

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И
ИННОВАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**
**ЧИРЧИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**
ФАКУЛЬТЕТ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
по дисциплине

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Область знаний	100000	Образование
Область образования	110000	Образование
Направление образования	60110500	Начальное образование

Чирчик – 2023

Данный учебно-методический комплекс составлен для бакалавриата по направлению “Начальное образование”

Составитель:

Г.Р.Тожибоева - старший преподаватель кафедры “Методика начального образования” Чирчикского государственного педагогического университета

Рецензенты

Г.О.Эрназарова ДПН, профессор Чирчикского государственного педагогического университета

Д.Т.Пулатова PhD, доцент, ИПКПКНО

Учебно-методический комплекс по предмету “Педагогическая диагностика” рассмотрен и утвержден Советом факультета «Начальное образование» Чирчикского государственного педагогического университета

Протокол № ____ “ ____ ” _____ 2023 год

Декан факультета _____ ДПН, доц., И.У.Таджибаев

Учебно-методический комплекс по предмету “Педагогическая диагностика” рассмотрен и утвержден на Совете кафедры “Методика начального образования” Чирчикского государственного педагогического университета

Протокол № ____ “ ____ ” _____ 2023 год

Заведующая кафедрой _____ PhD, О.М.Жабборова

СИЛЛАБУС

1.	ВВЕДЕНИЕ	4
2.	ТИПОВАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА	5
3.	РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА	6
4.	КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН	7
5.	ЛЕКЦИИ	8
6.	ПРАКТИЧЕСКИЕ	175
7.	САМООБРАЗОВАНИЕ	176
8.	КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ	177
9.	ТЕСТЫ	181
10.	ГЛОССАРИЙ	188
11.	ЛИТЕРАТУРА	190

Введение

В целях углубления знаний и таланта молодежи, обеспечения их участия в дальнейшем развитии Узбекистана как квалифицированных кадров в будущем внедряются современные подходы в образовательный процесс. Прежде чем говорить о природе педагогической диагностики, рассмотрим диагностику как общий подход и диагностику как процесс практической педагогической деятельности. Диагностика означает выяснение всех условий, при которых происходит дидактический процесс, определение его результатов. Без диагностики невозможно эффективно управлять дидактическим процессом, добиваться оптимальных для существующих условий результатов. Выполнение задач, поставленных правительством нашей республики в области народного образования, во многом зависит от учителя.

В новых политических, экономических и культурных условиях на педагога ложится ответственность достигать поставленных перед образованием целей, организовывать разнообразную деятельность учащихся, воспитывать их знающими, вежливыми, преданными, трудолюбивыми, всесторонне развитыми. Также образование рассматривается как уровень, достигнутый в достижении целей, поставленных на момент постановки диагноза.

Педагогическая диагностика является неотъемлемым компонентом педагогической деятельности, т.к. осуществление процессов обучения и воспитания требует оценки, анализа и учёта результатов этих процессов.

Педагогическая диагностика играет значимую роль в отслеживании результатов реализации образовательной программы. Особенная ценность педагогической диагностики заключается в том, что она позволяет объективно оценивать и сравнивать текущие и итоговые результаты, невзирая на специфику образовательных программ. Уникальность педагогической диагностики в том, что она направлена не только на изучение изменений в личности ребенка, но и на поиск условий, благоприятных для становления его личности.

В мировом образовательном сообществе ведутся широкомасштабные исследования по диагностированию и оцениванию качества образования, которые нацелены на изучение развития способностей и одарённости обучаемой молодёжи на основе международных оценочных программ PISA (Programme for international Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), ICILS (International Computer and Information Literacy Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и др. Данные научные разработки ведутся в консорциуме педагогических научных исследований Республики Узбекистан.

ТИПОВАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Оглавление лекций

Введение	4
Методологические основы педагогической диагностики	8
История развития педагогической диагностики	16
Нормативные основы организации диагностики начального образования	22
Требования к личности учителя начальных классов, осуществляющего диагностическую деятельность	30
Педагогико-психологическое исследование детей младшего школьного возраста	42
Содержание педагогических диагностических процессов	50
Педагогические методы диагностики	53
Диагностика результатов обучения в начальной школе	59
Диагностика профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов	64
Зарубежный опыт диагностики начального образования	85
Кластерная система в диагностике начального образования	136
Практика индивидуального подхода к диагностике начального образования	146
Оценка эффективности диагностики начального образования	150
Перспективные направления диагностики начального образования	163
Темы для самообразования	170
Контрольные вопросы	171
Тесты	175
Глоссарий	182

1-лекция
ВВЕДЕНИЕ

План:

1. Необходимость преподавания предмета «Педагогическая диагностика».
2. Общие сведения о предмете.
3. Педагогическая диагностика и оценка качества образования.

Самообразование: анализ 5 разных определений понятия «педагогическая диагностика»

Ключевые понятия: диагностика, педагогическая диагностика, Ингенкамп, качество образования, оптимальный результат.

В целях углубления знаний и таланта молодежи, обеспечения их участия в дальнейшем развитии Узбекистана как квалифицированных кадров в будущем внедряются современные подходы в образовательный процесс. Прежде чем говорить о природе педагогической диагностики, рассмотрим диагностику как общий подход и диагностику как процесс практической педагогической деятельности. Диагностика означает выяснение всех условий, при которых происходит дидактический процесс, определение его результатов. Без диагностики невозможно эффективно управлять дидактическим процессом, добиваться оптимальных для существующих условий результатов. Выполнение задач, поставленных правительством нашей республики в области народного образования, во многом зависит от учителя. В новых политических, экономических и культурных условиях на педагога ложится ответственность достигать поставленных перед образованием целей, организовывать разнообразную деятельность учащихся, воспитывать их знающими, вежливыми, преданными, трудолюбивыми, всесторонне развитыми. люди. Также образование рассматривается как уровень, достигнутый в достижении целей, поставленных на момент постановки диагноза. Д.Холикова считает что “цель дидактической диагностики – выявить, оценить и проанализировать образовательный процесс с точки зрения его эффективности. Из вышеизложенного ясно, что диагностика имеет более широкое и глубокое значение, чем традиционная проверка знаний, умений и квалификации обучающихся. Образовательная оценка или проверка лишь фиксируют результаты, но не объясняют их происхождение. Оценивает результаты диагностики относительно путей и средств, методов их достижения, определяет процессы и этапы, обеспечивающие эффективность образования”(1).

