

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"



КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА СООТВЕТСТВИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНДАРТА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

2003
2019

Антропология детства
Научная лаборатория

Ставрополь

СТАВРОПОЛЬ
издательство
2019

УДК 37.08:377.8:378.126
ББК 74.4
К 63

Печатается по решению Совета научной лаборатории "Антропология детства" ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт".

Рецензенты:

*Ю.В. Сорокопуд, доктор педагогических наук, профессор
(АНО ВО "Московский международный университет")*
*Ю.А. Лобейко, доктор педагогических наук, профессор
(ФГАОУ ВО "Северо-Кавказский федеральный университет")*

К 63 **Комплексная оценка соответствия деятельности педагога требованиям профессионального стандарта** : учебное пособие [Текст] / авт.-сост.: А.Л. Коблева, В.В. Красильников, Т.Ф. Маслова, Е.Е. Рукавишников, В.М. Соина, В.С. Тоискин, С.А. Тюренкова, Н.И. Цвирко, А.В. Шумакова. – Ставрополь : Ставролит, 2019. – 196 с.

ISBN 978-5-907161-27-6

УДК 37.08:377.8:378.126

ББК 74.4

В пособии рассматриваются теоретические и прикладные проблемы комплексной оценки соответствия деятельности педагога требованиям профессионального стандарта. Представленные материалы раскрывают критерии и показатели комплексной оценки деятельности педагога в образовательной организации как содержание профессиональной экспертизы; представляют алгоритм процедуры организации и проведения внутреннего аудита; раскрывают различные параметры специфики комплексной оценки деятельности педагога в образовательных организациях разного типа; описывают технологии сопровождения педагога в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Рекомендовано руководителям, заместителям руководителей образовательных организаций, руководителям органов управления образованием, преподавателям, учителям, студентам и аспирантам, обучающимся по педагогическим направлениям подготовки, а также широкому кругу читателей, которые интересуются вопросами комплексной оценки деятельности педагога в контексте требований профессионального стандарта. Может быть использовано в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Разработано сотрудниками ВНИК "Профессиональный стандарт педагога как основа модернизации подготовки будущих учителей и условие повышения качества деятельности образовательных организаций в Ставропольском крае" комплексной научно-исследовательской лаборатории "Антропология детства" в рамках реализации научной программы "Подготовка педагога для работы в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов для развития системы образования Ставропольского края", финансируемой Правительством Ставропольского края.

© Авторский коллектив, 2019
© Ставропольский государственный педагогический институт, 2019
© Издательство "Ставролит", 2019

ISBN 978-5-907161-27-6

Введение

На современном этапе развития образования профессиональное сообщество активно обсуждает проблему комплексной оценки деятельности педагога с учетом требований профессионального стандарта. Предназначение такой оценки – повышение мотивации педагогических работников к труду, к собственному профессиональному росту и саморазвитию, а также установление единых требований к содержанию, качеству профессиональной деятельности. Процедура аудита фокусирует внимание на ряде требований к педагогу, выдвигаемых профессиональным стандартом: к его профессионализму, мобильности, способности к творческой переработке все возрастающего потока информации и ее использованию в профессиональной деятельности, к способности осваивать новое содержание образования и др. Современный учитель – это сотрудник, способный выполнять разнообразный перечень типов работ: от домашнего воспитателя до менеджера образования и специалиста в области образовательного права; от разработчика нового образовательного контента до специалиста в реализации образовательных проектов; от разработчика и технолога образовательных тестов до специалиста в реализации индивидуальных программ, связанных с особыми возможностями ребенка и др. Если раньше педагог работал только с реальным пространством – пространством, в котором он и дети (класс) находятся в одном месте, то сейчас предстоит работать и в виртуальном пространстве, когда необходимо заранее продумать возможные ситуации работы разных школьников и создать для них систему опор, позволяющих им двигаться в индивидуальном режиме. Если раньше работа строилась на авторитете и высоком социальном статусе педагога ("поверь мне, тебе это в будущем пригодится"), то сейчас это уже не работает – современному школьнику надо доказать, что это знание ему действительно необходимо для решения его собственных задач.

Процедура комплексной оценки деятельности педагога с учетом требований профессионального стандарта предполагает активизацию

самообразовательной деятельности учителя с учетом имеющихся "пробелов" (так называемых педагогических дефицитов) в существующих профессиональных компетенциях. Профессиональный стандарт ориентирован на долгосрочную перспективу творческого развития учителей и одновременно становления личности учащихся через самореализацию, саморазвитие под руководством педагога. Можно заключить, что профессиональный стандарт позволяет учителям провести самооценку профессиональной деятельности, определить сильные и слабые стороны, наметить пути дальнейшего профессионального роста.

Учебное пособие состоит из четырех разделов.

В первом разделе дана характеристика профессиональной экспертизы качества педагогической деятельности, дан содержательный анализ критериев и показателей комплексной оценки деятельности педагога в образовательной организации. В данном разделе содержится теоретический материал по проблеме оценки ИКТ-компетентности педагогов.

Во втором разделе рассматривается и обосновывается оценка деятельности педагога в системе внутреннего аудита образовательной организации, раскрывается сущность мультифакториальной оценки деятельности педагога в системе внутреннего аудита, описаны современные требования к аудиторам. Также в содержании данного раздела представлены современные практики проведения внутреннего аудита в образовательных организациях России, рассматривается инновационная деятельность педагога как объект исследования и управления в процессе модернизации образования.

Третий раздел посвящен описанию специфики комплексной оценки деятельности педагога в образовательных организациях с учетом требований профессионального стандарта. Дан содержательный анализ базовых компетенций педагога для комплексной оценки соответствия требованиям профессионального стандарта, описаны особенности процедуры оценивания деятельности учителя школы, преподавателя вуза с учетом требований профессионального стандарта педагога.

В четвертом разделе учебного пособия раскрывается сущность технологии сопровождения в образовании как области научно-практической деятельности. В содержании данного раздела педагог рассматривается как субъект сопровождения.

В качестве пожелания читателю хочется выразить следующее: теоретические и практические разделы данного учебного пособия воспринимались, во-первых, как информация к размышлению, а, во-вто-

рых, как возможный источник дальнейшего профессионального творчества педагогов.

Авторы выражают надежду, что предлагаемое учебное пособие не только будет способствовать повышению качества образовательного процесса в учебном заведении, но и способствовать самовыражению индивидуальности педагога, его саморазвитию и самореализации как профессионала.

Представленные в содержании учебного пособия критерии и показатели комплексной оценки деятельности педагога в контексте требований профессионального стандарта следует рассматривать как навигатор личностного профессионального роста педагога. Это позволит определить вектор реализации персонифицированной модели повышения квалификации учительского корпуса, пересмотреть должностные обязанности с использованием перечня трудовых функций, разработать методический инструментарий по внедрению новых моделей процедуры аттестации и др.

Раздел I

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ПЕДАГОГА: ТРЕБОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

1.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Политика государства на современном этапе развития системы профессионального образования ориентирована на непрерывное комплексное обновление качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями времени и ожиданиями работодателей, иными словами, требованиями рынка труда. Кроме того, стратегическая линия обновления основных образовательных профессиональных программ и форм их реализации нацелена на разработку и внедрение качественно новых социально-культурных условий в образовательном пространстве, удовлетворяющих образовательные и профессиональные потребности обучающихся независимо от их возраста, этнических особенностей, особенностей в развитии и т.д.

В современной системе образования определены следующие приоритеты: разработка и реализация различных форм и методов организации непрерывного образования в течение всей жизни человека; обеспечение условий для подготовки конкурентоспособных, готовых к профессиональной мобильности, саморазвитию специалистов и т.д.

Эти требования особенно актуально звучат не только в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов, трансформирующих все уровни системы непрерывного образова-

ния, в центре которой находится сам человек как субъект деятельности, его стремления и способности, мотивы и потребности, но и в условиях изменения трудового законодательства. В связи с чем, все более жизненно и остро актуализируется вопрос наращивания педагогического ресурса.

Профессиональное педагогическое образование красной нитью пронизывает всю систему управления изменениями в образовании. Ключевым показателем важности ее реорганизации выступили положения профессионального стандарта педагога, на основании которых стратегические ориентиры системы образования делают упор на обеспечение необходимых условий для полнейшей реализации личностно-профессионального потенциала педагога (Д.Ф. Ильясов, В.В. Краевский, В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Г.К. Селевко и др.).

Отметим, что анализ исследовательских работ по изучению факторов, влияющих на развитие профессиональной компетентности, позволил выявить у работников просвещения преимущественно низкий уровень развития профессиональных качеств. Вместе с тем эти качества признаются как приоритетные, т.к. определяют ценность и смысл педагогического труда, например, ответственность за результаты образовательной деятельности, мотивация к достижениям, введению новшеств, личностно-профессиональному росту (Ю.Н. Кулюткин, И.Ю. Кузнецова, С.М. Маркова, Л.В. Супрунук). Кроме того, выявлено, что в течение всей профессиональной деятельности педагог неизбежно обрастает целым комплексом профессиональных штампов, к преодолению которых он не готов. Например, "продолжительность" жизни инновационных технологий, способствующих более продуктивной образовательной деятельности, составляет приблизительно от пяти до семи лет, что значительно меньше продолжительности профессиональной деятельности самого педагога.

Сегодня, кадровая политика в системе образования должна переориентироваться на формирование у педагога мотивации к неугасающей потребности непрерывно находиться в ситуации творческого поиска, совершенствования профессиональных компетенций, мобильности и саморазвития (С.И. Змеев, Г.М. Коджаспирова, А.И. Кукуев, О.В. Тармарская и др.) [17]. Говоря словами Н.И. Шишкиной, педагог – ключевая фигура реформирования образования и ничего нельзя изменить без его участия [16].

В процессе изучения многочисленных отечественных исследований, выявлен ряд препятствий, возникающих на пути внедрения и ре-

ализации требований профессионального стандарта педагога, которые, как оказалось, связаны с наличием организационных рисков, возникающих в результате рассогласования между содержанием и организацией его профессиональной деятельности [16].

Работы А.И. Жилина, Н.Н. Аниськина, Л.С. Самсоненко, Л.Ю. Колтырева, позволили выявить основные барьеры, стоящие на пути развития профессиональной компетентности педагога:

- низкий уровень мотивации к внедрению новых форм образовательной деятельности, особенно, в условиях глобальной цифровизации;
- низкий уровень готовности к управлению карьерой педагога и как результат отсутствие понимания среди педагогов дальнейших профессиональных перспектив;
- низкий уровень готовности педагога к профессиональной рефлексии и самоорганизации и т.д.

Результаты исследований зарубежных ученых D. Pedder, V. Opfer, посвященные изучению процессов планирования и организации профессионального развития педагогов, обнаружили высокую степень значимости тесной связи и единства целей между требованиями профессиональных стандартов, управлением и готовностью педагога к непрерывному развитию. Кроме того, установили, если организация заинтересована в качестве образовательной деятельности или оказываемых услуг, то необходимо создавать соответствующие условия для адаптации и развития специалистов [2]. В этом смысле, уместно вспомнить утверждение Е.А. Ямбурга, не вызывающее протеста и сомнения: "...от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Требовать можно тогда, когда научили. А это значит, что необходим серьезный пересмотр содержания педагогического образования и системы повышения квалификации" [5].

Все выше изложенное позволяет констатировать, что развитие педагогического капитала с учетом требований и ожиданий общества, обусловлено степенью готовности системы профессионального образования осуществлять сопровождение педагога в течение всей профессиональной жизни, обеспечивая развитие профессиональной мобильности, как способности к самоэффективности.

Профессиональная мобильность – новое качество для современного педагога, отражающее новообразования его личности, которое основывается на оптимальной интеграции его смыслообразующих элементов, таких как социальные и личностные ценности, профессиональное твор-

чество, проективное мышление. И проявляется она, что особенно ценно, в готовности педагога к изменениям и новациям в профессиональной деятельности [2; 17].

Отметим, в качестве основы самоэффективности выступает мотивационно-ценностная база личности, формирующаяся под воздействием организационной культуры, в ней же и проявляющаяся. Самоэффективность выступает гарантом развития профессиональной компетентности педагога, проявляющейся, в том числе в гибкости мышления и значительной степени саморегуляции, готовности к непрерывному творческому поиску [1].

Очевидно, существенность развития профессиональной компетентности педагога значительно усиливается. Необходимо перерождение образовательной среды из жесткой формализованной в развивающую среду, способствующую повышению мотивации педагога к непрерывному творческому поиску, совершенствованию педагогического мастерства (Г.М. Коджаспирова, А.И. Кукуев, О.В. Тамарская).

Таким образом, в очередной раз, подтверждается значительность переориентации программ профессионального образования, КПК для педагогических специальностей на удовлетворение требований профессионального стандарта педагога и активного их использования в аттестации и оценке профессиональной компетентности педагога [19].

В российском образовании профессиональный стандарт педагога разработан впервые и выполняет две очень важные методологические функции. С одной стороны, позволяет в системной форме представить требования работодателей, что имеет большое значение для подбора, расстановки и наиболее эффективного использования педагогических кадров. С другой стороны, служит основой для формирования федеральных государственных образовательных стандартов и повышения квалификации педагогов.

Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования, и предназначен для установления единых требований к содержанию профессиональной педагогической деятельности.

Проблемы реформирования образования и внедрение в работу образовательных организаций стандартов профессиональной деятельности весьма актуальны, они обсуждаются профессиональным сообществом и органами власти в разных странах. В последние годы многие страны приняли профессиональные стандарты учителя: Англия, Австралия, Канада, США и другие. В США такие стандарты существуют

в отдельных штатах, в Канаде – в провинциях. В Германии в 2004 г. утверждены Стандарты подготовки учителя [19]. Высокий интерес российской аудитории к профессиональному стандарту педагога является свидетельством зрелости профессионального сообщества и его готовности оказывать влияние на изменяющиеся условия и требования к образовательной деятельности [6].

В российском образовании профессиональный стандарт педагога разработан впервые и выполняет две очень важные методологические функции. С одной стороны, позволяет в системной форме представить требования работодателей, что имеет большое значение для подбора, расстановки и наиболее эффективного использования педагогических кадров. С другой стороны, служит основой для формирования федеральных государственных образовательных стандартов и повышения квалификации педагогов.

Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования, и предназначен для установления единых требований к содержанию профессиональной педагогической деятельности.

Основной функцией, которую выполняют профессиональные стандарты во всем мире, является сближение сферы труда и сферы подготовки кадров через установление нормативных требований к знаниям, умениям и трудовым действиям. "В России профессиональные стандарты в сфере гуманитарного образования только еще начинают разрабатываться, и разработчикам предстоит решить ряд проблем. Дело в том, что, хотя и имеется опыт зарубежных стран, который может показать "дорожную карту" развития образования, основанную на профессиональных стандартах, но в России всегда есть своя особенность, которая не позволяет копировать зарубежный опыт, а заставляет идти своим путем. В частности, возникают сложности и трудности с определением и четким описанием профессионального стандарта, с оцениванием профессиональной деятельности специалиста в социальной сфере" [18].

Профессиональные стандарты, прежде всего, нужны государству для достижения качества рабочей силы, повышения эффективности профессионального образования, формирования адекватного запроса на подготовку специалистов. Работодателю профессиональные стандарты нужны для повышения производительности труда, ускорения и сокращения издержек внедрения новых технологий. Работнику они нужны для профессиональной ориентации и выбора программ про-

фессиональной подготовки при поступлении в образовательные организации, повышения конкурентоспособности на рынке труда и трудовой мобильности.

Профессиональный стандарт педагога четко определяет миссию, функции, компетенции, повседневные обязанности, сферу приложения творческих сил педагога и опирается на прекрасную мысль К.Д. Ушинского о том, что "минуть голову учителя", мы ничего не сможем усовершенствовать в современном образовании.

Главной причиной для создания стандарта педагога послужила инициатива Министерства труда. Осенью 2012 года ведомство внесло поправки в Трудовой кодекс, согласно которым для каждой профессии должен быть разработан свой стандарт, при этом его разработкой должны заниматься сами профессиональные сообщества [8]. В частности, стандарт для учителей разрабатывался рабочей группой при Минобрнауки под руководством директора Центра образования № 109 города Москвы, члена Общественного совета при Минобрнауки Евгения Ямбурга.

В "Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года" отмечается, что одним из направлений повышения качества рабочей силы является "разработка системы профессиональных стандартов", а также "модернизация программ обучения всех уровней на базе квалификационных требований" [9]. Ключевым элементом, основой развития указанных направлений является построение системы профессиональных стандартов, отражающих современную реальность и перспективы модернизации экономической и социальной сфер России.

Профессиональный стандарт деятельности педагога – одно из средств повышения качества работы отдельного учителя, образовательной организации и образовательной системы в целом. Ю.М. Забродин, Л.А. Гаязова, рассматривая условия реализации стандартом своих функций, отмечают: "Выполнение стандартом своих функций в полной мере может быть реализовано: на этапе разработки – при условии точного определения целей, задач, концептуальных подходов и подбора операционализированных критериев; на этапе общественно-профессионального обсуждения – при условии создания открытой и информативной системы обмена мнениями, позволяющей участникам отследить влияние результатов обсуждения на содержание стандарта; на этапе апробации и внедрения – при условии разработки и использования прозрачных механизмов применения стандарта и пони-

мании профессиональным сообществом конкретных преимуществ использования стандарта в практической деятельности" [6]. Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка.

При описании трудовой функции "Обучение" отмечено, что педагог должен владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий; объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; владеть ИКТ-компетентностями; организовывать различные виды внеурочной деятельности с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона. При этом отмечено, что педагог должен уметь "... использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ..." [13].

В части воспитательной деятельности сделан акцент на необходимость владения педагогом формами и методами воспитательной работы, методами организации экскурсий, походов и экспедиций. Кроме того, педагог должен эффективно регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды, эффективно управлять классом, устанавливать в нем четкие правила поведения в соответствии со школьным уставом и правилами поведения в образовательной организации. Согласно стандарту, учителю необходимо уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их, проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка, строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей. Также в стандарте отмечено, что для эффективной работы с родительской общественностью педагог должен знать основные закономерности семейных отношений и уметь поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей обучающихся, привлекать семью к решению вопросов воспитания ребенка [15].

М.П. Нечаев предлагает следующий алгоритм деятельности образовательной организации по приведению уровня владения трудовой функцией "Воспитательная деятельность" к уровню требований профстандарта:

Самоанализ уровня подготовки педагога к выполнению функции "Воспитательная деятельность". Учителя и классные руководители самостоятельно анализируют, каким требованиям профстандарта они отвечают, а где у них имеются затруднения. Определяют, как их решить: пойти на курсы дополнительного профессионального образования, воспользоваться возможностями внутришкольной методической учебы, посетить учебные занятия и воспитательные мероприятия опытных коллег или заняться самообразованием.

Анализ затруднений педагогов на заседаниях предметных методических объединений и методического объединения классных руководителей, определения возможности их преодоления на уровне образовательной организации (мастер-классы, стажировки, взаимопосещение уроков и воспитательных мероприятий, диссеминация передового педагогического опыта и т.д.).

Анализ уровня подготовки педагогов заместителем директора образовательной организации по воспитательной работе. На основе результатов внутришкольного контроля воспитательной работы (анализа посещения уроков и внеурочных занятий, диагностики уровней обученности и воспитанности учащихся) анализируется соответствие педагога требованиям профстандарта, и предлагаются варианты решения проблем с точки зрения администрации.

Совместное обсуждение результатов анализа и предложений всех трех сторон на педагогическом совете "Ресурсы развития выполнения функции "Воспитательная деятельность"" и разработка оптимальных путей устранения проблем для каждого педагога – составление индивидуальной профессионально-личностной образовательно-методической траектории педагога: что, когда, где, за какие средства.

Реализовать намеченных мероприятий в максимально короткие сроки [13].

Особый интерес представляет трудовая функция "Развивающая деятельность", в которой описаны личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности. "... В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире, он существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь

учителю в решении новых стоящих перед ним проблем. Стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей..." [15].

Таким образом, документ регламентирует не только объем компетенций, но и отношение к ученикам, степень вовлеченности в процесс обучения и воспитательную работу, личностные качества, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности. К примеру, в стандарте сказано, что наряду со знанием своего предмета и программ обучения педагог должен "...принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья...", или "...формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и т.д.". Кроме того, педагог должен владеть "...элементарными приемами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся...", уметь "...совместно с психологом и другими специалистами составить психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности учащегося...", владеть "...психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одаренные дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, СДВГ и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью..." [8]. Владение педагогом данными характеристиками определяет эффективность процесса социализации обучающихся не только в системе общего образования, но и в условиях летнего детского оздоровительного лагеря, где все в большей мере реализуются программы инклюзивного образования, деятельность в рамках которых у педагога зачастую вызывает затруднения и требует специальной подготовки и взаимодействия всех ведомств [15].

Особое внимание уделено характеристике педагогической деятельности по реализации программ дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования. Представлены профессиональные компетенции педагога (воспитателя), отражающие специфику работы на дошкольном уровне образования, а также профессиональ-

ные компетенции педагога, отражающие специфику работы в начальной, средней и старшей школе.

Повсеместное введение профессионального стандарта педагога не может произойти мгновенно. Необходим период для его доработки и адаптации к нему профессионального сообщества. При благоприятном развитии ситуации без глобальных изменений в системе педагогического образования ничего не получится, и стандарт не будет работать. "Большой вопрос: кто будет учить тому, что заложено в стандартах? Для этого надо искать инновационные площадки, на базе которых можно готовить новых людей". Создатели профессионального стандарта тоже говорят о том, что его принятие требует полной перестройки педагогического образования в России. "Это однозначно потребует изменения системы подготовки в педвузах: нельзя требовать того, чему не обучал", – отмечает Евгений Ямбург.

Ю.М. Забродин и Л.А. Гаязова выделяют следующие проблемы, связанные с разработкой и внедрением стандарта профессиональной деятельности педагога: "... 1) выражаемое в средствах массовой коммуникации негативное отношение части профессионального сообщества к стандарту как средству излишней регламентации деятельности учителя; 2) наличие организационных рисков, связанных с рассогласованием существующих требований к содержанию и организации деятельности учителя и новыми требованиями, отраженными в разрабатываемом стандарте; 3) необходимость изменения программ профессиональной подготовки и создания новой системы переподготовки учителя на основе действующего стандарта ..." [6].

Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога описывает А.А. Марголис [11]. Автор выделяет две основные задачи профессионализации педагогических программ – усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство) и формирования исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие, перестройку своих профессиональных действий. А.А. Марголис подчеркивает, что выпускник программы подготовки педагогических кадров должен быть готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, опи-

санных в профессиональном стандарте. Поэтому приведение программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта является основной целью модернизации ОПОП [11].

По мнению А.А. Марголиса, первостепенной задачей в рамках модернизации ОПОП является изменение требований к результатам ОПОП на основе приведения в соответствие существующего списка осваиваемых компетенций (по ФГОС ВПО) со списком компетенций, заданных профессиональным стандартом педагога. "... Притом, что собственно для модернизации ОПОП эта задача является, казалось бы, относительно простой, сложность ее решения связана с необходимостью выделения уровней владения профессиональными (трудовыми) действиями и компетенциями профессионального стандарта и выявления среди них уровня начинающего педагога, соответствующего квалификации выпускника педагогической программы. Решение этой задачи, с одной стороны, оказывается за рамками собственно проекта модернизации ОПОП и является частью проекта апробации профессионального стандарта. С другой стороны, требует выработки широкой конвенции в рамках профессионального сообщества о том, какой компетентностью (и соответственно уровнем владения профессиональными действиями) должен обладать выпускник педагогической программы, опытный педагог и педагог-эксперт ..." [11].

В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования вузам-участникам проекта предстоит выработать свои предложения о том, каким уровнем владения компетенциями профессионального стандарта должен обладать выпускник педагогической программы по трем направлениям подготовки (педагогическое, психолого-педагогическое и специальное (дефектологическое) образование).

А.А. Марголис отмечает, что основные направления модернизации педагогических программ в рамках совершенствования их структуры связаны с переходом к модульному принципу построения программы. Содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями, представленными в профессиональном стандарте педагога. В структуру учебного модуля включены следующие этапы:

– учебно-ознакомительная практика (демонстрация образцов профессиональных действий, профессиональные пробы, попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий)

- теоретический (изучение теоретического материала модуля, формирование способов выполнения профессиональных действий, отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум);
- учебная практика (выполнение профессиональных действий на базе образовательной организации);
- НИРС (анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий; организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия);
- теоретико-рефлексивный этап (организация рефлексии своих действий с учетом результатов НИРС; формирование общего способа профессиональных действий) [11].

Комиссия по разработке и реализации комплексной программы повышения профессионального уровня педагогов помимо направления работы по внедрению профессионального стандарта педагога, подчеркивает необходимость обновления педагогического образования, эффективного контракта и повышения престижа профессии, которому придается особое значение. Не только достойное материальное вознаграждение, но и уважение коллег, учеников и родителей, уважение общества – основа учительского статуса. А для этого необходимо повысить профессиональный уровень педагога, помочь ему овладеть современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания [10].

Таким образом, соблюдение неразрывности теории и практики, создание условий для разработки универсальных технологий обучения педагогов, развития профессиональной культуры и компетентности и реализации принципа непрерывности в профессиональном развитии педагога обеспечит успешное развитие компетентности педагога в контексте требований профессионального стандарта педагога.

Все выше изложенное, позволяет констатировать, что нововведения в системе педагогического образования неизбежны и требуют перехода на инновационные формы развития профессиональной компетентности педагога, через создание развивающей среды, способной воплотить в действительность древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни.

Литература

1. Al-Dajeh H.I. Jordanian vocational, secondary education teachers and acquisition of the National professional standards// Education [serial online]. 2012. September. № 133 (1). P. 221-232.
2. V. Darteen Opfer David. Pedder, Conceptualizing Teacher Professional Learning. Review of Educational Research, 2011, vol. 81, no. 3, pp. 376-407. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654311413609>
3. Гордиенко Н.В., Айрапетова Д.А., Гагиева М.Д., Елагина А.А., Пасечник В.В. Самоэффективность личности как ресурс повышения результативности педагогической деятельности. // Вестник АГУ. 2018. №2 (218). С. 15-21, С.17.
4. Дресвянников В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых // Элитариум: Центр дистанционного образования, 2007 <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>
5. Забродин Ю.М., Гаязова Л.А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62423.shtml (дата обращения: 22.02.2019).
6. Забродин Ю.М., Гаязова Л.А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Zabrodin_Gayazova.phtml (дата обращения: 11.04.2015).
7. Заруба Н. А. Адаптивный подход в управлении образованием: принципы управления. //Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 6. С. 75-79.
8. Зиганшина Н.Гребенка для учителей [Электронный ресурс] // Газета. Ru<http://www.gazeta.ru/social/2013/02/18/4971985.shtml> (дата обращения 11.04.2015).
9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года / Федеральный центр образовательного законодательства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3450#> (дата обращения: 11.04.2015).
10. Курганова М.Престиж профессии надо повышать // "Учительская газета", № 09 от 4 марта 2014 г.
11. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №2. С.1-18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 12.04.2015).].

12. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года" от 04 октября 2000 года № 751 [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/ (дата обращения 24.02.2019).
13. Нечаев М.П. Методика самооценки соответствия педагога требованиям профстандарта (трудовая функция "Воспитательная деятельность") [Текст] // Воспитание школьников. – М.: "Школьная пресса", 2015. – №3. – С. 22-27.
14. Профессиональный стандарт педагога 2019. Источник: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga>
15. Романова Г.А. О проблемах социализации детей с особыми потребностями в условиях оздоровительного лагеря // Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации: Сб. науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф. 2 июня 2014 г. В 4 ч. Ч. IV. – М.: АР-Консалт, 2014. – С. 38-40.
16. Сергеева Т.Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 81-96.
17. Фугелова Т.А. От профессионально мобильного студента к конкурентоспособному специалисту // Фундаментальные исследования. 2013. № 10. С. 1367-1370.
18. Шульга Т.И. Направления кадровой политики специалистов социальной сферы (К проблеме разработки профессиональных стандартов) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/Shulga.phtml> (дата обращения: 11.04.2015)].
19. Ямбург Е. Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 35-43. doi: 10.17759/pse.2016210205

1.2. ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современные социально-экономические условия, интенсивное развитие информационных технологий в обществе порождают новые требования к качеству на всех уровнях непрерывной системы образования. Концепция модернизации российского образования выделяет главную задачу российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В Национальной доктрине развития образования до 2025 года также выделяется задача, связанная с повышением качества образования – реализация закрепленного в Конституции права на получение высококачественного образования в форме бесплатной услуги всеми слоями и территориальными группами населения страны, а также предоставление равных возможностей для этого всем гражданам.

При этом среди планируемых результатов реализации доктрины современного образования выделяются:

- индивидуализация процесса обучения с помощью создания разнообразных форм и видов учреждений и программ образования, которые будут учитывать способности и интересы каждой личности;
- создание образовательной системы демократического типа, которая будет гарантировать создание необходимых условий для получения качественного полноценного образования на каждом уровне;
- повышение уровня образования до конкурентоспособного по параметрам содержания и качества.

Образовательные стандарты второго поколения в качестве основной цели обучения называют "развитие личности учащихся на основе освоения универсальных способов деятельности" и определяют приоритетные направления образования:

- формирование таких качеств личности как инициативность и самостоятельность;
- внедрение современных образовательных технологий;
- воспитание социально-адаптированной личности.

В Докладе ЮНЕСКО "Образование – сокровище" говорится, "Образование призвано играть важнейшую роль в развитии личности и общества. Это не волшебное лекарство и не магическое заклинание, открывающее дверь в идеальный во всех отношениях мир. Образование – одно из основных средств утверждения более глубокой и гармоничной формы развития человечества, которая позволит бороться с нищетой, отчуждением, неграмотностью, угнетением и войной" [11]. Особенно подчеркнута необходимость передачи постоянно растущего массива знаний и умений молодежи, поскольку именно знания являются основой профессиональной деятельности. Доклад обратил особое внимание на выработку ориентиров, не позволяющих человеку утонуть в море информации и сохранить направление развития, как конкретной личности, так и многих социальных групп. Тем самым образование в некотором роде оказалось призванным обеспечить общество картами и компасом, пригодными для плавания в бурном и постоянно меняющемся мире [7].

Новые образовательные стандарты требуют нового подхода к ступеням обучения и связям между ними. Бывший Председатель Европейской комиссии Жак Делор отмечает, возможности получения образования становятся более многообразными, а ценность любого образования возрастает. Хотя всеобщее базовое образование является бесспорным приоритетом, среднее образование должно играть ведущую роль в приобретении знаний каждым молодым человеком и в развитии общества. Нужны самые разные высшие учебные заведения для того, чтобы они могли выполнять функции центров знаний, профессиональной подготовки и обучения на протяжении всей жизни, а также партнеров в рамках международного сотрудничества [11]. Информационно насыщенная среда создает уникальные возможности для развития профессионального и духовно-нравственного развития субъектов системы образования.

Очевидно, сложившейся ситуации возрастают требования к содержательной и качественной стороне образования. Ответственность за качество общего и профессионального образования в первую очередь возлагается на педагога, как ключевого ресурса созидания и источника трансляции культуры, знания и истории общества.

В этой связи возрастает роль контроля качества образования. Определим, что целью в области качества выступают конкретные и реально воплощенные требования, предъявляемые к качеству результатов деятельности образовательных учреждений всех типов и видов.

Качество образования определяется как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты образовательной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав, который обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи.

Еще одно определение: "...под качеством образования понимается "степень удовлетворенности ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг" или "степень достижения поставленных в образовании целей и задач", что является достаточно общим определением этого понятия.

В принципе, качество сложная философская, системная, экономическая и социальная категория, раскрываемая через систему определений, отражающих единство системно – структурного и ценностно-прагматического аспектов [6].

Дать однозначное определение понятию "качество образования" невозможно. Понятно, что существует много определений понятия "качество". Наиболее распространено определение: качество образования, которое понимается в общем случае как соответствие стандарту, норме. То есть, качество выступает одной из своих граней, аспектов. Качество определяет полезность, ценность объектов, их пригодность к удовлетворению определенных потребностей или к реализации определенных целей, норм, доктрин, т.е. адекватность требованиям, потребностям, нормам.

В свою очередь, понятие нормы не является абсолютным и фиксированным, происходит постоянная работа по определению "качества нормы", освобождение его от субъективных суждений.

Вообще говоря, качество образования – многоаспектное явление и лучше говорить, как рекомендуют эксперты, не о качестве, а о качествах.

В мировой практике применяются известные стандарты качества, действуют ассоциации проверки качества знаний: ISO 9000:2000 – директивы и стандарты Международной организации по сертификации; TQM (Total Quality Management) – система всеобщего менеджмента качества; Бельгийско-нидерландской модели улучшения качества высшего образования, основанной на модели Европейского фонда по менеджменту качества; TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) – система международного исследования по изучению педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей [5]. На базе международных директив и стандартов ISO 9000:2000 в России в соответствии с ГОСТ Р 52614.2-2006 "Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования" были разработаны: ГОСТ Р ИСО 9000-2001 "Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь"; ГОСТ Р ИСО 9001:2008 "Системы менеджмента качества"; ГОСТ Р ИСО 9004:2008 "Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности образовательных учреждений"; ГОСТ Р ИСО 2011. Качество образования чаще всего оценивается на основе соответствия результата поставленной цели (соответствия образовательной услуги государственным стандартам). В образовательных учреждениях качество образования определяется

как совокупность факторов, характеризующих следующие аспекты их деятельности: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и др. При этом качество образования как относительное понятие должно определять с одной стороны его соответствие требованиям государственного стандарта, с другой – соответствие запросам потребителей образовательной услуги (качество с точки зрения потребителя) [4].

Миссия общероссийской системой оценки качества образования (ОСОКО) призывает к достижению следующих целей:

- повышению уровня информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений (по продолжению образования или трудоустройству);
- обеспечению единого образовательного пространства;
- принятию обоснованных управленческих решений по повышению качества образования;
- обеспечению объективности и справедливости при приеме в образовательные учреждения.

А среди основных задач, которые должны выполняться общероссийской системой оценки качества образования выделяют:

- формирование системы измерителей для различных пользователей, позволяющей эффективно достигать основные цели системы качества образования;
- оценка уровня образовательных достижений обучающихся образовательных учреждений для их итоговой аттестации и отбора для поступления на следующую ступень обучения;
- оценка качества образования на различных ступенях обучения в рамках мониторинговых исследований качества образования (федеральных и международных).

Это означает, что система менеджмента качества образования во всех, без исключения, образовательных организациях объединяет процессы создания образовательных услуг с процессами, позволяющими отследить соответствие предоставляемых услуг потребностям заказчика (государства, общества, личности) [3].

Системный подход к комплексной интегрированной оценке качества образования позволяет осуществлять профессиональную экспертизу [10].

Профессиональная экспертиза – это комплексная интегрированная оценка профессиональных качеств личности педагогов, их профессиональной ориентации и качества профессиональной деятельности.

Проведение профессиологической экспертизы в учебных заведениях общего и профессионального образования способствует повышению уровня образовательных услуг, а также своевременной корректировке и устранению выявленных недостатков. Профессиологическую экспертизу качества системы общего и профессионального образования рассматривают через призму оценки качества педагогической деятельности в учебных заведениях [10]. Иными словами, профессиологическая экспертиза качества образования – это комплексная интегрированная оценка качества общего и профессионального образования, профессиональной ориентации, профессиональных качеств личности педагогов, содержания и управления в целом процессом образования в учебных заведениях [2].

Как отмечают С.И. Назарова и В.А. Мелехин, стратегические цели проведения профессиологической экспертизы направлены на проверку и анализ документации по проектированию и разработке образовательных программ, содержанию учебных программ, экзаменов, тестирования, исследовательской и инновационной деятельности учреждения, т.е. всего учебно-методического комплекса, от которого зависит качество основного образовательного процесса. Полученные результаты могут служить основой для определения стратегии, целей и задач учебного заведения в области качества образования, выделения наиболее проблемных моментов с целью корректировки и проведения предупреждающих действий [9].

Следует обратить внимание на то, что профессиологическая экспертиза проводится структурой, уполномоченной непрерывно проводить независимую оценку качества образования на основании разработанных положений об основных показателях и характеристиках коррелируемых процессов в области определения качества образования. При этом необходимо пользоваться системой их измерения с учетом мониторинга удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг, а также оценки качества полученных обучающимися знаний, включая процедуры текущего, промежуточного и заключительного контроля, а также проведения внутреннего аудита [9].

Критерии и показатели профессиологической экспертизы должны определять, с одной стороны, соответствие содержания образования государственному стандарту, а с другой – соответствие запросам потребителей образовательной услуги. В основе профессиологической экспертизы качества образования может быть два критерия: критерий

качества образования и критерий эффективности качества образования. При этом под качеством образования и его эффективностью понимается качество образовательного процесса и его эффективность. Качество образования (образовательного процесса) чаще всего оценивается качественным критерием соответствия результата (соответствия образовательной услуги государственным стандартам) поставленной цели. Эффективность качества образования (образовательного процесса) определяется соотношением достигнутого результата (соответствия образовательной услуги требованиям соответствующих стандартов, программ, спецификаций) и затрат на получение результата [9].

Эффективное управление всегда предполагает минимально необходимые затраты сил, средств, ресурсов и времени. Качество образования и его эффективность – многофакторные критерии, и их расчеты не должны замыкаться только на оценке образовательного процесса, они сложным образом соотносятся с другими важными показателями (качество жизни, воспитательный процесс, нравственное развитие личности, воспитание патриотизма и др.) [9].

К наиболее популярным современным формам проведения психологической экспертизы относятся: тестирование (педагогическое тестирование), смотр знаний, структурирование индивидуального набора задач и пр.

Тестирование (педагогическое тестирование).

Тест – стандартизированные задания, Результаты выполнения этих заданий позволяют определить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения, навыки испытуемых.

Существует несколько разновидностей тестов. По объекту исследования можно выделить:

1. Тесты общих умственных способностей, умственного развития.
2. Тесты специальных способностей в различных областях деятельности.
3. Тесты для определения отдельных качеств (черт) личности (памяти, мышления, характера и др.).
4. Тесты для определения уровня воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств).
5. Дидактические тесты обученности, успеваемости, академических достижений.

Педагогическое тестирование – это форма измерения знаний обучающихся, основанная на применении педагогических тестов.

Педагогические тесты называются также тестами достижений, обучающихся – это тесты успеваемости, тесты творческих возможностей и т.д. Такие тесты выполняют несколько функций:

- выступают как средство оценки знаний;
- выявляют недостатки обучения;
- подсказывают направление последующего обучения;
- обеспечивают мотивацию учащегося;
- помогают приспособить обучение к потребностям индивида;
- дают информацию об уровне знаний, усвоенных учащимися.

Согласно теории тестирования тест может быть охарактеризован как эффективный, если он удовлетворяет следующим требованиям:

- валидность;
- надежность;
- дискриминативность;
- обоснованный выбор шкалы оценивания результатов тестирования.

Смотр знаний.

Смотр знаний – это открытое итоговое занятие по какой-либо теме (обычно важнейшей темы курса), на котором работу обучающихся оценивает не работающий педагог, а представители общественности – родители, обучающиеся, педагоги, не работающие в данной учебной группе. Задачи такого смотра (как групповой формы работы) – формирование учебно-познавательной, коммуникативной, информационной и социальной компетенций [12].

Структурирование индивидуального набора задач.

Структурирование информации – это выделение связей между отдельными фактами, событиями и мнениями, а также такая группировка фактов, событий и мнений, в результате которой становится видна внутренняя структура того или иного явления.

Структурирование индивидуального набора задач – индивидуальные задания, ориентированные на интересы, повышение познавательной активности, инициативности обучающегося способствуют формированию предметных умений и универсальных умений (компетентностей), получению учебных результатов в продуктивной форме.