Педагогическая диагностика является неотъемлемым компонентом педагогической деятельности, т.к. осуществление процессов обучения и воспитания требует оценки, анализа и учёта результатов этих процессов. Что нужно знать о педагогической диагностике? Определение «педагогическая

диагностика» было предложено в 1968 году К. Ингенкампом (эта дата считается официальной датой рождения понятия «педагогическая диагностика»). По его мнению, педагогическая диагностика обеспечивает изучение учебно-воспитательного процесса, способствует выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития общества. При этом под диагностической деятельностью он предлагает понимать процесс, в ходе которого, соблюдая необходимые научные критерии, педагог наблюдает за детьми и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем. Педагогическая диагностика строится на изучении результативности учебно-воспитательного процесса, на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей. Отличительной особенностью педагогической диагностики является наличие специфического объекта диагностики – педагогического процесса. Педагогическая диагностика учитывает и прогнозирует те изменения педагогического процесса, которые обуславливают те или иные изменения в ученике. Иными словами, объектами педагогической диагностики являются: педагог, ученик, содержание педагогической деятельности, педагогические средства и методы, формы организации образовательного процесса, результаты педагогической деятельности.

Педагогическая диагностика является и начальным и завершающим этапом профессиональной деятельности педагога, т.к. она имеет циклический характер и не исчерпывается решением одной педагогической задачи. Сведения, полученные в результате педагогической диагностики, могут стать мощным импульсом для инновационной деятельности педагога. Чем больше он будет узнавать об особенностях своих воспитанников, чем яснее увидит проблемы, требующие разрешения, тем эффективнее станет его работа. Конечно, при том условии, что педагог не просто примет к сведению полученные диагностические результаты, а всерьез проанализирует их и будет строить следующие этапы своей работы, развивая плюсы и минимизируя недостатки. Педагогическая диагностика – это процесс распознавания различных педагогических явлений и определения их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров. Педагогическая диагностика отвечает на следующие вопросы: что и зачем изучать; по каким показателям; какими методами; при каких условиях (самоконтроль, самопознание).

Педагогическая диагностика и оценка качества образования. Это два неразрывно связанных понятия. Стандартом для каждого педагога являются результаты освоения его воспитанниками образовательных программ, а диагностика результативности – методом оценки качества образования. Как же определить качество образования? Для этого и существуют различные методики оценки качества образования и изменений личности ребенка. Имея

диагностические карты на каждого обучающегося, можно проследить как индивидуальные успехи каждого ребенка, так и оценить уровень освоения образовательной программы и качество образования в целом всей группы. Существуют универсальные методики педагогической диагностики и оценки качества образования, а также специфические для отдельных направленностей. Оценка качества образования сегодня стала неотъемлемой частью педагогической деятельности. Любой педагог хотел бы иметь возможность оценить эффективность тех или иных своих действий, чтобы сразу что-то подкорректировать или изменить. Но специфика педагогической деятельности такова, что ее результаты становятся видны через определенное время. Поэтому проблему измерения эффективности педагогической деятельности решают с помощью педагогической диагностики.

В настоящее время педагогическая диагностика рассматривается как составной компонент профессиональной педагогической деятельности, как относительно самостоятельная область образовательной практики. Она призвана, вписываясь в образовательную и воспитательно-развивающую деятельность всех типов учебных заведений, обеспечивать разностороннее измерение и оценку состояния педагогического процесса, его результатов, выявлять позитивные и негативные тенденции развития образовательных учреждений и систем, обнаруживать проблемы и затруднения, требующие преодоления. По в большинстве образовательных учреждений и подсистем в Узбекистане все это происходит на невысоком методологическом и технолого-педагогическом уровне из-за недостаточной диагностической культуры педагогов. Это приводит к существенным потерям и затруднениям в организации педагогической деятельности, в проектировании ее развития, в оценивании реальных результатов и в самом их достижении

Глоссарий:

диагностика	термин греческого происхождения (dia – между, сквозь, через и gnosis – знание). Это «особый вид познания, находящийся между научным знанием и опознанием единичного явления» (Н.К. Голубев, Б.П. Битинас). с греческого означает «распознавание» (от гр. diagnostikos – способный распознавать)(2)
педагогическая диагностика	– это совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференцированного подхода к учащимся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.
Ингенкамп	(20 декабря 1925, Берлин — 25 марта 2015 — немецкий педагог и писатель. В педагогике немецкий специалист Карлхайнц Ингенкамп впервые провел комплексный анализ педагогической диагностики. Анализ Ингенкампа отражен в его учебнике «Педагогическая диагностика».(3)

качество образования	это соответствие образования (как результата, как процесса, как социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства; системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, как процесса, как социальной системы).
оптимальный результат	<u>итог</u> , <u>следствие</u> действия или процесса, максимально удовлетворяющий поставленным требованиям

Литература:

1. Холикова, Д. 2021. Возможности диагностики эффективности компенсационного подхода в обучении. Общество и инновации. 2, 9/S (окт. 2021), 239–252. DOI:<https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss9/S-pp239-252>.
2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2003. С. 86.
3. Карлхайнц Ингенкамп — Википедия (wikipedia.org)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

План:

1. Сущность, цели, задачи и функции педагогической диагностики.
2. Объекты педагогической диагностики.
3. Принципы педагогической диагностики.
4. Уровни и этапы педагогической диагностики.

Самообразование: *Содержание и методы педагогической диагностики.*

Ключевые слова: *диагностика, образование и обучение, знания, навыки, компетенции, настойчивость, оценка, мастерство, сравнение.*

Цели и задачи педагогической диагностики

Педагогическая диагностика играет огромную роль в образовательном процессе.

В целом она направлена на правильный выбор и выстраивание образовательного маршрута ребенка.

Для ребенка она выполняет функцию педагогического сопровождения, позволяя ему выбрать и выстраивать свой образовательный маршрут.

Для педагога она направлена на выявление затруднений воспитанников как в предметной области, так в личностном плане с целью оказания помощи в преодолении выявленных затруднений.

Педагогическая диагностика играет значимую роль в отслеживании результатов реализации образовательной программы. Особенная ценность педагогической диагностики заключается в том, что она позволяет объективно оценивать и сравнивать текущие и итоговые результаты, невзирая на специфику образовательных программ. Уникальность педагогической диагностики в том, что она направлена не только на изучение изменений в личности ребенка, но и на поиск условий, благоприятных для становления его личности.

Диагностика должна охватывать прошлый опыт, настоящий и перспективы. Очень важно правильно оценить возможности ребенка, правильно ориентировать его, определить роль ребенка как полноправного субъекта образовательного процесса.

Исходя из этого, можно определить цели, задачи и функции педагогической диагностики.

Главная цель педагогической диагностики – обеспечение оптимальных условий реализации потенциала каждого ребенка.

Задачи педагогической диагностики:

1. Обеспечить реализацию личностно ориентированного подхода.
2. Обеспечить правильное определение результатов профессиональной диагностики педагога.

3. Свести к минимуму педагогические ошибки.

4. Установить предпосылки личности к получению дополнительного образования.

5. Определить условия для эффективного саморазвития личности ребенка.

6. Оценить деятельность педагога (самооценка уровня профессионального развития).

Функции педагогической диагностики (по Голубеву Н.К. и Битинасу Б.П.)

обратной связи (не контролируя своих действий, педагог не может управлять процессом формирования личности);

оценочная (оценка результативности педагогической деятельности основана на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями);

воспитательная (формирование системы отношений, ценностей, мотивации и стимулирования, включение каждого ученика в отдельности в реальную деятельность, побуждающую к созиданию);

коммуникативная (формирование навыков межличностного общения с учетом индивидуально-типологических особенностей участников образовательного процесса);

конструктивная (внесение изменений и педагогическая коррекция составляющих образовательного процесса);

информационная (информирование участников образовательного процесса о результатах педагогической диагностики или сохранение педагогической тайны);

прогностическая (прогнозирование, определение перспектив развития).

В любой отрасли профессиональной деятельности особая роль принадлежит диагностике состояния и качества производимой продукции и производственного процесса. Не составляет исключения и профессионально-педагогическая деятельность учителя, педагогического коллектива школы. Однако, как писал еще К. Д. Ушинский, педагогическая диагностика пока еще не стала органической составной частью профессиональной деятельности учителя и воспринимается она педагогами не на том уровне серьезного отношения, на котором находится психодиагностика у психологов, медицинская диагностика у медиков и техническая диагностика у инженеров. Тем не менее положение К.Д.Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», признается истинным всеми теоретиками и практиками. Вместе с тем обычно считается, что изучение учащегося, воспитуемого — функция психологии, а не педагогики. Каждый учитель проверяет результативность обучения, выясняет причины слабой успеваемости, однако эти аналитические действия не соотносят с диагностикой. Руководитель школы посещает уроки, анализирует их, оценивает — это называется внутришкольным контролем, но никак не

диагностикой состояния учебного процесса. Критерии качества деятельности школы также обычно не связываются с диагностикой состояния определенного звена системы образования и, следовательно, разрабатываются вне ее принципов и процедур.

Педагогическая присутствует в любом педагогическом процессе, начиная с взаимодействия учителя и ученика на уроке и кончая управлением системой народного образования в целом. Она проявляется и в форме контрольных работ, и в любой характеристике как ученика, так и учителя, без нее не может быть состоятельным экспериментальное исследование, не обходится ни одна инспекторская проверка. Многие перечисленные педагогические явления не тождественны педагогической диагностике, они богаче ее и имеют право на самостоятельность. Настала пора выявить, что в них и во многих других педагогических объектах относится к понятию «педагогическая диагностика».

В понятии «педагогическая диагностика» обратим внимание на прилагательное педагогическая, которое характеризует следующие особенности данной диагностики:

во-первых, диагностика осуществляется для педагогических целей, т.е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика;

во-вторых, и это главное, она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя;

в-третьих, она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя;

в-четвертых, с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя; в-пятых, даже некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики.

Диагноз — дифференцированное знание о единичном, отнесение отдельного к определенной группе, типу, классу.

Такой подход предполагает следующее: во-первых, создание полного перечня этих групп, типов, классов: в медицине — всевозможных нарушений нормального функционирования организма, в технике — различных неполадок объектов и систем и т. п. Педагогическая диагностика также нуждается в предварительном структурировании учебно-воспитательного процесса и его компонентов.

Во-вторых, проведение диагноза на основе информации о состоянии отдельных параметров системы.

В-третьих, принятие решений, что является наиболее сложным и наименее разработанным моментом педагогического диагноза.

Педагогическая диагностика занимается конструированием современного и надежного прибора для фиксации состояний существенных

признаков, разработкой алгоритмов и процедур принятия решений, подготовкой соответствующих методических рекомендаций для всех участников педагогического процесса (администрация школы, учителя, родители и учащиеся).

Педагогическая диагностика рассматривается в основном как практика выявления качества учебно-воспитательной деятельности, причин ее успехов или неудач. Можно ее применять и в научном направлении для совершенствования этой практики.