Об индивидуализации образования упоминается в ряде нормативно-правовых документов РФ:

– "Обучение граждан по индивидуальным учебным в пределах государственного образовательного стандарта... регламентируется уста-

вом образовательного учреждения" (Ст. 50, п. 1 ФЗ РФ " Об образовании");

– "... Развитие общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования..." ("Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики" – 2020);

– "...Новая структура стандарта призвана обеспечить наряду внедрением компетентного подхода расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся на основе развития профильного обучения..." ("Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики").

С.С. Ахматова акцентирует внимание на важности личной вовлеченности педагога, в процессе профессиональной экспертизы, в активную познавательную и личностно-преобразующую деятельность, которую представляет собой экспертиза [1].

Итак, профессиональная экспертиза качества системы педагогического образования, рассматривается через призму оценки качества педагогической деятельности в образовательных организациях. Профессиональный подход к разработке критериев оценки деятельности педагогов предполагает применение интегративного подхода как ведущего подхода в системном осмыслении критериального построения. Именно система критериев и их показателей наиболее полно и универсально позволяет оценить деятельность педагогов. Обязательны такие критерии и их показатели, которые выявляют личностные особенности педагогов и особо профессионально значимые. Различные критерии и различные показатели должны оценивать духовные способности педагога, его волевые качества, его психические состояния. Особое значение приобретают процессы критериальной оценки коммуникативной профессиональной деятельности педагога [8].

Критерии и показатели оценки деятельности педагога многочисленны, но они будут зависеть от компетентностей, видов профессиональной деятельности и выполняемых профессиональных функций. Изучение научных источников профессиографического исследования (Н. М. Александрова, Э. Ф. Зеер, Р. Д. Каверина, Е. А. Климова и др.) показало, что критериальное оценивание профессиональной деятельности педагогов происходит по блокам деятельности:

- управленческий (управленческая функция), организационный (организационная функция) блоки;
- диагностический блок (диагностическая функция);
- методический блок (методическая функция);
- контролирующий блок (контролирующая функция).

Важным при этом является то, что одновременно оцениваются функции педагога и профессиональная компетентность [8]. Важным элементом оценки качества образования является профессиологическая диагностика педагогической деятельности в системах общего и профессионального образования.

Профессиологическая экспертиза создает условия для профессионального роста педагогических работников и, что очень важно для качественного развития национальной системы образования, формирует инновационный кадровый ресурс из сотрудников, понимающих задачи модернизации образования и способных решать их на практике посредством инновационной деятельности.

Литература

1. Ахтамова С. С. Оценка качества педагогического образования как условие его совершенствования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2002. 190 с.
2. Богачек И. А., Онищенко Э. В. Управление качеством в вузе в условиях Болонского процесса: моногр. М.: Экон-информ, 2010.
3. Богачек И.А. Управление качеством в вузе в условиях Болонского процесса: монография. М.: Экон-информ, 2010. 342 с.
4. Болотов В.А. Системы оценки качества образования: учебное пособие. М.: Логос, 2008. 192 с.
5. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. 120 с.
6. Гольдштейн Г.Я. Инновационный менеджмент. Доступно: <http://www.klex.ru/61g>
7. Делор Ж. и др. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование – сокровище. Париж: ЮНЕСКО. 1996. С. 1-102; См. также: Доклад ЮНЕСКО: сокровище // ВВМ. 1997. № 9. С. 22-27.
8. Мелехин В. А., Назарова С. И. Проблема профессиологической экспертизы качества педагогической деятельности // Человек и образование. 2014. №1. С. 85-90.
9. Назарова С. И. Повышение качества образования – стратегический курс социально-экономического развития современного общества // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. (С. Петербург, 24-25 окт.

тября 2013) / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – С. 59-66.

10. Назарова Светлана Ивановна, Мелехин Виталий Авенирович Профессиологическая экспертиза качества общего и профессионального образования // ЧиО. 2014. №4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professiologicheskaya-ekspertiza-kachestva-obshchego-i-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.06.2019).

КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/professiologicheskaya-ekspertiza-kachestva-obshchego-i-professionalnogo-obrazovaniya>

11. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. Доступно URL: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

12. Шмелева О. В. Групповые технологии как средство формирования ключевых компетенций, обучающихся на примере общественного смотря знаний // Молодой ученый. 2016. №12. С. 932-934.

1.3. КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Одной из приоритетных задач государства сегодня является модернизация образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям [3].

Анализ педагогической теории и практики по проблемам оценивания труда педагога показывает, что необходимо переходить от оценки его отдельных педагогических умений к оценке его профессионализма в целом (О.А. Вольтовой, С.А. Дружилова, Н.В. Корепановой, Т.И. Пуденко). Говоря словами М.А. Воробьевой, профессионализм учителя должен строиться и на умении взаимодействовать с семьей, педагогическим сообществом, общественными организациями.

В исследованиях М. Барбер и М. Муршед установлено, что "качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей" [1]. Следовательно, оценка качества образования должна начинаться с комплексной оценки деятельности педагога. Как отмечает, М.А. Воробьева, разрабатывая критерии оценки деятельности педагога, в первую очередь необходимо исходить из выявленных взаимосвязей в профессиональном пространстве: "учитель" (субъект

педагогической деятельности) – "профессиональная педагогическая деятельность" – "объект педагогической деятельности" (изменения, успехи и пр.) [3].

Только при таком концептуальном подходе можно выбрать критерии оценки педагогической деятельности, соответствующие требованиям стандарта педагога и избежать односторонности его оценки [6].

Так, с целью усовершенствования формы аттестационного оценивания педагогов продолжается внедрение проекта НСУР (национальная система учительского роста), который призван обеспечить точную дифференциацию качества образования и определить границы профессионализма работников сферы просвещения. [5].

Комплексная оценка деятельности педагога выступает в качестве многоуровневого интегрального показателя, включающего в себя отражение целой совокупности внутренних и внешних факторов. Оценка должна удовлетворять следующим принципам:

- объективность (свидетельствует о качественном уровне работы педагога, предполагает оценку преподавателя по конечному результату его деятельности; в основе рейтинга педагога должен лежать нормированный рейтинг или оценки его учеников);
- универсальность (предполагает, что предложенные критерии должны быть применимы для преподавателей любой школы) и др. [2].

Показатели деятельности педагога, направленные на взаимодействие с обучающимися, как правило, имеют наибольший удельный вес. Особенно сегодня, в условиях быстрого развития предметных областей, появления новых педагогических технологий, предполагающих непрерывное обновление педагогом, прежде всего, собственных знаний и умений [3].

Профессиональный стандарт педагога выделяет три основные функции педагога: обучение, воспитание и развитие ребенка. В связи с этим и оценка деятельности педагога должна ориентироваться на продуктивность выполнения им своих основных функций в образовательном процессе.

При этом следует обратить внимание на то, что независимо от типа и вида учреждений, образовательный процесс рассматривается как:

- процесс, специально организованный для достижения определенных педагогических целей и для реализации намеченного содержания образования в соответствии с замыслом;
- стихийный процесс, фрагмент жизни, который складывается из активности его участников, из случайного стечения обстоятельств. Раз-

ведение этих двух планов педагогической деятельности позволяет избежать ошибки, когда реальность педагогического взаимодействия с обучающимися видится и оценивается лишь сквозь призму замысла, а самостоятельной ценности не имеет. Следовательно, не имеет права и на самостоятельную жизнь внутри данных организационных форм в отношении к целям педагога. Все самостоятельное, т.е. выходящее за рамки понимания и осознания педагога, расценивается им как побочное, мешающее учебному процессу. Если же придать этим побочным феноменам ценность педагогической реальности, чтобы с необходимостью учитывать ее и работать с ней, то придется менять или корректировать замыслы и соответственно средства их реализации в учебном процессе, поскольку часть этих феноменов связана с неосознанным поведением педагога и всего административно-педагогического состава [4]. Исходя из этого, можно выделить три плана оценки и анализа педагогической деятельности (по Д.А. Иванову):

1) анализ того, что является содержанием образовательного процесса. В данном случае определяется, на достижение каких образовательных результатов он направлен? И так, с позиции учителя (с точки зрения его осознанных целей задач); с позиции эксперта (исходя из того, что можно наблюдать в его деятельности и поведении в классе, реконструируя его цели); с позиции ученика (что является для него содержанием учения – цели, результаты); понимает ли он, что происходит, чем и зачем он занят, осознает ли результаты своей работы и как их оценивает;

2) анализ средств, т.е. организационно логий, с помощью которых реализуется требуемое содержание образования;

3) анализ того, что происходит на самом деле. Что происходит внутри замысла? Именно то, что предполагалось, и то, что не предполагалось? Что происходит, т.е. может быть интерпретировано как происходящее за пределами и помимо замысла учителя и его организационных форм?

Все это касается как деятельности и поведения педагога, так и деятельности, и поведения обучающихся. В процессе комплексной оценки деятельности педагога анализу подвергаются следующие основные показатели образовательного процесса:

– замысел (идеи, ценности, принципы, положенные в основу выбора данного содержания и работы с ним); цели и задачи; представления о результатах, способах их фиксации и оценивания (как явные, декларируемые, так и неосознаваемые, скрытые, реализуемые на интуитивном уровне);

– содержание образования (обучения), т.е. образовательные результаты, на которые ориентирована деятельность учителя. На основе наблюдения и анализа (понимания) деятельности педагога выдвигается предположение о том, какой именно учебной (воспитательной, развивающей) цели педагог старается достичь в плане образовательных результатов обучающегося.

С помощью следующего ряда показателей выявляется профессиональная готовность педагога к достижению образовательных задач, продиктованных требованиями современных образовательных стандартов:

– образовательные результаты обучающихся, которые, присутствуя на учебных занятиях, можно наблюдать и оценивать;

– формы организации деятельности обучающихся, при помощи которых педагог реализует запланированные образовательные результаты;

– система оценивания образовательных результатов (что является критериями достижения требуемых результатов и насколько они понятны ученикам).

Комплексной оценке в деятельности педагога подвергаются также процедуры и способы оценивания достижений обучающихся:

– степень реализации педагогами единой образовательной стратегии;

– индивидуальные стилевые особенности деятельности педагога и поведения обучающихся;

– рефлексия (что и как в собственной деятельности осознается педагогом? Что делает педагог и что делают обучающиеся? Как он оценивает результативность своей работы относительно замысла? Имеет ли возможности произвести требуемые изменения в организации учебного процесса);

– управление образовательным процессом на уровне образовательного учреждения, в том числе и управление качеством образования (понимает ли в чем суть образовательной деятельности, которая реализуется в его образовательном учреждении; с какой целью проводятся те или иные изменения, и на какие результаты они направлены, насколько эффективно педагог использует свои средства и ресурсы для их достижения; существует ли концепция и программа изменений);

– формы жизнедеятельности обучающихся и их роль в образовательном процессе (студии, мастерские, праздники, клубы, самоуправление и др.);

- скрытое содержание образования (уклад школьной жизни: характер и содержание профессиональных отношений педагогов друг с другом и с обучающимися, отношения администрации и педагогов, родителей и обучающихся, наличие или отсутствие клубных форм в жизни педагогов и обучающихся);

- работа с родителями;

- осуществление взаимодействия образовательной организации с внешним социальным окружением [4].

Кроме этого подвергается комплексной оценке деятельность педагога по следующим показателям:

- организация пространства учебных аудиторий (расстановка столов, оформление стен);

- сопровождение взаимодействия между обучающимися;

- владение средствами вербальной и невербальной коммуникации;

- какие вопросы задает педагог и как он их формулирует;

- как педагог реагирует на те или иные поступки обучающихся;

- как педагог анализирует и оценивает образовательные результаты деятельности обучающегося.

Таким образом, оценка педагогических работников – это комплекс показателей качества деятельности педагогов на основе взаимодействия различных субъектов образовательной деятельности [5].

В заключении отметим, комплексная оценка качества деятельности педагога позволит не просто констатировать профессиональную подготовленность, а определить приоритетные пути его дальнейшего развития, способствовать широкому внедрению прогрессивных методов организации учебно-воспитательного процесса.

Прежде всего, педагог – это человек, профессионально занимающийся преподавательской и воспитательской работой. На первом месте в списке его обширных обязанностей находится взаимодействие с обучающимися.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 9.
2. Вольтова О. А. Оценка профессиональной деятельности учителя: метод. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2011. 64 с.
3. Воробьева М.А. Оценка деятельности педагогов в образовательной организации. доступно URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/8032/1/povr-2017-07-05.pdf>

4. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учебное пособие / Д.А. Иванов. М.: Академия, 2008. 336 с.

5. Критерии и показатели оценки результативности профессиональной деятельности учителя. Доступно URL: <http://kubataba1.narod.ru/kriterii.doc>
Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>

1.4. МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Современный этап развития российского образования характеризуется повышенным вниманием к информатизации и цифровизации образования. В теории и практике педагогического образования широко используются понятия "ИКТ-грамотность", "ИКТ-компетентность". В последние годы в обращение вошли термины "цифровая грамотность" и "цифровая компетентность". Педагогам, как будущим, так и настоящим, необходимо четкое понимание единства и разграничение этих дефиниций.

Впервые понятие "информационная грамотность" и соответствующий термин "Information Literacy" были введены в 1977 году в США и использованы в национальной программе реформы высшего образования. Дальнейшее развитие понятие "информационная грамотность" получило в результате активной деятельности Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) в 2002 г. [1]

Стандарты ИФЛА сгруппированы по трем основным компонентам информационной грамотности: В обобщенном виде основные компоненты информационной грамотности и показатели их освоения в стандартах ИФЛА представлены на рисунке 1. Следует заметить, что в [1] в качестве синонима термина "информационная грамотность" используется и термин "информационная компетентность".

Для большинства российских специалистов характерно понимание информационной грамотности как части более широкого, емкого понятия – информационной культуры личности. Информационная культура личности, в дополнение к информационной грамотности, включает в свой состав информационное мировоззрение, убежденность в необходимости овладения информационными знаниями и умениями, понимание целей, ради которых они приобретаются человеком, жи-

вущим в информационном обществе; осознание ответственности за корректное использование информации.



Рисунок 1 – Структура информационной грамотности (определение ИФЛА)

К числу параметров (показателей), которыми может измеряться информационная грамотность, были отнесены следующие:

- умение формулировать информационный запрос, то есть адекватно словесно выражать свою информационную потребность (вербализовать информационную потребность);

- знание информационных ресурсов;
- умение вести поиск, как в традиционном, так и автоматизированном режиме с использованием ИКТ;
- умение осуществлять анализ и синтез информации и на этой основе создавать новый, свой собственный информационный продукт;
- время и продуктивность информационной деятельности (работы с информацией).

Обобщая сказанное, под ИКТ-грамотностью понимают использование цифровых технологий, инструментов коммуникации и/или сетей для получения доступа к информации, управления информацией, ее интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе.

Анализируя работы, связанные с информатизацией образования, можно прийти к выводу, что не существует единого универсального подхода к определению ИКТ-компетентности педагога.

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих определяет информационную компетентность как качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное восприятие и оценку информации, отбор и синтез информации в соответствии с системой приоритетов; использование информационных технологий в управленческой деятельности, работу с различными информационными источниками и ресурсами, позволяющими проектировать решение управленческих, педагогических проблем и практических задач, ведение школьной документации на электронных носителях.

Информационная компетентность как одна из важнейших составляющих компетентности педагогических работников, есть качество действий работника, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярную самостоятельную познавательную деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифро-

вых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях.

Существует достаточно большое количество определений понятия ИКТ-компетенции педагога. Однако основная идея формулировки понятия базируется на двух международных стандартах: "Рекомендации по структуре педагогической ИКТ компетентности учителей"" , разработанной под руководством ЮНЕСКО (2011 г.) [2] и "Стандарты ИКТ компетентности учителей", разработанные ISTE [3].

В рамках указанных документов рассматриваются три подхода к определению содержания ИКТ-компетенции педагога.

1. "Применение ИКТ" (или "Формирование технологической грамотности") – помогать обучающимся в освоении ИКТ для повышения эффективности учебной работы.
2. "Освоение знаний" – помогать обучающимся в глубоком освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний для решения реальных задач.
3. "Производство знаний" – помогать обучающимся добывать (порождать) новые знания, которые необходимы для гармоничного развития и процветания общества.

Применение ИКТ

При подготовке к жизни в традиционной индустриальной экономике требуется знакомить подрастающее поколение с широко распространяемыми технологиями, которые трансформируют жизнь общества:

- использовать ИКТ для достижения традиционных образовательных результатов, которые предусмотрены действующими стандартами;
- отбирать и использовать в своей работе готовые электронные учебные материалы и различные веб-ресурсы;
- планировать использование ИКТ при разработке планов уроков (с использованием традиционных методов учебной работы);
- организовывать работу в компьютерном классе или со средствами ИКТ в учебных кабинетах;
- проводить с помощью ИКТ оценочные мероприятия;
- использовать ИКТ для ведения текущей отчетности и своего профессионального развития.

Освоение знаний

Стратегическая цель подхода "Освоение знаний" – формирование у обучающихся способности вносить вклад в социальное и экономическое развитие страны, применять полученные в школе знания для

решения повседневно возникающих проблем. Эти проблемы могут быть связаны с защитой окружающей среды, безопасностью, охраной здоровья, развитием производства, разрешением конфликтов и т.п. Педагог должен уметь:

- отбирать, готовить и проводить различные учебных мероприятий, гибко менять учебный план, чтобы обеспечить глубокое освоение (не только прохождение) учебного материала;

- использовать методы оценивания, которые выявляют способность обучающихся применять приобретенные знания для решения реальных проблем;

- владеть инструментальными программными средствами, которые относятся к их предметной области (визуализация при изучении естественных наук, анализ данных при изучении математики, моделирование и ролевые игры при изучении общественных наук и т.п.);

- уметь обращаться с информацией, структурировать проблемы и ставить задачи, интегрировать применение инструментальных программных средств с индивидуализированной учебной работой, выполнением школьниками коллективных учебных проектов;

- использовать сетевые ресурсы (в том числе, социальные сети), которые позволяют школьникам получать доступ к информации, работать вместе и общаться с внешними экспертами в ходе решения выбранных ими проблем;

- использовать ИКТ для разработки учебных планов и оценки их выполнения при проведении индивидуальных и коллективных учебных проектов;

- контактировать с экспертами и сотрудничать с другими педагогами;

- работать с Интернет для получения необходимых профессиональных материалов, связи с коллегами и другими экспертами с целью повышения своего профессионального уровня.

Производство знаний

Это наиболее комплексный подход, целью которого является повышение гражданской активности и экономической продуктивности путем развития таких учеников, граждан и работников, которые будут получать пользу и удовольствие от производства знаний, инноваций и участия в обучающихся организациях.

Реализация подхода "Производство знаний" преследует цель формирования у обучающихся навыков жителей общества знаний, которые необходимы для производства новых знаний, включая: умение

общаться, сотрудничать, экспериментировать, критически мыслить, заниматься творчеством.

Для работы в рамках подхода "Производство знаний" педагоги должны уметь:

- организовывать оптимальную учебную среду для своих воспитанников и разрабатывать необходимые для этого цифровые образовательные ресурсы;
- использовать ИКТ как инструмент формирования у школьников способности производить знания;
- поддерживать рефлексию как необходимую составную часть учебной работы;
- организовывать в среде обучающихся и своих коллег "сообщества знаний" или обучающиеся сообщества;
- играть ведущую роль в работе по формированию и воплощения в жизнь видения (концепции развития) своей школы как обучающегося сообщества, которое постоянно осваивает новое (учится).

Структура ИКТ-компетенции учителя, представленная в рекомендациях ЮНЕСКО, показана на рисунке 2 [2].

Стандарты [2, 3] служат сегодня образцами для разработчиков требований к ИКТ-компетенциям учителей во многих странах мира. Они учитывают быстро меняющиеся условия и содержание работы современного педагога и, по существу, являются стандартами, которые поддерживают трансформацию школы. Обе разработки исходят из того, что от современного учителя требуют:

- активно участвовать в трансформации учебного процесса;
- предлагать новые способы использования ИКТ, расширяющие возможности учебной среды;
- повышать информационную культуру обучающихся;
- обеспечивать их фундаментальную подготовку;
- развивать у них способность учиться и самостоятельно производить новые знания.

В российской действительности идеи, изложенные международными стандартами, трансформировалась в "Профессиональный стандарт. Педагог начального общего, основного общего, среднего общего образования" [4], который, помимо трудовых функций и трудовых действий, уделяет достаточно большое внимание формированию ИКТ-компетентности. В частности, среди необходимых умений в рамках трудовой функции "Общепедагогическая функция. Обучение" обозначено владение такими ИКТ-компетентностями, как общепользовательская,

общепедагогическая и предметно-педагогическая ИКТ-компетентности; в рамках трудовой функции "Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования" – умение "Владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста"; в рамках трудовой функции "Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования" – "Владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием".

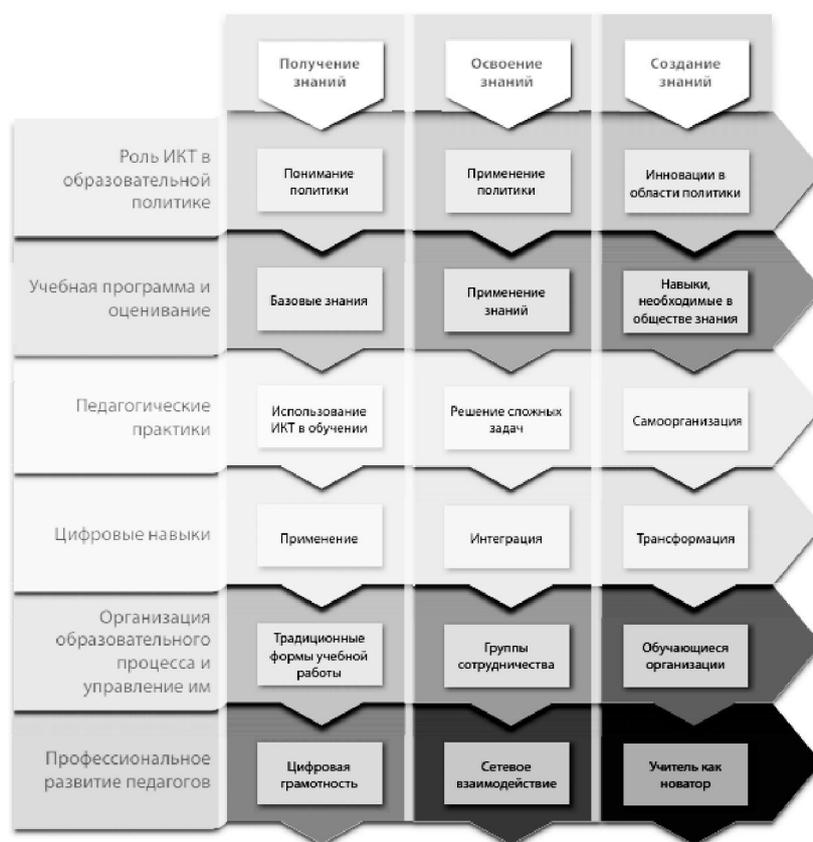


Рисунок 2 – Структура ИКТ-компетенции (ЮНЕСКО)

Все вышесказанное относится к этапу информатизации системы образования. При этом под этим термином понимался комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств и технологий. Информатизация отрасли образования – это целенаправленное совершенствование работы с информацией (ее сбором, хранением, передачей, обработкой, применением и т. д.) в рамках, как образовательного процесса, так и в целом деятельности образовательной организации.

Но еще в 1997 году американский писатель и журналист (в прошлом – профессор университета штата Иллинойс (г. Чикаго)) Пол Гилстер ввел понятие "цифровая грамотность", крайне близкое к ИКТ-компетентности, вложив в него четыре составляющие – такие, как медиаграмотность, информационная грамотность, коммуникативная компетентность, креативная компетентность [6, с.7].

С принятием программы "Цифровая экономика" в августе 2017 года понятие "цифровая грамотность" вводится особенно активно. Однако темпы компьютеризации и дигитализации (цифровизации) достаточно сильно опережают "цифровые умения и навыки" основной массы россиян и сегодня активно поднимается вопрос о повышении цифровой грамотности педагогов и вообще всего населения России.

В начале XXI века с развитием Интернета зарубежными учеными (П. Гилстер, Г. Дженкинс, М. Варшавер и Т. Матучняк, А. Мартин, Е. Харгитай и др.) была сформулирована концепция "цифровой грамотности" как системы когнитивных, социальных и технических навыков, которые гарантируют качественное существование человека в информационной среде. В последующем цифровая грамотность стала рассматриваться как более сложное понятие, которое характеризуется комплексом составляющих, среди которых:

- компьютерная грамотность как эффективное использование электронных устройств и программного обеспечения;
- информационная грамотность – навыки самостоятельного поиска, анализа, критического осмысления информационных данных;
- компетентное пользование социальными медиа;
- использование сетевых технологий с пониманием основ сетевой безопасности и стандартов нетикета.

Современное понимание цифровой грамотности зарубежными исследователями обязательно содержит экологическое отношение к цифровым технологиям как особой среды жизни человека, требует соблюдения норм гигиены и ответственности пользователя.

Г. Дженкинс и др. считают, что цифровая грамотность зависит от сформированности трех типов навыков:

- навыки взаимодействия с компьютером и любыми другими устройствами, с помощью которых можно выйти в Сеть или создавать цифровые артефакты;
- навыки взаимодействия с программным обеспечением, которые обеспечивают возможность работы с контентом;
- универсальные навыки работы с цифровыми технологиями, в том числе конструирования, разработки цифрового онлайн или офлайн среды.

Д. Белшоу в книге "Основные элементы цифровой грамотности" [7], который свидетельствует о наличии различных моделей этого феномена и выделяет восемь ключевых компонентов как основу качественного взаимодействия человека с "цифрой" (культурный, когнитивный, конструктивный, коммуникативный, критический, гражданский, а также уверенное использование и креативность).

1. Культурный компонент, по мнению Д. Белшоу, предполагает соблюдение нетикета (сетевое этикета) – правила поведения в Сети, культуры интернет-общения, понимание специфических интернет-артефактов (интернет-мем, эмодзи, анимированные gif-файлы и т.д.); понимание истории, языка, обычаев и ценностей цифровых сред, уважение к принципам конфиденциальности и защиты информации; признание разницы между личным и профессиональным использованием цифровыми средствами и др.

2. Когнитивный компонент – это понимание ключевых понятий компьютерной грамотности, владения ИТ-навыками, осознание общих функций (навигационных меню настроек, профилей), тегов, хэш-тегов в цифровых средствах, в общем, обеспечивает возможность пользования цифровыми устройствами, программными платформами и интерфейсами.

3. Конструктивный компонент – знание условий корректного использования контента во время "конструирования" в цифровой среде, соблюдения авторских прав.

4. Коммуникативный компонент предполагает знание возможностей общения в цифровых средах, понимание специфики понятий "идентичность", "доверие", "обмен", "влияние" в цифровом пространстве.

5. Выделенный Д. Белшоу компонент "Уверенное использование" предусматривает ощущение себя частью онлайн-сообщества, понимание и использование преимуществ онлайн-пространства по сравнению с офлайн-миром, а также отражает обучение в цифровой среде.

6. Креативность в составе цифровой грамотности указывает на ценность творчества в цифровом пространстве, освоение новых способов использования онлайн-инструментов и сред, создание нового знания с помощью цифровых технологий.

7. Использование аналитических умений и навыков оценивания цифрового контента, инструментов и программ, выделение надежных источников характеризует критический компонент цифровой грамотности по Д. Белшоу.

8. Гражданский компонент характеризует лиц, использующих цифровые среды для самоорганизации, участвующих в социальных движениях в Интернете, готовящих себя и других к участию в реальной общественной жизни.

Цифровая грамотность определяется как "осведомленность, отношение и способность надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов, конструирования новых знаний, создания медиа-сообщений и общения с другими в контексте конкретных жизненных ситуаций, для обеспечения конструктивного социального действия и размышления над этим процессом" [8, с. 255].

Цифровая грамотность как концепция обсуждалась и критиковалась многими авторами в отечественной научной литературе последних лет [9-11 и др.].

Генеральный директор компании "Мобильное Электронное Образование", доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО А. Кондаков в своем докладе "Цифровое образование: матрица возможностей" говорит о том, что "Цифровая грамотность как важнейший навык XXI века – это основа безопасности в информационном обществе. Формированию цифровой грамотности должно уделяться особое внимание наравне с читательской, математической и естественнонаучной грамотностью. Цифровая грамотность – готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно во всех сферах жизнедеятельности".

Профессор факультета коммуникаций, медиа и дизайна НИУ ВШЭ Шариков А.В. в статье "О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности" [12, с. 87] предлагает четырехкомпонентную модель названной дефиниции, которая состоит из двух конструктов-оппозиций, с одной стороны технико-технологической/социогуманитарной, с другой стороны – возможностей (полезного)/угроз (опасного). Содержа-

тельные поля цифровой грамотности – "техничко-технологические возможности (утилитарные, прагматические, инструментальные компетенции), содержательно-коммуникативные возможности (развитие способностей по созданию медиатекстов, их оценки, интерпретация другими пользователями, общение в Сети), технико-технологические угрозы (безопасность в Сети) и социопсихологические угрозы (социальные, этические, психологические аспекты работы в цифровой среде)" [12, с. 92] позиционированы как биполярные семантические конструкты. Такое структурирование цифровой грамотности, по мнению автора, может стать основой для мониторинга состояния ее сформированности.

Под цифровой компетентностью понимается основанная на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать, и применять ИКТ в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности.

Принципиально новым в данном подходе является учет мотивационной и ценностной сфер личности. Выявление потребностей и желаний человека, степени его готовности к развитию (мотивационная сфера) и определение его отношения к интернету, степени его понимания и принятия норм, правил и ценностей цифрового мира и готовности им следовать (ценностная сфера) позволяет не только диагностировать "статичное" состояние цифровой компетентности в данный момент, но и выявить перспективы ее развития, а также определить особенности деятельности человека в интернете, в том числе при столкновении с новыми возможностями и опасными ситуациями.

В структуре цифровой компетентности, как и в структуре цифровой грамотности, выделяется четыре компонента: знания; умения и навыки; мотивация; ответственность (включая, в том числе, безопасность) [13].

Каждый из компонентов может реализовываться в различных сферах деятельности в интернете (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление) в разной степени. Соответственно, могут быть выделены четыре вида цифровой компетентности:

– информационная и медиакомпетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации, ее критическим

осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);

– коммуникативная компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и с различными целями;

– техническая компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т.п.;

– потребительская компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей.

Как и феномен цифровой компетентности в целом, каждая из компетентностей, входящая в его состав, имеет компоненты, связанные с мотивацией и ответственностью. Мотивационный компонент предполагает формирование осмысленной потребности в цифровой компетентности как основы адекватной цифровой активности, дополняющей жизнедеятельность человека в современную эпоху. Компонент ответственности включает, помимо обозначенных выше, компетенции по онлайн-безопасности: умения и навыки обеспечения безопасности при работе в интернете с информацией, в процессе онлайн-коммуникаций, при решении различных задач, связанных с потреблением посредством интернета, а также умения обеспечивать техническую безопасность при осуществлении всех этих действий.

Цифровизация образования приводит к необходимости расширения как перечня, так и содержания ИКТ-компетенций учителя.

Заслуживают внимания, разработанные специалистами Центра образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей Федерального института развития образования (ФИРО РАНХИГС) предложения по описанию требований к ИКТ-компетенциям российских учителей. Предложения ФИРО частично учитывают и феномен цифровизации образования. Диагностично сформулированные операционные составляющие ИКТ-компетенций являются основой для построения системы оценки ИКТ-компетентности педагогов. Предложения разработаны на

основе сильных сторон международных стандартов ICT CFT и ISTE, структуры которых приведены в таблицах 1 и 2 [5].

Таблица 1 – Структура ISTE Standards T

Побуждать и поддерживать учебу и творчество обучающихся
Учебная программа и оценивание
Педагогические основания
Организация и управление образовательным процессом
Развивать свои профессиональные способности и лидерские качества

Таблица 2 – Структура UNESCO ICT CFT

	Применение ИКТ	Освоение знаний	Производство знаний
1. Понимание роли ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
2. Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
3. Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
4. Технические и программные средства ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
5. Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
6. Профессиональное развитие	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер учения

Рамка стандарта ISTE является одномерной и задает широкие направления для оценивания профессиональной деятельности педагога. Рамка стандарта UNESCO выполнена в виде двумерной матрицы и задает уже некоторые уровни ИКТ компетенции не только педагога, но и образовательной организации в целом.

Понимая под ИКТ-компетентностью уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной, педагогической и иной деятельности (при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков); как способность использовать ИКТ для доступа к информации, ее опознавания-определения, организации, обработки, оценки, а также ее создания-производства и передачи-распространения, которая достаточна для того, чтобы успешно

жить и трудиться в условиях информационного общества, в условиях экономики, которая основана на знаниях, построение системы ИКТ-компетенций, сотрудники ФИРО РАНХИГС осуществляли на основе расширяющейся модели (рис. 3)



Рисунок 3 – Ступени расширения ИКТ-компетенций учителей

Группа компетенций "Применение ИКТ" соответствует обобщенной трудовой функции "Реализация образовательных программ"; группа компетенций "Освоение знаний" – обобщенной трудовой функции "Проектирование и реализация образовательных программ"; группа компетенций "Производство знаний" – обобщенной трудовой функции "Координация проектированием и реализацией образовательных программ". При этом обобщенная трудовая функция "Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования" подразумевается для всех групп компетенций.

Кроме того, ИКТ-компетентность учителя понимается как часть его профессиональной компетентности, не представляет собой строго определенную область, а последовательно вытекает из других профессиональных компетентностей (педагогической, предметной, дидактической и др.). Ядро ИКТ в этом случае заключается во взаимосвязи информационных технологий с педагогической, воспитательной и развивающей деятельностью учителя.

Логика описания педагогической деятельности, представленная в стандарте педагога, является основой установления соответствия трудовых функций, трудовых действий и необходимых учителю ИКТ-компетенций (см. табл. 3).

Экспертной группой было решено задать логику описания педагогической деятельности, исходя из ее структуры и этапов. В Таблице 3 представлено соответствие трудовых функций и трудовых действий

направлениям педагогической деятельности. Детализированные трудовые действия послужили основой описания, необходимых педагогу ИКТ-компетенций (см. табл. 3).

Анализ педагогической деятельности педагога и требований к его ИКТ компетентности позволил выделить такие операционные составляющие ИКТ-компетентности, как отбор, обработка, создание, размещение информации и организации коммуникации в информационно-образовательной среде.

Совокупность операционных составляющих, соотнесенных определенным трудовым функциям и трудовым действиям для каждой ступени расширения, приведены ниже.

Таблица 3 – Структурная основа матрицы ИКТ компетентности педагога

Трудовые функции	Трудовые действия	Детализированные трудовые действия
1.Участие в управлении общеобразовательной организацией.	1.1.Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации	Участие в анализе и определении (выявление) существующих проблем образовательной организации, участников образовательного процесса.

Применение ИКТ

Понимает и принимает необходимость трансформации/информатизации образовательной практики в ОО в условиях реформы образования.

Знает цели, ожидаемые результаты и мероприятия Программы.

Способен на профессиональном языке показать, как и почему реализуемые/планируемые ими педагогические практики с использованием ИКТ соответствуют мероприятиям Программы и ведут к достижению ее целей.

Знает и использует возможности ИОС, а именно:

- широко распространенные технические средства ИКТ;
- базовые возможности текстового процессора, средств презентационной графики, электронных таблиц, основных графических редакторов, браузера, поисковых систем и электронной почты;
- цифровые образовательные ресурсы, обучающие программы, тренажеры и инструменты в своей предметной области;
- общепотребительные социальные сети, средства сетевого общения и сотрудничества, инструменты онлайн-образования;

– автоматизированные информационные системы образовательной организации для учета посещаемости, хода и результатов образовательного процесса, автоматизированной подготовки справок отчетов.

Умеет искать, систематизировать и использовать образовательные программные продукты и веб-ресурсы в своей предметной области, оценивать их качество и соответствие образовательным стандартам, соотносить с нуждами обучающихся.

Ищет, отбирает и применяет средства ИКТ и цифровые учебные материалы для организации индивидуальной и групповой работы обучающихся в ИОС в условиях урочной и внеурочной деятельности.

Использует образовательные ресурсы сети Интернет, вырабатывает требования к техническим и программным средствам для проведения учебного мероприятия.

Проводит учебные мероприятия в компьютерном классе, организует групповую и фронтальную работу обучающихся с использованием средств ИКТ.

Выбирает время, место и условия для наиболее результативного использования средств ИКТ.

Знает и умеет использовать возможности информационно-образовательной среды для выполнения своих профессиональных обязанностей.

Знает цели, ожидаемые образовательные результаты и виды учебных занятий с использованием ИКТ разрабатываемой типовой рабочей программы по предмету.

Способен разработать рабочую программу по предмету в рамках основной общеобразовательной программы с учетом использования программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и др. средств ИКТ.

Способен адаптировать рабочую программу по предмету с учетом имеющихся программных продуктов, веб-ресурсов, электронных образовательных ресурсов и др. средств ИКТ.

Умеет применять средства ИКТ и цифровые учебные материалы для планирования организации индивидуальной и групповой работы обучающихся в условиях урочной и внеурочной деятельности.

Умеет искать, анализировать и отбирать информацию по определению содержания, методов, средств и форм учебно-воспитательного процесса в научно-методических медиаресурсах, сетевых педагогических сообществах.

Умеет проводить учебные и внеучебные занятия с использованием определенных средств ИКТ.

Умеет пользоваться указанными (например, в методических рекомендациях) ресурсами ИОС в процессе урочной и внеурочной деятельности, а также в процессе сотрудничества с педагогами и администрацией образовательной организации.

Умеет формировать навыки у обучающихся, связанные с работой с информацией и решением проблем в современной цифровой среде.

Умеет обеспечивать достижение обучающимися результатов (личностных, метапредметных, предметных), установленных ФГОС, с использованием средств ИКТ.

Умеет организовывать различные виды деятельности (игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона) с использованием средств ИКТ.

Умеет формировать у обучающихся культуру ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав.

Умеет организовывать взаимодействие с родителями (законными представителями) детей с использованием средств ИКТ.

Умеет корректировать учебную деятельность с использованием средств ИКТ, исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей.

Знает виды и формы контроля с использованием ИКТ.

Способен провести контроль и оценку, организовать самооценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися с использованием возможностей ИКТ по готовым оценочным материалам и инструментам.

Способен профессионально саморазвиваться с помощью современных технологий и инструментов, ресурсов и электронных библиотек, профессиональных сетевых сообществ, форумов, блогов и т.п.

Умеет выбирать, систематизировать и использовать образовательные программные продукты в соответствии с профессиональными потребностями.

Способен обобщать собственный педагогический опыт (в сетевых сообществах, блогах и др.).

Способен коммуницировать для изучения педагогического опыта коллег: с использованием возможностей ИКТ, публикаций трудов в сети Интернет и др.

Освоение знаний

Способен показать связь между образовательной политикой (которая принята в стране, регионе, на местах) и особенностями действующей и вновь разрабатываемой Программы развития ОО.

Способен предложить варианты использования средств ИКТ, которые помогают выявлять и решать существующих проблемы ОО и участников образовательного процесса.

Способен предложить и разработать мероприятия Программы по развитию ИКТ инфраструктуры и использованию средств ИКТ для решения существующих проблем и развития ОО в условиях трансформации/информатизации образования.

Знает и использует инструментальные программные средства (визуализация, анализ данных, ролевое моделирование, сетевые ресурсы) в своей предметной области.

Использует авторские программные среды и цифровые инструменты для разработки цифровых (локальных и сетевых) учебных материалов.

Использует поисковые системы, базы данных, социальные сети и электронную почту для поиска партнеров и ресурсов для проведения учебных сетевых проектов.

Оценивает достоверность и полезность новых веб-ресурсов при проведении учебных проектов.

Использует сеть и доступное программное обеспечение для управления, мониторинга и оценивания хода и результатов различных учебных проектов.

Осуществляет совместную работу с учащимися, коллегами, родителями и другими заинтересованными лицами с помощью ИКТ, чтобы повысить образовательные результаты обучаемых.

Использует сеть как инструмент для совместной работы обучающихся в школе и за ее пределами.

Разрабатывает схемы размещения цифрового оборудования (средств ИКТ) в помещениях ОО для интенсификации учебной работы школьников и улучшения их взаимодействия.

Организует проектную работу обучающихся в ИКТ-насыщенной образовательной среде.

Разрабатывает цифровые учебные материалы и ресурсы.

Использует ИКТ для общения и сотрудничества, организации и мониторинга работы школьников в учебных проектах, управления людскими материальными и временными ресурсами образовательной среды.

Умеет ставить цели, определять ожидаемые образовательные результаты и виды учебных занятий с использованием ИКТ разрабатываемой рабочей программы по предмету.

Способен разработать рабочую программу по предмету с учетом использования программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и др. средств ИКТ, а также индивидуальных потребностей обучающихся.

Способен на профессиональном языке показать, как и почему планируемые ими педагогические практики с использованием ИКТ позволят достичь требуемых ФГОС образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных).

Умеет определять необходимый и достаточный набор средств ИКТ и цифровых учебных материалов для планирования индивидуальной и групповой работы обучающихся в условиях классной и внеклассной работы.

Способен оказать методическую поддержку коллегам в процессе разработки и реализации рабочей программы по предмету.

Является активным участником сетевого педагогического сообщества.

Умеет разрабатывать новые методы и технологии использования средств ИКТ в рамках предметной области.

Умеет формировать ИОС как индивидуальное пространство для планирования и организации образовательной деятельности (наполнение ИОС цифровыми дидактическими и методическими материалами).

Способен реализовывать урочную и внеурочную деятельность на базе широкого спектра современных технических средств и технологических решений (компьютеры, ридеры, датчики, программные среды, интернет, интранет и т.д.).

Способен обеспечивать создание творческой развивающей среды (исследовательская, поисковая, аналитическая деятельность на базе ЭОР, сетевых ресурсов и т.д.) в зависимости от типов и количества имеющихся средств ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности.

Умеет организовывать коммуникации обучающихся в процессе урочной и внеурочной деятельности с использованием ИОС (совместная работа над проектами, формирование портфолио и т.д.).

Умеет пользоваться всем спектром ресурсов ИОС, включая электронные учебники, в процессе урочной и внеурочной деятельности, исходя из текущих потребностей образовательного процесса.

Умеет использовать единое образовательное пространство для организации коммуникации в урочной и внеурочной деятельности со всеми участниками образовательного процесса.

Способен выбрать, оценить, доработать под потребности обучающихся средства диагностики и оценки текущих и итоговых образовательных результатов.

Способен оценить существующие предложения по повышению квалификации и переподготовки в зависимости от своих потребностей и перспектив образовательной организации

Способен осуществлять коммуникацию для распространения собственного педагогического опыта: представление результатов своего опыта в режиме публичного выступления с использованием возможностей ИКТ, публикаций своих трудов (статей, методических и практических пособий) в сети Интернет, ведение блогов, ведение собственного сайта с представлением педагогических практик и т.п.

Производство знаний

Способен увидеть процессы трансформации/информатизации в ОО как составную часть идущих в регионе, в стране и во всем мире процессов преобразования общественного производства и жизни социума к требованиям информационного общества.

Следит за современными ИТ и трендами трансформации/информатизации образования, соотносит их с целями и задачами развития своей ОО.

Способен формировать коллективное видение трансформации/информатизации ОО, согласовывать стратегические и тактические цели с использованием цифровых ресурсов и инструментов.

Способен представлять и отстаивать на местном, региональном и федеральном уровнях предложения по реализации принятых в Программе решений по использованию средств ИТ для достижения целей ОО и ее результатов.

Способен разрабатывать педагогически обоснованные требования по построению и развития ИОС, к техническим и программным средствам для обустройства ИОС

Способен разрабатывать и совершенствовать:

– регламенты работы обучающихся, педагогов и администрации ОО в ИОС;

– рекомендации и требования по информационной безопасности и работе с персональными данными в ИОС, к техническим и программным средствам для обустройства ИОС.

Способен руководить разработкой, разрабатывать и совершенствовать электронные образовательные ресурсы, материалы и онлайн-курсы в своей предметной области

Способен организовать поддержку самостоятельной работы обучающихся в интернет, развертывание систем электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий.

Способен организовывать работу обучаемых в ИОС с использованием их собственных устройств.

Владеет различными формами разработки структуры ИОС и ее наполнения в целях организации системы совместного использования единого образовательного пространства всеми участниками образовательного процесса (включая, ИС управления образовательной организацией и управления образовательным процессом).

Способен разрабатывать документы перспективного планирования в части использования программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и др. средств ИКТ в соответствии с нормативно-правовыми требованиями.

Умеет ставить цели, определять ожидаемые образовательные результаты и виды учебных занятий с использованием ИКТ для достижения метапредметных результатов.

Способен формировать подходы к разработке рабочих программ по предметам школьной педагогики с использованием программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и др. средств ИКТ для построения индивидуальных траекторий развития обучающихся.

Умеет определять подходы к оптимальному выбору средства средств ИКТ и цифровых учебных материалов для планирования индивидуальной и групповой работы обучающихся в условиях классной и внеклассной работы с учетом индивидуальных траекторий развития обучающихся.

Способен обеспечить координацию и оказание методической поддержки коллегам в процессе разработки ими рабочих программ по предметам с использованием программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ.

Способен быть организатором (модератором) сетевого педагогического сообщества.

Умеет формулировать педагогические и эргономические требования к разработке и использованию электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе с учетом возможностей построения индивидуальных траекторий развития обучающихся, а также разрабатывать собственные электронные образовательные ресурсы.

Способен координировать разработку индивидуальных образовательных маршрутов обучаемых.

Умеет реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с использованием средств ИКТ.

Умеет настраивать сервисы и ресурсы ИОС непосредственно в процессе урочной и внеурочной деятельности с учетом текущей ситуации, индивидуальных потребностей и особенностей обучаемых, в том числе с использованием их собственных устройств.

Способен обеспечивать создание творческой развивающей среды (исследовательская, поисковая, аналитическая деятельность на базе ЭОР, сетевых ресурсов и т.д.) вне зависимости от типов и количества имеющихся средств ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности.

Способен перестраивать образовательный процесс с использованием средств ИКТ непосредственно в процессе урочной и внеурочной деятельности, исходя из текущей ситуации и оценки текущих результатов деятельности обучающихся.

Способен использовать разнообразные средства коммуникации для организации совместной урочной и внеурочной деятельности обучающихся вне зависимости от места нахождения последних, в том числе, с педагогами и обучающимися других образовательных организаций.

Способен разрабатывать оценочные средства с учетом потребностей обучаемых и их индивидуальных образовательных траекторий.

Способен проводить на основе мониторинга результатов оценки учебных достижений систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению.

Способен координировать работу педагогов ОО по эффективности использования диагностических и оценочных средств с применением ИКТ.

Способен построить траекторию своего профессионального развития, максимально эффективно используя возможности ИКТ и дистанционных образовательных технологий.

Способен создать собственную информационную образовательную развивающую среду, подключать нужные обучающие инструменты и при необходимости их осваивать.

Способен анализировать, обобщать и распространять опыт своих коллег: представление лучших педагогических практик в режиме публичного выступления с использованием возможностей ИКТ, их публикаций в сети Интернет, ведение блогов с представлением лучших пе-

дагогических практик, модерирование сетевых педагогических сообществ и т.п.

Анализ особенностей функционирования образовательных систем в условиях цифровизации обуславливает необходимость дополнения приведенных выше операциональных составляющих рядом дополнительных, определяющих такие компоненты ИКТ-компетенции как ответственность, мотивация, цифровая компетентность в сфере потребления, в сферах контента, коммуникации, в эко- и техносфере.

Оценка сформированности ИКТ-компетентности педагога в условиях цифровизации образования может быть проведена на основе индекса ИКТ-компетентности, фрагмент обобщенной модели которого представлен на рисунке 3. Для оценки индекса ИКТ-компетентности может быть использована методика, предложенная в работе [13].

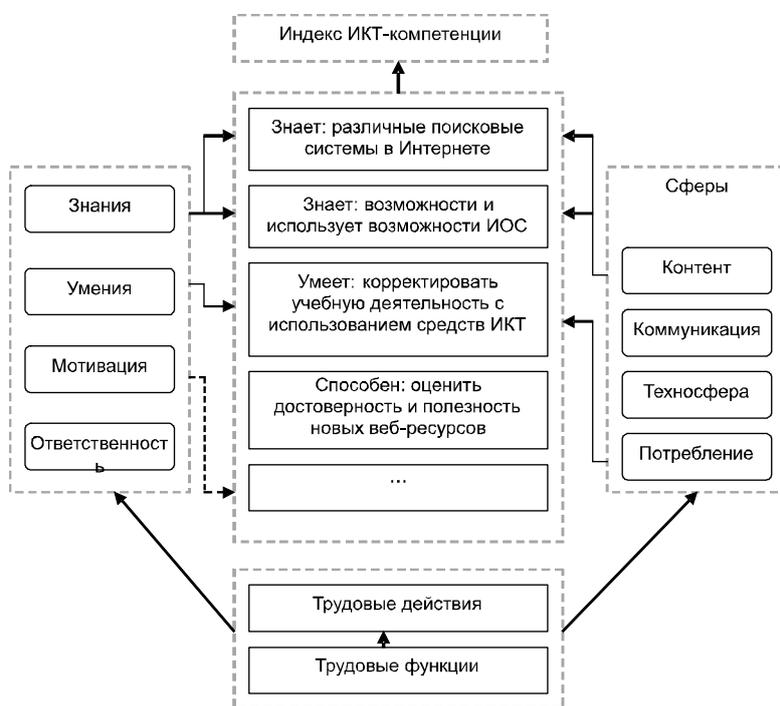


Рисунок 4 – Обобщенная модель индекса ИКТ-компетентности (фрагмент). Показаны факторы, соответствующие индексу, его компонентам и сферам, и примеры пунктов, относящиеся к разным компонентам и сферам

Знания, мотивация и ответственность оценивались при помощи общих вопросов – поскольку они часто характеризуют глобальные представления и установки человека (например, желание учиться и развиваться в целом). Например, "Что из перечисленного... Вам хорошо известно, о чем Вы имеете в целом достаточно знаний?" (см. выше: рис. 4). В целом шкалы знаний и мотивации состоят из 10 пунктов каждая, шкала ответственности – из 11 пунктов. Умения, считая их более важным, оцениваются более детально, и эта шкала состоит из 25 пунктов. Расчет балла по каждому компоненту проводится следующим образом. Каждому положительному ответу (выбору) присваивается 1 балл, каждому отрицательному – 0 баллов. Сумма баллов по всем пунктам, относящимся к данному компоненту или данной сфере, делится на общее количество пунктов в данной шкале. Результат деления умножается на 100%. Например, для расчета балла по компоненту знаний подсчитывается, сколько пунктов из 10 выбрал респондент, полученное число делится на 10 (количество пунктов в шкале) и умножается на 100%.

Таблицы для оценки других компонентов выглядят аналогично таблице 4.

Таблица 4 – Диагностика компонентов знаний и мотивации индекса цифровой компетентности

Шкала и номер вопроса	Что из перечисленного Вам хорошо известно, о чем Вы имеете в целом достаточно знаний	Сфера
1.1	Различные поисковые системы в Интернете (для поиска информации, музыки, видео)	Контент
1.2	Возможности использования Интернет для образования	Контент
1.3	Различные мобильные приложения и возможности их использования	Техносфера

Для оценки сформированности операционных составляющих могут быть использованы иные формы контроля (рис. 5).

Итоговый индекс ИКТ-компетентности рассчитывается по формуле, включающей результаты подсчетов по всем четырем его компонентам:

$$\text{индекс ИКТ-компетентности} = (\text{знания} + \text{умения} + \text{мотивация} + \text{ответственность}) / 4$$

Все компоненты представлены в индексе в равной пропорции. Итоговые значения индекса и его компонентов выражены в процентах от максимального значения. Расчет балла по ИКТ-компетентности в каж-

дой сфере считается так же, как и общий индекс, но включаются только пункты, относящиеся к этой сфере.



Рисунок 5 – Формы контроля уровня сформированности элементов ИКТ-компетентности

Ниже приведены примеры для оценки уровня сформированности цифровой компетенции.

1.Сфера Контент. Представьте ситуацию: Вы сходили на концерт, записали его на видео и выложили на YouTube, а это видео временно заблокировали. Почему это случилось и что Вы, скорее всего, будете делать в этом случае?

Варианты ответов:

А. Это технический сбой, зарегистрируюсь как новый пользователь и выложу видео еще раз.

В. Это технический сбой, напишу в администрацию с требованием разблокировать видео.

C. Это нарушение авторских прав, удалю это видео.

D. Это нарушение авторских прав, отправлю это видео в специальную фангруппу.

2. Сфера Коммуникация. Представьте ситуацию: в социальной сети Вам написал оскорбительное сообщение незнакомый Вам человек. Как Вы, скорее всего, поступите в этом случае?

A. Отвечу ему тем же.

B. Проигнорирую.

C. Добавлю его в "черный список".

D. Выключу компьютер.

E. Удалю свой аккаунт из социальной сети.

3. Сфера Техносфера. Представьте ситуацию: Вам пришло письмо от администрации почтового сервиса о том, что Ваш ящик взломан. Чтобы его восстановить, Вас просят прислать пароль. Как Вы поступите в этом случае?

A. Отвечу на письмо и вышлю пароль.

B. Перезагружу компьютер.

C. Выйду из почты и зайду еще раз.

D. Удалю это письмо и поменяю пароль.

Литература

1. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. Русский перевод Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех". 45 с. 2006 г. / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.ifap.ru/library/book101.pdf> (дата обращения: 25.06.2019).

2. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО // UNESCO [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 23.06.2019).

3. Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. №7. С.6-13.

4. Профессиональный стандарт педагога (Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н) [Электронный ресурс]: Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога. – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 08.05.2019).

5. Авдеева С.М., Уваров А.Ю. О разработке квалификационных требований к ИКТ-компетенциям педагогов. // Наука и Школа. № 6. 2016. С. 146-159.

6. Диагностика ИКТ-компетентности педагога – верный курс к цифровой грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/4.pdf> (Дата обращения: 09.05. 2019 г.)

7. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// digitalliteraci.es](http://digitalliteraci.es) (Дата обращения 07.02.2019).
8. Martin A. & Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. vol. 5 (4). pp. 249-267, DOI: 10.11120/ital.2006.05040249.
9. Potupchik E.G. Network interaction as a condition for the formation of digital literacy of younger schoolchildren in computer science lessons. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2017. vol. 4. no. 42. pp. 178-185. (in Russian)
10. Rosina I.N. Digital literacy in the course "Academic Writing". *Educational technologies and society*. 2017. vol. 21. no. 4. pp. 538-556. (in Russian.)
11. Lisenkova A.A. Digital Literacy and Ecology of the Global Network Space. *Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*. 2017. vol. 5. no. 79. pp. 87-94. (in Russian).
12. Sharikov A.V. On the four-component model of digital literacy. *Journal of Social Policy Studies*. 2016. vol. 14. no. 1. pp. 87-98.
13. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

Раздел II

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ВНУТРЕННЕГО АУДИТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. МНОГОФАКТОРНАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ВНУТРЕННЕГО АУДИТА

Педагогическая деятельность – один из видов трудовой деятельности. Проблема оценки качества этого вида деятельности остается актуальной в течение нескольких десятилетий. В последние годы, кроме оценки общественности и коллег, произошла актуализация требований. Прежде всего, возникла объективная необходимость произвести квалитетрию и процедуру соответствия отдельных показателей и функций деятельности требованиям трех профессиональных стандартов (Профессионального стандарта Педагога, Профессионального стандарта Педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования, и Профессионального стандарта Педагога дополнительного образования детей и взрослых), как эквивалента оценки профессионального сообщества.

Изначально процедура оценки качества профессиональной педагогической деятельности может выстраиваться с позиции отбора значимых качеств, их измерения и синергетического соотнесения их соответствия требованиям профессионального сообщества либо определения круга оценивающих субъектов, их возможностей и объективности, а только затем – поиск алгоритма синтеза нескольких экспертных оценок.

В первую очередь рассмотрим модели поиска универсальных критериев оценки педагогической деятельности (по сути, являющиеся традиционными), транслируемых как эквивалентные особым компетенциям педагогическим работникам и выделим основные направления.

В настоящий момент, несмотря на достаточно большое количество научных работ, в области оценки качества педагогической деятельности нет единого подхода, поскольку каждая школа или научное направление выдвигает собственные взгляды на компонентную структуру и механизм осуществления модели оценки. Все описываемые ниже модели могут быть сгруппированы в такие основные направления.

Первое направление в оценивании учителей. Содержательную основу этого направления составляют детально разработанные профиограммы педагогической деятельности. Основные принципы построения этих профиограмм (принцип комплексности, целенаправленности; принцип социально-политической активности; принцип личностного подхода; принцип надежности; принцип дифференциации; принцип типизации; принципы перспективности и реальности) были выделены К.К. Платоновым [1]. В данном подходе использованы общепедагогические принципы оценки отдельных видов деятельности учителя как процессуально, так и по фиксируемым результатам деятельности.

Разновидностью модели первого направления является модель оценки качества педагогической деятельности В.А. Сластенина, которая ориентирована на измерение личностных и профессиональных качеств, объема и уровня психолого-педагогической, методической и предметной подготовки [2]. Близки к модели В.А. Сластенина компонентные модели педагогических способностей Ф.Н. Гоноболина и В.А. Крутецкого.

Ф.Н. Гоноболин выделяет следующие способности, значимые в профессиональной деятельности учителя:

- способность понимать учащегося;
- способность доступно излагать учебный материал;
- способность повышать заинтересованность учеников;
- способности организатора;
- педагогический такт;
- умение предвидеть результаты своей работы [3].

В.А. Крутецкий сформулировал общие определения основных педагогических способностей [4]. Выделил ключевые, определяющие

успешность педагогической деятельности: дидактические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные и способности к распределению внимания между несколькими направлениями деятельности [4].

Эмпирическое исследование, направленное на выявление ключевых способностей, обеспечивающих успешную педагогическую деятельность (при этом в качестве базовой была выбрана классификация педагогических способностей по В.А. Крутецкому), показало, что в рамках групп способностей воспитатели дошкольных учреждений и учителя школ Ставропольского края выбрали следующие качества:

- группа личностных способностей (гуманизм, способности к самообразованию, саморазвитию, ответственность, работоспособность, эмпатийные способности);
- группа дидактические способностей (знание предмета и методики его преподавания, качество речи и способность сделать изучаемый материал "доступным" для восприятия и усвоения обучаемых);
- группа организаторских способностей (организаторские и коммуникативные способности, требовательность, умение ставить цели перед обучаемыми и мотивировать их на достижение результата).

В рамках этого направления, основу которого составляет выделение нескольких базовых качеств личности учителя и их последовательной оценки, выстроена универсальная модель оценки качества деятельности педагога (размещенная на сайте "Преобразование"). Эта модель независима от предметной специализации педагога и возрастных групп обучаемых, позволяющая объективно оценить продуктивность его деятельности, и включает такие способности, как:

- способность к поиску и обработке (анализу) информации;
- способность к управлению собственным развитием;
- способность к межличностному взаимодействию;
- способность к изменениям (гибкость);
- личная мотивация к эффективной организации деятельности и достижению результата;
- способности к управлению группой;
- дидактические способности;
- способности к подаче информации (речевые особенности, эмоциональность, отбор содержания).

Из выше перечисленных позиций только две последние можно назвать специфическими. Они отражают суть педагогической профессии, остальные шесть по своей сути являются метакомпетенциями,

т.е. некоторыми универсальными способностями, применимыми для достижения успеха в любой сфере деятельности.

Термин "метапредметность" предполагает некоторую сверхпредметность, широту применимости умений, которые возможно было бы использовать в любой жизненной ситуации – и учебной (разного уровня, по разным дисциплинам), и бытовой, и, конечно, профессиональной.

Вектор формирования метакомпетенций в качестве базовых компетенций отражен и во ФГОС ВО 3++ по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Таблица 1, описывающая сопоставление базовых компетенций педагога универсальной модели с метакомпетенциями ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) приведена ниже.

Таблица 1 – Сопоставление метакомпетенций ФГОС ВО3++ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и универсальных компонентов (критериев) оценки качества педагогической деятельности

Название компетенции ФГОС ВО 3++	Название компетенции (способности) синтетической модели оценки качества педагогической деятельности	Примечание
1	2	3
УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	Способность к поиску и обработке (анализу) информации.	Понимается как базовая когнитивная способность в любой профессии, необходима учителю для работы с нормативно-правовой, методической и специальной (предметной) литературой, для подбора или составления программ и их реализации
УК-2 Способен осуществлять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений		
УК-3 Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.	Способность к межличностному взаимодействию; способности к управлению группой; способности к подаче информации (речевые особенности,	В первую очередь понимаются как коммуникативные и организаторские способности, частично – эмпатичные способности
УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке		

Продолжение табл. 1

1	2	3
Российской Федерации и иностранном языке.	эмоциональность, отбор содержания).	
УК-5 Способен воспринимать культурное многообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.		Сопоставимо с наличием и проявлением в деятельности педагогического такта и толерантности к иным культурам и этносам.
УК-6 Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самообразования в течение всей жизни.	Способность к управлению собственным развитием; способность к изменениям (гибкость); личная мотивация к эффективной организации деятельности и достижению результата.	Одна из важнейших компетенций учителя в условиях настоящего объема знаний и данных в любой предметной области, изменения нормативного поля необходимо адаптироваться к изменениям, имея мотивацию к управлению собственным развитием в условиях мотивации на достижение определенного результата.
УК-7 Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для осуществления полноценной социальной и профессиональной деятельности.	Способность к управлению собственным развитием.	Способность к развитию любого рода, в том числе – и физическому, а также поддержание системы здорового образа жизни для профилактики заболеваний и обеспечения возможности осуществления профессиональной деятельности.
УК-8 Способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе и при возникновении чрезвычайных ситуаций.	Способность обеспечивать безопасность жизнедеятельности при осуществлении профессиональной деятельности и защите окружающей среды; способность использовать средства индивидуальной и коллективной защиты при возникновении чрезвычайных ситуаций.	Актуальная компетентность учителя для обеспечения безопасного поведения обучающихся в опасных и чрезвычайных ситуациях. Также для воспитания чувства ответственности обучающихся за личную безопасность и ценностное отношение к своему здоровью.

Так же интерес представляет сопоставление базовых универсальных способностей педагога с ведущими трудовыми функциями, определенными в Профессиональном стандарте Педагога (см. табл. 2).

В узком ключе комплекс ведущих способностей педагога сводится к трем группам компетенций: общие психолого-педагогические (в основном описаны выше, из них отдельным компонентом могут быть выделены личностные), дидактические (предметные) и методические компетенции (рис. 1).

Таблица 2 – Соотнесение базовых компетенций педагога с требованиями

Базовые способности педагога	Обобщенные трудовые функции (Профстандарт педагога)	Основные трудовые действия
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и обработке (анализу) информации; - способность к управлению собственным развитием; - дидактические компетенции; - способность к межличностному взаимодействию; - способность к изменениям (гибкость); - личная мотивация к эффективной организации деятельности и достижению результата; - способности к управлению группой; 	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных учреждениях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.	<ul style="list-style-type: none"> - участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды - организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися;
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и обработке (анализу) информации; - способность к управлению собственным развитием; - личная мотивация к эффективной организации деятельности и достижению результата; - дидактические компетенции; способности к подаче информации; 	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.	- систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению;
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и обработке (анализу) информации; - личная мотивация к эффективной организации деятельности и достижению результата; 		- организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися;
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и обработке (анализу) информации; - способность к управлению собственным развитием; - личная мотивация к эффективной организации деятельности и достижению результата; 		- планирование и проведение учебных занятий;
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и обработке (анализу) информации; 		- формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями;
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и обработке (анализу) информации; 		- формирование универсальных учебных действий;
<ul style="list-style-type: none"> - личная мотивация к эффективной организации деятельности и достижению результата; 		- формирование мотивации к обучению

Продолжение табл. 2

1	2	3
- способность к поиску и обработке (анализу) информации; - способность к изменениям (гибкость).	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.	- объективная оценка знаний, обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

Вторым направлением в оценке качества педагогической деятельности являются разнообразные тестовые и/или рейтинговые оценки, которые могут быть рассчитаны на оценку коллег, подчиненных, самооценку, и даже имеются варианты оценки преподавателей обучаемыми средних и старших возрастных групп (например, тестирование, проводимое в учреждениях СПО или ВО на тему "Преподаватель глазами студентов"). В данном случае так же возможны два варианта тестовых методик:

– тесты фиксирующего объективного характера (различают тесты определения уровня предметной или методической подготовки, тесты, рассчитанные на определение психолого-педагогической компетентности, тесты достижений и т.п.);

– тесты, косвенным образом оценивающие результаты педагогической деятельности с высокой долей субъективности (мнение коллег, обучаемых, руководства подразделения; итоги проверочных работ обучаемых, учет их социальной активности и т.п.).

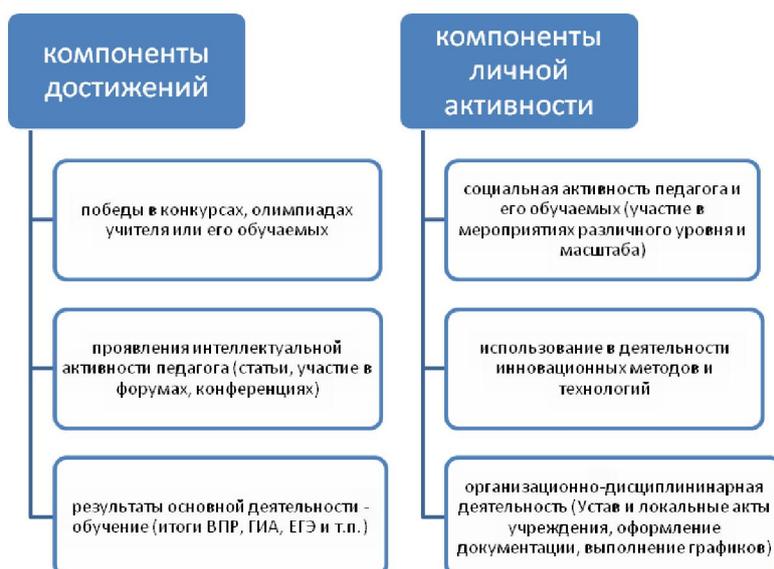
В рамках второго направления довольно распространена модель оценки с большей степенью обобщения различных результатов педагогической деятельности – рейтинговые оценки труда педагога. Как правило, при создании рейтинговых систем в образовательных учреждениях разрабатываются локальные нормативы, определяемые в зависимости от должностных инструкций, возможностей и направленности учреждения и личных талантов, и способностей. Традиционно вычленяют компоненты достижений и компоненты личной активности педагога (рис. 2).

При этом в качестве средств фиксации достижений и степени проявления личной активности зачастую выступают:



Рисунок 1 – Компонентная структура модели оценки качества педагогической деятельности

- диагностические материалы: анкеты, тесты, опросные листы;
- рефлексивные материалы;
- портфолио педагога и творческих объединений;
- книги отзывов и предложений и т.п.



Рисунки 2 – Основные компоненты рейтинговой оценки педагогов

В зависимости от специфики образовательного учреждения в рамках учета личных достижений возможен учет уровня квалификации, определяемый пожизненно (ученая степень, ученое звание) или периодически в определенные интервалы времени (результаты аттестации педагогических работников).

Рейтинговые баллы, полученные педагогом, рассчитываются в процентах от максимально возможных и в большей степени служат для стимулирования педагогов (в том числе и материального) к высокой активности, чем для объективного комплексного оценивания результатов ежедневного труда и учета трудозатрат учителя.

Рейтинговая оценка проводится несколько раз в течение учебного года, оптимальное количество процедуры заполнения рейтинговых листов – 1 раз в четверть (квартал) или 1 раз в полугодие. Итоги подводятся на заседании экспертного совета образовательного учреждения.

Третье направление оценки качества педагогической деятельности выводит модель оценки из основных принципов квалиметрического подхода:

- принцип измеримости свойств (количественное выражение или количественное соотнесение со стандартным измерением) и теоретическое оценивание качества объекта как на уровне отдельно взятых свойств, так и эмерджентно, на уровне всей совокупности свойств, образующих целостное интегрированное качество объекта в целом;
- принцип сопоставимости качества объекта и качества отдельно взятого эталонного образца или их совокупности;
- принцип сравнимости качества конкурирующих вариантов различных исполнений объекта одного и того же вида.

Так как качество объекта проявляется в первую очередь через его свойства, т.е. через объективные особенности объекта, то считается, что в алгоритме многофакторной оценки качества любой деятельности (в том числе и – педагогической) необходимо:

- определить перечень (номенклатуру) тех свойств объекта, совокупность которых в достаточно полной мере характеризует интересующее качество;
- определить методы и субъектов, которые будут производить оценку;
- измерить свойства, т.е. получить их количественные значения;
- аналитически сопоставить полученные данные с подобными характеристиками другого объекта, принимаемого за образец или эталон качества.

Оценка качества (Q_{oc}) есть результат взаимодействия четырех компонентов, а именно:

$$Q_{oc} = \langle O, C, B, A_n \rangle$$

- где, O – оцениваемый объект;
 C – оценивающий субъект;
 B – база оценки (эталон качества);
 A_n – алгоритм (логика и приемы) оценивания.

Для исследования качества педагогической деятельности используют две шкалы оценивания из применимых шкал в квалиметрии:

- 1) шкалу наименований (установление эквивалентности объектов и как результат: "годен – не годен", "зачет – незачет" и т.п.);
- 2) шкалу порядка (установление ранга, например, категория педагога или оценка ученика).

В случае, когда модель оценки качества педагогической деятельности приближается к требованиям Профессиональных стандартов педагогов, следует вычленить процессуальный компонент оценки и результативный компонент.

Процессуальный компонент, в свою очередь, можно разделить на потенциальную способность (возможность) осуществления какой-либо деятельности (или ее отдельных видов) в определенных условиях, которая является синтетической способностью из нескольких базовых компетенций (рис. 3, табл. 3) и особенности организации педагогом процессов выполнения непосредственных трудовых функций.

Потенциальная способность субъекта к осуществлению функции (или вида деятельности) понимается нами как набор базовых компетенций, которые отражены на рисунке 3 и описаны в таблице 3.



Рисунок 3 – Базовые компетенции педагога для осуществления профессиональной деятельности

Критерий "умение самостоятельно решать проблемы, возникающие в ходе повседневной деятельности", который применялся для описания основного содержания компетенций педагога, может быть использован для оценки эффективности выполнения педагогом отдельных трудовых функций и отдельных трудовых действий.

Вторая часть процессуального компонента многофакторной оценки качества педагогической деятельности представляет собой измерение требований к организации учебно-воспитательного процесса, и является синтетическим учетом таких показателей, как:

- способность к планированию промежуточных и итоговых результатов процесса на основании "входов" и "выходов" каждого процесса;
- способность к рациональному выделению этапов процесса (подпроцессов);
- подбор оптимальных форм, средств и методов осуществления каждого этапа процесса (подпроцесса);
- подбор и определение диагностических методик осуществления измерения качества промежуточных результатов (результатов промежуточных этапов процесса);
- определение механизма осуществления процедуры, которая определяет соответствие качества конечного результата заданному значению (эталону).

Таблица 3 – Содержание базовых компетенций педагога

Вид компетенции	Содержание компетенции
Предметная компетенция	Действовать самоорганизованно с точки зрения знания основного содержания предметной области, т.е. уметь действовать не по образцу, не шаблонно, применяя знания и умения по предмету, умение систематизировать и критически оценить знания.
Методическая компетенция	Действовать самоорганизованно с точки зрения инструментария, творчески применять методы и методики для организации деятельности в различных условиях, принятия самостоятельных решений, умение «подать» материал .
Социально-коммуникативная компетенция	Действовать с точки зрения взаимовыгодной и взаимно уважительной коммуникации и кооперации, творчески подходить к общению, поведению, ориентированному на общение, на группы с целью мотивации деятельности .
Рефлексивная компетенция	Анализ, оценка самого себя, продуктивная позиция, система ценностей, развитие мотивов и представлений, собственного таланта, формирование мотивации и раскрытие самого себя в рамках работы, стремление к самообразованию и самосовершенствованию.
Креативная компетенция	Творческого эффективного решения педагогических задач, самостоятельной разработки и внедрения инноваций в образовательный процесс ; научная деятельность и участие в пилотных проектах.

Следует отметить, что постоянной изменчивости условий осуществления педагогической деятельности педагог должен быть готов к из-

менению первоначально определенных параметров и показателей процесса (гибкость, мобильность) с целью получения искомого результата.

Результативный компонент так же может быть учтен с двух позиций: с позиции динамики объективных показателей качества деятельности учителя за определенный промежуток времени (можно использовать и результаты обучаемых, и достижения самого педагога) и статичные показатели профессионального самосовершенствования педагога (постоянные в ходе длительных промежутков времени). Примеры вычлняемых видов результата приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Использование отдельных показателей результативности в комплексной оценке качества педагогической деятельности

Динамические показатели качества (результативный компонент)		Статичные показатели качества (результативный компонент)
учеников	учителя	
1. Динамика показателей успеваемости за непродолжительный промежуток времени (четверть, семестр).	1. Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс.	1. Документы, подтверждающие право заниматься профессией и уровень квалификации специалиста (диплом бакалавра, специалиста, магистра, кандидата наук и т.п.).
2. Уровень итоговых показателей качества обучаемых (ВПР, ГИА, ЕГЭ).	2. Участие в необычных, не свойственных должности процессах.	2. Повышение квалификации (удостоверение, свидетельство) или переподготовка (диплом).
3. Победы обучаемых в конкурсах и олимпиадах по основному профилю деятельности.	3. Выполнение квалификационных требований (проверок, тестов).	3. Победы в конкурсах профессионального мастерства.
4. Результаты внеучебной деятельности (социальной активности) обучаемых	4. Участие в научных, научно-методических и методических конференциях, семинарах, съездах и т.п.	4. Наличие наград разного уровня (грамоты, медали).

Модели оценки качества педагогической деятельности третьего направления являются в большей степени многофакторными, характеризующиеся максимальным охватом показателей, возможностью учета диагностического мнения различных оценивающих субъектов. Они предоставляют широкие возможности для внедрения и использования количественной оценки отдельных показателей и апробацию

алгоритмов квалиметрического подхода в получении итоговой синтетической оценки.

Оценка качества деятельности педагога должна удовлетворять следующим требованиям:

- 1) объективность оценки (независимость от мнения отдельных субъектов оценивания);
- 2) универсальность оценки деятельности педагогов различной квалификации и различных учебных учреждений;
- 3) точность оценки (соблюдение технологии оценивания, определенных правил осуществления процедуры оценивания, однозначность оценивания одинаковых количественных показателей разными субъектами);
- 4) надежность оценки (применимость вычлененных параметров оценки и методов их измерения);
- 5) гибкость оценки (алгоритм подсчета интегрального показателя в зависимости от различных значений отдельных качеств измеряемого объекта);
- 6) достоверность оценки (верифицированные значения комплексной оценки педагогов традиционно занимают от 25 до 75% от эталонного значения; значения выше или ниже референтных должны быть перепроверены);
- 7) своевременность оценки (определение интервалов, в ходе которых должна осуществляться экспертная оценка).

Кроме требований к компонентной структуре оценки педагогической деятельности и учета нескольких базовых принципов понятие "многofакторность" так же предполагает наличие нескольких экспертов (оценивающих субъектов), вес и доля оценок которых должны быть определены в отдельном исследовании. При ориентации на учреждения среднего (полного) общего образования как наиболее массовый компонент системы образования, можно усреднено вычленить несколько оценивающих субъектов (приведены количественные доли мнения оценивающих субъектов этого рода в общей комплексной оценке труда педагога, полученные в ходе эмпирического исследования):

- административный состав образовательного учреждения (руководитель, заместитель руководителя) – 35%;
- специалисты методических служб, руководство непосредственным подразделением, в котором работает оцениваемый педагог – 30%;
- самооценка – 15%;
- коллеги – 10%;

– обучаемые (при достижении ими возраста 12-13 лет и старше) или их родители (если возраст обучаемых был менее 12 лет) – 10%.

Следует отметить, что при опросе педагогов Ставропольского края относительно возможности оценки их деятельности оценивающими субъектами были отмечены следующие особенности:

– процентные доли (вес) влияния оценивающего субъекта зависели от возрастной группы обучаемых, с которыми работали опрашиваемые, и специфики их деятельности. Так, воспитатели дошкольных образовательных учреждений края гораздо более высокие проценты отводили первым двум категориям оценивающих субъектов (суммарно до 85%), при практически полном отсутствии категорий "самооценка" и "обучаемые", тогда как у руководителей образовательных учреждений появлялся еще один оценивающий субъект "органы управления образованием", доля которого доходила до 50% по отдельным группам опрашиваемых;

– в зависимости от типа учреждений и общей численности педагогических работников позиция "специалисты методических служб" могла быть заменена на "психолога" или "коллеги более высокого уровня квалификации (например, старший воспитатель)", особо подчеркивались неравные позиции оценивающих субъектов по отношению к оцениваемому специалисту;

– отдельные опрашиваемые категорически отрицали возможность использования мнения обучаемых или их родителей (такие значения получены в большей части при опросе воспитателей ДОО или учителей начальных классов).

Процедура формирования многофакторной оценки деятельности педагога и алгоритмы и условия ее проведения должны быть доработаны с учетом возможности использования для учителей образовательных учреждений разных типов и определены сроки регулярности проведения такой процедуры оценки.

Литература

1. Оценка профессиональной деятельности педагога // Образовательный портал Text.news– Электронный ресурс: режим доступа: <https://texts.news/prakticheskaya-psiologiya-knigi/otsenka-professionalnoy-deyatelnosti-30790.html> (дата обращения 20.06.2019).
2. Профессионально-значимые качества педагога // Образовательный портал Geum.ru – Электронный ресурс: режим доступа: http://geum.ru/kurs/lichnostnye_professionalno_znachimye_kachestva_pedagoga.php (дата обращения 20.06.2019).
3. Гоноболин Н.Ф. Психологический анализ педагогических способностей. В кн.: Способности и интересы. М., 1962. С. 230-242.

4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976 255 с.

2.2. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К АУДИТОРАМ

Процесс аудита и его способность достигать поставленные цели во многом зависит от компетентности лиц, которые включены в планирование и проведение аудитов, к ним относятся аудиторы и руководители групп по аудиту. Компетентность участников аудита оценивается посредством процесса, учитывающего личные качества и способность применения знаний и навыков, которые приобретены посредством обучения, опыта, подготовки в качестве аудитора и опыта в проведении аудита. Данный процесс должен учитывать цели программы аудита и ее потребности.

Одним из основных требований к аудиторам, является наличие высшего образования. Такое требование прописано в профессиональном стандарте "Аудитор", и относится оно ко всем, за исключением начальной ступени, а именно работникам, осуществляющим вспомогательные функции в процессе выполнения аудиторского задания и оказании прочих услуг, связанных с аудиторской деятельностью [5]. Такой вывод можно сделать исходя из двух документов:

1. Закон "Об аудиторской деятельности", ст. 11 которого установлено требование наличия высшего образования как условие допуска претендента к квалификационному экзамену [6].

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2013 г. №148Н "Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов" [4]. Также в приказе описано, что работникам, выполняющим аудиторские задания и оказывающим прочие услуги, связанные с аудиторской деятельностью достаточно иметь уровень бакалавриата, в профессиональном стандарте "Аудитор" данным работникам присваивается шестая квалификация.