В современных условиях постепенного перехода к разнообразию в обучении и воспитании, к демократизации воспитательных взаимодействий, к ослаблению централизации и повышению роли управленческих решений на уровне школы и учителя все большее значение приобретает точная, сопоставимая информация о сильных и слабых сторонах явлений и процессов, происходящих в школе. Такую информацию может предоставить педагогическая диагностика, потому что ее назначение в школе выражается в следующих основных функциях: обратной связи, оценочной, управленческой.

В педагогической диагностике основной ведущей функцией является функция обратной связи в процессе обучения и воспитания. Суть этой функции заключается в том, что диагностические данные об уровнях воспитанности и образованности учащихся на определенном этапе их развития служат главной информацией для анализа прошлого педагогического опыта и конструирования дальнейшего педагогического процесса. Существующая в настоящее время система оценки учебно-воспитательной работы школы обладает некоторыми преимуществами (иначе она не могла существовать), однако не соответствует такому пониманию, как самоуправляющаяся система. К примеру, деятельность участников процесса обучения (обучающих и обучаемых) в педагогической теории рассматривается с наибольшей полнотой, на практике же многие современные школьники учатся не в полную силу, поэтому потенциал учебного процесса не используется. Основная причина здесь — неполноценность информации о результатах учения, доступной для учителя и учащихся.

Создание возможностей получения каждым школьником и учителем необходимой информации о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса для своевременной его корректировки — важнейшая задача педагогической диагностики. Оценочная функция также не менее важна для педагогической диагностики. Всесторонняя и комплексная оценка имеет несколько аспектов: ценностно-ориентировочный, регулятивно-корректирующий, стимулирующий и измерительный. Ценностно-ориентировочная оценка обогащает представления и понятия ученика о людях и о себе, предоставляет ему возможность сопоставлять свои нравственные, трудовые, эстетические и другие качества с требованиями общества. Через педагогическую оценку ученик сам меняет свои ценностные ориентации. Регулятивно-корректирующий аспект педагогической оценки заключается в том, что она помогает ученику привести в соответствие свои поступки с

нормами общества, выработать линию своего поведения, взаимоотношения с другими людьми.

Стимулирующее значение педагогической оценки особенно высоко тогда, когда она совпадает с реальным развитием и поведением ученика. Как только воспитанник осознает объективность оценки, он начинает развивать свои положительные стороны или преодолевать недостатки. Измерительный характер педагогической оценки тоже оказывает влияние на ученика тем, что она побуждает к самообразованию. Ученик сравнивает свои качества и успехи в работе с достижениями других и тем самым устанавливает свой социальный статус. Благодаря оценке коллектива и учителя он получает сведения о себе. Таким образом он познает себя через информацию, которую получает от других. Этот процесс самопознания осуществляется не всегда осознанно. Но если диагностика проводится целенаправленно, она превращается в средство руководства организованным самопознанием. При этом качества и свойства, которые являются предметом диагностики, переходят в предмет самовоспитания, становятся ценностями ученика. Он ориентируется на моральные, политические, трудовые, эстетические и другие ценности общества.

2. Объекты педагогической диагностики

Объекты педагогической диагностики в школе можно разделить на две группы: объекты, связанные с изучением собственно личности школьника, и объекты, необходимые для изучения основных источников педагогического воздействия на чувства, сознание и поведение учащихся.

Адекватное ожидаемым результатам построение мобильной системы воспитательных воздействий требует учета взаимодействий личности и всей совокупности общественных отношений. Определяющее место в формировании личности занимает освоение ею опыта общественных отношений. Речь идет не о простом приобретении того, что осознано людьми как общественно ценное, а о специфическом процессе творческой переработки предметно зафиксированного опыта создания новых отношений, особенностей их развития. Конечная цель овладения социальным опытом состоит в закреплении и выработке необходимых способностей, позволяющих личности осуществлять преобразовательную деятельность. Любая деятельность неотделима от отношений, складывающихся в процессе общения. Деятельность концентрированно выражает отношения. Последние, в свою очередь, явно или неявно внешне проявляются в тех социальных качествах, которые сформированы у личности в определенный момент жизнедеятельности. К этим социальным качествам относятся такие, как нравственные, эстетические, трудовые, правовые и т.д., т.е. качества, приобретаемые за прожитые годы жизни.

Следовательно, важным объектом педагогической диагностики может и должен быть уровень развития социальных качеств школьника.

Поскольку природа личности ребенка многообразна и богата, она не ограничивается только социальным развитием. В основе социального

развития и в тесной связи с ним находятся общефизическое и психическое развитие школьника. Материальной основой всего процесса школьника является организм ребенка. Поэтому и процесс общефизического развития личности школьника не может остаться вне поля зрения педагогической диагностики. Тем более что воспитание здорового образа жизни и укрепление здоровья ребенка являются важными задачами школы.

Общефизическое развитие школьника как педагогическая задача включает в себя собственно физическое развитие: процесс роста организма, наращивание силы и ловкости, становление физических функций под влиянием условий жизни и видов физической деятельности. В него входит также и специальное физическое развитие, направленное на выявление особых видов деятельности, прежде всего физкультурных и спортивных.

Таким образом, вторым объектом педагогической диагностики в школе является уровень общефизического развития школьника.

В психическом развитии школьника педагогическая диагностика заинтересована в изучении только тех психических свойств развивающейся личности, которые необходимы для решения профориентационных задач. Следовательно, третьим объектом является профориентационная направленность школьника.

Выделенные три объекта относятся к области изучения личности школьника, характеризующей результативную деятельность педагогов. Однако педагогическая диагностика, констатируя только эти результаты, не сможет сделать заключение о влияющих на их становление факторах. Поэтому следующими обязательными объектами педагогической диагностики должны быть характеристика общего состояния учебного процесса в классе, воспитательная возможность классного коллектива и воспитательный потенциал семьи школьника, которые являются значимыми факторами развития личности, организуемыми и управляемыми учителем и педагогическим коллективом школы.

3. Принципы педагогической диагностики

Для успешного проведения педагогической диагностики необходимо учитывать некоторые ее особенности. Прежде всего, это: основные принципы, уровни, этапы, технологии и методы педагогической диагностики.

Основными принципами педагогической диагностики являются:

комплексность;

непрерывность;

целостность;

объективность;

динамичность изучения педагогических факторов и явлений;

обоснованность конкретных педагогических процедур диагностирования в данных условиях;

принцип детерминизма (причинно-следственная обусловленность);

принцип анализа и синтеза;

принцип главного звена.

4. Уровни и этапы педагогической диагностики

Теоретический анализ сложного учебно-воспитательного процесса подводит нас к необходимости выделить в педагогической диагностике три уровня познания: компонентную диагностику, структурную диагностику и системную диагностику.

1 уровень – компонентная диагностика.

Выделяя в объекте отдельные компоненты и получая характеристику некоторых из них, мы осуществляем компонентную диагностику. Она считается исходным уровнем педагогической диагностики и дает малодостоверный прогноз, обладает низкой практической отдачей.

2 уровень – структурная диагностика.

На данном уровне диагностики определяется структура процесса, переход к установлению связей между компонентами, выявляются разные степени зависимости между отдельными компонентами педагогического процесса. Появляется возможность выдвигать гипотезы, выявляющие разные степени зависимости между отдельными компонентами образовательного процесса. Результаты такой диагностики ближе к практическому применению.

3 уровень – системная диагностика.

Она позволяет определить функции отдельных сторон педагогического процесса как целостного системного явления, а также развитие этого процесса. Этот уровень диагностики наиболее завершённый. 16

На данном уровне устанавливается полная картина связей между отдельными компонентами, ставится задача выявления взаимосвязей, она позволяет объективно проследить, как разворачивается цепочка педагогических ситуаций от принятия цели к достижению конечного результата.

На всех уровнях педагогической диагностики она выполняет определенную функцию, достаточную для достижения определенных целей. Выбор уровня зависит оттого, какой результат хочет получить педагог. Разные задачи предполагают и разные уровни педагогической диагностики.

Этапы педагогической диагностики (по И.Ю. Гутнику)

Если технологию рассматривать как систему последовательных этапов, то технология педагогической диагностики будет иметь следующий вид:

1. Определение объекта, целей и задач педагогической диагностики.
2. Планирование предстоящего диагностирования.
3. Выбор диагностических средств (критериев, уровней, методов).
4. Сбор информации о диагностируемом объекте.
5. Обработка полученной в результате проведенной диагностики информации, анализ, систематизация.
6. Синтез компонентов диагностируемого объекта в новое единство на основе анализа достоверной информации.
7. Прогнозирование перспектив дальнейшего развития объекта. Обоснование и оценка педагогического диагноза.

8. Практическое использование результатов педагогической диагностики. Осуществление коррекции по управлению педагогическим процессом с целью преобразования объекта.

5. Содержание и методы педагогической диагностики

Содержание педагогической диагностики

Результаты обучения, воспитания и развития ребёнка на каждый год обучения в соответствии с программой.

Соответствие теоретических знаний и практических умений требованиям технологии конкретной деятельности.

Владение необходимыми технологическими навыками.

Условия для эффективного развития личности ребенка.

Удовлетворенность детей образовательной деятельностью.

Педагогическая диагностика может быть осуществлена администрацией, внешними экспертами, опытными педагогами, методистами ОУ, а также самим педагогом (самодиагностика).

Существует классификация методов изучения личности и коллектива (по Фридману Л.М.):

По характеру участия в проведении исследования (пассивные и активные).

По времени наблюдения (одномоментные, долговременные).

По месту проведения (аудиторные, лабораторные).

По целям изучения личности (не экспериментальные, диагностические, объяснение явлений, определение возможностей развития).

В педагогике выделяют следующие методы педагогической диагностики: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, интервью, опрос, тестирование, изучение педагогической документации (программы, УМК, портфолио профессиональной деятельности). Данные методы можно использовать как для текущего и промежуточного контроля освоения образовательной программы, так и при проведении итоговой аттестации воспитанников, анализа достижений учащихся и коллектива.

Взаимосвязь оценки и диагностики в образовательном процессе. Для оценки результатов необходимы критерии, с помощью которых эта оценка производится. В современной педагогике наблюдаются тенденции изменений традиционной школьной оценочной системы: расширение балльной шкалы, введение рейтинговой системы, содержательной оценки и др. Такая модернизация оценки направлена на использование в педагогическом процессе различных диагностических методик. Оценка качества образования включает в себя:

оценку качества образовательного процесса;

оценку качества образовательных достижений.

Оценить качество образования возможно с помощью диагностических процедур на основе конкретных показателей оценки качества образования, которые включают в себя оценку качества: знаний, умений, владения опытом творческой деятельности, воспитанности, развития личности.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

План:

1. К.Ингенкамп и его вклад в развитии педагогической диагностики.
2. История развития диагностического подхода за рубежом.
3. Современные проблемы развития педагогической диагностики.

Самообразование: *Диагностические тесты.*

Ключевые слова: *диагностическая идея, теория, критический анализ, табель, тест.*

Педагогическая диагностика и диагностический подход в образовании базируются на глубоких исторических корнях и культурно-педагогических традициях, которые в советский период с конца 30-х гг. XX века были искусственно выведены за рамки отечественной образовательной практики. Переломные этапы развития педагогики образования обостряют потребность обращения к историческим корням и культурным традициям педагогической диагностики. Обращение к диагностической составляющей в образовательной деятельности позволяет вернуться к ее истокам с тем, чтобы систематизировать диагностические идеи, теории, приемы и методы, показать их место в историческом контексте образования и педагогики. Исключение на многие годы из образовательной практики, из содержания педагогического образования диагностической составляющей педагогической деятельности привело к длительному отсутствию этой области в курсах истории педагогики и образования, в результате чего многие поколения учителей оказались вне контекста диагностической культуры как важной составляющей практической педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Педагогическая диагностика насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Кто учил планомерно, всегда пытался определить и результаты своих усилий. Это делалось на протяжении нескольких тысячелетий педагогической деятельности с помощью методов, которые по нашим нынешним понятиям являются донаучными.