Аудиторам седьмой квалификации, которые осуществляют руководство выполнением аудиторского задания и контроль качества выполнения аудиторских заданий; управляют рисками и контролем качества выполнения аудиторских заданий и оказании прочих услуг,

связанных с аудиторской деятельностью; руководят подразделением аудиторской организации; руководят аудиторской организацией, Приказ №148Н устанавливает более высокие ступени специалитета или магистратуры.

Учитывая функционал, полномочия и ответственность работников седьмого уровня квалификации (контроль качества, методологию, стратегические и управленческие функции), подразумевается, что специализация на конкретных направлениях, которую может дать магистратура (или специалитет), является логичной.

Работники, которые осуществляют вспомогательные функции, выполняя аудиторские задания и оказывая прочие услуги, связанные с аудиторской деятельностью, еще не являются аудиторами. Законодательство об аудиторской деятельности не охватывает данную категорию лиц, а на практике такие функции могут выполнять способные студенты последних курсов вуза. При отсутствии понятийной категории незаконченного высшего образования среди экспертов был найден компромисс в виде установления минимального требования по наличию среднего общего образования.

Необходимо обратить внимание на то, что профиль высшего образования для оказания аудиторских услуг законодательством об аудиторской деятельности не устанавливается. В связи с этим к аудиторам предъявляются дополнительные требования в отношении профессионального образования (обучения). Аудиторам, которые осуществляют вспомогательные функции, выполняя аудиторские задания и оказывая прочие услуги, связанные с аудиторской деятельностью, помимо среднего общего образования предусмотрено профессиональное обучение (или образование) по специальным программам. Это обязывает работников получить знания, которые непосредственно связаны с аудиторской деятельностью. Программы обучения должны быть ориентированы на тот перечень знаний и умений, который приведен в Профессиональном стандарте. На практике формы такого обучения (образования) могут быть различны, и этот вопрос может решаться в зависимости от конкретной ситуации: это могут быть либо дополнительные курсы по специальным программам, либо зачет соответствующих предметов, изученных в вузе, либо организация обучения для стажеров непосредственно аудиторской компанией. Вместе с тем необходимо понимать, что это требование не должно выполняться формально, так как речь идет о знаниях, без которых будет невозможно освоить первую ступень профессиональной карьеры аудитора.

Для аудиторов, выполняющих иные трудовые функции, предусмотрено наличие дополнительного профессионального образования в области аудиторской деятельности, необходимого для сдачи экзамена на получение квалификационного аттестата аудитора. Это позволяет задать профессиональную направленность независимо от того, в какой из областей работником получено высшее образование.

Все аудиторы должны обладать общими знаниями и навыками, являющимися универсальными для аудиторов любой области. К таким знаниям можно отнести [6]:

1. Знание и применение принципов и методов процедуры аудита позволят аудитору применять подходящие принципы, процедуры и методы для различных аудитов и обеспечивать проведение данных аудитов последовательным и систематическим образом. Аудитор должен быть способен:

- использовать принципы, процедуры, методы и приемы аудита;
- планировать и организовывать работу;
- соблюдать установленные сроки при аудите;
- расставлять приоритеты и концентрироваться на существенные вопросы;
- собирать информацию посредством проведения опросов, выслушивания, наблюдений и анализа документов, записей и данных;
- понимать и учитывать мнения экспертов;
- понимать соответствие и результат использования тех или иных приемов выборочного исследования для аудита;
- проверять точность собранной информации;
- оценивать факторы, влияющие на достоверность выводов и заключений по результатам аудита;
- использовать рабочие документы для регистрации деятельности по аудиту;
- готовить отчеты по аудиту;
- сохранять конфиденциальность и безопасность информации, документов и записей;
- осуществлять эффективный обмен информацией, используя вербальные и письменные средства коммуникации;
- понимать типы рисков, связанных с проведением аудитов.

2. Знания и навыки в системе менеджмента и ссылочных документов позволят аудитору понимать область применения аудита и использовать его критерии. Данные знания и навыки должны охватывать следующее:

- стандарты, используемые в качестве критериев аудита;
- понимание иерархии ссылочных документов (их различий и приоритетов);
- применение ссылочных документов к различным ситуациям при аудите.

3. Знания и навыки специфики организационной деятельности – позволяют аудитору понимать структуру и применяемые организацией методы управления и должны охватывать следующее:

- типы, управление, размер, структуру, функции организации и взаимосвязи внутри нее;
- общие понятия и концепции, соответствующую терминологию, включая планирование, составление финансовых смет и бюджета организации, управление персоналом;
- культурные и социальные аспекты проверяемой организации.

4. Знание законодательных, контрактных и других требований, применяемых к организации, в которой проходит проверка, позволят аудитору быть осведомленным и работать в рамках законодательных и контрактных требований, которые регламентируют деятельность проверяемой организации. Аудитору необходимо охватить следующее:

- законы, нормативно – правовые акты;
- основную юридически-правовую терминологию.

Все вышеперечисленные знания и навыки относятся к общим и универсальным знаниям и навыкам для всех аудиторов. Вместе с тем предполагается, что проверяющие будут обладать специальными знаниями и навыками, имеющими особый характер, учитывающий конкретную специфику.

Аудиторы должны иметь специальные знания и навыки по соответствующим дисциплинам и отраслям менеджмента, которых будет достаточно для проведения аудита конкретного типа системы менеджмента и отрасли.

К специальным знаниям и навыкам аудиторов относят следующее:

- знание принципов и требований системы менеджмента, которые характерны для конкретной ситуации, и их применение;
- знание базовых понятий и основных принципов данной отрасли и применение характерных для данной дисциплины методов, технических приемов;
- знания, относящиеся к конкретной отрасли, в той степени, чтобы было возможно оценивать виды деятельности проверяемой организации, ее процессы и услуги;

– знание принципов, методов и технических приемов управления рисками, которые относятся к данной отрасли, с тем, чтобы возможно было оценивать и контролировать риски, связанные с программой аудита.

Также к личным качествам аудитора предъявляют особые требования, которые позволят им действовать в соответствии с принципами проведения аудита. Аудиторы должны проявлять профессиональное отношение и личные качества во время проведения аудита, включающие в себя:

- этичность – честность, правдивость, искренность и благоразумие;
- открытость и непредубежденность – желание и готовность воспринимать альтернативные идеи или точки зрения;
- дипломатичность – тактичность при обращении с людьми;
- наблюдательность – активное наблюдение за окружающей обстановкой и видами деятельности;
- восприимчивость – осведомленность и способность к пониманию ситуаций;
- универсальность – возможность быстро адаптироваться к различным ситуациям;
- упорство – настойчивость, нацеленность на достижение целей;
- решительность – своевременное принятие решений на основе логических соображений и анализа;
- самостоятельность – действовать и выполнять свои функции независимо, результативно взаимодействуя с другими;
- принципиальность – готовность действовать ответственно и этично даже в тех случаях, когда эти действия могут не встречать одобрения или приводить к разногласиям или конфронтации;
- готовность к самосовершенствованию – обучение в процессе работы, стремление к достижению наилучших результатов в процессе проведения аудитов;
- высокая культура поведения – соблюдение и уважительное отношение к культурным ценностям проверяемой организации;
- умение сотрудничать и работать с людьми – результативное взаимодействие с другими, включая членов группы по аудиту и персонал проверяемой организации [4].

Аудиторы должны развивать, поддерживать и улучшать свою компетентность посредством постоянного профессионального развития и регулярного участия в аудитах.

Знания и навыки аудиторов могут приобретаться посредством использования сочетания следующих элементов:

- образование/обучение в соответствии с установленной программой и проверкой знаний и практический опыт, способствующий развитию и повышению уровня знаний и навыков для той дисциплины системы менеджмента и сектора, которые аудитор намеревается проверять в рамках аудитов;

- программы обучения и подготовки персонала, охватывающие общие знания и навыки;

- опыт работы на соответствующей технической, управленческой или профессиональной позиции, включающий в себя практический опыт принятия решений, заключений, разрешения проблем и непосредственного общения с руководителями, специалистами, коллегами, потребителями и другими заинтересованными сторонами;

- опыт проведения аудитов, приобретенный при работе под наблюдением аудитора в той же самой области или дисциплине менеджмента, которую аудитор намеревается проверять.

Таким образом, можно сделать вывод, что с помощью аудита руководитель проверяемой организации сможет устранить ошибки, повысить качество подготовки выпускников образовательного учреждения, оценить возможности предоставления качественной услуги в результате исследуемого процесса.

Литература

1. Докипедия: ГОСТ Р ИСО 19011-2012 Руководящие указания по аудиту систем менеджмента <https://dokipedia.ru/document/5153333>
2. Волкова Л.В., Ефимова М.А., Смирнова Н.В., Шапкина Е.Г. Организация внутреннего аудита в образовательной организации: Методические рекомендации. СПб, 2017.
3. Правило (стандарт) аудиторской деятельности "Образование аудитора" (одобрено Комиссией по аудиторской деятельности при Президенте РФ 22.01.1998 Протокол N 2) <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=18815&fld=134&dst=100004,0&rnd=0.04497484379581507#02892748091815831>
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2013 г. №148Н "Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов <https://base.garant.ru/70366852/>
5. Приказ Минтруда России от 19.10.2015 №728н "Об утверждении профессионального стандарта "Аудитор" (Зарегистрировано в Минюсте России 23.11.2015 N 39802) <http://old.fa.ru/fil/ufa/dpo/Documents/20.%20%D0%90%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80.pdf>

6. Федеральный закон "Об аудиторской деятельности" от 30.12.2008 №307-ФЗ (последняя редакция) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_83311/

2.3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО АУДИТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ

Широкое использование различного рода аудитов в образовательных организациях Российской Федерации, прежде всего, связано с внедрением системы менеджмента качества, в которой аудит является одним из обязательных элементов. В связи с этим, аудит в образовательных организациях, как правило, направлен на анализ эффективности, как отдельных процессов, так и системы качества в целом.

Применительно к образованию аудит рассматривается как:

- процедура по предоставлению независимых и объективных гарантий и консультаций, направленных на совершенствование деятельности образовательной организации;
- независимое оценивание результатов образовательного процесса (чаще всего качества подготовки выпускников);
- систематическая проверка деятельности, результатов работы образовательной организации с точки зрения их соответствия установленным требованиям, внедрения установленных требований и изучения их соответствия заявленным целям [1].

Для решения собственных задач образовательной организации по получению объективной оценки состояния тех или иных процессов используется форма внутреннего аудита. Основной целью внутреннего аудита выступает совершенствование деятельности организации, аудит позволяет увидеть и оценить слабые стороны в работе учреждения, личности и дать рекомендации, направленные на повышение эффективности, как отдельных процессов, так и результатов. Внутренний аудит, в отличие от внешнего аудита, имеет следующие характеристики. Внутренний аудит проводится сотрудниками организации, или наемными экспертами, но интересах самого образовательного учреждения. В ходе аудита используются не только данные о результатах деятельности, отраженные в различной отчетной документации, но и оцениваются отношения между участниками образовательного про-

цесса, а также процессы функционального и линейного управления; сведения, полученные в результате аудита, а также опыт и положительные практики остаются внутри образовательной организации.

В теории и практике аудита выделяют три организационных формы внутреннего аудита:

- формирование собственной службы внутреннего аудита;
- аутсорсинг предполагает проведение аудита в интересах самой организации сторонними компаниями или внешними консультантами, которые за вознаграждение осуществляют все этапы аудита;
- косорсинг сочетает первые две формы организации внутреннего аудита, т.е. основные задачи аудита решаются собственными силами организации, но для оценки отдельных процедур привлекаются сторонние эксперты [2].

Реализация всех трех представленных организационных форм в системе образования имеет свои особенности. Так, аутсорсинг и косорсинг в российской практике, применяются в меньшей степени. Это связано, прежде всего, с ментальным подходом "не выносить сор из избы", рисками недостаточного уровня соблюдения внешними аудиторами принципов конфиденциальности в отношении полученной информации, а также сложностью учета внешними экспертами уникальных характеристик организации, сложившихся в ней отношений управления и взаимодействия между сотрудниками и пр. В образовательных организациях данные формы применяются еще реже в силу финансовых сложностей обеспечения работы внешней аудиторской компании, так как в бюджетной сфере достаточно сложно выделить дополнительные средства на оплату услуг по внутреннему аудиту.

Необходимо также отметить, что стоимость аудиторских услуг консалтинговых компаний достаточно высока.

В то же время, и реализация первой организационной формы внутреннего аудита в виде наличия постоянного структурного подразделения, осуществляющего внутренний аудит, также в образовательных организациях – явление не частое, встречается преимущественно в крупных учреждениях (вузах, крупных колледжах и образовательных центрах и т.п.), требует изменения штатного расписания с выделением отдельных кадровых единиц. Кроме того, целесообразность создания обособленной службы внутреннего аудита, как правило, обусловлена увеличением масштабов деятельности организации, привлечением дополнительных, в том числе, иностранных инвестиций, потребностью в профессиональном консалтинге, наличием многоступенчатой

организационно-управленческой структуры. Указанные условия, как известно, присущи далеко не всем образовательным организациям.

В связи с этим, наиболее распространенной формой организации внутреннего аудита в системе образования является создание временных аудиторских групп из числа наиболее опытных сотрудников образовательного учреждения, при этом деятельность аудиторов финансируется, как правило, за счет стимулирующих выплат, что обуславливает низкую мотивацию участия педагогов в аудиторской деятельности. Данное обстоятельство, безусловно, представляет одну из проблем, требующей внимания и специального решения при организации внутреннего аудита образовательной организации.

Следующим проблемным моментом является временный характер работы экспертных групп, который зачастую приводит к ограничению выполняемых функций внутреннего аудита. Так, система внутреннего аудита, сложившаяся в образовательной организации в качестве постоянно действующей структуры, может выполнять целый ряд функций:

1) сервисную функцию – заключается в обеспечении методического, технологического, информационного сопровождения системы управления качеством образования; осуществлении сбора, обработки, анализа, хранения и выдачи информации о качестве образовательной подготовки обучающихся;

2) диагностическую функцию – включает изучение и анализ качества образовательного процесса в образовательной организации, постоянное отслеживание, оценивание его промежуточных результатов, факторов, повлиявших на них, а также принятие к реализации управленческих решений по регулированию и коррекции в соответствии с прогнозируемыми результатами;

3) компенсаторную функцию, реализуемую на основе диагностической функции, нацеленную на разработку рекомендаций и предложений в адрес структурных подразделений образовательной организации по оцениванию качества освоения обучающимися основных образовательных программ;

4) прогностическую функцию, включающую разработку опережающих конструктивных моделей разрешения проблем, возникающих в образовательной деятельности по вопросам развития и совершенствования образовательного процесса;

5) обучающую функцию, которая подразумевает участие собственных экспертов во внутриорганизационной системе повышения квалификации по вопросам гарантии качества образования, и другие [3].

Деятельность же временной аудиторской группы, как правило, ограничивается диагностической или консалтинговой функцией. В то же время, надо отметить, что в практике образовательных организаций существует опыт расширения функционального значения системы внутреннего аудита и при данной форме его организации. Решению данной задачи, прежде всего, будет способствовать обеспечение непрерывной работы экспертов с педагогами, деятельность которых является предметом аудита. Взаимодействие не должно ограничиваться только непосредственной оценкой работы педагога, необходимо установить между экспертом и педагогом контакт на высоком уровне доверия и признания еще до начала процедуры оценивания.

Далее эксперт – аудитор должен принять участие совместно с педагогом в разработке корректирующих мероприятий, обеспечении консультационной поддержки в ходе подготовки педагога к осуществлению педагогической деятельности с учетом высказанных замечаний, а также завершающем контроле корректирующих действий. Таким образом, при данной организации системы внутреннего аудита мы можем констатировать выполнение сервисной, компенсаторной и обучающей функций. Дальнейшая совместная работа аудиторов друг с другом, обсуждение типичных замечаний, составление аналитических отчетов, создание банка эффективных корректирующих действий обеспечивают реализацию в аудите ее прогностической функции. Безусловно, администрация образовательной организации обязана разработать механизмы стимулирования такой системной работы экспертов, и внедрение национальной системы учительского роста, предусматривающей выделение различных уровней должностей педагогических работников (старший и ведущий учитель), будет способствовать решению данной задачи.

Анализ документов по организации внутреннего аудита, представленных на сайтах образовательных организаций, показывает, что данной процедуре чаще всего подвергаются следующие процессы. Объектами внутреннего аудита является процесс управления, процесс обучения, процесс воспитания, менеджмент ресурсов, инновационная деятельность, связь с потребителями, закупки, управление документацией и др. Эти процессы можно оценивать с разных позиций: на соответствие организации и хода реализации процесса различным нормативным документам; на соответствии результатов образования установленным плановым федеральным, муниципальным или внутриорганизационным показателям; на соответствие ожиданиям потреби-

телей образовательных услуг (удовлетворенность качеством); на соответствие ресурсов организации (кадровых, материально-технических, информационных и др.) требованиям образовательных и профессиональных стандартов.

Отметим, что в системе образования имеется опыт разграничения в ходе проведения внутреннего аудита технической и педагогической экспертизы. Техническая экспертиза предполагает оценку процессов на основе анализа учебно-методической и учетно-отчетной документации образовательной организации (например, программ, технологических карт уроков, контрольно-оценочных материалов, отчетов), материальных свидетельств реализации основных образовательных программ (например, расписания, контрольных работ, журналов, алфавитных книг, приказов по движению обучающихся), локальных нормативных актов и других документов. Педагогическая экспертиза основана на непосредственном наблюдении и экспертной оценке образовательного процесса, что включает просмотр занятий, а также может дополняться анкетированием, тестированием или иными видами педагогической диагностики обучающихся. Именно педагогическая экспертиза определяет специфику проведения внутреннего аудита в образовательной организации, которая отражается в выборе средств и методов оценки эффективности процессов обучения и воспитания, в том числе деятельности педагога. Принимая во внимание, что качество профессиональной деятельности педагога является одним из ключевых элементов системы менеджмента качества образовательной организации, мы приходим к выводу о возможности, и даже о необходимости, проведения аудита качества образования, в том числе посредством оценки соответствия педагога требованиям профессионального стандарта. Данное заключение основано на выделении такой цели создания и применения профессионального стандарта, как повышение качества деятельности педагога, в качестве основной.

Эффективность внутреннего аудита обеспечивается созданием надежных организационно-управленческих механизмов оценивания. Для этого в образовательной организации разрабатывается документированная процедура "внутренний аудит". В отсутствие внедренной в учреждении системы менеджмента качества минимальным условием является разработка локального положения о внутреннем аудите. Документами аудита общепринято считать: программу аудита; план внутреннего аудита системы качества; чек-лист (опросный лист); протоко-

лы несоответствия; листы регистрации изменений; отчеты по аудитам; планы корректирующих и предупреждающих действий; отчеты по последующим аудитам.

Учитывая объект внимания настоящего учебного пособия, рассмотрим содержание отдельных документов системы внутреннего аудита применительно к оценке деятельности педагога.

Программа аудита представляет собой план проведения аудитов с указанием периодичности и сроков их проведения, связей между ними. Аудит деятельности педагогов может быть эффективным только при условии систематического характера и организации межаудиторского сопровождения педагогов, в том числе путем его непосредственного постоянного взаимодействия с аудитором в виде наставничества (для молодых специалистов) или консультирования (для опытных педагогов). Анализ практического опыта по проведению оценки деятельности сотрудников образовательной организации показывает, что в течение учебного года количество аудиторских проверок педагога должно быть не менее четырех (сокращение количества этапов аудита возможно при демонстрации педагогом высоких показателей качества педагогической работы). Данное условие должно быть отражено в положении о внутреннем аудите.

План внутреннего аудита в части оценки деятельности педагога должен содержать следующие указания:

а) состав аудиторской группы, проводящей аудит (указывается ведущий аудитор и члены аудиторской группы);

б) перечень нормативных документов, по которым ведется проверка (в первую очередь, это профессиональный стандарт педагога, а также требования федеральных образовательных стандартов, в соответствии с которыми осуществляется образовательная деятельность, возможно также указание внутриорганизационных стандартов, кодекса педагогической этики и пр.);

в) ход проверки, в котором уточняются виды деятельности педагога при проверке, обязанности экспертной группы;

г) перечень способов и средств оценки.

Чек-листы (опросные листы) в ходе оценки соответствия педагога требованиям профессионального стандарта должны быть подготовлены для каждого вида деятельности, который будет рассматриваться при аудите. В зависимости от способа проверки и категории аудиторской группы (администрация, педагоги-эксперты, родители, обучающиеся) опросные листы могут быть представлены по-разному. В виде

чек-листов оценки документации, разработанной педагогом (например, программы дисциплины, программы воспитательной работы, технологической карты урока и пр.). В виде листов экспертной оценки занятия (урока, внеклассного мероприятия), анкет для родителей и обучающихся и др. Разработка чек-листов считается одним из наиболее ответственных и сложных моментов в подготовке к внутреннему аудиту, так как грамотно выделенные критерии и показатели оценки являются залогом успеха процедуры аудита. Основой для выделения критериев должны выступать, как классические подходы к оценке педагогической деятельности, так и современные нормативные документы (профессиональные и образовательные стандарты). Все требования, предъявляемые к педагогу, невозможно оценить, используя только один метод оценки, что делает необходимым распределение показателей оценки между разными категориями аудиторов, и, соответственно, разработку множества опросных листов. Отметим, что опросные листы помогают аудиторам сконцентрировать все ключевые элементы и требования из различных документов, на соответствие которым ведет проверка, полностью охватить все этапы проверки. Важным условием является открытость критериев и показателей, их четкость и ясность, принятие самими педагогами. Кроме того, как уже было сказано в параграфе 2.2. настоящего пособия, специфика педагогической деятельности, обусловленная работой с детьми разных возрастных категорий, оказывает существенное влияние на выделение и ранжирование критериев оценки. Указанная специфика будет рассмотрена в III разделе пособия.

Протоколы несоответствия отражают выявленные замечания. Особенностью оценки педагога в деятельности (в ходе непосредственного наблюдения) является с одной стороны, эмоциональная восприимчивость к критике, ранимость педагогов, с другой стороны, субъективность оценки. В связи с этим, протоколы несоответствия по проверке документации должны быть максимально полными, конкретными, детально отражающими все выявленные замечания, а протоколы несоответствия, составленные на основе анализа занятий, должны содержать качественную обобщенную характеристику деятельности педагога с выделением одного-двух замечаний. Требования к предъявлению данных несоответствий – максимальная степень тактичности и обоснование выдвинутых замечаний.

Формы остальных документов аудита (листы регистрации изменений; отчеты по аудитам; планы корректирующих и предупреждающих

действий; отчеты по последующим аудитам) соответствуют общепринятым подходам.

Литература

1. Волкова Л.В., Ефимова М.А., Смирнова Н.В., Шапкина Е.Г. Организация внутреннего аудита в образовательной организации: методические рекомендации. СПб, 2017.
2. Панкратова Л.А. Внутренний аудит в современной системе управления организацией // Аудитор. 2012. №6. С. 25-33.
3. Шевченко Е.С. Внутренний аудит в системе образования // Режим доступа: <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> (дата обращения: 15.06.2019 г.).

2.4. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационная деятельность – в широком смысле определяется как действия, нацеленные на улучшение использования ресурсов, повышение уровня и расширение структуры удовлетворяемых потребностей; представляет одно из необходимых условий социальных изменений. Направленность и результативность инновационной деятельности детерминируется совокупностью объективных и субъективных факторов, а также – спецификой сферы действий.

Факторы инновационной деятельности педагога. Исходя из того, что образование неизбежно реагирует на происходящие изменения, а также во многом само является их генератором, анализ инновационной деятельности педагога предполагает рассмотрение и оценку внешних по отношению к образованию условий и условий, воспроизводимых субъектами образовательных отношений. При этом целесообразно учитывать взаимосвязь макро – и микрофакторов, обуславливающих характер, проблемы и результаты инновационной деятельности. Такой подход дает возможность сформировать целостное представление об инновационной деятельности педагога. На осуществление инновационной деятельности оказывают влияние ряд факторов. Прежде всего, это государственная политика, отражающая социальный заказ. Существенное значение имеют в этом вопросе созданные условия конкретного социокультурного пространства и система региональной об-

разовательной политики. Не менее значимым фактором является педагогическая среда, где раскрывается инновационный потенциал педагога.

Остановимся на характеристике каждого из этих факторов.

1. Государственная политика – социальный заказ.

Важнейшим приоритетом государственной политики Российской Федерации является повышение роли инноваций во всех сферах деятельности, в том числе и в образовании. В Федеральном Законе РФ "Об образовании в Российской Федерации" роль инновационной деятельности в сфере образования раскрывается в статье 20. "Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально–экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования" [1].

Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования на 2013-2020 годы" акцентирует внимание на решении проблемы обеспечения высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения, а также обеспечение его конкурентоспособности на мировом рынке.... За период действия программы российское образование должно стать конкурентоспособным в мировом масштабе. Это потребует адаптации образовательной системы к динамично меняющимся запросам общества через развитие инновационных подходов, обновление образовательных технологий.

В качестве приоритетных направлений в сфере образования программа определяет следующие:

- формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал и обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации;
- развитие инфраструктуры и использование организационно-экономических механизмов, которые обеспечивают равную доступность услуг дошкольного, общего и дополнительного образования детей;
- модернизация образовательных программ в системах дошкольного, общего и дополнительного образования детей, направленных на достижение современного качества учебных результатов и результатов социализации;

- создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия;

- обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодежи, развитию потенциала молодежи.

Одним из механизмов реализации государственной политики является национальный проект "Образование", в структуру которого входит десять федеральных проектов: "Современная школа", "Успех каждого ребенка", "Современные родители", "Цифровая школа", "Учитель будущего", "Молодые профессионалы", "Новые возможности для каждого", "Социальная активность", "Социальный лифт для каждого". Проекты задают векторы развития, творчества и новаторства современного образования, где важная роль отводится инновационной деятельности педагогического корпуса. В рамках реализации данного проекта приоритетными направлениями инновационной деятельности образовательных структур и субъектов рассматриваются следующие:

- создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании;

- развитие современных механизмов и технологий общего образования;

- реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей;

- создание инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики;

- формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов.

Таким образом, инновационная деятельность в контексте данной работы следует рассматривать как систему взаимосвязанных действий, направленных на преобразование сложившейся практики образования, на разрешение существующих проблем в образовательной системе.

2. Особенности территориального социокультурного пространства, – региональная образовательная политика.

Территориальное социокультурное пространство рассматривается как географическое пространство, формируемое требованиями административно– территориального устройства, установлением политического, экономического, правового, культурно-национального порядка, и опосредует интересы и взаимодействие субъекта в различных сферах жизни. Поэтому в контексте анализа инновационной деятельнос-

ти педагога необходимо учитывать то, как преломляется направленность государственной образовательной политики в региональных условиях. А именно: правового поля, интересов и потребностей сообщества. Кроме этого, важно отметить, что в социокультурном пространстве модернизирующегося общества важнейшую роль играет ценностно-целевые приоритеты, создающие /не создающие атмосферу творчества и инноваций. В связи с этим остановимся на характеристике "инновационного поля" региона.

Так, по оценкам экспертов, Ставропольский край – это территория инновационных технологий. Дальнейшее укрепление фундамента инновационного потенциала научной базы научно-исследовательских институтов, высших учебных заведений, конструкторских бюро позволит привлечь к развитию инновационной инфраструктуры ученых, специалистов, техническую интеллигенцию, имеющих высокий творческий потенциал, в том числе и из-за пределов Ставропольского края. Создание комплекса "образование наука инновации" обеспечит Ставропольский край квалифицированными трудовыми ресурсами, поддерживает и обеспечит высокий уровень инновационной активности в промышленности и сельском хозяйстве. Создание эффективного механизма коммерциализации научных исследований приведет к существенному усилению конкурентных позиций в биотехнологии, обрабатывающей промышленности, связи, информационных технологиях. Среди возможностей развития инновационной деятельности в Ставропольском крае выделяется создание региональной инновационной системы, которая станет эффективным механизмом перехода к экономике знаний и сделает Ставропольский край центром инновационной деятельности Северного Кавказа [2].

Как подчеркивается в Стратегии социально-экономического развития Ставропольского края до 2020 года и на период до 2025 года, развитие человеческого потенциала – главный ориентир при осуществлении любых стратегических преобразований в Ставропольском крае и рассматриваемый как долгосрочная перспектива, не ограниченная временными рамками, и как ключевой фактор инновационного развития.

Признание на государственном уровне образования как одного из значимых ресурсов модернизации и необходимости обновления образовательной сферы получило конкретизацию действий на региональном уровне. Министерством образования Ставропольского края принят документ (Приказ министра от 30.12.2015, №1838-пр) "Об утверждении перечня основных направлений инновационной деятель-

ности в сфере образования в Ставропольском крае. В качестве основных направлений рассматриваются следующие направления:

Управление образованием

1. Разработка и апробация моделей управления ресурсными центрами профессионального образования в рамках сетевого взаимодействия.

2. Отработка моделей государственно-общественного управления на региональном, муниципальном уровне и уровне образовательной организации.

3. Механизмы и технологии исследования кадровых потребностей краевого рынка труда и формирования государственного задания на подготовку кадров в профессиональных образовательных организациях, организациях высшего образования.

4. Разработка электронных систем управления в сфере образования на региональном, муниципальном уровнях и уровне образовательной организации.

Обновление содержания образования

1. Эффективные модели и механизмы реализации федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования.

2. Альтернативные образовательные и развивающие программы для дошкольных образовательных организаций.

3. Разработка и апробация эффективных моделей развития поликультурного образовательного пространства.

4. Разработка и апробация эффективных моделей интеграции волонтерских проектов в программы образовательных организаций разного уровня.

5. Разработка и апробация модульно-компетентностных образовательных программ профессионального образования.

6. Внедрение инновационных педагогических технологий, направленных на формирование общих и профессиональных компетенций, обучающихся в профессиональных образовательных организациях, организациях высшего образования.

Воспитание и социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и детей с ограниченными возможностями здоровья

1. Эффективные модели и механизмы выявления, поддержки и сопровождения одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья в целостном учебно-воспитательном процессе.

2. Современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей.

3. Развитие органов самоуправления как фактор социализации детей и подростков.

Новые модели и механизмы организации повышения квалификации в сфере образования

1. Создание инновационных моделей организации повышения квалификации на региональном и муниципальном уровнях (в том числе создание инновационных центров и программ повышения квалификации).

2. Создание и отработка инновационных моделей профессионального педагогического образования.

3. Новые модели и технологии повышения квалификации и переподготовки рабочих и служащих организаций на базе профессиональных образовательных организаций в рамках социального партнерства.

Таким образом, образование представляет часть инфраструктуры инновационного пространства края, а инновационная деятельность в образовании приобретает избирательный, исследовательский характер. Поэтому важным направлением в деятельности руководителей педагогических коллективов, методических служб учебных заведений становится анализ и оценка вводимых преподавателями педагогических инноваций, создание необходимых условий для их успешной разработки и применения. В системе образования требуется отбор наиболее перспективных практик и опыта, на основе которых можно строить содержание программ обучения.

3. Инновационная педагогическая среда – инновационный потенциал педагога.

Инновационная педагогическая среда как часть социокультурного образовательного пространства, формируется в рамках образовательного учреждения и функционирует с той или иной долей эффективности в зависимости от ряда факторов: от профессионализма педагогов, от ценностей, традиции и средств образовательной деятельности в условиях социокультурных изменений; от инновационного потенциала педагогов. Последнее – выступает важным фактором конкурентоспособности образовательной организации и самого педагога. Как подчеркивается в Концепции Стратегии инновационного развития РФ "Инновационная Россия – 2020", "одна из важнейших задач в образовательной сфере – формирование глобально конкурентоспособных педагогов, преподавателей, исследователей и управленцев". Под кон-

курентоспособностью педагога понимается способность максимального расширения границ собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно в конкретном образовательном пространстве (Донина И.А., Стырова Е.А.) Степень конкурентоспособности определяется инновационным потенциалом педагога. Это "интегральная характеристика профессионально-личностных качеств, включающих творческую мотивацию, активность, способность к самореализации в условиях различных нововведений, профессиональную и методологическую компетентность, которые позволяют эффективно реализовывать новые представления, идеи, подходы в различных видах педагогической, инновационной деятельности" [3]. Добавим, что в русле определенных векторов инноваций в образовании инновационный потенциал воспроизводится в соответствующих формах и с соответствующим содержанием.

По имеющейся классификации инновации в образовании можно условно разделить на такие группы:

- общие (глобальные концепции современного образования: оптимизация УВП, гуманистические положения и практические технологии, организация и управление педагогическими процессами, информационные технологии);

- частные (авторские нововведения, которые разрабатываются в унисон современной парадигме образования и внедряются непосредственно в ОУ).

Самые распространенные и значимые инновации по их принадлежности к учебно-воспитательному процессу связаны:

- с переходом к деятельностной парадигме образования, внедрением компетентного подхода в образовании, так как традиционный знаниевый подход, ориентированный на достигнутый уровень развития наук и технологий, принципиально не отвечает требованиям динамично развивающегося общества (содержание образования);

- организацией учебного процесса и внедрением новых образовательных технологий, являющихся ведущим фактором развития инновационного учебного процесса (методики, технологии, методы и средства обучения) [4] и другие.

Так, в образовательных организациях Ставропольского края 29 краевых инновационных площадок действуют по приоритетным направлениям развития и модернизации образования, кроме этого реализуются, городские и районные. Например, в городе Ставрополе функционирует три Федеральных инновационных площадки, 8-регио-

нальных, 23 – муниципальных (школы и учреждения дополнительного образования), где задействованы педагоги-новаторы.

Заслуживает внимания опыт работы гимназии №25, которая реализовала проект по разработке современной модели внутренней системы оценки качества образования, представленный как новый управленческий инструмент. Ставропольский Дворец детского творчества многие годы проводит инновационные изыскания на тему детской одаренности и сегодня работает в инновационном режиме, в том числе по проблемам проектной и научно-исследовательской деятельности школьников, формирования системы социального партнерства в дополнительном образовательном пространстве. Актуальную тему информационной и медийной грамотности педагога, а также формирования медиакомпетентности и медиакультуры школьников и, как следствие, новой возможности для повышения качества образования, исследует педагогический коллектив гимназии №30.

Такие результаты демонстрирует активную позицию регионального педагогического сообщества, которое непрерывно обеспечивается методическими рекомендациями по нормативно-правовому и организационно-методическому сопровождению деятельности образовательных организаций по созданию модели воспитывающей среды в образовании города Ставрополя, а в целом Ставропольского края.

В качестве опорного материала для организации социологического сопровождения инновационной деятельности мы разработали программу и инструментарий исследования инновационного потенциала педагогов (Приложение 1).

Литература

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>. (дата обращения: 02.06.2019).
2. Айдинова А. Т., Халикова З. Б. Инновационный потенциал Ставропольского края: возможности и перспективы развития // Молодой ученый. 2015. №11. С. 740-742. [Электронный ресурс URL <https://moluch.ru/archive/91/19299/>] (дата обращения: 02.06.2019).
3. Попов Е.В. Рыночный потенциал предприятия / Е.В. Попов. – М.: ЗАО <https://2020-god.com/> "Издательство "Экономика", 2002. 559 с.).
4. Корнилова Т.И., Инновационная деятельность педагога в современных условиях [Электронный ресурс] /www.informio.ru/publications/id384(дата обращения: 12.06.2019).
5. Концепции Стратегии инновационного развития РФ "Инновационная Россия – 2020" [Электронный ресурс] strategiya-innovacionnogo-razvitiya-rossii-do-2020-goda#i (дата обращения: 12.06.2019).

Раздел III

СПЕЦИФИКА КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗНОГО ТИПА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

3.1. БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ СООТВЕТСТВИЯ ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

В связи с утверждением Профессионального стандарта педагога [6], позиционируемого в качестве документа, задающего требования к качеству работы учителя, в российском обществе возобновилось обсуждение ключевых свойств (компетенций, способностей) педагога, измерение которых можно было бы использовать в алгоритме комплексной оценки качества основных видов, осуществляемой им деятельности. В то же время, разнообразие существующих моделей профессиональной компетентности учителя обуславливает трудности в решении задачи однозначного выделения критериев и показателей такой оценки и требует теоретического осмысления различных подходов к определению профессионально-педагогической компетентности и ее структуре.

Вопросы профессионализма педагога, компонентного состава педагогической компетентности достаточно широко представлены в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и др. В наиболее обобщенном варианте составляющие элементы профессиональной компетентности педагога предложены А.К. Марковой, которая выде-

ляет среди них четыре группы: специальная, социальная, личностная и индивидуальная компетентности [4]. Несколько развернутый вариант структуры профессионально-педагогической компетентности представлен Н.В. Кузьминой [3]. Так, предметная подготовка учителя отражается сразу в двух видах – специально-педагогической и методической компетентности, остальные элементы (социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентности), в целом, соответствуют классификации А.К. Марковой, хотя и приобретают несколько иное звучание, акцентируя внимание на психологической стороне педагогической деятельности. Кроме того, Н.В. Кузьмина отмечает, что выделенные составляющие профессиональной компетентности педагога выступают одним из ряда равноправных факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса, в то время как А.К. Маркова определяет профессиональную компетентность в качестве центробразующего ядра осуществления педагогической деятельности.

В.Д. Шадриков в определении базовых компетенций педагога разграничивает процессы обучения и воспитания, выделяет общий блок личностных качеств учителя (включает 6 компетенций), необходимых для реализации данных процессов, а затем более подробно характеризует компетенции по каждому виду деятельности. Так, в области обучения автором выделено 6 блоков, включающих 17 компетенций, в области воспитания – 6 блоков, содержащих 13 компетенций [9]. Таким образом, в данной классификации более пристальное внимание уделено предметно-методической составляющей деятельности педагога.

Обобщая ведущие взгляды на критерии профессионализма педагога с точки зрения их использования в оценке качества педагогической деятельности, можно выделить две основные группы компетенций:

- универсальные компетенции (применимые для оценки деятельности всех видов педагогических работников);
- специфические компетенции (вычленяемые в зависимости от возраста обучаемых или профиля преподаваемых дисциплин).

Алгоритм оценки качества (квалиметрия) любой деятельности учитывает последовательное решение следующих задач:

- выбор базовых качеств (компетенций) работника;
- выбор эталона (значения) для каждого качества;
- выбор методов (способов) оценки каждого качества;

– определение методики синтеза нескольких эмпирических оценок для получения итоговой оценки (по шкале наименований или шкале порядка) [10].

Соответственно, для осуществления всего алгоритма принципиальным является вычленение базовых компетенций педагога, которое и позволит в дальнейшем выстроить систему оценки его деятельности.

В рамках первой группы концепций о наличии некоторых универсальных компетенций присутствуют многовариантные представления о "базовых" свойствах педагога. Выделение этих свойств позволили бы осуществить универсальную оценку качества деятельности любых работников вне зависимости от возраста обучаемых, с которыми они работают (дошкольный возраст, младший школьный возраст, средний и старший школьный возраст (включая и подростковый), юношеский возраст). Своеобразным ориентиром для вычленения таких качеств педагога (компетенций) может служить Профессиональный стандарт педагога [6], выступающий в качестве свода требований к основным видам деятельности и к лицам, их осуществляющим. Отражением позиции единой (универсальной) комплексной модели оценки профессиональной пригодности педагогов в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования 2-го и 3-го поколений по педагогическим направлениям выступали комплексы общекультурных (ОК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК) будущих педагогов, которые впоследствии можно было использовать для оценки "пригодности" выпускников для осуществления базовых видов деятельности [8]. Во ФГОС ВО 3++ по педагогическим направлениям введены метакомпетенции – компетенции универсального характера, позволяющие использовать их в любой сфере деятельности, в том числе и педагогической. Их содержание сведено к умениям работы с информацией (поиск, оценка, обработка, анализ), управлению собственным развитием (планирование, осуществление, использование временно-го ресурса, определение методов и средств достижения плановых показателей и т.п.), способностям межличностного взаимодействия и работы в команде (деловая коммуникация, поликультурное разнообразие, способы социального взаимодействия) [7].