И только в последние два столетия во всевозрастающей степени стали применяться научно контролируемые методы.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Инганкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 году в рамках одного научного проекта. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики.

Педагогическая диагностика сегодня все еще является скорее активно оспариваемой и неопределенной программой, нежели сформировавшейся научной дисциплиной. Поэтому неудивительно, что существуют различные

определения научной диагностики. Различают диагностирование обученности, т. е. последствий, достигнутых результатов, и обучаемости.

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения.

Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую.

Диагностический инструментарий был создан в течение последних ста лет. Предтечей теста школьной успеваемости были появившиеся приблизительно в 1864 году «scale books» (шкалированные книги) англичанина Джорджа Фишера. В 1894 году американец Дж. М. Раис применял свои таблицы по проверке знаний орфографии для изучения эффективности дидактических приемов.

В качестве самого раннего примера диагностики личной успеваемости при получении должности в литературе упоминаются китайские экзамены в системе общественных служб, проходившие более чем за 1000 лет до н. э. В большинстве европейских государств в период между 1790 и 1870 годами были введены экзамены для приема на государственную службу. Общественно значимым следствием введения экзаменов было обеспечиваемое ими равенство шансов.

В средние века табель, будучи документом, необходимым для получения стипендии, выполнял совсем иные задачи. Он выдавался только нуждающимся ученикам в качестве удостоверения для получения стипендий или других аналогичных пособий и содержал больше информации о посещаемости и поведении, чем об успеваемости. С переходом на классно-выпускную систему примерно в середине XIX века и введением в 1920 году всеобщей четырехлетней начальной школы, когда школьные аттестаты с отмеченными в них успеваемостью, способностями и интересами стали учитываться при переводе в школы второй ступени, табель приобрел чрезвычайное значение, которое сегодня достигло своей кульминационной точки в практике отбора учащихся для обучения дисциплинам с ограниченным количеством мест.

На международных конференциях, проходивших в конце 20-х — начале 30-х годов прошлого века, был дан толчок критическому анализу существовавшей оценочной практики, который нашел свое отражение в

работах английских, американских и немецких ученых (Hartog, Rhodes, Kandel, Bobertag).

После Второй мировой войны в течение первых полутора десятилетий в теории и практике педагогической диагностики почти не происходило изменений, не считая появления отдельных тестов, составление которых поощрялось военной администрацией США и которые тем не менее не получили широкого применения. Лишь с появлением тестов, определяющих уровень физического и умственного развития ребенка, необходимый для начала школьного образования (из них в 1960 году существовало уже девять групповых тестов), последовало их более активное внедрение.

В последнее десятилетие в отечественном образовании усилилось присутствие педагогической диагностики:

- диагностические методики (тесты и опросники) прочно вошли в практику контроля результатов образования и мониторинга эффективности деятельности образовательного учреждения;
- с их помощью проводятся сравнительные международные исследования и министерские проверки качества образования в регионах, результаты которых активно обсуждаются в педагогической печати;
- с середины 90-х годов XX в. действует система «Телетестинг»;
- проводился централизованное тестирование абитуриентов, и постоянно совершенствуется в тестовой форме НГЭ (единый государственный экзамен);
- с 2000 г. начала проводиться государственная сертификация тестовых материалов и конкурс аттестационных технологий;
- начался переход вузов на рейтинговые системы контроля знаний студентов, основанные на систематическом тестовом контроле;
- многие школы и отдельные регионы внедряют системы мониторинга образовательной деятельности, основанные на инициативных разработках.

В педагогическом сообществе нет единого мнения об этих видах деятельности и однозначного отношения к ним. Сказывается принятая с конца 30-х гг. XX века антидиагностическая образовательная практика, приостановившая не только разработку теоретических и методических аспектов педагогической диагностики, но и развитие диагностического педагогического мышления и педагогической деятельности на диагностической основе.

вопросы истории педагогической психодиагностики рассматриваются в контексте развития экспериментальной психологии с указаниями на Ф.Гальтона, Дж.Кеттелла и А.Нине как на классиков психологии [31; 82; 125; 146; 164; 166], с беглым описанием сущности и методологии их подходов. Обычно эти описания занимают несколько абзацев, фактологически и текстуально близки. Несколько статей, посвященных истории психологии и затрагивающих вопросы педологии, экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики, вышедшие в последней четверти XX века [19; 20; 281, принципиально картину не меняют. Но они представляют для истории

педагогической диагностики ряд дополняющих фактов, имеющих фоновый характер.

В начале 80-х годов XX века в книге В.С.Аванесова «Тесты в социологическом исследовании» (1982) была приведена краткая история тестов, введены факты из истории применения диагностических приемов при отборе претендентов на обучение в храмах Древнего Египта и получение чиновничьих должностей в Древнем Китае [1; 2].

Вопросы истории педагогической диагностики как относительно самостоятельного направления исследований в области диагностической проблематики были поставлены в докторской диссертации Е.А.Михайлычева «Теоретические основы педагогической диагностики» (1992), где дан краткий обзор истории развития идей и практики педагогической диагностики от фараонов до 80-х годов XX века [105]. Позднее эти идеи получили развитие в его последующих публикациях [106]. Существенный вклад в разработку истории педагогической диагностики был внесен монографией и докторской диссертацией Г.Ф.Карповой «Образовательная ситуация в России в первой половине XX века», в которой подробно анализировалась российская диагностическая практика в контексте экспериментальной педагогики, педологии и её запрета [73]. Из работ последнего времени следует отметить исторический обзор применения тестов в мировой практике в книге А.А.Майорова «Теория и практика создания тестов для системы образования» (2000 г.). История тестов здесь начинается с Ф. Гальтона и Д.Кеттелла, и в фактологической части созвучна учебникам истории психологии. Особенностью этого обзора является выделение принципов разработки и применения тестов и их эволюции в процессе развития тестологии [102, с. 14-29].