Примером "универсального набора" компетенций учителя служит список, предложенный в рамках проекта оценивания общепрофессиональных свойств педагога. В частности, такие качества учителя, как: способность к анализу и синтезу информации, управление собственным развитием, способность к межличностному взаимодействию, спо-

способность к изменениям (гибкость), личная мотивация, способность к подаче информации, дидактические компетенции, организационные способности (управление группой) [1]. Для оценки подобных универсальных компетенций в педагогической практике применяются различного рода анкеты, опросники, листы самооценки, реже встречается метод экспертных оценок. Однако данные методы используются в качестве дополнительных сведений к портфолио учителя и самими педагогами не рассматриваются как значимые факторы при прохождении аттестации или другой внешней оценке.

Вторая группа концепций о возможностях оценки педагогических работников предполагает невозможность единой оценки всех видов и должностей определенным способом (используя универсальную методику). В рамках данной группы концепций имеются варианты, предполагающие определение набора базовых качеств учителя в зависимости от возрастной группы обучаемых (ступени образования) или профиля преподаваемой дисциплины.

Примером второй группы концепций является модель уровневой оценки компетенций учителей, предложенной в рамках межрегиональной конференции "Развитие единой системы оценки качества образования – опыт и перспективы", проводимой в 2018 году Федеральной службой по надзору в сфере образования [5]. В рамках данной модели преимущественно осуществляется оценка степени владения учителем предметными и методическими знаниями. В качестве ведущих методов оценки предложены опрос участников образовательного процесса (родители, обучающиеся, коллеги, администрация), направленный на выявление степени и качества влияния на них деятельности учителя, тестирование и решение задач диагностического характера, позволяющие судить об уровне предметно-методической подготовки педагога, а также анализ деятельности педагога по материалам видеозаписи уроков или их фрагментов. Личностные качества педагога в некоторой степени могут быть оценены в ходе просмотра урока, однако фактически они не подвергаются объективному анализу. Отметим также, что методика анализа видеозаписи уроков и занятий подвергается значительной критике со стороны профессионального сообщества, и вероятнее всего, не будет закреплена в практической модели оценки компетенций учителя. Данная группа проектов оценивания педагогической компетентности в целом в большей части соответствует требованиям Профессионального стандарта педагога, однако не предполагает единой системы оцениваемых качеств у учителей

разного профиля (или работающих с различными возрастными группами).

С целью определения перечня базовых компетенций, необходимых для включения в комплексную модель оценки качества деятельности педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта, значимых с точки зрения самих педагогических работников, в период 2018-2019 гг. нами было осуществлено эмпирическое исследование мнения воспитателей, учителей и административных работников образовательных организаций Ставропольского края. Для определения мнения был использован метод анкетирования. В качестве базовой шкалы педагогических компетенций мы использовали классификацию В.А. Крутецкого [2], в которой выделены личностные, организационно-коммуникативные и дидактические способности. Кроме списка предложенных качеств, респонденты могли дополнить анкету собственными предложениями.

Выборку составили 157 человек, при этом 75 человек были работниками дошкольного образования (воспитатели, психологи, логопеды, музыкальные работники, заведующие ДОУ), что составило 47,7% общей выборки, 21 человек – работниками начальной школы (учителя, завучи) – 13,4%, 61 человек – работниками средней и старшей школы (учителя, завучи, директора) – 38,9%. При этом высшее педагогическое образование было получено 86% респондентов, у остальных было среднее педагогическое образование. Распределение выборки респондентов по педагогическому стажу было следующим: 16,5% – менее 5 лет, 20,9% – от 5 до 10 лет, 6,6% – от 10 до 15 лет, 16,5% – от 15 до 20 лет, 39,6% – выше 20 лет.

На вопрос: "Могут ли базовые качества, оценивающие деятельность педагогических работников, которые обучают детей различных возрастных групп, быть едиными?" получены такие ответы. 30,8% опрошенных – согласны с утверждением о единых базовых компетенциях педагогических работников; 65,9% – не согласны. При этом наиболее высокие показатели согласия на вопрос проявили работники средней школы (37,7% опрошиваемых учителей).

Ответы на другие вопросы анкеты предполагали выделение качеств (способностей) педагога, являющихся базовыми при работе с определенной возрастной группой обучаемых. При обработке ответов учитывались в первую очередь (как наиболее достоверные) ответы работников, имеющих опыт профессиональной деятельности с детьми данной возрастной категории (таблицы 1,2,3). Педагогам предлагалось три

категории – личные качества, организационно-коммуникативные способности, дидактические способности. Каждая категория включала в себя 10-12 проявлений способностей (качеств) педагога. Анкетироваемым педагогам было предложено отметить два – три наиболее значимых (с их точки зрения) качества в каждой категории. Затем подсчитывали общее количество ответов по каждой категории и определяли процент лиц, выделивших каждое качество как значимое. В "ядро" базовых способностей по каждой категории включали три компетенции, получившие наибольшее количество выборов в соответствующей категории (т.е. общее количество компетенций, учитываемых по всем категориям, было равно 9). В нижерасположенных таблицах 1,2,3 приведены полученные результаты: какие компетенции выбрали в качестве базовых группа работников определенной ступени образования в сопоставлении с общими данными, полученными по этой категории педагогов от общего количества опрашиваемых педагогов (всех категорий).

Таблица 1 – Базовые компетенции педагога дошкольной образовательной организации (воспитателя)

Личные качества	Доля выбравших (воспитатели)	Доля выбравших (общая)	Организационно-коммуникативные способности	Доля выбравших (воспитатели)	Доля выбравших (общая)	Дидактические способности	Доля выбравших (воспитатели)	Доля выбравших (общая)
	Любовь к детям	36%		31%	Коммуникативные способности		27%	20%
Эмоциональность	18%	11%	Организаторские способности	20%	13%	Доступность обучения	16%	15%
Ответственность	14%	13%	Педагогический такт	14%	17%	Яркость и образность речи	13%	18%

По мнению работников ДОО, при общении с детьми дошкольного возраста принципиально важными являются такие личные качества педагога, как любовь к детям (36% опрошенных), эмоциональность (18% опрошенных) и ответственность (14%), поскольку психологическими особенностями возраста является потребность в эмоциональном контакте с педагогом, игровой, наглядно-образный и наглядно-дей-

ственный характер познавательной деятельности. Кроме того, у детей этой возрастной группы в высшей степени проявляется эмпатийность, поэтому взаимодействие с ними для обеспечения плановых показателей развития строится на доброте, ласке, тактильном контакте – данные качества могут быть развиты на фоне любви к детям, любви к профессии и доминировании идей гуманизма в мировоззренческой картине мира педагога. Высоко оценили работники ДОУ такие способности, как коммуникабельность (27% опрошенных) и творческие способности педагога (36% респондентов).

Таблица 2 – Базовые компетенции педагога начальной школы

Личные качества	Доля выбравших (учителя нач. классов)	Доля выбравших (общая)	Организационно-коммуникативные способности	Доля выбравших (учителя нач. классов)	Доля выбравших (общая)	Дидактические способности	Доля выбравших (учителя нач. классов)	Доля выбравших (общая)
Любовь к детям	19%	23%	Коммуникативные способности	16%	12%	«Доступность» обучения	26%	23%
Уравновешенность	11%	13%	Организаторские способности	13%	8%	Знание предмета и методики преподавания	23%	20%
Работоспособность	11%	10%	Справедливость	13%	11%	Практико-ориентированность обучения	17%	7%

Во многом ответы респондентов о необходимых качествах педагога для успешной работы с младшими школьниками были сходны с ответами воспитателей ДОО. Безусловно, дошкольники и младшие школьники – две довольно близкие возрастные группы. В российской образовательной реальности возраст поступления в первый класс детей варьирует от 6 до 9 лет в зависимости от индивидуально-личностных особенностей ребенка, его подготовленности к занятиям в 1 классе, желания родителей, возможностей школы и т.п. делают границы между дошкольниками 6-7 лет и первоклассниками 6-7 нерезкими. В ответах учителей так же доминируют любовь к детям (19%), коммуникабельность (16%), но лидирующие позиции среди перечисленных в

категории "Дидактические способности" занимает "доступность" обучения (23%), довольно высоко респонденты оценили знание учителем основ предмета и методики его преподавания (20%). Количественные показатели, получившие наименьшее число выборов, обусловлены более широким спектром выбранных базовых качеств во всех трех совокупностях (личностные, организационные, дидактические) и выделением из образовательной деятельности процесса обучения, как наиболее актуального и доминирующего процесса в начальной школе (и по времени, и по результатам образования).

Таблица 3 – Базовые компетенции педагога средней школы (учителя-предметника)

Личные качества	Доля выбравших (учителя-предметники)	Доля выбравших (общая)	Организационно-коммуникативные способности	Доля выбравших (учителя-предметники)	Доля выбравших (общая)	Дидактические способности	Доля выбравших (учителя-предметники)	Доля выбравших (общая)
Уравновешенность	19%	14%	Способности к планированию	17%	10%	Знание предмета и методики преподавания	23%	27%
Самообразование	16%	13%	Требовательность	14%	10%	«Доступность» обучения	20%	26%
Умение ставить перед собой цели	13%	10%	Организаторские способности	12%	9%	Практико-ориентированность обучения	17%	8%

Базовые компетенции учителя-предметника значительным образом отличаются от первых двух групп респондентов. С нашей точки зрения, для объяснения такого результата эмпирического исследования есть две наиболее значимые причины:

1) во-первых, возрастные особенности обучаемых (12-18 лет): увеличивается объем внимания и оперативной памяти, продолжается активное формирование личностных качеств (направленность личности, ее мотивация к обучению в принципе, и к изучению отдельных предметов – в частности; активное становление волевого компонента, благодаря уравновешенности процессов торможения и возбуждения в коре больших полушарий головного мозга – возможность длительной концентрации на объекте изучения, что значительно расширяет

образовательные возможности обучаемых), принципиально не возможных на более ранних этапах онтогенеза;

2) во-вторых, смещение акцента с доминанты единого педагога, работающего с группой или классом, которая наделяла педагога в какой-то части родительскими функциями по отношению к обучаемым, на образ педагога-профессионала в узкой предметной области, и необходимость выстраивать отношения с несколькими педагогами (в том числе, адаптироваться к их требованиям).

Эти причины объясняют доминирование у учителя-предметника таких качеств как: уравновешенность (19%) и стремление к постоянному повышению своего квалификационного уровня – самообразование (16%) среди личных качеств учителя, способность к планированию (подразумевается в первую очередь, планирование этапов и результатов деятельности обучаемых) (17%) и требовательность (14%) – в группе организационных свойств педагога. Лидирующие качества в группе дидактических способностей педагога остались близкими по референтным значениям с группой учителей начальных классов: знание учителем основ предмета и методики его преподавания (23%) и "доступность" обучения (подразумевается отбор содержания, выбор наиболее оптимальных способа и скорости подачи материала) (20%).

Несмотря на то, что в ответ на прямой вопрос: "Считаете ли Вы принципиально возможным формирование единой модели оценки качества педагогической деятельности?", довольно высокая доля анкетированных педагогов (35% респондентов) дали утвердительный ответ (остальные затруднились или дали отрицательный ответ), статистическая обработка полученных результатов свидетельствует о неодинаковости вычлняемых в качестве базовых компетенций и свойств у педагога. Это вносит долю сомнения в принципиальную возможность такой оценки.

Результаты проведенного эмпирического исследования демонстрируют наличие широкой дисперсии в определении значимости тех или иных компетенций различными категориями педагогических работников. Так, общими во всех трех группах педагогов в качестве базовых компетенций оказались только два качества: "организаторские способности" и "доступность обучения". У учителей начальной и средней школы оказался одинаковым выбор ведущих компетенций в области дидактических способностей, два совпадения выявлено в области организационно-коммуникативных способностей при выборе воспитателей и учителей начальных классов. Наибольший разброс

мнений наблюдается в выделении значимых личностных качеств педагогов, работающих с детьми разного возраста. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости использования моделей разного компонентного состава для оценки компетенций педагогов различных образовательных организаций (дошкольного, начального и среднего общего образования).

В то же время, на основании общих результатов нами составлена так называемая "синтетическая модель базовых компетенций педагога", в которой отражены сведения о ведущих педагогических способностях без учета возрастной группы обучаемых (табл. 4).

Таблица 4 – Базовые компетенции педагога ("синтетическая модель базовых компетенций")

Личные качества	Доля выбравших (общая)	Организационно-коммуникативные способности	Доля выбравших (общая)	Дидактические способности	Доля выбравших (общая)
Любовь к детям	15%	Педагогический такт	14%	Знание предмета и методики преподавания	18%
Уравновешенность	14%	Коммуникативные способности	13%	«Доступность» обучения	16%
Ответственность	13%	Организаторские способности	12%	Яркость речи	14%

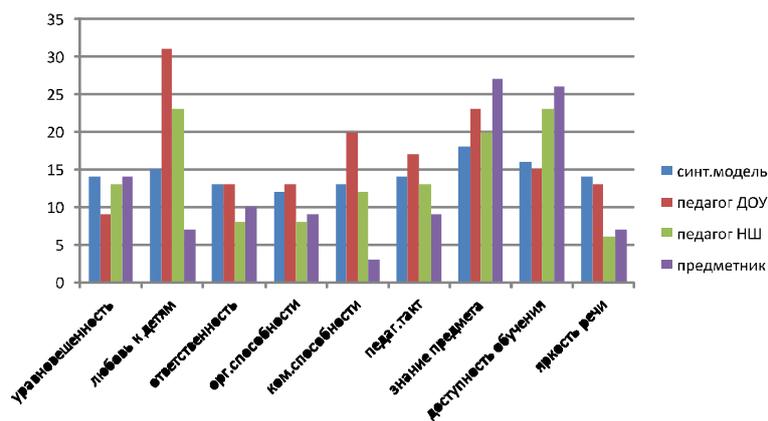


Рисунок 1 – Определение базовых компетенций педагога по результатам анкетирования

На рисунке 1 размещена диаграмма, отражающая соответствие выбранных для отдельной категории педагогов качеств с ведущими качествами "синтетической модели базовых качеств педагога", при этом данные, указанные в графике для других категорий работников, взяты в процентном отношении от общего количества ответов.

Таким образом, большинство из выделенных компетенций в среднем поддерживается незначительной долей педагогов ($\approx 15\%$), наиболее неоднозначно оценены такие качества, как "любовь к детям" и "коммуникативные способности", что подтверждает необходимость рассмотрения базовых компетенций с учетом специфики педагогической деятельности, особенно в части оценки личностных качеств.

Полученные результаты убедительно демонстрируют то, что в процессе организации внутреннего аудита необходимо обратить внимание на такие важные моменты. Прежде всего, адаптация соответствующих критериев и показателей оценки деятельности педагога, их ранжирование в зависимости от специфики работы с той или иной возрастной категорией обучаемых; выбор способов оценки в зависимости от особенностей самой деятельности и условий ее осуществления, а также – привлечение к описываемой экспертизе различных групп аудиторов. В целом, указанные особенности определяют специфику комплексной оценки педагога на соответствие требованиям профессионального стандарта педагога в образовательных организациях разного типа, что обусловило структуру и нашло отражение в содержании следующего раздела настоящего пособия.

Литература

1. Базовые компетентности педагога // Социальная сеть работников образования nsportal.ru – Электронный ресурс: режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/02/24/bazovye-kompetentnosti-pedagoga> (дата обращения 28.04.2019).
2. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 253 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. М.: Высш. шк., 1990. 117.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996 Электронный ресурс: режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3292924/> (дата обращения: 15.05.2019).
5. Материалы межрегиональной конференции "Развитие единой системы оценки качества образования – опыт и перспективы" // Федеральный ин-

ститут оценки качества образования – Электронный ресурс: режим доступа: <https://fioco.ru/online-translyaciya-plenarnogo-zasedaniya-5-6-iyulya> (дата обращения 24.04.2019).

6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" // Консультант плюс – Электронный ресурс: режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> (дата обращения 24.04.2019).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – Электронный ресурс: режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_V_3_16032018.pdf (дата обращения 24.04.2019).

8. Цвирко Н.И., Тюренкова С.А. Проектирование системы оценивания уровня компетенций студентов на основе декомпозиционного подхода // Научный рецензируемый цитируемый журнал "Кант". 2017. №4(25). С. 127-132.

9. Шадриков Б.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. Электронный ресурс: режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/67341.html> (дата обращения: 15.05.2019).

10. Шкалы. Шкалы наименований и шкалы порядка // Метрология и стандартизация – Электронный ресурс: режим доступа: <http://metro-logiya.ru/index.php?action=full&id=523> (дата обращения 24.04.2019).

3.2. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕДУРЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Профессиональный стандарт педагога, как отмечается его разработчиками в многочисленных разъяснениях, предъявляет к учителю не минимальные требования, а отражает высокий уровень развития его профессиональных качеств и осуществления видов образовательной деятельности. При этом допустимо ведение педагогической деятельности с менее высоким уровнем проявления указанных в стандарте характеристик. Одновременно, профессиональный стандарт выступает ориентиром для саморазвития и профессионального совершенствования педагога. В связи с этим, особую актуальность приобретает основанная на требованиях ПСП оценка и установление исходно-

го уровня профессиональной компетентности учителя. Процедура оценки деятельности учителя в условиях школы имеет свои специфические особенности, определяемые рядом обстоятельств.

Во-первых, подавляющее большинство школ одновременно реализует образовательные программы начального, основного и среднего общего образования, что означает необходимость организации в рамках одного учреждения разных вариантов программ для внутреннего аудита деятельности педагога с учетом специфики реализации соответствующей программы. Более детально это означает необходимость разработки различных критериев оценки для учителей начальной и старшей школы, а также выбор разных категорий аудиторов.

Во-вторых, внутренний аудит в школе, как правило, осуществляется за счет внутренних ресурсов, одной из основных категорий аудиторов выступают учителя – эксперты этой же образовательной организации, которые должны осуществлять аудит параллельно со своими непосредственными должностными обязанностями. Для школы это означает необходимость решения ряда задач: разработка критериев для выбора педагогов – экспертов, обучение учителей – экспертов принципам и порядку проведения внутреннего аудита в соответствии со стандартами системы менеджмента качества, выработка механизмов стимулирования работы экспертных групп, изменение расписания учебных занятий и др.

В-третьих, конечная цель внедрения ПСП – изменение профессиональной деятельности учителя. Из теории обучения взрослых известно, что изменение профессиональных характеристик сложившейся личности связано с проблемой замены устоявшихся стереотипов выполнения деятельности на иные, более прогрессивные, более адекватные изменившимся условиям и требованиям к ее выполнению [2]. Однако, исследователи отмечают, что данная проблема может быть решена только в случае соблюдения следующих минимальных условий:

- четкого осознания новых "эталонных" требований к профессиональной деятельности;
- ясного осознания учителем зон своего профессионального несоответствия, что означает, фактически, осознание частичной дисквалификации и влечет ухудшение эмоционального самочувствия педагога;
- последовательной работы субъекта по собственному профессиональному саморазвитию, которое, по сути, является разрушением ус-

тоявшихся стереотипов профессиональной деятельности и формированием новых прогрессивных стереотипов ее выполнения.

Доказано (Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов и др.), что выполнение любого из условий представляет значительные трудности для сложившейся личности. Таким образом, перед администрацией школы возникает проблема создания такого механизма помощи учителю в переходе к более совершенным стереотипам профессиональной деятельности на основе предложения ему спектра позитивных рациональных оснований для постепенной перестройки профессиональных действий [1].

Внутренний аудит, организованный без учета указанных условий, превращается в очередную форму контроля и не выполняет развивающей функции. Следовательно, образовательной организации необходимо обеспечить процессный и рефлексивный характер аудита. Это означает, что внутренний аудит должен осуществляться постоянно, индивидуализировано, а изменение деятельности учителя будет основываться на принятии выявленных замечаний, недостатков и приводить к глубокому качественному изменению его деятельности, а не просто к количественному приращению каких-либо профессиональных характеристик.

Рассмотрим, как организовать процесс оценивания деятельности учителя школы с учетом выделенных выше факторов.

Разработка критериев аудита относится к задачам администрации школы. Данный этап является значимым, так как учителя одним из существенных рисков процедуры аудита своей деятельности считают именно необъективность, как отдельных показателей, так и оценки в целом. Поэтому критерии должны быть обоснованными и принятыми всем педагогическим коллективом школы. В качестве нормативной базы для выделения критериальных показателей выступает ПСП, а также требования, предъявляемые федеральными государственными образовательными стандартами. На наш взгляд, в качестве показателей для оценки деятельности учителя целесообразно использовать перечень необходимых умений, указанный в ПСП по каждой трудовой функции и характеризующий компетентность в соответствующей области ("Обучение", "Воспитательная деятельность", "Развивающая деятельность"), также данный перечень необходимо дополнить показателями компетентности в области личностных качеств. Далее необходимо распределить показатели по экспертным группам и возможным способам оценки. В школе наиболее всестороннюю оценку деятельности учителя можно получить, если в качестве основной ауди-

торской группы будут выступать коллеги – эксперты, дополнительно отдельные компетенции предлагается оценить родителям и самим обучающимся (для педагогов, осуществляющих деятельность в старших классах). Безусловно, все этапы оценки могут быть осуществлены и администрацией школы, но в целях наибольшего разведения внутреннего аудита и внутришкольного контроля предлагаем минимизировать участие в оценке педагогов административных сотрудников в качестве экспертов. Перечень компетенций и возможное распределение оценки компетенций по аудиторским группам представлено в таблице 1 [4].

Таблица 1 – Примерное распределение профессиональных компетенций для оценивания деятельности учителя по аудиторским группам (компетенции выделены на основе профессионального стандарта педагога)

№	Наименование показателя	Педагогический-эксперты	Родители	Обучающиеся (ученики 8-11 классов)
1	2	3	4	5
1.	Компетентность в области реализации ТФ «Обучение»			
1.1	Владеет формами и методами обучения	+		
1.2	Объективно оценивает знания обучающихся	+		+
1.3	Применяет современные психолого-педагогические технологии, основанные на знаниях законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде	+		
1.4	Использует специальные подходы к обучению для включения в образовательный процесс всех детей, в том числе с особыми образовательными потребностями	+		
1.5	Владеет ИКТ-компетентностями	+		
1.6	Организует различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую	+	+	+
2.	Компетентность в области реализации ТФ «Воспитательная деятельность»			
2.1	Строит воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей	+		
2.2	Признает достоинство детей, понимает и принимает их	+		
2.3	Создает в учебных группах разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей и педагогов		+	

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
2.4	Управляет учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	+		
2.5	Анализирует реальное состояние дел в учебной группе, поддерживает в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу		+	+
2.6	Защищает достоинство и интересы обучающихся, помогает детям, оказавшимся в конфликтной ситуации или неблагоприятных условиях		+	+
2.7	Находит ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивает его понимание и переживание обучающимися	+		
2.8	Владеет методами организации экскурсий, походов, экспедиций и т.п.		+	+
2.9	Сотрудничает с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач	+		
3.	Компетентность в области реализации ТФ «Развивающая деятельность»			
3.1	Владеет установкой на оказание помощи любому ребенку		+	
3.2	Использует в практике работы культурно-исторический, деятельностный и развивающий психологические подходы	+		
3.3	Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение (совместно со специалистами) ООП	+		
3.4	Понимает документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов)	+		
3.5	Составляет (совместно со специалистами) психолого-педагогическую характеристику личности обучающегося	+		
3.6	Разрабатывает и реализует индивидуальные образовательные маршруты, программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	+		
3.7	Оценивает образовательные результаты, осуществляет мониторинг личностных характеристик	+		
4.	Компетентность в области личностных качеств			
4.1	Эмпатийность и социорефлексия	+	+	+
4.2	Самоорганизованность	+	+	+
4.3	Общая культура	+	+	+
4.4	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики	+	+	+

Анализ компетенций, выделенных на основе требований ПСП, показывает, что многие из них невозможно оценить только в процессе наблюдения хода урока, требуется аудит организации учителем внеурочной деятельности учащихся, анализ учебной документации педагога и др. Тем не менее, урок как основная форма организации учебной деятельности дает возможность оценить наибольшее количество компетенций. Однако критерии необходимо встроить в структуру урока, осуществить их декомпозицию в конкретные наблюдаемые приемы и способы педагогической деятельности. Один из вариантов чек-листа экспертной оценки представлен в Приложении 1 [3].

Немаловажной является и предварительная работа с педагогами, осуществляющими экспертную деятельность. Школы, апробировавшие процедуру внутреннего аудита, приводят в качестве эффективной следующую схему работы с учителями – экспертами:

- 1) обсуждение критериев с целью достижения однозначного их понимания;
- 2) посещение экспертами уроков друг друга и взаимооценка для установления единого подхода к оценке уровня сформированности компетенций;
- 3) организация практикумов для педагогов-экспертов, в которых осуществляется упражнение по анализу урока как отстраненного от личности продукта, выработка рационального и объективного взгляда на урок.

После формирования аудиторской группы экспертов администрация школы совместно с учителями-экспертами организует предварительную работу с педагогами, включающую:

- 1) презентацию и разъяснение критериев аудита;
- 2) акцентирование внимание на целях проведения аудита (не наказывать, а способствовать совершенствованию педагогической деятельности, и всего образовательного процесса в целом!);
- 3) закрепление аудиторов за группами учителей: распределение должно осуществляться с учетом желания самих аудируемых педагогов, психологической совместимости эксперта и учителя. Кроме того, для повышения объективности оценки с одним учителем одновременно работает два эксперта, один из которых должен владеть предметным содержанием, что позволит оценить уровень продуктивности и дифференциации на уроке, обусловленные содержанием предметного материала, в котором неспециалисту разобраться сложно. С другой стороны, присутствие только аудитора-предметника на уроке может

снизить чистоту восприятия, так как непроизвольно включается предметная составляющая, а критерии внутреннего аудита сами по себе уходят на второй план.

В соответствии с программой и планом аудита осуществляется оценивание деятельности педагога. При этом даты посещения уроков согласовываются с самим учителем. Учитель также может самостоятельно оценить свою деятельность до начала проведения аудита, с этой целью могут быть предложены различные варианты листов самооценки, предпочтительно, чтобы критерии самооценки соответствовали критериями экспертного анализа (Приложение 2) [3]. Самоанализ и анализ урока экспертами сопровождается совместной с учителем разработкой корректирующих действий, которые и будут выступать основным предметом оценки на следующем этапе аудита. Между этапами аудита педагог – эксперт выступает как наставник, консультант, сокооперант, к которому учитель может обратиться за консультацией, посетить его уроки, совместно спроектировать отдельные этапы урока. Таким образом, отслеживается продвижение учителя на пути его профессионального развития.

Реализация аудита требует дополнительной мотивации, как учителей-экспертов, так и учителей – субъектов оценивания. Мерами стимулирования могут выступать:

1) материальное поощрение, закрепление критерия участия в аудите в основаниях для стимулирующих выплат (в отношении, как экспертов, так и учителей, демонстрирующих продвижение по критериям аудита);

2) учет результатов аудита в процедуре аттестации на соответствие занимаемой должности и в представлении на аттестацию для получения первой и высшей квалификационной категории;

3) освобождение от следующих этапов аудита учителей, демонстрирующих осуществление педагогической деятельности на высоком уровне реализации критериев аудита;

4) получение статуса аудитора учителями, показавшими высокий уровень профессионализма в ходе аудита;

5) различные виды морального поощрения (объявление благодарности, представление к получению почетной грамоты и пр.);

6) учет показателей участия в аудите при назначении на должность старшего или ведущего учителя (в перспективе, при внедрении национальной системы учительского роста).

Отметим, что изменение стереотипов профессиональной деятельности требует определенного времени, а потому задачи профессио-

нального совершенствования следует ставить на долгую (5-7 лет) перспективу, необходимо соблюдать постоянство и непрерывность требований, обеспечивать постепенность во введении развернутой нормы в повседневную практику.

Литература

1. Иванова С.Н., Никитин И.Г. Внутришкольный аудит урока как механизм перехода на новые образовательный стандарты и управление качество образования в школе // Режим доступа: <http://school102perm.ru/index.php/tsio/353-audit> (дата обращения: 15.06.2019 г.)
2. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего / В.П.Панасюк. СПб.: КАРО, 2003. 384 с.
3. Методические материалы по результатам поэтапного внедрения стандарта профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) // Режим доступа: <https://sch13himki.edumsko.ru/collective/profstandards/post/146833> (дата обращения: 15.06.2019 г.)
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" // Консультант плюс – Электронный ресурс: режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> (дата обращения: 15.06.2019 г.)

3.3. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕДУРЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

В современном постиндустриальном обществе одним из главных ресурсов стала информация, глобальные сети предоставили человечеству доступ к неограниченному объему сведений практически в любой научной отрасли и безграничному общению. В этих условиях возникла необходимость изменения подходов к организации образования (в том числе – и высшего), в первую очередь – к оценке его качества (выражающаяся в выделении критериев оценки, определении круга оценивающих субъектов, формировании алгоритма синтетического учета различных показателей).

Высшее образование сегодня в России так же, как и в мировом сообществе в эпоху глобализации, трансформируется, и основные направления изменений обусловлены такими причинами, как:

1) непрерывностью образования (система не завершается вузовской ступенью, развивается модель "образование в течение всей жизни");

2) стремление к единой культуре, интеграции знаний как гуманитарных, так и естественнонаучных, слияние научного и культурного опыта, формирование общей базы знаний, т.н. "глобального банка данных";

3) доступность (массовость) образования, в том числе и – высшего, что обеспечивает грамотное межнациональное решение глобальных экологических и социальных проблем [3].

Категория качества выступает в настоящее время в качестве единого универсального инструмента управления образовательной деятельностью, в смысле формирования некой планки соответствия получаемых в образовании результатов и предъявляемых к самой процедуре осуществления образовательной услуги требований, при этом учитывается ориентация образования на нормативные документы (стандарты), в которых отражены требования, предъявляемые государством, современной практикой, потенциальными работодателями, социальными потребностями.

Подходы к определению понятия "качество" в узких сферах различны, но доминирующими в квалитологических и квалитметрических источниках являются несколько ведущих тенденций:

– во-первых, качество – как степень соответствия продукции или деятельности требованиям нормативных документов;

– во-вторых, качество – как конкурентоспособность продукции или услуги;

– в-третьих, качество – как степень удовлетворенности внутренних и внешних потребителей услугой или продукцией.

Если учесть, что "продукцией" деятельности педагогов вуза (в совокупности) является выпускник, а основной деятельностью – оказание образовательной услуги, то в этом случае с понятием "качество деятельности педагога вуза" можно так же последовательно рассмотреть вышеописанные позиции:

– во-первых, нормативным документом, задающим требования к качеству преподавания, является Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования

и дополнительного профессионального образования" [1]. Именно в соответствии с вышеназванным документом необходимо соотносить показатели (характеристики) деятельности педагога вуза;

– во-вторых, конкурентоспособность выпускников вузов на региональных рынках труда следует считать подтверждением качества оказания образовательной услуги (но при этом учитывать, что вычленивший непосредственный "вклад" каждого педагога представляется невозможным в принципе; ведущая роль будет отведена педагогам выпускающих кафедр, осуществляющих подготовку к комплексному итоговому экзамену или руководство выпускными квалификационными работами);

– в-третьих, необходимо определить степень удовлетворенности образовательной услугой потребителей, среди которых внешними являются: государство в целом (подтверждение – наличие у вуза аккредитации на подготовку специалистов определенного направления и профиля), учредитель, органы управления образованием, работодатели (представители которых в обязательном порядке являются членами государственных экзаменационных комиссии), родители обучаемых, "поставщики" абитуриентов (школы и колледжи); внутренними – обучаемые (выпускники), персонал вуза (профессорско-преподавательский состав в первую очередь).

Контроль за соблюдением требований государства (закрепленных в соответствующих ФГОС ВО по направлениям и профилям, которое выступает как гарант качества предоставляемых вузом образовательных услуг, обеспечивается внешними (по отношению к вузу) процедурами лицензирования, аттестации и аккредитации, в ходе которых проверяется соответствие образовательного процесса государственным требованиям.

Уровень профессиональной подготовки выпускника вуза, в свою очередь, подтверждается прохождением независимых процедур проверки качества знаний студентов (национальные интернет-олимпиады (онлайн), интернет-экзамены (как по отдельным дисциплинам, так и по профилю в целом), конкурсы профессионального мастерства, процедуры сертификации системы менеджмента качества образовательного учреждения, участие представителей учредителя и работодателей в итоговой государственной аттестации выпускников, процент трудоустройства выпускников по специальности на региональном рынке труда. Внутренние процедуры соблюдения качества образовательного процесса представлены эффективной работой системы менеджмента

качества вуза (которая объединяет усилия администрации вуза, деканатов факультетов, кафедр и отдельных преподавателей).

Степень удовлетворенности потребителей определяется по результатам статистической обработки данных ежегодных опросов соответствующей тематики (как персональных, так и анонимных) как показателя итогового качества оказания вузом образовательной услуги населению ("Качество выпускников вуза", "Удовлетворенность работодателей"), так и качество организации вузом промежуточных процессов и подпроцессов со стороны внутренних потребителей (опросы "Преподаватель глазами студентов", "Отношение к работе", "Отношение к учебе" и т.п.).

Для разрешения противоречий между требованиями внешних (государства в первую очередь) и внутренних "потребителей" (в первую очередь – выпускников и студентов) совершенствование качества образования должно проводиться в двух направлениях. С одной стороны, образовательные услуги данной формы образования должны соответствовать Российским государственным образовательным стандартам по подготовке специалистов конкретных специальностей, а также потребностям конкретной отрасли и региона (при оценке качества деятельности преподавателей – их соответствие требованиям Профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования"), с другой стороны, они должны отвечать интересам и требованиям студентов, которые могут иметь определенный профессиональный опыт, мотивацию и руководствоваться личностными установками (представлениями). Схематически такую двойственность в подходах, максимально отвечающую требованиям как производства, так и лично студента, можно представить на следующей схеме:

Отдел высшего образования ЮНЕСКО в своих документах по политике в области высшего образования перечисляет следующие элементы, имеющие первостепенное значение в определении ситуации с качеством:

- качество преподавания, подготовки и исследований, которое практически целиком зависит от качества персонала, учебных программ и ресурсов;
- качество обучения как следствие преподавания и исследований, но также предполагающее качество студентов (абитуриентов);
- качество руководства и управления, которое оказывает решающее влияние на среду преподавания [4; 5].

ДВА ПОДХОДА К ПОНЯТИЮ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ»



Рисунок 1 – Требования внешних и внутренних потребителей к качеству высшего образования

Из вышеперечисленных позиций можно сделать вывод, что предмет пристального рассмотрения в рамках данного параграфа является первая позиция. В формате этой позиции должны быть наиболее подробно охарактеризованы качество преподавания и факторы, на него влияющие, а также подходы к оценке качества преподавания в вузе с учетом требований указанного выше Профессионального стандарта и результаты проведенного эмпирического исследования.

В профессиональном стандарте "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" обозначены следующие виды профессиональной деятельности (табл. 1).

Сегодня основная задача преподавателя высшей школы состоит в создании условий для адаптации студентов к жизни в информационном обществе. Для успешного решения этой задачи преподаватель должен отличаться "умением хорошо, мастерски преподавать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлекать студентов потребностью знаний, возбуждать в них трудолюбие и упорство, стремление самостоятельно находить решение научных задач, развивать широту их взглядов и гибкость мышления" [3]. Установив оптимальный контакт со студентами, преподаватель может обеспечивать их максимальную мыслительную активность на всех этапах занятия, содействовать всестороннему развитию их научного и общекультурного кругозора [3]. Преподаватель должен направлять самостоятельный научный и

творческий поиск студентов и являться активным соучастником их профессионального формирования [2].

Таблица 1 – Виды профессиональной деятельности педагога высшей школы, соотнесенные с обобщенными трудовыми функциями профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" [1] и возможными критериями их оценки

№ п/п	Вид деятельности (цель вида деятельности)	Обобщенная трудовая функция	Показатель эффективности ее выполнения
1	2	3	4
1	Организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность	<p>D. Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам ВО;</p> <p>H. Преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;</p> <p>I. Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации</p>	<p>- сохранение контингента обучающихся;</p> <p>- высокие показатели удовлетворенности студентов;</p> <p>- положительный опыт в роли тьютора, куратора (социальная поддержка)</p> <p>- результаты анкетирования студентов;</p> <p>- результаты проверочных, тестовых работ;</p> <p>- квалификационные характеристики преподавателя;</p> <p>- психолого-педагогическая компетентность;</p> <p>- методическая компетентность;</p> <p>- предметная компетентность;</p>
2	Обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования	<p>D. Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам ВО;</p> <p>H. Преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;</p> <p>I. Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации</p>	<p>- высокая социальная активность студентов;</p> <p>- устойчивая мотивация обучаемых к достижению высоких результатов в учебной деятельности;</p> <p>- результаты независимых экспертиз / конкурсов;</p> <p>- участие и победы, обучаемых в конкурсах профессионального мастерства;</p> <p>- высокие показатели качества знаний, обучающихся или наличие их позитивной динамики;</p>
3	Создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся	D. Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам ВО;	- методическое обеспечение учебного процесса, в том числе – по организации самостоятельной работы обучаемых;

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
		<p>Н. Преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;</p> <p>І. Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации</p>	<p>- активное использование Интернет-технологий и технологий электронного обучения;</p> <p>- организация научно-исследовательской работы студентов;</p> <p>- активное использование проектных технологий в обучении</p>
4	Удовлетворение потребностей, обучающихся в углублении и расширении образования	<p>Н. Преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;</p> <p>І. Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации</p>	<p>- формирование, методическое и информационное сопровождение и реализация курсов по выбору обучающихся;</p> <p>- возможность обучения по индивидуальному плану / графику;</p> <p>- участие в обеспечении взаимосвязи ступеней высшего образования;</p> <p>- руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами;</p> <p>- высокая публикационная активность;</p> <p>- использование Интернет-технологий и технологий электронного обучения;</p>
5	Методическое обеспечение реализации образовательных программ	1. Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации	<p>- участие в разработке профессиональных образовательных программ или их компонентов;</p> <p>- самостоятельная разработка программных комплексов в полном соответствии с федеральными, региональными и локальными нормативами;</p> <p>- участие в курсах повышения квалификации / переподготовки (как в качестве слушателя, так и в качестве специалиста-преподавателя)</p>

Поэтому, преподаватель высшей школы, занимая одно из наиболее авторитетных положений в обществе, должен сочетать в себе свойства педагога, специалиста и ученого, глубоко знать свой предмет, владеть методами своей науки как инструментом ее совершенствования

и приложения, обладать широкой эрудицией, необходимой для анализа основных общественных и научных течений. Воспринимая учебно-воспитательную деятельность как свою основную профессиональную и социальную задачу, преподаватель должен сочетать ее с интенсивной научной деятельностью, с высоким творческим потенциалом [3; 4].

Многоплановость видов деятельности, которые должен выполнять российский преподаватель высшей школы как в пределах аудиторной, так в ходе выполнения внеаудиторной работы (учебно-методическая, организационно-методическая, научно-исследовательская и воспитательная со студентами, имеющими уже сложившуюся картину мира и сформировавшееся ядро личности), определяют специфику в определении критериев и показателей, формирующих модель комплексной оценки качества его деятельности. Некоторые основные отличия в компонентном составе описываемой выше модели приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнение компонентов профессиональной компетентности в модели оценивания качества деятельности педагога высшей школы и универсальной модели оценивания качества деятельности педагога основного общего и среднего общего образования

№ п/п	Компонент универсальной модели оценки качества деятельности педагога	Компонент модели оценки качества деятельности педагога высшей школы
1	2	3
1.	Требования к образованию: не ниже высшего	Требования к образованию: не ниже высшего и обязательное наличие ученой степени (ученого звания) по профилю преподаваемых дисциплин
2.	Активная социальная позиция и соответствие личностных качеств требованиям профессии, необходимые для формирования картины мира и основ гражданской активности	Активная социальная позиция и соответствие личностных качеств требованиям профессии, необходимые для трансформации уже имеющейся картины мира, высокой гражданской активности и высокой мотивации на работу в соответствии с профилем получаемого образования
3.	Интеллектуальная активность	Высокая интеллектуальная активность, подтверждаемая документально (публикация научных статей, учебных и учебно-методических статей и пособий, апробация проектов нормативных документов в области образования)
4.	Педагогическое и методическое сопровождение самостоятельной работы обучаемых (доля самостоятельной работы не превышает 35 %)	Педагогическое и методическое сопровождение самостоятельной работы обучаемых (доля самостоятельной работы достигает 90 %), активность в ходе, которой и является гарантом освоения обучаемыми профессиональных знаний и освоения профессиональных компетенций
5.	Глубокие предметные знания	Объем предметных знаний несоизмеримо выше; одной из дополнительных характеристик является высокая скорость их обновления

Продолжение табл. 2

1	2	3
6.	Подготовка обучающихся к предметным конкурсам и олимпиадам; желательны результаты в виде достижений	Подготовка обучающихся не только к предметным, и к профессиональным конкурсам и олимпиадам; желательны результаты в виде достижений
7.	Педагогическая компетентность в выборе, использовании и учете адекватных средств и способов контроля знаний обучаемых	Педагогическая компетентность в выборе, использовании и учете адекватных средств и способов контроля знаний обучаемых; необходимость сопоставления внутренней оценки с результатами независимой внешней экспертизы
8.	Желательно участие в формировании электронной информационно-образовательной среды учреждения	Обязательно участие в формировании электронной информационно-образовательной среды учреждения
9.	Разработка методических материалов сопровождения учебного процесса	Разработка методических, научно-методических и иных материалов сопровождения учебного процесса, а также их экспертиза
10.	Методическое сопровождение, организация учебной практики обучающихся по отдельным дисциплинам; результат практики учитывается в качестве учебных достижений	Методическое сопровождение, организация учебной, производственной и профессиональной практики обучающихся по отдельным дисциплинам; результаты практики 2 и 3 вида учитываются в общей оценке профессиональной пригодности выпускника и определяют потенциальную возможность профессиональной деятельности
11.	Методическое сопровождение и организация учебно-исследовательской деятельности обучающихся	Методическое сопровождение и организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности обучающихся; а также мотивация обучающихся к самостоятельному планированию, осуществлению и обработке результатов научных исследований
12.	Обязательна внеучебная деятельность педагога	Доля внеучебной работы по отдельным направлениям (в части фиксируемых результатов) доминирует при оценке успешности осуществления каждого вида деятельности

Таким образом, можно выделить несколько видов профессиональной деятельности педагога высшей школы: образовательная (собственно преподавание), учебно-методическая, научно-исследовательская (в том числе и организация научно-исследовательской работой студентов), деятельность по самообразованию и повышению своего квалификационного уровня.

Для оценки эффективности каждого вида деятельности можно обозначить наиболее типичные критерии, которые могут быть определены в ходе процедуры внутреннего аудита (табл. 3).

Данные критерии могут быть использованы в оценке качества деятельности отдельных преподавателей и структурных подразделений вузов, их результаты могут быть приняты за основу для определения коэффициентов материального стимулирования преподавателей и руководителей структурных подразделений.

Таблица 3 – Критерии оценки эффективности видов деятельности преподавателя высшей школы

№ п/п	Вид деятельности	Критерии оценки эффективности деятельности
1	Учебная (образовательная)	<ul style="list-style-type: none"> • Высокие показатели качества студентов по результатам внутренних и внешних экспертиз (50% и более, при этом следует учитывать, что результаты за рамками диапазона 25%-75% признаются недостоверными по причинам неадекватности измерительной шкалы). • Высокие показатели удовлетворенности студентов по итогам изучения дисциплины, подтверждаемые активной посещаемостью аудиторных занятий преподавателя в течение семестра (средний показатель – не ниже 70%). • Победы студентов в предметных конкурсах и олимпиадах.
2	Учебно-методическая	<ul style="list-style-type: none"> • Издание пособий (учебных, учебно-методических). • Оформление рабочих программ учебных дисциплин и программных комплексов. • Оформление учебно-методической документации.
3	Научно-исследовательская	<ul style="list-style-type: none"> • Публикация научных статей по профилю преподаваемых дисциплин. • Подача заявок или выигрыш грантов. • Победы преподавателя или студентов в научных конкурсах. • Руководство студенческим научным объединением.
4	Деятельность по самоорганизации и самообразованию	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие ученой степени / ученого звания (работа над диссертационным исследованием). • Повышение квалификации по профилю педагогической деятельности. • Участие в научно-методических семинарах, совещаниях. • Освоение новых технологий / средств обучения / новых учебных курсов.

В течение 2018-2019 гг. было проведено эмпирическое исследование среди педагогических работников ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт". Цель исследования – выявление мнения педагогов высшей школы относительно специфики компонентного состава модели оценки качества деятельности преподавателя вуза, критериальных показателей и процессуальных особенностей осуществления этой оценки. В исследовании участвовало более 100 человек, соблюдались пропорции представленности профессорско-преподавательского состава кафедр вуза разной специфики (естественнонаучной, гуманитарной). Все показатели приведены в процентном отношении.

В ответе на вопрос, какие же компетенции должны доминировать у педагога высшей школы для эффективного осуществления профес-

сиональной деятельности, не выявил резких различий в важности одной группы из предлагаемых компетенций (дидактические, организационные, личностные, классификация по В. Крутецкому). Результаты распределения отражены на рисунке 2.

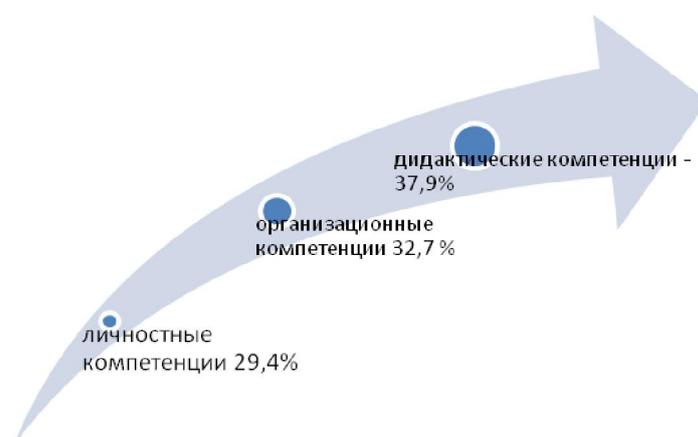


Рисунок 2 – Представления преподавателей о доминировании групп компетенций у педагога, необходимых для эффективной деятельности в вузе

Приоритетность дидактических компетенций, обусловлена, по мнению респондентов, значительным объемом предметных и профессиональных знаний, а также методики преподавания; дополнительным обстоятельством послужила необходимость организации электронного обучения и современной электронно-образовательной среды вуза.

Следующим вопросом, предложенным в анкете, был вопрос о необходимости освоения педагогом высшей школы отдельных компетенций, которые подлежат измерению в ходе процедуры комплексного оценивания качества деятельности педагога высшей школы. Поскольку респондентам предлагалось выделить не более трех компетенций, значение каждой компетенции оценивалось как среднее арифметическое по шкале от 1 (минимальное значение) до 8 баллов (максимальное значение) (рис. 3).

На первое место респонденты поместили ответ "гибкость, профессиональная мобильность педагога", понимаемую ими как потенциальную способность организовывать профессиональную деятельность в условиях постоянного обновления нормативного поля как феде-

рального (поколения ФГОС ВО обновляются со скоростью 2,5 – 3 года), так и регионального и локального уровней. Основными (базовыми) компетенциями, размещенными на 2 и 3 рейтинговых ступенях, респондентами были признаны дидактические и организационные, что не противоречит традиционным представлениям о сути деятельности педагога высшей школы. Следует отметить высокие доли у такой компетенции, как "самообразование и саморазвитие" (4,2 балла), практически отсутствующей в ответах педагогов других ступеней (дошкольное, начальное, среднее полное общее образование) при подобии количественных долей остальных компетенций, указанных на рисунке 3.

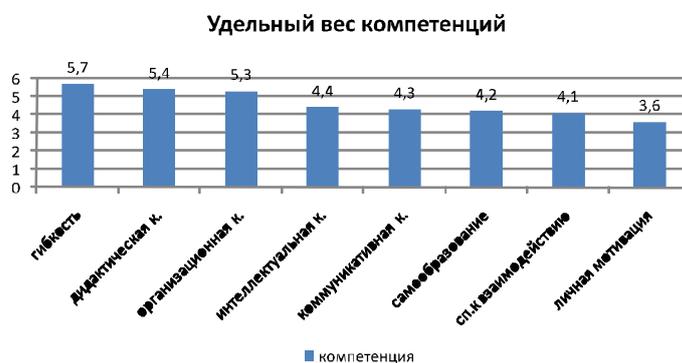


Рисунок 3 – Ведущие компетенции педагога высшей школы, обеспечивающие высокое качество его деятельности

Интересным представляется анализ ответов на вопрос: "Предложите оценивающих субъектов качества деятельности преподавателей вуза", при этом респонденты должны были внести не менее 3-х вариантов ответов с указанием процентной степени каждого субъекта. Синтетические показатели приведены на рисунке 4.

Доминирующее значение практически все респонденты отвели оценке непосредственного руководителя структурного подразделения (заведующему кафедрой) на основании результатов активности педагога в течение года по четырем описанным в таблице 3 видам деятельности. При этом в этой позиции приоритет отдавался оценке результатов труда преподавателя по каждому виду деятельности. При ответе на дополнительный вопрос: "Могли бы Вы ранжировать значимость видов деятельности преподавателя для определения их вклада в ито-

говое "качество выпускника"?", то значимость видов деятельности была определена следующим образом: 50% – образовательная деятельность (непосредственное преподавание), 25% – учебно-методическая деятельность; 15% – научно-исследовательская деятельность, 10% – самообразование и саморазвитие.

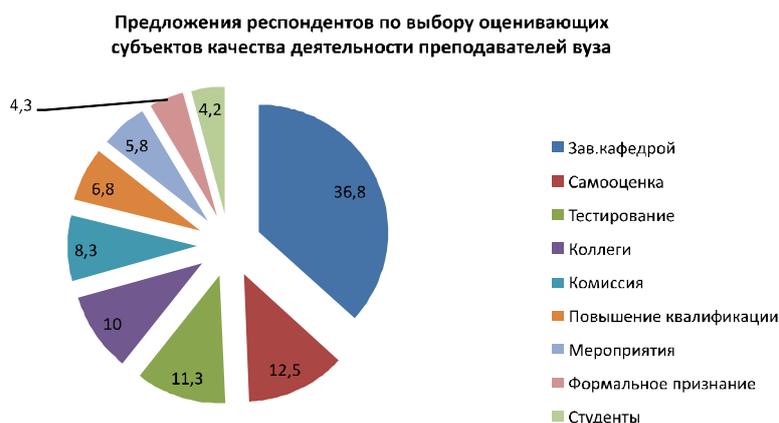


Рисунок 4 – Предложения по выбору оценивающих субъектов и доле их влияния

Довольно высокими оказались показатели позиций "самооценка" (12,5%) и "профессиональное тестирование" (11,3%). Причем под словами "профессиональное тестирование" анкетированные в первую очередь понимали тесты для определения уровня владения 1) предметным содержанием и 2) методиками преподавания, в последнем случае не исключали подачу вопросов в виде ситуативных задач, диагностического подбора методик, разбора фрагментов уроков и т.п.

В составе пяти наиболее значимых респонденты отметили оценку коллег (10%, 4 рейтинговое место по влиянию) и оценку комиссии (8,3%, 5 рейтинговое место). При этом под коллегами в первую очередь понимались сотрудники одного структурного подразделения (кафедры), которые имели возможность непосредственно наблюдать активность и результативность отдельных видов деятельности преподавателя, и заполнить соответствующие оценочные листы. Позиция "оценка комиссия" понималась респондентами как обязательное выступление оцениваемого перед членами комиссии с демонстрацией фиксируемых результатов своих достижений за определенный промежуток времени, которая принимала решение о качестве труда преподавателя и

присвоении ему соответствующего ранга (или подтверждении ранга). Описываемая процедура подобна традиционной оценке деятельности педагогов аттестационными комиссиями.

Остальные показатели не набрали значимого количества баллов, поэтому не включены в описание. Отдельно хотелось бы остановиться на такой позиции, как оценка качества деятельности преподавателя в ходе внутренних аудитов студентами (обучаемыми). Доля влияния (вклад) мнения студентов по итогам эмпирического исследования не превышала 5%, однако следует отметить, что 35% опрошенных педагогов были категоричны и отказались допустить даже возможность влияния мнения студентов на оценку их деятельности. Если судить об объективности оценки "качества образовательной услуги", нельзя не признать, что студенты являются одной из важнейших категорий внутренних потребителей, и при исключении сговора и приеме оценочных суждений диапазона 25%-75% удовлетворенности, с позиций менеджмента качества оценка студентами и выпускниками преподавателей является важнейшим компонентом общей синтетической оценки.

В заключении необходимо отметить, что современная квалиметрия признает возможность объективного количественного и многомерного оценивания качества любых видов деятельности, в том числе – и преподавателя высшей школы. При формировании модели оценивания необходимо 1) учитывать показатели эффективности отдельных видов деятельности преподавателя и мнение наиболее значимых оценивающих субъектов с указанием доли влияния каждого на аддитивный результат; 2) разработать алгоритм процедуры проведения внутреннего аудита (с определенной периодичностью) и рассмотреть возможность включения результатов независимых экспертиз. Безусловное определяющее влияние должны иметь требования нормативных документов (ФГОС ВО, Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" и иные регламентирующие документы), однако полностью исключать отсроченные результаты профессиональной деятельности педагога (конкурентоспособность выпускников) и удовлетворенность потребителей (в том числе и внутренних) недопустимо.

Литература

1. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" // Консультант-плюс – Электронный ресурс – Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/ (дата обращения 20.06.2019)

2. Воронина, Л.И. Государственное управление системой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава российских вузов / Л.И. Воронина, Е.В. Зайцева // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2016. № 4 (36). С. 94-106.

3. Исаева Т.Е., Тимошек И.Н. Комплексная оценка деятельности преподавателя высшей школы: Методические указания – Электронный ресурс – Режим доступа: <http://metodir.ru/kompleksnaya-ocenka-deyatelenosti-prepodavatelya-visshej-shkol.html> (дата обращения 20.06.2019).

4. Левашов Е.Н. Система оценки деятельности преподавателя вуза // Известия ВГПУ, №1(278), 2018 (Педагогические науки). С. 85-88.

5. Павлова Г.Ж. Показатели эффективности деятельности преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 77-82.

Раздел IV

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В фокусе современных исследований проблемы и тенденций развития профессиональной деятельности современного педагога обозначена проблема сопровождения (Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина Н.Г. Осухова, В.И. Слободчиков, Ю.В.Слюсарев и др.) [3; 4; 19; 22; 27; 29]. Если обратиться к семантике этой категории, то сопровождение рассматривается как встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. "Сопровождать" – это проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого.

В работах Е.И. Казаковой [12], М.Р. Битяновой [4] категория "сопровождение" рассматривается как область научно-практической деятельности. Базовым положением новой образовательной технологии для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход, основу которого представляет опора на внутренний потенциал субъекта развития.

Большинство исследователей отмечают, что сопровождение "предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности" [19]. Более того, успешно организованное сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту "зону развития", которая ему пока еще недоступна [5].

В современных исследованиях и научной литературе термин "сопровождение" понимается, прежде всего, как поддержка личности, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Как показал анализ, большинство исследователей рассматривают сопровождение в рамках гуманистического и личностно-ориентированного подходов. С позиции этих подходов поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его развитию. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Технология сопровождения в образовании – это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в российской образовательной практике, которое развивается на основе междисциплинарного подхода к онтогенезу. Реализуя на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для развития ее субъектов – педагогов и обучающихся. Создание условий определяет сущностную характеристику сопровождения [1].

Обратимся к современным подходам определения категории "сопровождение" (см. табл. 1).

Таблица 1 – Современные подходы к определению категории "сопровождение"

№ п/п	Название подхода к определению категории «сопровождение»	Автор(ы) и содержание подхода
1	2	3
1.	Сопровождение как поддержка	<p>О.С. Газман ввел понятие психолого-педагогической поддержки для детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития и на их фоне жизненным самоопределением, межличностной коммуникацией и собственно, обучением [6].</p> <p>А.П. Тряпицына, Е.И. Казакова под сопровождением рассматривают такую деятельность, которая обеспечивает помощь в ситуации жизненного выбора, вхождение в «зону развития» [12].</p> <p>Р.В. Овчарова, Г. Бардиер, И. Розман, Т. Чередникова определяют сопровождение как технологию деятельности психолога в работе с субъектами образовательных отношений [18].</p> <p>Е.С. Салахудинова рассматривает и обосновывает необходимость сопровождения в системе работы по адаптации студентов в учебной группе [23].</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3
		М.М. Семаго определяет сопровождение как поддержание функционирования личности в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимости ее дезадаптации [24].
2.	Сопровождение как процесс	<p>Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк, И.В. Аркусова, Г.В. Безюлева рассматривают сопровождение как целостный процесс, включающий операциональное поле развития, становления и коррекции личности [8; 15].</p> <p>А.К. Маркова рассматривает динамику процесса сопровождения, выделив такие этапы как диагностика, сбор информации о методах решения проблемы, консультация на этапе принятия решения, помощь на этапе реализации [15].</p> <p>В.А. Сластенин раскрывает методы актуальной психолого-педагогической деятельности педагога: наблюдение, консультирование, личностное участие, поощрение и др. [28].</p>
3.	Сопровождение как сотрудничество	<p>О.Е. Кучерова рассматривает сопровождение как сотрудничество, обеспечивающее беспрепятственное взаимодействие в системе «педагог-ученик» при решении учебных задач [13].</p> <p>Г.А. Нагорная определяет сопровождение как полисубъектные, диалогические отношения в процессе учебно-профессионального взаимодействия [17].</p> <p>В.А. Айрапетов рассматривает сопровождение как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [2].</p>
4.	Сопровождение как создание условий	<p>М.Р. Битянова определяет сопровождение как проектирование максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка), при этом опирается на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей [4].</p> <p>А.Н. Горбатюк раскрывает систему профессиональной деятельности преподавателя, ориентированную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия [7].</p> <p>Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченкова раскрывают цели сопровождения как конкретные результаты развития личности [10; 26].</p> <p>О.А. Сергеева под сопровождением понимает деятельность, обеспечивающую создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [25].</p>
5.	Сопровождение как формирование	О.С. Попова убеждена, что минимизация воздействия на учащуюся молодежь негативных факторов, сознательное формирование системы гуманистических взглядов на мир и свое место посредством включения юношей и девушек в самостоятельный, многоканальный поиск ответов на

Окончание табл. 1

1	2	3
		<p>вопросы, касающиеся смысла и цели жизни человека, определяет сущность сопровождения в профессиональной школе [9].</p> <p>Е.И. Тихомирова отмечает, что в профессиональной школе психолого-педагогическое сопровождение должно быть ориентировано на получение реального продукта: формирование компетенций и развитие личностных достижений [30].</p>

Обобщая рассмотренные подходы, можно заключить, что идея сопровождения может быть реализована:

- 1 – при решении разноплановых задач образовательной практики;
- 2 – при участии разных субъектов образовательных отношений;
- 3 – на разных уровнях образования;
- 4 – как форма и образовательная технология.

Как показал проведенный анализ, идея сопровождения разрабатывалась, прежде всего, на уровне общего образования, в последствие – профессионального образования. По нашему убеждению, идея сопровождения имеет универсальный характер, ее реализация возможна и как стратегия помощи и поддержки педагога:

- в его профессиональном развитии в соответствии с требованиями профессионального стандарта и современной образовательной практики;
- в профессиональной самореализации.

Как показывает практика и результаты опроса слушателей программ профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации, на сегодняшний день опыт сопровождения педагога в образовательной организации практически отсутствует, или незначительно представлен. На наш взгляд, основная проблема при организации этого процесса состоит в том, что она строится и осуществляется в тех формах и с использованием тех технологий, которые не в полной мере способствуют формированию у педагога профессиональных компетенций, необходимых ему для осуществления деятельности в условиях информационного общества и современной социокультурной ситуации.

Следует подчеркнуть, что сопровождение в условиях образовательной организации обусловлено, прежде всего, особенностями:

- образовательной среды учреждения;
- возраста работающих педагогов;

– педагогической деятельности, обусловленной предметной областью учебной дисциплины.

В качестве научного обоснования для реализации идеи сопровождения педагога как субъекта профессионального развития нами определен деятельностный подход (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) [14; 22; 31], состоящий в оптимизации закономерностей развития профессиональной деятельности. При этом профессиональное развитие рассматривается с позиции процесса формирования мастерства, сопровождающего профессиональными кризисами: потеря интереса к профессии, снижение самооценки, ценностный кризис и др. [20].

Сопровождение педагога должно стать фактором, способствующим его профессиональному развитию и личностному росту. Необходимость системы сопровождения профессиональной деятельности педагога обусловлена реализацией идеи непрерывного образования, направленной на развитие и саморазвитие личности педагога, освоение и самопроектирование профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализацию себя в профессии и самоактуализацию потенциала для достижения профессионализма и мастерства.

Сопровождение педагога в его профессиональной деятельности – это система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, реализуемых в образовательной организации.

Выбор целей и направления сопровождения, т.е. стратегии его осуществления, определяется:

- проблемами профессионального и личностного развития педагога как субъекта деятельности в образовательном пространстве;
- уровнем взаимодействия участников сопровождения;
- условиями, обеспечивающие качество сопровождения.

Выбор средств и способов достижения поставленных целей, т.е. тактики работы, определяется деятельностным принципом сопровождения:

- сопровождение профессиональной деятельности педагога;
- предупреждение возникновения проблем в профессиональной деятельности;
- помощь (содействие) педагогу в решении актуальных задач профессионально-личностного развития: профессиональные трудности, барьеры, стереотипы, выбор индивидуального профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаи-

моотношений с обучающимися и родителями, коллегами и администрацией и др.;

- содействие в повышении профессиональной компетентности педагогов и прохождении аттестации;

- организация, при необходимости, развивающих и коррекционных мероприятий с педагогами как субъектами профессиональной деятельности и образовательного процесса и др.

Таким образом, сопровождение следует рассматривать как деятельность, направленную на создание системы условий в образовательной организации, способствующих успешному профессионально-личностному развитию, а также на владение методами разрешения наиболее типичных проблем, с которыми сталкивается педагог в процессе осуществления профессиональной деятельности.

В качестве приоритетных принципов организации сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности нами выделены следующие:

- принцип демократичности обеспечивает признание права на добровольное непосредственное участие в сопровождении субъектов профессиональной деятельности;

- принцип творческой позиции определяет постоянную готовность к поиску нестандартных решений, гибкость в реализации практических задач в зависимости от конкретной ситуации;

- принцип партнерского общения исключает доминирующую позицию субъектов профессиональной деятельности по отношению друг к другу;

- принцип системности и последовательности позволяет реализовать сопровождение как систему работы в определенной логичной и целесообразной последовательности;

- принцип вариативности обеспечивает реализацию широкого арсенала средств, форм и методов в процессе сопровождения, который может гибко изменяться относительно конкретной ситуации и проблемы;

- принцип превентивности позволяет предупредить возможное неблагополучие и обеспечить безопасность субъектов профессиональной деятельности в условиях образовательной организации;

- принцип экологичности обеспечивает необходимость постоянного соотношения используемых средств и методов сопровождения с поставленной целью [18, 21].

Своеобразие сопровождения в образовательной организации будет определяться расстановкой акцентов в содержательном наполне-

нии этого процесса. Вместе с тем, можно выделить такие направления как:

- осуществляемый совместно с педагогами анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для осуществления педагогом профессиональной деятельности и его профессионально-личностного развития;
- определение критериев профессиональной компетентности педагога;
- определение соответствия педагога требованиям профессионального стандарта посредством проведения внутреннего и внешнего аудита;
- разработка и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешной профессиональной деятельности;
- приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат;
- проведение экспертизы как системы мероприятий, предусматривающих оценку соответствия образовательной среды уровню профессиональной компетентности педагога.

Приоритет в содержательном наполнении сопровождения реализуется через выявление у педагогов профессиональных дефицитов, профессиональных затруднений и проблем, профессиональных интересов и предпочтений на основе личностно-проблемного подхода, опирающегося на внутренний потенциал каждого педагога в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Совокупность указанных направлений сопровождения определяет функционально-смысловое построение его содержания, которое позволяет современному педагогу быть эффективным и успешным в личностной, социальной, профессиональной деятельности и считаться действительно компетентным.

Теоретическую основу технологию сопровождения составляет:

- концепция отношений личности В.Н. Мясищева;
- теория и практика помогающих отношений К. Роджерса;
- принцип системности (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев и др.);
- принцип активности субъекта (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- принципы гуманизации образования (И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина и др.).

Итак, с позиции методологического знания сопровождение можно интерпретировать как особую форму осуществления пролонгирован-

ной помощи, которая предполагает поиск внутренних ресурсов развития личности педагога, опору на ее собственные возможности и создание на этой основе условий для развития.

Литература

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов. М.: ФГАУ ФИРО, 2011. 73 с.
2. Айрапетов В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дис. канд. пед. наук. СПб, 2005. 241 с.
3. Бардиер Г.Л. Тонкости психологической помощи детям / Г.Л. Бардиер. М.: Генезис, 2002. 112 с.
4. Битянова, М.Р. Психологическое сопровождение детей / Л. Битянова // Школьный психолог. 2000. № 10. С. 21.
5. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. М.: Юрайт, 2017. 302 с.
6. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М, 1995. Вып. 3. С. 58-64.
7. Горбатюк А.Н. Процесс адаптации первокурсников и профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе // Известия Академии педагогических и социальных наук. Часть II. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. С. 213 -217.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. М.: Академия, 2013. 416 с.
9. Зеер Э.Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. №4 (123) . С. 88-99.
10. Исакова Е.К., Лазаренко Д.В. К определению понятия "педагогическое сопровождение". URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm(дата обращения 05 июня 2019)
11. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. СПб.: Образовательный центр "Участие", 2009. С. 36-46.
13. Кучерова О. Е. Штрихи к портрету учителя: ОБРАЗование будущего // Начальная школа. 2010. №11. С. 113-116.
14. Ломов Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Московский психолого-социальный университет, 2011. 384 с.
15. Маркова, А. К. Психология труда учителя: [Электронный ресурс] <http://userdocs.ru/psihologiya/26217/index.html>
16. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Л.М. Митина. М.: Академия, 2005. 336 с.
17. Нагорная Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе форми-

- рования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода // Известия Академии педагогических и социальных наук. Часть II. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. № 2. С. 169-173.
18. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. М.: Академия, 2003. 448 с.
19. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирического исследования / Н. Г. Осухова. М. : Академия, 2012. 320 с.
20. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. М. : Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
21. Практическая психология образования / под ред. И. В.Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
22. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
23. Салахудинова Е.С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2014. 28 с.
24. Семаго М.М. Методология психолого-педагогического сопровождения в контексте постнеклассической парадигмы (глава в коллективной монографии / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО "Буки Веди". 2013. С. 77-83.
25. Сергеева О.А. Система педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. М., 2013. 48 с.
26. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения 05 июня 2019)
27. Слободчиков В.И., Исаев Е.И Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М., 2014. 400 с.
28. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В.А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 288 с.
29. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992. 24 с.
30. Тихомирова Е.И. Профессиональная поддержка личностного развития студентов в образовательном учреждении / Е.И.Тихомирова // Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал ГОУ ВПО "Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина", Рязань, 2007. С. 13-17.
31. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2013. 464 с.

4.2. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Система образования, являясь одной из структур, обеспечивающих функционирование общества, должна отражать, а на современном этапе и опережать состояние и тенденции развития общества [3]. В этой связи за последнее пять-семь лет в научных исследованиях и публикациях рассматривается такое понятие как "новая трудовая реальность педагога". Появление такой реальности обусловлено рядом изменений: отношением общества к профессии и образу педагога; нормативными и социальными требованиями к качеству образовательных результатов; созданием открытой информационно-образовательной среды; введением профессионального стандарта педагога; разработкой новых подходов к аттестации учителя и др. [11].

Конечно, эти изменения оказывают существенное влияние на структуру и содержание педагогической деятельности, приводят к расширению профессиональных функций и усложнению видов деятельности. В современной трудовой реальности педагогу не столько важно адаптироваться к профессиональным требованиям, сколько быть ориентированным на новое ценностно-смысловое осмысление учителем сущности профессиональной педагогической деятельности в соответствии с вызовами времени и обладать профессиональной мобильностью [7].

Отечественная система образования нуждается в мобильных и высококвалифицированных педагогах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях неопределенности быстро меняющегося мира. Успех таких изменений возможен при условии формирования позитивного общественного мнения о преобразованиях в сфере образования, выявлении проблем обновляющейся образовательной системы и их оперативном разрешении, организации многообразных форм обмена развивающимся инновационным опытом, поддержки инновационной инициативы и проектировании возможностей для развития горизонтальной карьеры педагогов, т.е. развития их профессиональных компетенций. Именно педагоги играют ключевую роль в образовательной системе [11]. Перед современным педагогом стоит приоритетная задача – развитие собственной готовности к изменениям.

Вместе с тем, как показывают результаты тестирования учителей общеобразовательных школ Ставропольского края, обучающихся по

программам профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации (в количестве 52 человек) по выявлению факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию педагогов, и степени их выраженности, педагогическая реальность и нормативные и социальные ожидания не всегда совпадают. Так, суммарная степень выраженности факторов определила такое соотношение 40:24, где первое число в пропорции – факторы, препятствующие профессиональному развитию, а второе – факторы, стимулирующие его.

Полученные результаты достаточно красноречивы, отражают тенденции в выражении общественного мнения у представителей педагогического сообщества. Мы видим, что новые требования к профессиональной педагогической деятельности не приводят автоматически к перестройке профессионального сознания и поведения педагогов, их отношения к своей работе. Большинство учителей общеобразовательных организаций не выходят из зоны комфорта, сохраняя пассивную позицию по отношению к нововведениям, по формальным признакам относятся к повышению квалификации, воспринимая ее как обязанность, а не как профессиональный запрос, не проявляют активности в расширении своих знаний и освоении новых форм и технологий обучения. Даже обладая потенциальными способностями и возможностями к качественному изменению содержания и формы своей педагогической деятельности, они не стремятся реализовать их в собственной образовательной практике.

В этой связи возникает как исследовательский, так и практико-ориентированный вопрос "Как педагогу достигнуть соответствия современным требованиям жизни и профессии?".

Технология сопровождения представляет возможности создания организационно-педагогических условий профессионального развития педагога в конкретной образовательной организации.

Исходным положением для формирования теоретических основ сопровождения специалиста-профессионала в образовательной организации является личностно-ориентированный подход, в логике которого, согласно Э. Ф. Зееру, развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций, способов и технологий профессионально-личностного становления и развития педагога. При этом сопровождение рассматривается как помощь субъекту профессиональной деятельности в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия, в котором несет он сам [4].

Проведенный анализ психолого-педагогических аспектов сопровождения профессионально-личностного развития педагога-профессионала позволил выделить основные компоненты этого процесса [2].

Целью сопровождения является полноценная реализация профессионального и личностного потенциала и удовлетворение профессиональной деятельностью субъектом педагогического труда.

Основная функция сопровождения педагога будет заключаться в оказании поддержки и помощи в преодолении трудностей профессионально-личностного развития и педагогической деятельности.

Субъектами процесса сопровождения являются:

– педагог – (педагог-психолог, педагог-наставник, педагог-куратор, педагог-тьютор), осуществляющий сопровождение процесса формирования профессионально-личностного становления у начинающего педагога и развития у педагога с опытом профессиональной деятельности в образовании;

– педагог на этапе профессионального становления и педагог-практик в системе образования.

Эти субъекты сопровождения равнозначны, равноценны и равноправны, находясь между собой в субъект-субъектных отношениях. Профессиональная деятельность первого субъекта регламентируется технологией наставничества. Наставничество как технология сопровождения является гарантом овладения педагогами профессиональными компетенциями через общение с более опытными членами педагогического коллектива. Вместе с тем взаимодействие не ограничивается этим. Возможно, и приветствуется взаимодействие с признанными профессиональным педагогическим сообществом специалистами: педагогами-наставниками, представителями научного и экспертного сообщества, представителями иных профессиональных сообществ, оказывающими информационную, методическую, научно-методическую поддержку педагогам в конкретной образовательной организации.

Опираясь на предложенный в предыдущем параграфе принцип функционально-смыслового построения содержания сопровождения, нами были определены объекты сопровождения. По нашему убеждению, функционально-смысловый принцип раскрывает антропологический смысл деятельностного содержания сопровождения, т.к. основан на развитии у педагога способов действия как ведущего средства становления субъекта собственной деятельности и самореализации личности. В соответствии с двумя типами антропологических оснований объектами сопровождения являются:

1 – по содержанию профессиональной деятельности педагога (субъектно-деятельностный аспект):

- предметные знания (предметные компетенции педагога);
- способы действия (методические и психолого-педагогические компетенции педагога);
- ценностная сфера человека (коммуникативные компетенции педагога).

2 – по сфере существования (культурно-исторический аспект):

- социальная жизнь (возможность включения в различные социальные среды; освоение навыков эффективного взаимодействия с различными общественными институтами в целях продуктивного развития себя и общества; навыков работы в команде);
- профессиональная деятельность (освоение способов жизни в современной высокотехнологичной цивилизации в условиях глобализации, плотных информационных потоков; освоение современных технологий и технических средств на профессиональном уровне как эффективного средства самореализации);
- личностное развитие (возможность самоидентичности, создание ситуации осознанного выбора с ответственностью за него).

В качестве ведущих принципов сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития будут выступать рекомендательный характер помощи сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; комплексность сопровождения.

Сопровождение педагога в осуществлении профессиональной деятельности представляет собой последовательность таких этапов:

- диагностика возникшей проблемной ситуации и/или профессионального запроса;
- информации о возникшей проблеме и путях ее решения и/или об источниках и способах удовлетворения профессионального запроса;
- консультации на этапе выработки плана и принятия решений;
- оказание помощи на этапе реализации плана решений.

В теории сопровождения Е.И. Казаковой [6] относительно развития субъекта сопровождения утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы/ситуации/события выступает как сам субъект, так и его ближайшее окружение, в контексте рассматриваемой нами проблемы – педагогический коллектив образовательной организации. В этой связи актуализируется вопрос о высокой степени востребованности такого образовательного и профессионального про-

странства, которое стимулирует профессиональное и личностное развитие педагога. Это означает, что модель сопровождения педагога в осуществлении педагогической деятельности и его профессионально-личностном развитии требует развивающей модели образовательной организации [9, 10]. Сегодня не вызывает сомнений то, что образовательным организациям нужны учителя иного, более высокого уровня профессионального развития и компетентности. Стремительное вхождение в образовательную практику информационных технологий, модернизация структуры и содержания работы педагога, внедрение образовательных и профессиональных стандартов требуют регулярности обновления профессиональных знаний [1]. Знание можно определить как "способность к действию", как возможность что-то "привести в движение". Знание – это, прежде всего, деятельностная способность [5]. Достичь этого можно, используя концепцию "обучающейся организации", позволяющую обеспечить непрерывный процесс развития личности педагога, протекающий с той или иной интенсивностью в зависимости от выбранной педагогом модели профессионального развития и ситуации в рамках конкретной образовательной организации. При этом педагог становится активным субъектом общения, познания и профессионального и социального творчества, т.е. для развивающегося педагога необходимо создать развивающее образовательное и профессиональное пространство.

Образовательная организация предоставляет относительно новый способ организации профессиональной деятельности. Следует отметить преимущество такого способа организации деятельности. Педагог строит собственную, индивидуальную линию профессионально-личностного развития, основанную на инициативности, самостоятельности, на своих интересах, на своей личной культуре, на своих потребностях, на своей субъектности, т.е. на той своеобразности, которая сложилась в его индивидуальном профессиональном и социальном опыте. Сопровождающий (педагог-психолог, педагог-наставник, педагог-методист, тьютор) в этом случае выступает как создатель условий для успешной профессиональной деятельности педагога, выявляет его интересы/проблемы, ставит в ситуацию выбора и принятия решений. Педагог-психолог, педагог-наставник, педагог-методист или тьютор, осуществляющий сопровождение в профессионально-личностном развитии, организует этот процесс: действия педагога начинают планироваться не от глобальных задач образования, не от социального заказа, не от требований администрации, а "от педагога", от его интересов, устремлений, от его запросов и проблем "здесь и сейчас".

Результатом сопровождения педагога станут новые качественные характеристики его профессиональной деятельности:

- внутренне обусловленная готовность рассматривать себя как личность, развивающуюся во времени и соответствующую требованиям времени, способную самостоятельно наполнять профессиональную деятельность личностными смыслами, определяющими перспективы ее развития;

- реализация творческого инновационного потенциала педагога;

- повышение продуктивности педагогического труда и удовлетворенности;

- развитие профессиональных компетенций педагога и их соответствие современным требованиям.

При этом профессиональная компетентность представляет собой интегрированную характеристику профессиональной деятельности и понимается как сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога, на уровне, обеспечивающем устойчивые и качественные образовательные результаты обучающихся [8].

В концепции сопровождения личность педагога должна быть включена в моделируемые среды, где предусмотрена возможность самостоятельных профессиональных "проб", действий с реальным развивающим эффектом. Образовательный результат оказывается возможным за счет педагогической поддержки индивидуальных профессиональных действий и рефлексии педагога. В этой связи актуальным становится вопрос о выборе технологий сопровождения педагога в осуществлении педагогической деятельности и профессионально-личностном развитии.

Литература

1. Баева И.А. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности / Баева И.А., Тарасов С.В. // Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания: монография. СПб., 2019. С. 140-151.
2. Батаршев А.В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога-профессионала: психолого-педагогические аспекты его сопровождения: Материалы Международной научно-практической конференции "Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее" (21-22 ноября 2014г.). Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2014. С. 54-59.
3. Долгоаршинных Н. В. Профессиональные стандарты в сфере образования / Н.В. Долгоаршинных: методическое пособие. М.: Перспектива, 2016. 300 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. Вузов. 5-е изд., перераб. и доп. / Э.Ф. Зеер. М.: Академический проект; Фонд "Мир", 2008. 336 с.
5. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
6. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. СПб.: Образовательный центр "Участие", 2009. С. 36-46.
7. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие // О.В. Акулова, Е.С.Заир-Бек, Е.В.Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 158 с.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя: [Электронный ресурс] <http://userdocs.ru/psihologiya/26217/index.html>
9. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. М.: Академия, 2005. 336 с.
10. Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие / Р.В. Овчарова. М., 2007. 305 с.
11. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Профессиональная педагогическая деятельность: новая трудовая реальность // The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). -URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2432.htm>.

4.3. ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ научной литературы и исследований позволяет выделить ряд преимуществ модели сопровождения педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в современной образовательной организации: соответствие требованиям времени; универсальность применения в различных сферах и направлениях педагогической деятельности и разные формы воплощения; нацеленность на нейтрализацию профессионального неблагополучия путем создания условий как для проявления и развития ресурсов личности педагога, так и для эффективности образовательного процесса и качества образовательных результатов; равноправное участие и активность всех субъектов сопровождения, их взаимодополняемость и т.д.

Реализация системы сопровождения педагога в образовательном пространстве современной образовательной организации может обес-

печить: поиск внутренних ресурсов развития личности педагога и опору на ее собственные возможности ? создание условий для развития ? осуществление пролонгированной помощи ? полноценную реализацию профессионального и личностного потенциала и удовлетворение профессиональной деятельностью субъектом педагогического труда.