Историко-диагностический аспект имеет место в педагогических исследованиях различной предметной направленности: при рассмотрении эволюции подходов к тестированию профпригодности (А.Г. Бермус), при теоретическом и технологическом обосновании образовательной квалиметрии и системы квалиметрического мониторинга в управлении качеством образования на основе тестового контроля (П.Ф.Ефремова, С.А.Сафопцев), при разработке организационно-управленческих аспектов диагностики воспитанноеи (Л.Л.Кравцов), при построении тестовой системы контроля в конкретной образовательной области (Н.А.Раннева) и др.

Определенные подвижки в изучении истории педагогической диагностики произошли с началом издания с 2002 г. нового специализированного журнала «Педагогическая диагностика». Из 146 материалов, опубликованных в первых десяти номерах 23 были посвящены вопросам истории педагогического диагностирования, по объему почти пятая часть публикуемых материалов. Принципиальных противоречий между разработчиками проблем истории педагогической диагностики нет.

Публикации В.М. Кадневского (69; 70; 71) были посвящены истории тестирования, наши соавторские публикации с Г.Ф.Карповой и

Е.А.Михайлычевым (93; 94; 107) были ориентированы на освещение всего спектра диагностических проблем и подходов в истории образовательных систем прошлого. В.С.Авапесов углубляется в вопросы методологии тестирования и социокультурных условий его осуществления (2;3;4).Та же тенденция сохраняется и в последующих номерах этого журнала, отражая внимание редакции к этой проблематике. Особенностью этих всех публикаций было то, что вниманию читателей, интересующихся проблемами истории педагогической диагностики, было представлено три взаимодополняющих трактовки становления педагогической диагностики, при которых до половины базовых источников были общими, но отличались точки зрения на их интерпретацию и акцент позиций авторов.

1. Становление и развитие педагогической диагностики представляет собой процесс поэтапного и неравномерного развития, обусловленного реальными диагностическими потребностями образовательной практики и достижениями научно-педагогической мысли каждой исторической эпохи. Ведущими факторами этого процесса были:

- стремление к совершенствованию системы и качества образования;
- обеспечение контроля функционирования системы образования, хода и результатов педагогического процесса;
- тенденции индивидуализации обучения и воспитания; процессы интеграции образовательной деятельности с административной, политической, трудовой и другими видами деятельности; интеграция диагностической проблематики педагогики с близкой проблематикой психологии, социологии и др.;
- эволюционные пути развития идей и методов педагогической диагностики на ранних этапах ее развития (до конца XIX века), социальная диффузия диагностико-педагогических идей и подходов на рубеже XIX-XX веков, критическое осмысление опыта и разработка теоретических основ педагогической диагностики в XX веке.

2. Становление и развитие педагогической диагностики представляет собой процесс, который двигался от явлений, фактов, к понятиям, от понятий - к концепциям и теориям, что совпадает с этапами становления любой науки и позволяет рассматривать педагогическую диагностику как самостоятельную научную область в рамках педагогического знания, а её историю как составной компонент общей педагогики и ее истории.

3. Педагогическая диагностика имеет свои истоки в виде отдельных идей, гипотез, опытов, появившихся задолго до того, как были сформулированы заявки на относительную самостоятельность данной специальной отрасли. В свое время они существовали в виде отдельных включений в реальный педагогический процесс на общем фоне достижений современной им педагогической науки и практики. Одни из них получали большее и меньшее развитие не во всей образовательной практике, а в ее наиболее развитых составных частях. Другие угасали на время или навсегда, если не было благоприятных условий, достаточной социальной и педагогической

востребованности, при смене социально-экономических и социально-политических систем.

4. В истории отечественной педагогической диагностики проявляется повторяемость отдельных ситуаций. Например, ситуация повышенного интереса к педагогической диагностике в конце XX века во многом повторяет ситуацию начала XX века, в которой имели место критика классно-урочной системы и традиционной педагогики; активные теоретические и методические поиски; появление многочисленных новаторских идей и разработок; их инициативное внедрение без вмешательства центральной власти; плюрализм педагогических идей и подходов; активная разработка диагностического инструментария и широкий рынок не всегда качественных методик.

5. В истории педагогической диагностики нами выделяются четыре этапа ее развития.

Первый этап - традиционно-прикладная разработка отдельных вопросов в рамках традиционных и раннеклассовых обществ (вплоть до эпохи Возрождения). Для него характерен утилитарный подход к решению задач отбора и отсева учащихся. Диагностика проявляет себя в различных формах контроля (усвоения знаний, овладения практическими умениями, поведения).

Второй этап - от эпохи Возрождения до конца XIX в., определяется как этап доэкспериментальной разработки приемов педагогической диагностики в рамках различных концептуально обоснованных образовательных систем (классно-урочной Я.А.Коменского, гувернантской системы воспитания джентльмена Д.Локка, иезуитской, в системах естественного воспитания Ж.-Ж.Руссо и элементарного образования И.Г.Песталоцци и др.). Предпринимаются попытки осмысления и процессуальной разработки отдельных вопросов педагогической диагностики как компонента учебно-воспитательного процесса.

Третий этап (с 80-х гг. XIX в. до первой трети XX века) - опытно-экспериментальный. Его особенности: определение научно-методических основ разработки диагностического инструментария для нужд массовой образовательной практики, начало его методологического осмысления и широкого внедрения в школы и профессиональную педагогику.