Выбор технологий сопровождения педагога в осуществлении педагогической деятельности и профессионально-личностном развитии будет определяться, прежде всего,

– на личностном уровне – самим педагогом, исходя из понимания своих профессиональных интересов, запросов, затруднений в мотивации, и готовности к изменениям;

– на институциональном уровне – образовательной организацией, исходя из сложившейся системы мониторинга и экспертизы (аудита), функционирования методической службы и др.

Независимо от того, какие технологии сопровождения будут выбраны и определены как приоритетные, их реализация позволит включить педагога в моделируемые среды, где будет предусмотрена возможность самостоятельных профессиональных "проб", действий с реальным развивающим эффектом.

Представим следующие технологии сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности, рассмотрев результативность их применения на разных этапах сопровождения (см. табл.2).

Таблица 2 – **Этапы и технологии сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности**

№ п/п	Этапы сопровождения педагога	Технология сопровождения
1.	Диагностика возникшей проблемной ситуации и/или профессионального запроса	Технология экспертизы
2.	Информации о возникшей проблеме и путях ее решения и/или об источниках и способах удовлетворения профессионального запроса	Технология экспертизы Технология рефлексии
3.	Консультации на этапе выработки плана и принятия решений	Технология рефлексии
4.	Оказание помощи на этапе реализации плана решений	Технология индивидуального профессионального маршрута Тьюторская технология Технология портфолио Технология рефлексии

Технология экспертизы

Технология экспертизы в полной мере может быть реализована на этапе диагностика возникшей проблемной ситуации и/или профессионального запроса. Технология экспертизы позволяет:

- осуществить совместно с педагогами анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для осуществления педагогом профессиональной деятельности и его профессионально-личностного развития;
- определить критерии профессиональной компетентности педагога;
- определить соответствие педагога требованиям профессионального стандарта посредством проведения внутреннего и внешнего аудита и др.

Исходя из этого, эту технологию можно рассматривать как технологию психолого-педагогической экспертизы профессиональной компетентности педагога, выполняющую, прежде всего, диагностическую функцию [11]. Экспертиза – это процесс экспертного анализа и оценочных суждений о профессиональной компетентности педагога и рефлексии им собственной деятельности, общения с позиций результативности. При этом экспертиза не является самоцелью, а служит условием для дальнейшего личностного роста педагога, его профессиональной самореализации и самосовершенствования. Если экспертиза выполняет позитивно-стимулирующую, прогностическую и конструктивную функции, она становится фактором повышения профессиональной компетентности педагога [11, 18].

Как социально-педагогический феномен экспертиза может рассматриваться как процесс, процедура, способ, метод и результат оценивания профессионально-педагогической деятельности.

Р.В. Овчарова определяет такие виды экспертизы по:

- целям и функциям – констатирующая, прогнозирующая, развивающая;
- типу – групповая, индивидуальная;
- форме контакта – очная и заочная;
- форме предъявления материалов – устная и письменная;
- отношению к объекту – открытая, закрытая, полужакрытая;
- способам получения информации – прямая и косвенная;
- субъектам – внешняя, внутренняя, самоэкспертиза [11].

Процесс и процедура психолого-педагогической экспертизы реализуются в системе отношений "человек-человек". Высокая личная

социальная значимость экспертизы обуславливает необходимость знания и использования общих принципов организации комплексной диагностики: единство диагностики профкомпетентности и эффективности экспертизы; единство экспертизы и повышение квалификации педагога; единство внешней, внутренней и самооценки; личностно-ориентированного и гуманистического подхода; профессиональной компетентности экспертов; разделения функций и взаимодействия экспертов [11].

Целью процесса педагогической экспертизы является совершенствование профессиональной компетентности педагога, развитие его личностных, творческих ресурсов на основе оценки их актуального уровня и обозначения зоны возможностей.

Содержание экспертизы соответствует, во-первых, нормативным требованиям (требованиям профессионального стандарта, модели аттестации учителей на основе использования ЕФОМ и др.), во-вторых, системе управления качеством образования и практики проведения внутреннего аудита в конкретной образовательной организации, в-третьих, профессиональным ожиданиям и запросам педагога. Адекватно содержанию экспертизы должен быть подобран диагностический инструментарий.

Основными методами экспертизы являются собеседование, зачет, экзамен, анкетирование, социологическое исследование, компьютерная диагностика, психодиагностика, самодиагностика, экспертные оценки. Для проведения психолого-педагогической экспертизы используются инструментальные, компьютерные, технические, статистические, демонстрационные, рефлексивные, статистические и другие средства [11].

Экспертиза может проводиться в различных формах: практикум по педагогической рефлексии, контрольная для педагогов, исследовательские и деловые игры, тренинг, самооценка, взаимооценка, внешняя и внутренняя экспертизы по заданным критериям и др. [11].

Анализ эффективности экспертизы проводится на основе специально разработанных критериев: принятие педагогом результатов внешней экспертизы, согласование результатов внешней экспертизы и самооценки, изменение профессиональных установок педагога на основе ценностных ориентаций педагога, изменение мотивов педагогической деятельности мотивов и мотивов повышения квалификации. Каждому критерию соответствуют признаки-индикаторы [11].

Успешность экспертизы возможна при следующих условиях: подбор и подготовка экспертов; компетентность субъектов экспертизы; их ценностно-смысловое равенство, гуманное отношение и субъектные позиции; комплексный подход к диагностике профессиональной компетентности; взаимосвязь экспертизы, повышения квалификации и личностного роста педагога [11].

Психолого-педагогическая экспертиза создает базу для изменения субъективной системы отношений педагога к тем или иным явлениям педагогической реальности. На основе отношений к профессиональной деятельности меняются профессиональные установки и ценностные ориентации, которые обуславливают новые мотивы и соответствующие потребности деятельности педагога.

Влияние результатов психолого-педагогической педагогической экспертизы на последующее изменение в профессионально-личностном развитии педагога осуществляется через такие психологические механизмы, как:

- идентификация собственной профессиональной деятельности с эталонами; когнитивный диссонанс, т.е. совпадение понимания целей, задач, критериев и результатов педагогической экспертизы с самооценкой педагога;
- принятие результатов комплексной экспертизы в их соотношении с эталоном;
- интериоризация идеальных (объективных) установок на основе результатов педагогической экспертизы [11].

Поскольку профессиональная компетентность является интегральным системным образованием, ее экспертирование осуществляется на основе комплексной по содержанию и полифункциональной по субъектам и объектам диагностики. Экспертиза осуществляется разными экспертами-диагностами, которых объединяет единый предмет – профессиональная компетентность педагога.

Технология рефлексии

Технология рефлексии универсальна по своему механизму и может быть использована на всех этапах сопровождения. Вместе с тем, наиболее эффективна будет использование этой технологии на этапе информации о возникшей проблеме и путях ее решения и/или об источниках и способах удовлетворения профессионального запроса и консультации на этапе выработки плана и принятия решений.

Основными сферами применения технологии рефлексии является мышление и самосознание, коммуникация и деятельность личности

педагога. Обозначим те виды и формы рефлексии, которые раскрывают ее сопровождение в модели сопровождения педагога в осуществлении им профессиональной деятельности.

В процессе рефлексивного анализа деятельности возможно использование таких видов рефлексии как:

- предметная (что я делал(ю)?);
- процессуальная (как я делал(ю)?);
- ценностная (для чего я это делал(ю)?).

Рефлексия может осуществляться в двух планах:

- во внутреннем плане (переживания и самоотчет отдельной личности),
- во внешнем плане (как коллективная мыследеятельность и совместный поиск решения).

В соответствии с содержательным и функциональным наполнением выделяют следующую типологию рефлексии: – интеллектуальную рефлексия; – личностную рефлексия; – коммуникативную; – кооперативную; – регулятивную рефлексия.

Различают также следующие формы технологии рефлексии [4]:

– в зависимости от функций, которые она выполняет во времени, выделяют ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную рефлексия;

– в зависимости от состава группы, осуществляющей рефлексия: индивидуальную и групповую (коллективную);

– в зависимости от объекта работы: рефлексия в области самосознания (конструирование личностных смыслов, осознание себя как самостоятельной личности, отличной от других; осознание себя как субъекта коммуникативной связи, анализ возможностей и результатов собственного влияния на других) и рефлексия образа действия (анализ технологий, которые применяет личность для достижения тех или иных целей; осмысление способов и приемов работы с материалом, поиск наиболее рациональных приемов).

Технология рефлексии в рамках деятельностного подхода рассматривается как процесс и структура деятельности и как механизм естественного развития деятельности. Существенным моментом в этом случае является понимание того, что "запускает" рефлексивный механизм. В нашем случае это профессиональные проблемы и затруднения, проблемы профессионального и личностного развития педагога как субъекта деятельности в образовательном пространстве, профессиональные интересы и запросы. Технология рефлексии построена по схе-

ме "рефлексивного выхода" за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. Для нахождения выхода из этой ситуации педагогу надо "выйти" из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую, внешнюю позицию как по отношению к прежним, уже выполненным действиям, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности" [19].

Такой выход во внешнюю позицию Г.П. Щедровицкий называл "рефлексивным выходом" [19]. Новая позиция деятеля, характеризующаясь относительно его прежней позиции, названа "рефлексивной позицией", а знания, вырабатываемые в ней, "рефлексивными знаниями", поскольку они берутся относительно знаний, выработанных в первой позиции.

Общим психологическим механизмом для применения технологии рефлексии является остановка, фиксация, отчуждение, объективизация собственного действия или личностного смысла и установление новых отношений как между объективными и субъективными характеристиками ситуации, так и самой ситуации как уникальной целостности (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.А. Тюков), т.е. "рефлексивный выход" [8]. Условием такого выхода являются затруднения в осуществлении привычного способа действия (А. Bandura, А.З. Зак, Х. Хекхаузен), душевные потрясения и кризисы, значительные изменения в жизни (М.У. Brown, D. Elkins, С. Rogers, I. Rainwater), парадоксы "взаимопонимания" (Г.П. Щедровицкий, А.А. Тюков), невозможность совместного осуществления деятельности (Е.В. Бодрова, Е.Г. Михна, В.В. Рубцов, Р.Я. Гузман) [15]. В этом случае технология рефлексии открывает путь к переосмыслению стереотипов собственного опыта и получению источников нового знания, служит механизмом самоуправления, средством саморазвития и способом личностного роста.

Содержательным наполнением технологии рефлексии могут стать:

- осмысление педагогом содержания собственного сознания, своих собственных профессиональных действий и их закономерностей;
- самопознание своего образа "Я" с разных позиций: собственной позиции и позиции других субъектов образовательных отношений;
- осознание и осмысление внутреннего мира, поступков и поведения других взаимодействующих субъектов образовательной деятельности на фоне постоянного анализа своего мнения о них, сопровождающегося чувством сомнения, стремлением проникнуть в истинные причины и мотивы их поведения;

- самоанализ выполненной педагогом деятельности, установление соответствия цели и результатов педагогической деятельности, переосмысление и перепроверка своих решений, выделение ошибок, установление их причин, путей коррекции и устранения;

- поиск, проектирование, прогнозирование и реализация педагогом путей и способов своего профессионального саморазвития и творческой самореализации.

В структуру профессиональной педагогической рефлексии входят различные типы рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная, регулятивная и другие виды, обозначенные выше.

Необходимость использования рефлексии как технологии анализа профессионального поля педагога находит отражение в таких актуальных нормативных документах, которые будут регламентировать деятельность педагога в современной образовательной реальности, как профессиональный стандарт педагога [14] и национальная система учительского роста [10].

Формами реализации технологии рефлексии в модели сопровождения педагога могут быть:

- рефлексивный практикум;
- рефлексивный семинар;
- рефлексивный дневник;
- рефлексивные сессии и др.

Любая из указанных форм создает рефлексивную среду, способствующую наиболее полному осмыслению педагогом профессиональной реальности. В качестве примера приводим вариант рефлексивного дневника [6]:

Вариант рефлексивного дневника

Представьте вариант рассмотрения на автобиографическом материале индивидуального образовательного пути в системе непрерывного образования, используя ретроспективную рефлексия. В качестве единиц рассмотрения могут быть представлены:

- 1 – линия продвижения в системе формального образования (общего, профессионального, дополнительного образования), с фиксацией на каждом этапе причин и мотивов выбора дальнейшего маршрута и форм обучения;

- 2 – специфика жизненных контекстов, обусловивших содержательно-смысловую доминанту обучения на разных его этапах;

3 – личные особенности преподавателей, обусловивших ценностные ориентиры в продвижении по профессионально-педагогическому пути.

Образовательный результат применения технологии рефлексии оказывается возможным за счет педагогической поддержки индивидуальных профессиональных действий и рефлексии самого педагога. Рефлексирующий педагог – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог: "вечный ученик своей профессии" [2]. Основным итогом применения технологии рефлексии становится мобилизация у педагога мотивации, когнитивных ресурсов, поведенческой активности, обеспечивающие успешное накопление рефлексивного опыта и его готовность к взаимодействию со всеми субъектами профессиональной деятельности.

Тьюторская технология

Цели и содержание тьюторской технологии соответствуют этапу реализации плана решений в модели сопровождения педагога. В современную образовательную практику активно входит технология тьюторства. Это происходит, прежде всего, на уровне общего и дополнительного образования, и определяет смену личностных приоритетов педагога, профессиональных компетенций; профессиональных позиций педагога по отношению к образовательному процессу и его субъектам.

Функциональное и содержательное наполнение тьюторства позволяет рассматривать возможность использования этой технологии и в модели сопровождения педагога в процессе осуществления им профессиональной деятельности. В качестве аргументов по применению этой технологии к педагогическим кадрам можно привести следующие положения [12]:

- в тьюторстве проявляется гуманистическое отношение к педагогу как к самоуправляемой и саморазвивающейся личности;
- тьютором принимаются во внимание возрастные ценности сопровождаемого (педагог, воспитанный на идеалах предыдущего поколения, трудно встраивается в парадигму современного образования);
- тьютор работает с профессиональным интересом, осознанным выбором (стратегии поведения в жизни, отношения к миру, себе, другим людям);
- тьютор может проявлять себя гибко, включая сначала эмоциональные, затем рациональные механизмы самоопределения;
- тьюторство дает возможность погружаться в разные образовательные, профессиональные и социальные среды.

Тьюторство возникает как результат желания, совместимости и общности интересов, его трудно представить без интеграции как внутренней, так и внешней, сетевого взаимодействия, позволяющих обеспечить положительные изменения, результаты и эффекты. Понимая эти преимущества тьюторства, необходимо создавать, формировать и развивать практики тьюторского сопровождения педагога.

По определению президента Межрегиональной тьюторской ассоциации Т. М. Ковалевой, тьютор – это такая педагогическая позиция, когда специалист напрямую работает с процессом индивидуализации. Под тьюторским сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия обучающимся оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора [5]. В контексте тьюторского сопровождения профессионального развития педагога задачами тьютора будут: своевременная помощь в построении индивидуальной программы профессионального роста, определение внешних и внутренних ресурсов для достижения поставленных результатов, создание мотивации к реализации личностного потенциала.

Субъектами технологии тьюторства являются:

– тьютор – специалист, который сопровождает процесс реализации индивидуальной профессионального маршрута и оказывает помощь в самореализации (педагог-наставник, педагог-куратор, педагог-психолог и др.);

– тьюторант – педагог на этапе профессионального становления и педагог-практик в системе образования.

Рассматривая механизм тьюторского сопровождения педагога, определим его основные ключевые позиции [12]:

1. Работу по тьюторскому сопровождению, возможно, осуществлять при наличии образовательного запроса. Образовательный запрос может быть сформулирован в виде требований или обращений дать информацию по актуальным вопросам образования. Как правило, запрос формулируется в форме вопроса, возникающего в ситуации профессионального педагогического затруднения. Так, для педагогов, работающих в школе, актуальны запросы на образование педагогов в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, менеджмента, на поиск способов справиться с все возрастающей нагрузкой, на осуществление инновационной деятельности и применение инновационных технологий и др. Образовательный запрос объективирует цель тьюторанта.

2. В тьюторском сопровождении педагога важна организация личностно ориентированной и информационной образовательной среды.

Образовательная среда – подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, т.е. есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Современными аспектами создания такой среды являются интеграция и сетевое взаимодействие организаций образования, культуры, медицины, спорта и др. Это объективно обусловлено тем, что в условиях изменения требований к образованию, происходит расширение открытого образовательного пространства за счет взаимодействия организаций основного, дополнительного и профессионального образования; с общественными, научными и социальными институтами; использования ресурсных центров и инновационных площадок. Так, педагог и тьютор участвуют в создании персонализированного единого пространства сотрудничества в области повышения профессиональной компетенции педагогов, целенаправленно привлекая всех заинтересованных лиц.

3. Сопровождение ориентировано на программно-проектный продукт и выражается в том, что для достижения поставленных целей планируется и реализуется индивидуальная программа и/или проект. Программы развития профессиональных компетенций педагога представляют собой модель, стратегию своего дальнейшего развития и совершенствования. Модель реализуется в таких формах, которые позволяют максимально совершенствовать и развивать педагогическую компетентность педагога: интенсивные модульные образовательные программы; компетентностные сессии; предметно-практические лаборатории и "полигоны"; командные проекты; проблемные и деятельностные клубы; социальные тренинги; мастер-классы, стажировки и др.

4. Тьютор и тьюторант осуществляют совместное проектирование и проживание событий на основе совместной деятельности. Такая форма организации связана с необходимостью выхода из ситуации с высокой степенью неопределенности, предполагает интенсивное освоение новых способов деятельности, продуктивные пробы, выход в рефлексивную позицию по отношению к образовательной деятельности.

5. Тьюторское сопровождение на уровне действующего педагога направлено на системную работу по освоению способов его физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Одним из направлений работы тьютора с педагогом является стимулирование его творческого потенциала, развитие его личностной и гражданской компетенции.

Поводом для тьюторского сопровождения педагога выступают:

– ситуации, когда у педагога накопились профессиональные затруднения и проблемы в осуществлении педагогической деятельности, которые ему необходимо решить (результатом тьюторского сопровождения будет совместное решение проблем);

– в формате курсов повышения квалификации как параллельное действие (тьюторское сопровождение начинается параллельно с курсами повышения квалификации и завершается после выполнения итоговой работы обучающегося педагога);

– в ходе сопровождения процесса самообразования педагога [12].

Тьюторское сопровождение педагога осуществляется в пять этапов:

1. Организационный этап, который предполагает формирование образовательного запроса, организацию условий самосогласования потребностей и запросов, объективизацию цели тьюторского сопровождения, определение специалистов, которые будут профессионально значимыми в работе с конкретным педагогом, определение организаций-партнеров для взаимодействия и сотрудничества.

2. Подготовительный этап, на котором проводятся индивидуальные консультации по согласованию целей.

3. Диагностический этап, который позволяет выявить интересы, потребности и проблемы профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития; определение направлений тьюторского сопровождения; составление планов, индивидуальных образовательных программ.

4. Основной этап, на котором реализуются индивидуальные образовательные программы, их корректировка; проводится работа по разрешению проблем педагогов; осуществляется организация образовательных событий; организуется взаимодействие с организациями-партнерами.

5. Аналитический этап, позволяющий определить результаты, провести рефлексию и корректировку индивидуальных образовательных программ; определить новые цели и задачи; самостоятельно разработать и осуществить программу профессионального развития и/или самообразования [12].

Содержание и формы организации деятельности тьютора вариативны. Независимо от выбранной формы и технологии, тьютор осуществляет свою деятельность в трех направлениях:

– в мотивационном направлении: в определении уровня мотивации педагога на готовность к изменению и профессионально-личност-

ное развитие, в соотнесении различных ожиданий педагогов, их приоритетов и целей в построении своих индивидуальных образовательных программ;

– в коммуникативном направлении: работа тьютора направлена на обеспечение обратной связи и ее результативности, умения вести диалог;

– в рефлексивном направлении: деятельность тьютора направлена на обеспечение понимания, своевременную организацию конструктивной критики и поиск решения.

В процессе тьюторского сопровождения педагога могут использоваться такие технологии [7].

Технология консультирования. Тьюторская консультация представляет собой обсуждение с тьютором значимых вопросов, связанных с осуществлением деятельности и профессионально-личностным развитием каждого педагога. Индивидуальные тьюторские консультации позволяют организовать процесс сопровождения более целенаправленно, эффективно, повысить активность обучающегося педагога. Целью тьюторской консультации является, прежде всего, активизация каждого педагога с учетом его способностей, особенностей характера, навыков общения и т.д., планов на дальнейшую самостоятельную работу по формированию и реализации своей индивидуальной образовательной программы. Отличительными особенностями тьюторской консультации является то, что она должна иметь не только развивающий, но и эмоциональный эффект, чтобы в дальнейшем оказывалось возможным проводить все более глубокий анализ профессиональной ситуации каждого педагога; чтобы происходила актуализация потребности педагога в профессиональном самопознании и саморазвитии и выход в рефлексивную позицию; чтобы ее участники чувствовали свою успешность и интеллектуальную самостоятельность.

Тренинговая технология. Как показывает практика, тренинг все активнее применяется как одна из эффективных технологий организации тьюторского сопровождения педагога. Тренинг традиционно определяется как форма практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития конкретных компетентностей, формирования конструктивного поведения педагога. Преимуществами тренинга является групповое взаимодействие, направленное на развитие каждого отдельного участника тренинга. В тьюторской деятельности чаще используются коммуникативные, мотивационные тренинги.

Тьюториал. Тьюториал – это технология, направленная на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ. В рамках этой технологии применяются методы интерактивного и интенсивного обучения. Она предполагает активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей педагогов. Тьюториал представляет собой систему открытых занятий или "часов тьютора", проводимых раз в месяц. Задачи тьютора в рамках данной технологии: оживить и разнообразить процесс обучения, активизировать познавательную деятельность самих педагогов, вызвать проявление их творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний и сформированных компетенций в собственной образовательной практике.

Преимущества тьюториала является то, что, тьютор, демонстрируя свое педагогическое мастерство, создает и поддерживает в группе атмосферу доверия и заинтересованности; используют в работе личный опыт; осуществляют рефлексию работы группы и собственных действий, внедряя активные методы обучения: деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, case-study, тренинги, метод "мозгового штурма" и т.д. Для повышения эффективности в организации тьюториалов тьютору необходимо анализировать их проведение вместе с обучающимися педагогами. Такая организация мыследеятельности в работе тьютора будет способствовать овладению педагогами технологией индивидуальной и групповой рефлексии, выработке критериев оценки результатов эффективности групповой работы [5].

Помимо указанных технологий можно рассматривать технологию тьюторского сопровождения проектной деятельности педагога, технологию тьюторского сопровождения деловой игры, технологию сопровождения электронного интерактивного обучения и др. [12].

В условиях современной социокультурной ситуации и информационного общества актуализируется электронное интерактивное сопровождение, рассматриваемое как образовательная технология, при которой для передачи формальных и неформальных инструкций, поддержки и оценки используются сетевые технологии (Интернет и корпоративные сети). Средства и методы электронного интерактивного обучения представлены интерактивными ресурсами и материалами, электронными библиотеками и ЭБС, обучающими материалами и курсами, обсуждениями в реальном режиме времени, чатами и видеочатами, электронной почтой, видеоконференциями и видеоконсульта-

циями и др. В качестве инструментов электронного интерактивного обучения рассматриваются веб-конференции, онлайн-семинары, вебинары и др. [12].

При организации электронного интерактивного обучения тьютором ставятся следующие задачи: организовать для педагогов расширение и углубление знаний по актуальным вопросам дидактики, предметного знания и др. не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников процесса обучения; предоставить возможность овладения современными техническими средствами; выработать у педагогов умение самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности [12].

Результатами тьюторского сопровождения профессионального развития педагога являются создание развивающей среды для поддержки и помощи педагогам; сформированность их профессиональной идентичности и профессиональной роли; мотивация на освоение ими инновационных технологий, современных областей знаний; готовность к самоопределению, постановке индивидуальных целей в системе жизненных ценностей и стратегий.

Представленный материал дает основание для понимания ценности тьюторского сопровождения: сам педагог-обучающийся становится заказчиком собственного образования и развития, сам проектирует содержание своего образования, несет за это ответственность, достигая того или иного уровня образованности и компетентности.

Технология индивидуального профессионального маршрута

Технология индивидуального профессионального маршрута в модели сопровождения педагога будет целесообразна на этапе реализации плана решений.

Эта технология решает в первую очередь группу профессиональных задач проектирования и осуществления профессионального самообразования педагога при методическом сопровождении этого процесса [14].

Далее будут представлены результаты реализации программы краевой инновационной площадки "Развитие профессиональной компетентности педагогических работников в условиях внедрения ФГОС ООО" муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея №17 города Ставрополя в период с 2016 по 2018 г.г. Основной целью исследования была разработка системы управления развитием профессиональной компетентности педагога. Объектом исследования была определена профессиональная компетентность пе-

дагогов, а его предметом – управление развитием профессиональной компетентности педагогов в образовательной организации.

Основное содержание формирующего этапа было ориентировано на создание системы управления развитием профессиональной компетентности педагогов через преобразование традиционной методической службы в лицее. В решении этой задачи приоритетным был поиск ресурсов для личностного и профессионального развития педагогов лицея, при этом мы исходили из следующих положений [17].

Современная ситуация в образовании на всех его уровнях предполагает проявление у педагога адекватной реакции на ситуации неопределенности, высокой мобильности и обучаемости, создание педагогом собственной модели профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации.

Одним из условий развития этих компетенций в процессе самостоятельной профессиональной деятельности педагога является проявление у педагога готовности к изменениям. Нами был рассмотрен индивидуальный ракурс изменений и организационный. Индивидуальный ракурс предполагает изменения, мотивируемые самим человеком: осознание и понимание необходимости изменений. В свою очередь произошедшие изменения будут способствовать формированию устойчивости личности к быстрым изменениям и как следствие проявлению высокого уровня профессиональных компетенций на рабочем месте в ситуации "здесь и сейчас".

Компетентность как синтез знаний и опыта представляет собой инструмент деятельности в ситуации неопределенности, в связи, с чем компетентность следует рассматривать как залог творческой деятельности и проявление креативности личности, поскольку специалист принимает решения в незнакомой ситуации. Компетентность представляет собой возможность мобилизации и самоуправления с привлечением знаний и опыта для деятельности, проявляющейся в ситуации неопределенности и риска, например, для решения нестандартной педагогической задачи или ситуации-проблемы. В этом случае алгоритм компетентностной деятельности в ситуации неопределенности выглядит следующим образом: незнакомая ситуация → мобилизация → самоуправление → умения → опыт → новая ситуация.

Следовательно, адаптивность к неизвестному – одно из востребованных профессионально-личностных качеств современного педагога, которое в структуре профессиональной деятельности приобретает системообразующий характер, становясь основой профессионализма

педагога. Эти положения и определили направления и содержание деятельности методической службы лицея.

Формирование адаптивности к неизвестному можно рассматривать исходя из модели профессионального развития Л.М. Митиной [9; 16]. Эта модель представляет собой путь личности к профессии через осмысление деятельности и определение направления ее изменения. В рамках этой модели педагог осуществляет "выход" за рамки повседневных профессиональных ситуаций, ориентируясь на необходимость и возможность превращения своего труда в творческий, рассматривая возникающие трудности в профессии как стимул собственного развития и расширения границ своих личных и профессиональных возможностей для самостоятельного и конструктивного разрешения противоречий и трудностей: через собственную преобразующую деятельность, что означает переход в зону обучения и развития.

В этой связи принцип "зоны ближайшего развития", обоснованный Л.С. Выготским для обучения детей, вполне может рассматриваться в качестве принципа методического обеспечения педагогической деятельности [3]. В качестве "зоны ближайшего профессионального развития" выступает та зона, в которой педагог через профессиональное взаимодействие с представителями педагогического и научного сообщества может формировать и развивать личные и профессиональные возможности и компетенции. При этом "зона ближайшего профессионального развития" для каждого педагога определяется как сугубо индивидуальная.

В лицее была апробирована одна из технологий, реализующая принцип "зоны ближайшего профессионального развития". Это технология индивидуального профессионального маршрута педагога.

Индивидуальный профессиональный маршрут нами рассматривался:

– во-первых, как структурированная программа действий педагога на некотором фиксированном этапе работы, например, в межаттестационный период для педагогов с опытом работы и на этапе адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности для молодых специалистов;

– во-вторых, как замыслы педагога относительно его собственного продвижения в образовании, оформленные и упорядоченные им, готовые к реализации в педагогических технологиях и в педагогической деятельности;

– в-третьих, как один из способов самоопределения, самореализации и проверки педагогической, дидактической, психологической

целесообразности выбора содержания, форм, методов и технологий, используемых педагогом в профессиональной деятельности.

Безусловно, выбор, проектирование и реализация индивидуального профессионального маршрута является самостоятельным выбором педагога, и не может быть обязательным, регламентированным администрацией лица. Вместе с тем создание условий для того, чтобы педагог рассматривал индивидуальный профессиональный маршрут как технологию личностно-профессионального развития, эта одна из приоритетных задач администрации образовательной организации. В этом случае мотивационная среда рассматривается как необходимое условие развития образовательной организации и профессионального развития и самореализации педагога [17].

Как нам представляется, индивидуальный профессиональный маршрут должен соответствовать современным требованиям к профессионализму педагога, которые и будут определять его содержание. Вместе с тем, независимо от содержательного наполнения индивидуального маршрута педагога его целесообразно проектировать на основе личных образовательных и профессиональных потребностей, ожиданий самого педагога, специфики проблемы профессионального развития и роста, особенностей проблематики конкретной образовательной организации [14].

Как показал наш опыт, эта технология позволяет решить в первую очередь группу профессиональных задач проектирования и осуществления профессионального развития и самообразования. В этом случае индивидуальный профессиональный маршрут педагога представляет собой целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую педагогу позицию субъекта выбора, разработки и реализации личной программы развития профессиональной компетентности при осуществлении сопровождения его профессионального развития. Целью и соответственно результатом реализации индивидуального профессионального маршрута является развитие профессиональной компетентности педагога.

На заключительном этапе индивидуальный профессиональный маршрут в реализации программы краевой площадки "Развитие профессиональной компетентности педагогических работников в условиях внедрения ФГОС ООО" представлен как инновационный продукт.

Таким образом, в современных условиях компетентность педагога в сфере профессионального самообразования основана на умениях определять сферу профессиональных интересов; выявлять проблемы

и затруднения в профессиональной деятельности и определять способы их решения, проектировать свой индивидуальный профессиональный маршрут.

Логическая структура проектирования индивидуального профессионального маршрута (ИПМ) педагога представлена 4 этапами (см. табл. 3).

Таблица 3 – Этапы проектирования индивидуального профессионального маршрута педагога

№ п/п	Этап	Содержание
1	Этап самоопределения	<p>Определение образовательных целей (индивидуальный выбор цели самообразования), прогнозирование результатов и выбор пути (вариантов) реализации поставленной цели.</p> <p>Одна из задач педагога – включение в ситуацию самопознания (выявления своего потенциала), осознания и соотнесения индивидуальных потребностей с внешними требованиями (например, требованиями профессионального стандарта педагога), определения сферы деятельности, раскрывающей его интерес.</p> <p>Результат данного этапа может характеризоваться самоопределением в профессиональной деятельности.</p>
2	Этап построения ИПМ	<p>Определение содержания образования и самообразования (в том числе и дополнительного профессионального).</p> <p>Планирование собственных действий по реализации цели.</p> <p>Разработка критериев и средств оценки полученных результатов (с собственных достижений).</p> <p>Результатом данного этапа может быть программа конкретных действий по реализации замысла индивидуального профессионального маршрута.</p>
3	Этап оформления ИПМ	<p>Оформление маршрута предполагает своего рода фиксацию замыслов в определенном документе, например, «дорожная карта», после чего начинается этап реализации индивидуального профессионального маршрута. При разработке «дорожной карты» необходим строгий структурированный подход: Цель > Диагностика > Планирование > Реализация > Совершенствование.</p> <p>Этот подход позволяет повысить эффективность планирования и контроля выполнения принятых решений.</p> <p>Результат данного этапа – «дорожная карта».</p>
4	Этап реализации ИПМ	<p>Пошаговая реализация «Дорожной карты».</p> <p>Результат данного этапа – качественные изменения на личностном и профессиональном уровнях.</p>

Проектирование и реализация собственного ИПМ становится для педагога ситуацией "проживания инноваций", обеспечивает возможность самоопределения, самообразования, саморазвития, самореализации, удовлетворения личных потребностей с возможностью планировать свое время в соответствии с собственными образовательными запросами и возможностями.

Следует обратить внимание, что успешная реализация ИПМ будет определяться компетентно разработанной и представленной "дорожной картой". "Дорожная карта" позволяет, зная начальный и конечные пункты (цель и результаты) назначения, выбрать оптимальный маршрут следования конкретного педагога. "Дорожные карты" представляют верхний – стратегический уровень видения, и могут быть развернуты/детализированы до операционного уровня, в виде конкретных действий и шагов по достижению цели маршрута. В "дорожной карте" индивидуального профессионального маршрута педагога необходимо отразить основные направления деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов:

1. Повышение квалификации в системе непрерывного образования.
2. Деятельность педагога в профессиональном сообществе.
3. Участие педагога в методической работе.
4. Самообразование педагога.

На этапе реализации ИПМ в "дорожной карте" фиксируются:

- достижения педагога по каждому из направлений деятельности в виде конкретного педагогического продукта (методической разработки, пакета педагогических диагностик, методических рекомендаций, технологических карт, публикаций и т.д.);
- субъективное отношение к достигнутым результатам (рефлексия процесса достижения и достигнутого результата по каждому из направлений деятельности, например, в виде эссе, монографического самотчета и др.).

Обозначим ожидаемые результаты реализации ИПМ:

- повышение профессиональной компетентности педагогов;
- положительное изменение качественных показателей деятельности педагогов образовательной организации, повышение степени ответственности педагогов за результат деятельности;
- осознанная потребность педагогов в непрерывном профессиональном образовании;
- совершенствование содержания обучения: внедрение современных форм, методов обучения и воспитания, инновационных техноло-

гий, способствующих развитию способностей обучающихся, повышению их образовательного уровня и качества образовательных результатов.

Итак, построение и реализация индивидуального профессионального маршрута обеспечивает повышение уровня адаптации педагога к меняющимся условиям деятельности, развитие адаптивности к неизвестному, развитие образовательной и профессиональной мобильности.

Технология портфолио

Технология портфолио в модели сопровождения педагога будет целесообразна на этапе реализации плана решений. Данную технологию рекомендуют использовать как результирующую технологию сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития. По результатам исследования И.Л. Васюкова, апробировавшего технологию на студентах, портфолио является инструментом самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации специалиста. Он исходит из того, что административные системы управления деятельностью (контроль, экспертиза, аттестация) недостаточно эффективны, часто вызывают сопротивление управляемого и порождают массу психологических проблем [1].

Педагог сам является диагностом, контролером и оценщиком, занимает в соответствии со своим профессиональным статусом определенную ролевую позицию. Поэтому ему психологически трудно перестроиться и занять позицию "снизу", т.е. из субъекта превратиться в объект внешнего контроля. Пока в этот процесс не будет включен сам педагог в качестве субъекта, усилия администрации образовательной организации будут формальными или незаметными. В исследовании И.Л. Васюкова, доказано, что использование технологии портфолио – одно из эффективных решений этой проблемы. Портфолио, подключая внутренние ресурсы субъекта, мотивирует его на их создание, культивирование и использование в целях развития своей профессиональной уникальности и конкурентноспособности [1].

В представлении этой технологии мы опираемся на разработанный алгоритм и опыт его применения в исследовании И.Л. Васюка в проекции на профессиональную деятельность педагога с опытом работы в образовании [1]

Итак, портфолио можно рассматривать как:

– способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений педагога через достижения обучающихся;

- коллекция работ и результатов педагога и его обучающихся;
- сбор доказательств, систематический, специально организованный, и используемый для мониторинга знаний, навыков, отношений, компетенций;
- рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения педагога;
- своеобразная выставка работ, задачей которой является отслеживание его относительного роста (относительно самого себя, коллег из педагогического сообщества, педагогов-экспертов);
- отчет по процессу дополнительного профессионального образования: программа и профиль профессиональной подготовки и/или курсов повышения квалификации, стажировки; их продолжительность, отношение к процессу обучения и его содержания; отношение к полученному опыту, результатам, разработанным продуктам и др.

Содержательное наполнение будет определяться, с одной стороны, традиционным подходом к содержанию портфолио, а с другой – особенностями проблематики конкретной образовательной организации и личными профессиональными запросами педагога.

На наш взгляд, наиболее профессионально привлекательно будет портфолио, если в него войдут следующие разделы [1]:

1. Вводная часть (краткая биографическая информация о себе, о целях портфолио, его структуре и особенностях):

- Фото.
- Биографические данные.
- Цели и задачи портфолио.
- О структуре.
- Специфические характеристики портфолио.

2. "Мои достижения" (свидетельства о признанных профессиональным сообществом и социальным окружением педагога его жизненных, учебных, профессиональных и, возможно, научных достижениях):

– "Официальные документы" (документы об окончании учебных заведений среднего и/или высшего образования; сертификаты официально признанных международных, российских, региональных и городских конференций, конкурсов, фестивалей и иных мероприятий, документы об участии в грантах; сертификаты о прохождении мастер-классов, практик, стажировок, тестирования, участии в проектах и программах; журнальные, газетные и фотодокументы и другие документы, подтверждающие определенные результаты; список достиже-

ний, который, не может быть задокументирован, но представляет интерес и др.).

– "Жизненный опыт" (автобиография, эссе "Взгляд в прошлое", анализ важнейших событий и эпизодов жизни, их оценка, оценка и значение для личной ситуации "здесь и сейчас"; основные этапы становления личности, повлиявшие на этот процесс факторы, события и люди; газетные, фото, видео и иные документы; свидетельства очевидцев, характеристики, отзывы, оценки официальных и неофициальных лиц; отзывы с прежних мест работы и др.)

– "Обучение в вузе, профессиональная подготовка и повышение профессиональной компетентности (рефлексия этого процесса: собственные оценки на всех этапах обучения в вузе и комментарии к ним; мотивы обучения, основные периоды и этапы учения, любимые предметы, преподаватели; изменения взглядов на педагогическую профессию и педагогическое образование; отзывы преподавателей и научных руководителей на программах профессиональной переподготовки и курсах повышения квалификации, руководителей практик и стажировок; приобретенные компетенции; результаты аттестации и др.).

– "Научная деятельность" (список учебных изданий (учебник, учебное пособие, учебно-методическое пособие, учебное наглядное пособие, рабочая тетрадь, самоучитель, хрестоматия, практикум, задачник, учебная программа) и научных трудов (научная монография, научная статья, тезисы докладов/сообщений научной конференции, отчет о проведении научно-исследовательских работ); организация и/или участие в инновационных площадках муниципального, регионального, федерального или международного уровня; аннотации к собственным работам и рецензии на научные труды других; отзывы на работы педагога; эссе "Интеграция педагогической науки и образовательной практики"; творческие отчеты и др.).

3. "Я в мире людей" (свидетельства о накопленном опыте социальной жизни, межличностные контакты, связей, хобби, интересы и др.):

– "Участие в общественной жизни" (характер общественной активности; участие в общественных организациях; участие в проектах и программах, их результативность и др.).

– "Друзья" (близкие друзья в вузе и вне его, сфера их занятий, привлекательные черты характера, образ жизни, разделяемые ценности и др.).

– "Любимые люди" (личное окружение: родители, братья, сестры, супруг(а), дети, их личные качества, интересы, сфера занятий, привлекательные черты и др.).

- "Мои идеалы" (референтные личности, которые в определенном смысле, являлись и/или являются эталонами жизни и поведения, их портреты и др.).

- "Хобби, интересы" (сфера свободных интересов, занятий, хобби, их примеры, иллюстрации, значение в жизни вообще и в профессиональной жизни, в частности).

4. "Взгляд на себя и в будущее" (самооценка педагогом личностных и профессиональных ценностей и идеалов, представлений о самом себе, своих сильных и слабых сторонах, индивидуальной миссии в профессии, тенденциях в развитии мира, открывающихся возможностях, возникающих опасностях и рисках, планах, личных и профессиональных, а также о способах, средствах и времени их осуществления):

- "Я" (взгляд на собственное "Я", сильные и слабые стороны, мотивацию, интеллект, черты характера, образ жизни и др.).

- "Мои ценности и идеалы" (те ценности, которые составляют основы собственной жизни и картины профессионального мира).

- "Мир вокруг меня" (оценка событий, происходящих в окружающем социуме и современном мире; тенденции его развития и открывающиеся возможности, возможные и/или возникающие трудности и риски, способы их преодоления и др.).

- "Мои жизненные планы" (представления о собственной миссии, жизненных и профессиональных целях, стратегии, планах, способах, средствах и времени их достижения и т.п.).

5. Заключение для ... (обобщение материала, обозначение того, кому представлена информация об особенностях личности педагога, его компетенциях, имеющемся жизненном и профессиональном опыте, жизненных и профессиональных планах).

- Личностные преимущества.

- Приоритетные компетенции.

- Перспективные аспекты опыта.

- Направления взаимодействия с заинтересованными в педагоге лицами и возможности взаимодействия для развития.

Следует отметить, что содержание портфолио позволяет определить:

- зрелость создателя портфолио;

- его способность к реальной и действенной самооценке;

- умение добиваться результата и решать любые задачи;

- сформированность социальных и профессиональных навыков;

- принятие и осмысленность своего личного и профессионального будущего.

Технология портфолио является с одной стороны, затратной по ресурсам, которые обеспечивают возможность ее реализации, а с другой – ее использование позволяет обеспечить:

- включение педагога в процесс развития своих компетенций, в "строительство" самого себя;
- оценку промежуточных достижений педагога;
- включение педагога в процесс развития компетенций, востребованных для образовательной организации и системы образования на муниципальном, региональном и/или федеральном уровне;
- оценку достижений педагога в его профессиональном цикле и активное участие в его дальнейшей профессиональной судьбе (карьерный рост, аттестация, поощрения, награды и др.);
- развитие методической службы конкретной образовательной организации.

Итак, технологии сопровождения педагога в осуществлении им профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии не ограничиваются представленными технологиями. Каждая из них предполагает поиск внутренних ресурсов развития личности педагога, опору на ее собственные возможности и создание на этой основе условий для развития. Преимуществами технологий сопровождения является то, что при их использовании происходят изменения системы отношения педагога к миру и себе как субъекту собственной жизни и профессиональной деятельности, которые можно обозначить так: от познавательного отношения к миру и созерцательного отношения к себе к практическому отношению к миру и преобразующему отношению к себе. Результатом технологий сопровождения, по нашему убеждению, являются такие ключевые качества педагога как самоопределение и готовность к изменениям и конструированию будущего – как в масштабах собственной жизни, так и в масштабах развития профессии, педагогического сообщества и социальной среды.

Литература

1. Васюков И.Л. Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента / И.Л. Васюков, А.Н. Волков // Инновационные образовательные технологии. 2005. №4(4). С. 83-88.
2. Википедия. Джон Дьюи: [Электронный ресурс] https://ru.wikipedia.org/wiki/Дьюи,_Джон
3. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. М.: Юрайт, 2017. 302 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

5. Ковалева Т.М. Тьюторство как ресурс современного образования // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: материалы международной научно-методической конференции 11-13 мая 2016 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016.
6. Колесникова И.А. Опыт ретроспективной рефлексии индивидуального образовательного пути / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. 2017. 4 (20). С. 31 – 49.
7. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования: монография / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 228 с.
8. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. В. Куликов. СПб.: Питер, 2009. 306 с.
9. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Л.М. Митина. М.: Академия, 2005. 336 с.
10. Национальная система учительского роста: [Электронный ресурс] https://fulledu.ru/articles/1281_nacionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta-reforma-si.html
11. Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие / Р.В. Овчарова. СПб.: НПФ "Амалтея", 2008. 464 с.
12. Пикина А.Л., Золотарева А.В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 85-92.
13. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550): [Электронный ресурс] <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
14. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями / сост. Г.А. Ястребова, Г.В. Цветкова. Волгоград: Учитель, 2016. 39 с.
15. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А. Реана. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
17. Рукавишников Е.Е. Профессиональное становление и развитие педагога: учебное пособие / Е.Е. Рукавишников. Ставрополь: АРГУС, 2019. – 104 с.
18. Татарченкова С.С., Узкая М.В. Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации / С.С Татарченкова, М.В. Узкая. Архангельск, 1999.
19. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Доступно URL: http://www.koob.ru/shchedrovitsky/myshleniye_-_ponimaniye.

Заключение

В пособие представлены научно-практические результаты деятельности на базе ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" краевой научно-исследовательской лаборатории "Антропология детства". Инновационная идея лаборатории – поиск эффективных способов формирования профессиональных компетенций педагога, отражающих природу современного образования и необходимых ему для осуществления деятельности в условиях информационного общества и социокультурной ситуации – успешно реализуется в рамках научной программы "Профессиональный стандарт педагога как основа модернизации подготовки будущих учителей и условие повышения качества деятельности образовательных организаций в Ставропольском крае".

Объектом исследовательского интереса сотрудников лаборатории стали вопросы организации и проведения комплексной оценки соответствия деятельности педагога требованиям профессионального стандарта. Эти вопросы определили структурно-содержательное наполнение учебного пособия. Обозначенные вопросы могут быть оценены и рассмотрены как перспективные.

В условиях апробации в регионах Российской Федерации новой формы аттестации учителей (НСУР) на основе единых федеральных требований к оценке профессионального уровня несомненный профессиональный интерес представляет содержание первого раздела пособия. Анализ и описание критериев и показателей комплексной оценки деятельности педагога в образовательной организации позволит определить содержание профессиологической экспертизы. Рассмотрение модели оценки ИКТ-компетентности педагогов поможет определить, чем должен обладать учитель, чтобы осуществить цифровую трансформацию образовательного процесса и находиться в центре или во главе этих изменений в своей образовательной организации.

Содержание второго раздела, в котором основательно раскрывается оценка деятельности педагога в системе внутреннего аудита обра-

зовательной организации, позволит увидеть объективную картину, отображающую качество преподавания и профессионализм специалистов. Не менее значимым в понимании и внедрении процедуры аудита является и определение требований к аудиторам, соответствие которым объективизирует сам процесс и его результаты, а также формирует позитивное принятие аудита его участниками. Представленные в этом разделе современные практики проведения внутреннего аудита в образовательных организациях России дают повод для обсуждения имеющегося опыта и разработки собственного. Интересным для ознакомления в этом разделе пособия будет и региональный опыт инновационной деятельности педагога в процессе модернизации образования.

Концептуальный замысел пособия нашел свое отражение в содержании третьего раздела. Выявление специфики комплексной оценки деятельности педагога в образовательных организациях разного типа с учетом требований профессионального стандарта педагога актуализирует проблему преемственности и ее понимание в современной социокультурной парадигме. Особенности процедуры оценивания деятельности учителя школы и преподавателя вуза с учетом требований профессионального стандарта педагога представлены на основе результатов диагностических исследований.

Отмечая практическую направленность содержания четвертого раздела, следует подчеркнуть, что реализация системы сопровождения педагога в профессиональном пространстве современной образовательной организации позволит обеспечить поиск внутренних ресурсов развития личности педагога и создание условий для развития, осуществление пролонгированной помощи, полноценную реализацию профессионального и личностного потенциала и удовлетворение профессиональной деятельностью субъектом педагогического труда.

Содержание пособия создает предпосылки для постановки и поиска ответов на такие волнующие педагогическое сообщество вопросы, которые обозначены в рамках федерального проекта "Учитель будущего" национального проекта "Образование", как независимая оценка профессиональной компетенции и квалификации педагога, определение индивидуальной образовательной траектории непрерывного повышения квалификации, создание условий для развития профессионального мастерства и др.

Авторы пособия готовы к профессиональному диалогу и обсуждению конструктивных идей по рассматриваемым вопросам и проблемам.

Приложения

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Критерии и технология исследования инновационной деятельности на рынке труда педагога

Программа исследования

"Инновационная деятельность педагога на рынке труда и образовательных услуг"

Актуальность исследования. Важнейшим элементом системы формирования и рационального использования кадрового потенциала является поддерживающая функция системы, реализующаяся через распределенную систему оптимизации инновационных процессов, мотивации и ценностных установок работника. Рассогласование элементов данной системы, наблюдающееся в настоящее время, нарушает комплексный взаимно детерминированный характер формирования качества профессионального ресурса и выдвигает проблему конкурентоспособности, в том числе и в образовательной сфере. Участие в создании адаптированной к изменениям системы образования рассматривается условием формирования социально и профессионально значимых качеств обучающихся, так и показателем устойчивости на рынке труда педагога.

Объект исследования – инновационная деятельность как условие профессиональной конкурентоспособности педагога

Предмет исследования – состояние и факторы инновационной деятельности педагога.

Цели:

1) описать состояние инновационной деятельности педагога по показателям:

- способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах;
- открытость к новому, отличному от своих представлений,
- культурно-эстетическая развитость и образованность;
- владение средствами и методами инновационной деятельности;
- ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения.

2) определить состояние организации инновационной деятельности педагога в условиях модернизации образования и конкуренции на рынке труда.

Интерпретация и операционализация основных понятий.

Факторы инновационной деятельности:

1) внешние стимулы (материально вознаграждение, присвоение более высокого разряда, служебная необходимость, и др.);

2) мотивы внешнего самоутверждения педагога или мотивы престижа и др.;

3) профессиональные мотивы (желание учить и воспитывать, направленность инновации на обучающихся и др.);

4) мотивы личностной самореализации.

Основные признаки инновационной деятельности педагога.

Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога.

Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

- творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах;

- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;

- культурно-эстетическая развитость и образованность;

- готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;

- развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

Отличительные черты инновационной деятельности педагога:

- новизна в постановке целей и задач;

- глубокая содержательность;
- оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач;
- разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса;
- способность сознательно изменять и развивать себя, вносит вклад в профессию.
- осознание необходимости инновационной деятельности;
- уверенность в том, что принятое к внедрению новшество принесет позитивный результат;
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете инновационной деятельности.

Показатели готовности педагога к инновационной деятельности.

Показатели личностных качеств, связанных с развитостью инновационного сознания:

- ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной,
- инновационные потребности,
- мотивация инновационного поведения,
- готовность к творчеству
- способность к профессиональной рефлексии.

Показатели специальных качеств, связанных с овладением необходимыми компетенциями, "социально-профессиональной конкурентоспособностью":

- знание новых технологий,
- овладение новыми методами обучения,
- умение разрабатывать проекты,
- умение анализировать и выявлять причины недостатков,
- умение принимать инновационное решение, идти на определенный риск,
- способность разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры.
- готовности к повышению социального статуса и уровня образования, способности к перемене профессиональной среды деятельности и др.

Анализ сформированности инновационной деятельности.

Сформированность инновационной деятельности может быть оценена по одному из четырех уровней:

1) *адаптивный* – характеризуется неустойчивым отношением педагога и инновациям. Новшество осваивается только под давлением социальной среды;

2) *репродуктивный* – отличается более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями. Педагог осознает необходимость самосовершенствования;

3) *эвристический* – характеризуется большой целеустремленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов внедрения новшеств. Педагог всегда открыт к новому, ищет и внедряет новые способы педагогических решений;

4) *креативный* – отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. Педагог целенаправленно ищет новую информацию, создает авторские школы, охотно делится педагогическим опытом и др. Интуиция, творческое воображение, импровизация занимают важное место с деятельности таких педагогов.

Методы исследования: анализ документов, опросы организаторов инновационной работы.

Приведем в качестве примера вариант анкеты, разработанный и апробированный в рамках данной программы.

Анкета педагогического работника

Уважаемый коллега! Инновационная деятельность педагогических кадров является условием модернизации образования, профессионального развития конкурентоспособности педагога и образовательной организации.

Просим Вас поделиться своим отношением к практике организации научно-методической и инновационной работы. Ваши объективные оценки и ответы на вопросы помогут совершенствовать ее содержание и управление.

Для ответа обведите цифру, обозначающую ваше мнение, или допишите свой вариант. Опрос анонимный. Фамилию указывать не обязательно.

1. Исходя из своего опыта, назовите наиболее частые источники инновационных идей в образовании? (не более 3 вариантов ответа)

1.1. Неожиданное событие (успех или провал, как толчок к развитию или расширению деятельности, или к постановке проблемы);

1.2. Различные несоответствия (между истинными мотивами поведения детей, их запросами и желаниями, и практическими действиями педагога);

1.3. Потребности педагогического процесса (слабые места в методике, поиск новых идей);

1.4. Появление новых образовательных моделей;

1.5. Инновационные идеи и творчество педагога(ов)

1.6. Изменения в ценностях и установках детей (изменения отношения детей к образованию, к значимым ценностям влечет за собой поиск новых форм общения и профессионального поведения);

1.7. Новые установки (новые концепции, стандарты, подходы к образованию, методике и технологии).

1.8. Распоряжение администрации

1.9. Другое (что?) _____

2. Учитывая общие подходы к организации учебного процесса, ответьте, в какой степени вам ближе приведенные ниже суждения? (1– наименьшая, 5-наибольшая)

№	Вариант ответа	Шкала оценки				
		1	2	3	4	5
2.1	«Надо уметь делать «свою игру. Это – главное!»	1	2	3	4	5
2.2	«Надо уметь следовать инструкции. Это - главное!»	1	2	3	4	5

3. Исходя из своего опыта, оцените по 5-бальной шкале значимость факторов инновационной деятельности педагога (1– наименьшая – 5-наибольшая) (ответ в каждой строке)

№	Вариант ответа	Шкала оценки				
		1	2	3	4	5
3.1	Внешние стимулы (материально вознаграждение, присвоение более высокого разряда, служебная необходимость и др.)	1	2	3	4	5
3.2	Мотивы внешнего самоутверждения педагога или мотивы престижа и др.	1	2	3	4	5
3.3	Профессиональные мотивы (желание учить и воспитывать, направленность инновации на обучающихся и др.)	1	2	3	4	5
3.4	Мотивы личной самореализации.	1	2	3	4	5
3.5	Другое	1	2	3	4	5

4. Что из перечисленного соответствует вашей практике относительно инновационной работы? (указать реальные варианты)

4.1. Принимаю активное участие (создаю авторский курс, программу, методическое пособие, дидактические средства)

4.2. Являюсь членом (руководителем) коллектива инновационной площадки;

4.3. Использую передовой опыт российских коллег в работе

4.4. Использую передовой опыт зарубежных коллег в работе

4.5. Стараюсь придерживаться традиционных методов педагогической работы

4.6. Чаще опираюсь на опыт старших поколений педагогов

4.7. Стараюсь придерживаться инструкций, стандартов

4.8. Другое. Что? _____

5. Какой вариант ответа о потенциальных возможностях и проблемах участия в инновационной работе Вам ближе? (1-2 варианта)

5.1. Хотел (а) бы активно (более активно) участвовать, но не четко представляю свою роль

5.2. Хотел (а) бы активно (более активно) участвовать, но не имею достаточно опыта, знаний

5.3. Скептически отношусь к возможности что-либо изменить по существу, поэтому и занимаю пассивную позицию

5.4. Ограничен (а) во времени для инновационной работы

5.5. Никакой из вариантов мне не подходит

5.6. Другое. Что? _____

6. Согласны ли Вы, что работа вашей образовательной организации ... (ответ в каждой строке)

№	Критерий	Согласен	Согласен частично	Не согласен	Затрудняюсь ответить
6.1	Проходит в режиме инноваций (работа творческих групп, инновационных площадок и т.п.)	1	2	3	4
6.2	Помогает обогатить (модернизировать) знания по преподаваемой дисциплине	1	2	3	4
6.3	Способствует углублению научно-методической подготовленности	1	2	3	4

9. Каким образом обновляете свой профессиональный багаж?

(возможно несколько вариантов ответа)

- 9.1. Посещаю сайты, чтобы узнать о новинках.
- 9.2. Участвую в online -мероприятиях (вебинары, лекции, курсы)
- 9.3. Посещаю научно-практические конференции.
- 9.4. Обмениваюсь опытом с коллегами на научно-методических семинарах
- 9.5. Другое (что?) _____
- 9.6. Обновлять свой профессиональный багаж не удается (почти не удается)

10. Как вы считаете, насколько необходимы программы повышения квалификации "Инновационная деятельность в системе образования"

- 10.1. Необходимо
- 10.2. Нет необходимости
- 10.3. Принял(а) бы участие при определенных условиях
- 10.4. Уже принимала (а) участие в подобных курсах
- 10.5. Затрудняюсь ответить

11. Ваши предложения:

- 1. По организации (проблематике) инновационной работы _____

И немного о себе.

12. Ваш стаж педагогической работы:

- 1. до 3 лет
- 2. 4 – 10
- 3. 11– 15;
- 4. 16 – 25
- 5. 26 – 35
- 6. 36 и более лет

13. Ваша недельная нагрузка:

- 1. Менее 1 ставки;
- 2. 1 Ставка;
- 3. Более 1 ставки;
- 4. 1,5 – 2,0 Ставки
- 5. Иное (должность) _____

СПАСИБО! ЖЕЛАЕМ УСПЕХОВ!

Комментарии. В ходе апробации данного инструментария установлено, что приоритетным условием появления инновационных идей в образовании выступают; во-первых, новые установки, стандарты, методики и т.д., во-вторых, творчество педагогов и потребности педагогического процесса. Наивысший балл из пяти возможных – 4,8, получила значимость фактора – "Профессиональные мотивы (желание учить и воспитывать, направленность инновации на обучающегося)".

В процессе анкетного опроса были высказаны предложения по организации (проблематике) инновационной работы:

- "проблематика инновационной работы определяется с учетом специфики образовательной организации. Для этого необходимо оказывать ОУ материальную помощь, организовывать КПК для педагогов школы по проблематике",
- "направления работы, обозначенные в регионе, помогут выбрать куратора в инновационной деятельности",
- "проведение семинаров, конференций, сетевое взаимодействие"
- "снизить документооборот педагога, дать ему свободное время для саморазвития, в том числе и инновационной работы",
- "проводить обучение педагогов, знакомить с новыми педагогическими технологиями",
- "поднять статус педагога, повысить заработную плату"
- "увеличить финансирование инновационной деятельностью в школе
- "практических направленность проводимых мероприятий" и другие.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Лист экспертной оценки компетентности педагога

Уважаемый эксперт!

В процессе экспертизы Вам предстоит оценить компетентность педагогического работника в решении профессиональных задач. Для этого необходимо проанализировать, что и как делает педагог, каких результатов он достигает.

Вам предлагается оценить ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессиональной

деятельности педагогического работника, используя 5-ти балльную шкалу.

5 – очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики. Она проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению педагога. Ответ экспертов – "да".

4 – высокая степень выраженности характеристики. Она часто проявляется в педагогических ситуациях. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение педагога не соответствуют утверждению. Ответ экспертов – "скорее да, чем нет".

3 – средняя степень выраженности характеристики. В некоторых ситуациях качества и поведение педагога соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют. Ответ экспертов – "среднее значение".

2 – слабая степень выраженности характеристики. Она редко проявляется в педагогических ситуациях. Поведение и качества педагога лишь иногда соответствуют утверждению. Ответ экспертов – "скорее нет, чем да".

1 – характеристика не представлена в деятельности педагога. Качества и поведение учителя не соответствуют содержанию утверждения. Ответ экспертов – "нет".

Отмечайте Ваш ответ знаком "+" в соответствующей колонке.

1. Компетентность в области личностных качеств

1.1. Эмпатийность и социорефлексия

		1	2	3	4	5
1.	Все обучающиеся безбоязненно обращаются к учителю за помощью, столкнувшись с трудностями в решении того или иного вопроса					
2.	Умеет смотреть на ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания					
3.	Умеет поддерживать обучающихся и коллег по работе					
4.	Умеет находить сильные стороны и перспективы развития для каждого обучающегося					
5.	Умеет анализировать причины поступков и поведения обучающихся					

1.2. Самоорганизованность

		1	2	3	4	5
6.	Умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока					
7.	Рабочее пространство учителя хорошо организовано					

8.	Конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности					
9.	Своевременно вносит коррективы в намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации					
10.	Сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой					

1.3. Общая культура

		1	2	3	4	5
11	Обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы					
12	Поведение и внешний вид учителя соответствуют этическим нормам					
13	Осведомлен об основных событиях и изменениях современной социальной жизни					
14	Обладает педагогическим тактом, деликатен в общении					
15	Высказывания учителя построены грамотно и доступно для понимания, его отличает высокая культура речи					

2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности

2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся

		1	2	3	4	5
16	Умеет обоснованно ставить цели обучения по предмету					
17	Умеет ставить цели урока в соответствии с возрастными особенностями обучающихся					
18	Корректирует цели и задачи деятельности на уроке в зависимости от готовности обучающихся к освоению материала урока					
19	Умеет ставить цели урока в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся					
20	Знает и учитывает уровень обученности и развития обучающихся при постановке целей и задач урока					

2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу

		1	2	3	4	5
21	Умеет формулировать цели и задачи на основе темы урока					
22	Умеет конкретизировать цель урока до комплекса взаимосвязанных задач					
23	Умеет сформулировать критерии достижения целей урока					

24	Умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока						
25	Умеет соотнести результаты обучения с поставленными целями						

2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач

		1	2	3	4	5
26	Умеет вовлечь обучающихся в процесс постановки целей и задач урока					
27	Предлагает обучающимся назвать результаты деятельности на уроке и способы их достижения					
28	Предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока в соответствии с изучаемой темой					
29	Спрашивает, как обучающиеся поняли цели и задачи урока					
30	Обучающиеся принимают участие в формулировании целей и задач урока					

3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности

3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности

		1	2	3	4	5
31	Умеет вызвать интерес у обучающихся к своему предмету					
32	Отмечает даже самый маленький успех обучающихся					
33	Демонстрирует успехи обучающихся родителям					
34	Демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам					
35	Умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех					

3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся

		1	2	3	4	5
36	Выстраивает деятельность на уроке с учетом уровня развития учебной мотивации					
37	Владеет большим спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета					
38	Использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности					
39	Умеет создать доброжелательную атмосферу на уроке					

40	Обучающиеся удовлетворены образовательной деятельностью, выстраиваемой учителем: содержание, методы, результаты и др.						
----	---	--	--	--	--	--	--

3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся

		1	2	3	4	5
41	Умеет активизировать творческие возможности обучающихся					
42	Демонстрирует практическое применение изучаемого материала					
43	Поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий					
44	Дает возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности					
45	Создает условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты и т.д.					

4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности

4.1. Компетентность в методах преподавания

		1	2	3	4	5
46	Своевременно вносит коррективы в методы преподавания в зависимости от сложившейся ситуации					
47	Применяемые методы соответствуют целям и задачам обучения, содержанию изучаемой темы					
48	Применяемые методы соответствуют имеющимся условиям и времени, отведенному на изучение темы					
49	Владеет современными методами преподавания					
50	Обоснованно использует на уроках современные информационно-коммуникативные технологии					

4.2. Компетентность в предмете преподавания

		1	2	3	4	5
51	Хорошо знает преподаваемый предмет					
52	Рабочая программа по предмету построена с учетом межпредметных связей					
53	При подготовке к урокам использует дополнительные материалы по предмету (книги для самообразования, медиа-пособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.)					

54	В процессе формирования новых знаний опирается на знания обучающихся, полученные ими ранее при изучении других предметов					
55	Добивается высоких результатов по преподаваемому предмету					

4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности

		1	2	3	4	5
56	Ориентируется в социальной ситуации класса, знает и учитывает взаимоотношения обучающихся					
57	Хорошо знает и действует в соответствии с Конвенцией о правах ребенка					
58	Систематически анализирует уровень усвоения учебного материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, достигнутых результатов и др. диагностических показателей					
59	Имеет «банк» различных учебных заданий, ориентированных на обучающихся с различными индивидуальными особенностями					
60	Подготовленные учителем характеристики обучающихся отличаются хорошим знанием индивидуальных особенностей, обоснованностью суждений					

5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений

5.1. Умение выбрать и реализовать образовательную программу

		1	2	3	4	5
61	Знает основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности по предмету, учебники и УМК по преподаваемому предмету, допущенные или рекомендованные Минобрнауки РФ					
62	Может провести сравнительный анализ учебных программ, УМК, методических и дидактических материалов по преподаваемому предмету, выявить их достоинства и недостатки					
63	Обоснованно выбирает учебники и учебно-методические комплексы по преподаваемому предмету					
64	Рабочая программа учителя предполагает решение воспитательных задач					
65	Рабочая программа учителя составлена с учетом нормативных требований, темпа усвоения материала, преемственности и др. моментов, повышающих ее обоснованность					

5.2. Умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы

		1	2	3	4	5
66	Вносит изменения в дидактические и методические материалы с целью достижения высоких результатов					
67	Самостоятельно разработанные учителем программные, методические и дидактические материалы по предмету отличаются высокое качество					
68	Продуктивно работает в составе рабочих групп, разрабатывающих и реализующих образовательные проекты, программы, методические и дидактические материалы					
69	Выступает перед коллегами с информацией о новых программных, методических и дидактических материалах, участвует в конкурсах профессионального мастерства					
70	Проводит обоснование эффективности реализуемой рабочей программы, новых методических и дидактических материалов					

5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях

		1	2	3	4	5
71	Поощряет высказывания и выслушивает мнения обучающихся, даже если они расходятся с его точкой зрения					
72	Коллеги по работе используют предложения учителя по разрешению актуальных вопросов школьной жизни					
73	Умеет аргументировать предлагаемые им решения					
74	Умеет пересмотреть свое решение под влиянием ситуации или новых фактов					
75	Учитывает мнение родителей, коллег, обучающихся при принятии решений					

6. Компетентность в области организации учебной деятельности

6.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения

		1	2	3	4	5
76	Умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними диалог					
77	Умеет разрешать конфликты оптимальным способом					
78	Умеет насыщать общение с обучающимися положительными эмоциями и чувствами					
79	Умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами, проявляет себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.					
80	Умеет создать рабочую атмосферу на уроке, поддержать дисциплину					

6.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся

		1	2	3	4	5
81	Использует методы, побуждающие обучающихся самостоятельно рассуждать					
82	Формирует у обучающихся навыки учебной деятельности					
83	Излагает материал в доступной форме в соответствии с дидактическими принципами					
84	Умеет организовать обучающихся для достижения запланированных результатов учебной деятельности					
85	Умеет организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи (книги, компьютерные и медиа-пособия, цифровые образовательные ресурсы и др.)					

6.3. Умение реализовать педагогическое оценивание

		1	2	3	4	5
86	Учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании					
87	Аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки					
88	Применяет различные методы оценивания обучающихся					
89	Умеет сочетать методы педагогического оценивания, взаимнооценки и самооценки обучающихся					
90	Способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности.					

Экспертное заключение № ____

от " ____ " _____ 20__ года

ФИО педагогического работника _____

Должность, образовательное учреждение _____

(название ОУ в соответствии с уставом)

Профиль деятельности _____

Имеющаяся квалификационная категория _____

Заявленная квалификационная категория _____

ФИО эксперта (председатель), должность, место работы _____

ФИО эксперта, должность, место работы _____

Результаты экспертизы (оформляются приложением)
Количественный анализ результатов экспертной оценки

ЛК	ПЦ	МД	ИОД	ПД	ОУД	ПК

$$ПК = \sum (X_{iЛК(\varepsilon)} + X_{iПЦ(\varepsilon)} + X_{iМД(\varepsilon)} + X_{iИОД(\varepsilon)} + X_{iПД(\varepsilon)} + X_{iОУД(\varepsilon)})/6,$$

- ПК – показатель уровня квалификации,
 X_i – среднее значение по каждой из шести компетенций,
 ЛК (э) – экспертная оценка компетентности в области личностных качеств,
 ПЦ (э) – экспертная оценка компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности,
 МД (э) – экспертная оценка компетентности в области мотивации учебной деятельности,
 ИОД (э) – экспертная оценка компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности,
 ПД (э) – экспертная оценка компетентности в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений,
 ОУД (э) – экспертная оценка компетентности в области организации учебной деятельности.

Нормативная таблица для определения соответствия требованиям первой или высшей квалификационным категориям:

Уровень квалификации	Значение показателя уровня квалификации
Первая квалификационная категория	от 3,3 до 4,29
Высшая квалификационная категория	от 4,3-х баллов и выше

Общий вывод:

Уровень квалификации соответствует требованиям, предъявляемым к заявленной категории

Уровень квалификации не соответствует требованиям, предъявляемым к заявленной категории

Дата

Председатель экспертной группы _____ / _____ /

Лист самооценки профессиональной деятельности педагогического
работника

(ФИО)

образовательное учреждение, преподаваемый предмет
имеющаяся квалификационная категория
категория, на которую Вы претендуете

Уважаемый педагог!

Ваша профессиональная деятельность одна из самых важных и сложных. Для того чтобы больше узнать о том, какие приемы и способы Вы используете в своей работе, предлагаем Вам заполнить лист самооценки. Надеемся, что, предлагаемая методика будет содействовать Вашему профессиональному развитию. Вы сможете по достоинству оценить собственные сильные стороны, выявить резервы для дальнейшего профессионального роста.

Вам предлагается оценить ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессиональной педагогической деятельности, используя 5-ти балльную шкалу:

5 – Вы абсолютно согласны с утверждением

4 – Вы скорее согласны с утверждением

3 – Вы выбираете нечто среднее, ваше мнение зависит от ситуации, обстоятельств, дополнительных факторов

2 – Вы скорее не согласны с утверждением

1 – Вы абсолютно не согласны с утверждением

Отмечайте Ваш ответ знаком "+" в соответствующей колонке.

№	Утверждения	1	2	3	4	5
1.	Я безразличен(-на) к критике в свой адрес					
2.	Я поощряю даже самые маленькие успехи обучающихся					
3.	Я хорошо знаю основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам обучения по своему предмету					
4.	Я умею устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися					
5.	Окружающие не прислушиваются к моим предложениям					
6.	Считаю важным различать цель и тему урока					
7.	На моих уроках отсутствуют условия для формирования устойчивой позитивной мотивации обучающихся					
8.	Мое знание внутрипредметных и межпредметных связей требует серьезного улучшения					
9.	Новаторство – кредо каждого хорошего учителя					
10.	На моих уроках обучающиеся делают все по алгоритму, они не рассуждают самостоятельно					
11.	Мой общий кругозор достаточно ограничен					

12	Все мои обучающиеся принимают участие в постановке целей и задач урока						
13	Я не считаю нужным анализировать уровень усвоения предлагаемого материала и развития обучающихся						
14	У меня достаточно поверхностное представление о возрастных особенностях обучающихся						
15	Я не считаю необходимым демонстрировать успехи обучающихся их родителям (другим взрослым)						
16	Я не применяю на уроках новые информационно-коммуникативные технологии						
17	Я затрудняюсь в обосновании достоинств и ограничений выбранной мною образовательной программы						
18	Я умею разрешать конфликты оптимальным способом						
19	Для меня характерно «держать себя в руках»						
20	У меня есть большой опыт участия в работе групп по разработке программ, дидактических и методических материалов						
21	Я уделяю много внимания формированию навыков учебной деятельности у обучающихся						
22	Я отдаю предпочтение обучающимся, которые тщательно и точно выполняют требования учителя						
23	Используемый мною набор дидактических и методических материалов для различных категорий, обучающихся достаточно ограничен						
24	При принятии решения в проблемной ситуации отдаленные последствия не важны						
25	Считаю, что учитель не обязан комментировать обучающимся выставляемые им оценки						
26	Я обращаю внимание на плохое настроение своих коллег						
27	При постановке целей урока должны доминировать нормативные требования, а не индивидуальные особенности обучающихся						
28	Я так организую урок, чтобы обучающиеся рассуждали, дискутировали, выполняли нестандартные задания						
29	Моя рабочая программа не предполагает решение воспитательных задач						
30	У меня легко получается решать несколько задач одновременно						
31	Я не трачу время на то, чтобы обучающиеся формулировали цель их деятельности на уроке						
32	Лишь некоторые обучающиеся с большой заинтересованностью работают на моих уроках						
33	При подготовке к урокам, помимо основного материала, я использую дополнительные материалы по предмету						
34	У меня нет дидактических и методических материалов, разработанных самостоятельно						
35	Мне приходится часто слышать, что обучающиеся не поняли изложенный мною материал						
36	Моя осведомленность об актуальных событиях социальной жизни достаточно ограничена						
37	Все мои обучающиеся хорошо осознают причины своих успехов и неудач						
38	Побуждаю обучающихся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности (например, подготовить задание со слабым обучающимся; придумать задания для самостоятельной работы и т. п.)						

39	Я использую в педагогических целях даже «внештатные» ситуации, казалось бы, не имеющие отношения к изучаемому предмету						
40	Я умею сохранять спокойствие в самых непредвиденных ситуациях						
41	Обучающимся не обязательно знать критерии оценивания их работы						
42	Мне очень трудно управлять ходом беседы или переговоров						
43	Я постоянно предлагаю обучающимся самостоятельно осуществлять контроль за достигнутыми результатами						
44	Я не умею дозировать задачи так, чтобы обучающиеся почувствовали свой успех						
45	Я всегда готовлю разные варианты проведения уроков для обучающихся разного уровня одной параллели						
46	Моя рабочая программа недостаточно обоснована						
47	У меня есть значительный опыт совместной работы по подготовке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.						
48	На моем рабочем месте всегда порядок						
49	На моих уроках обучающиеся не могут ответить на вопрос "Что должно быть достигнуто в результате занятия?"						
50	Мотивация обучающихся – это ответственность учителя						
51	Мне нужна дополнительная подготовка, чтобы преподавать свой предмет студентам вуза						
52	Считаю, что можно успешно изложить новый материал без учета ранее освоенных знаний и умений						
53	Я легко поддерживаю разговоры на отвлеченные или связанные с другими предметами темы						
54	Никто из обучающихся на моих уроках не принимает участие в постановке целей и задач						
55	Я преподаю такой предмет, который не может заинтересовать обучающихся						
56	Мнение и реакция других участников образовательного процесса неважны при принятии педагогических решений						
57	На моих уроках часто используются приемы самооценки и взаимооценки обучающихся						
58	Мне всегда интересно, какие чувства вызывают у других людей мои слова и поступки						
59	Обычно я озвучиваю цель урока несколько раз в течение занятия						
60	Мои обучающиеся смело берутся за трудные задачи						
61	Я владею ограниченным набором современных методов преподавания						
62	Я создаю рабочую атмосферу и поддерживаю дисциплину на уроке недирективными методами						
63	В плане урока я всегда пошагово прописываю этапы достижения цели						
64	Негативное отношение к учебе – это следствие ошибок в педагогической деятельности						
65	Нет "каверзных" вопросов от обучающихся, а есть незнание учителя						
66	Мои методические и дидактические разработки никогда не становились победителями конкурсов						
67	Гуманизм учителя не является важным критерием оценки его работы						

68	Я часто затрудняюсь сделать цели урока лично значимыми для обучающихся						
69	Бывает, что я ставлю обучающемуся высокую оценку не за правильный, а за творческий ответ						
70	Я хорошо ориентируюсь в социальной ситуации класса, знаю и учитываю взаимоотношения обучающихся в педагогических целях						
71	Я легко меняю принятое решение под влиянием новой информации						
72	Формирование навыков самооценки у обучающихся не относится к задачам учителя						

Результаты самооценки педагогической компетентности

№	Наименование показателя	Номера утверждений	Средний балл
1.1	Эмпатийность и социорефлексия	1, 26, 42, 58	
1.2	Самоорганизованность	5, 19, 30, 48	
1.3	Общая культура	11, 36, 53, 67	
1.	Компетентность в области личностных качеств		
2.1	Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся	14, 27, 43, 59	
2.2	Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	6, 31, 49, 63	
2.3	Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач	12, 37, 54, 68	
2.	Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности		
3.1	Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности	2, 15, 44, 60	
3.2	Умение создавать условия, обеспечения позитивной мотивации обучающихся	7, 32, 50, 64	
3.3	Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся	22, 38, 55, 69	
3.	Компетентность в области мотивации учебной деятельности		
4.1	Компетентность в методах преподавания	16, 28, 45, 61	
4.2	Компетентность в предмете преподавания	8, 33, 51, 65	
4.3	Компетентность в субъективных условиях деятельности	13, 23, 39, 70	
4.	Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности		
5.1	Умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы	3, 17, 29, 46	
5.2	Умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы	9, 20, 34, 66	
5.3	Умение принимать решения в педагогических ситуациях	24, 40, 56, 71	
5.	Компетентность в области разработке программы педагогической деятельности и принятии педагогических решений		
6.1	Умение устанавливать субъект-субъектные отношения	4, 18, 47, 62	
6.2	Умение организовать учебную деятельность обучающихся	10, 21, 35, 52	

6.3	Умение реализовать педагогическое оценивание	25, 41, 57, 72	
6	Компетентность в области организации учебной деятельности		
	Итоговое значение		

Содержание

Введение -----	3
Раздел 1. Теоретико-практические основы профессиологической экспертизы педагога: требования профессионального стандарта	
1.1. Профессиональные компетенции педагога в контексте требований профессионального стандарта педагога-----	6
1.2. Профессиологическая экспертиза качества педагогической деятельности-----	19
1.3. Критерии и показатели комплексной оценки деятельности педагога в образовательной организации-----	29
1.4. Модель оценки ИКТ-компетентности педагогов-----	34
Раздел 2. Оценка деятельности педагога в системе внутреннего аудита образовательной организации	
2.1. Многофакторная оценка деятельности педагога в системе внутреннего аудита-----	61
2.2. Современные требования к аудиторам-----	75
2.3. Современные практики проведения внутреннего аудита в образовательных организациях России-----	81
2.4. Инновационная деятельность педагога как объект исследования и управления в процессе модернизации образования-----	88
Раздел 3. Специфика комплексной оценки деятельности педагога в образовательных организациях разного типа с учетом требований профессионального стандарта педагога	
3.1. Базовые компетенции учителя для комплексной оценки соответствия требованиям профессионального стандарта педагога-----	96
3.2. Особенности процедуры оценивания деятельности учителя школы с учетом требований профессионального стандарта педагога-----	107

3.3.	Особенности процедуры оценивания деятельности преподавателя вуза с учетом требований профессионального стандарта педагога-----	114
<i>Раздел 4. Сопровождение педагога как условие комплексной оценки профессиональной деятельности</i>		
4.1.	Технология сопровождения в образовании как область научно-практической деятельности-----	129
4.2.	Педагог как субъект сопровождения-----	138
4.3.	Технологии сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности-----	144
Заключение-----		170
Приложения-----		172

Учебное издание

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА СООТВЕТСТВИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНДАРТА

КОБЛЕВА А.Л.
КРАСИЛЬНИКОВ В.В.
МАСЛОВА Т.Ф.
РУКАВИШНИКОВА Е.Е.
СОИНА В.М.
ТОИСКИН В.С.
ТЮРЕНКОВА С.А.
ЦВИРКО Н.И.
ШУМАКОВА А.В.

в авторской редакции

Главный редактор **А.Д. Григорьева**
Дизайн обложки **М.А. Мирошниченко**
Техническое редактирование и верстка **П.В. Арсентьева**

Сдано в набор 10.10.2019. Подписано в печать 27.10.2019. Формат 60 x 84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Calibri. Уч.-изд. л. 12,13. Печ. л. 18,62. Тираж 50 экз. Заказ № 507.
Издательство «Ставролит», тел.: **8(962) 452-84-02**,
e-mail: info@stavrolit.ru, сайт: stavrolit.ru