Четвертый этап (вторая половина - конец XX века) - системно-диагностический. Его характерными особенностями являются попытки вписать педагогическую диагностику в процесс воспитания и обучения, теоретически обосновать ее необходимость как системного компонента образования, разработка многоаспектной теории, методологии и технологии педагогической диагностики.

НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самообразование:

В мировом образовательном сообществе ведутся широкомасштабные исследования по диагностированию и оцениванию качества образования, которые нацелены на изучение развития способностей и одарённости обучаемой молодёжи на основе международных оценочных программ PISA (Programme for international Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), ICILS (International Computer and Information Literacy Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и др. Данные научные разработки ведутся в консорциуме педагогических научных исследований Австралии (AGER), службе тестирования педагогических исследований США (ETS), институте национальных исследований в области образования Японии [4, 10]. Кроме того, исследования в сфере международного оценивания, диагностики и квалитетического измерения в области образования ведутся в таких развитых странах мира, как США, Великобритания, Япония, Германия, Китай, Сингапур, Южная Корея, на основе программ TALIS, CIVIC, ICCS-(International CIVIC and Citizenship Education Study) [4, 10]. Внедрение в образовательный процесс информационных технологий создаёт благоприятные условия для получения качественных знаний на протяжении всей человеческой жизни, активизирует обучающихся, способствует развитию их базовых и предметных компетенций, интеллектуальных и креативных способностей. Отсюда вытекает необходимость разработки и практического внедрения программного диагностического обеспечения по оцениванию профессиональной компетентности будущих специалистов в высших учебных заведениях республики Узбекистан как один из факторов подготовки высококвалифицированных специалистов, способных решать задачи на перспективу. В Узбекистане выстроена нормативно-правовая основа для создания базы формирования и развития медийной культуры потребителей в виде медиапорталов, видео и аудио информации, информационно-ресурсных центров, печатной и электронной литературы. Разработаны на уровне мировых стандартов учебники, учебные и методические пособия, электронные учебники, мультимедийные программы. "Совершенствование системы непрерывного образования, повышение качества образовательных услуг"¹ является приоритетной задачей, намеченной в указе Президента Республики Узбекистан "О стратегии действий по дальнейшему развитию страны". Следовательно, имеются широкие возможности для проведения практических исследований по созданию новых информационных технологий в условиях глобализации телекоммуникационных систем. Однако, разработки программного обеспечения педагогической диагностики в высших учебных заведениях республики практически не ведутся. Выше изложенное позволяет

исследовать тему настоящей работы и выводить её в ранг наиболее актуальных вопросов информатики и педагогической диагностики.

Реализация Указов Президента Республики Узбекистан от 29 декабря 2016 года за № УП-2909 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования на 2017-2021 годы», а также «О дополнительных мерах по совершенствованию механизмов внедрения инноваций в экономику и сферу производства и промышленности» от 07 мая 2018 г. за № УП-3569 во многом зависит от совершенствования механизмов использования информационных технологий при подготовке будущих специалистов в системе непрерывного образования и является актуальным вопросом времени [1].

В последнем Указе Президента Республики Узбекистан особо отмечается, что «... углубленное и всестороннее изучение международного опыта по использованию передовых педагогических методов, информационных и коммуникационных технологий, ресурсов электронного обучения и мультимедийных презентаций в образовательном процессе, создают широкие возможности для организации полноценного и качественного образования населения страны» [1].

«Современное информационное общество с его сложным, высокотехнологичным и быстро меняющимся производством, развитой инфраструктурой, предъявляет качественно новые требования к подготовке специалистов различных профилей» [5]. В связи с чем возрастает необходимость пересмотра учебных планов и рабочих программ, педагогической нагрузки профессорско-преподавательского состава с акцентом на увеличение часов практических занятий в высших учебных заведениях с целью интеграции образования и производства, с учетом международного опыта в сфере образования [9]. Следовательно, разработка и внедрение в практику программного обеспечения педагогической диагностики в высших учебных заведениях республики являются своевременным ответом в рамках решения поставленных выше задач.

Материалы и методы

Разработка и внедрение в практику программного обеспечения педагогической диагностики в высших учебных заведениях республики является не только фундаментальной базовой подготовкой будущих высококвалифицированных специалистов, но и создают условия информационно-технологической готовности современных кадров всех профилей, а именно:

- оценивание уровня компетенций будущих специалистов;
- диагностирование высокой адаптивности, выражающейся в способности приспосабливаться к информационным нагрузкам, вызванным обновлением средств производства, а также коммуникативности и умения работать в коллективе;
- коррекции допущенных недочётов при подготовке специалистов на этапе обучения;

- оценивание уровня способности к самообразованию и потребность в регулярном повышении квалификации и др.

Программное обеспечение педагогической диагностики строится таким образом, чтобы оно могло служить для оценивания уровня подготовленности будущих специалистов, развития их информационной и медийной культуры, коррекционной работы в этом направлении.

"Обеспечение необходимого уровня информационной культуры специалиста требует определенного уровня профессиональной подготовки преподавательского состава, его знакомства с потенциальными возможностями этих технологий, умением использовать эти возможности в своей практической и научной деятельности" [3]. Следовательно, тенденции развития современной системы образования неразрывно связаны с широким внедрением в учебный процесс разнообразных форм и способов информационных технологий, активного обучения.

«В результате изучения вопросов развития информационных технологий в странах Европы, США, Канады выяснено, что они имеют приоритетные особенности: достигнуто внедрение медиаобразования путем достижения интеграции между учебными дисциплинами; в 1960-1980 гг. медиаобразование, организованное в общеобразовательных учреждениях обосновано на целостности интеграции учебных дисциплин (родной язык, искусствоведческие и общественные дисциплины), что нельзя ска-

зать о естественных науках. К 1980 г. расширен объем исследований, проводимых по изучению значения информационных технологий и места медиакультуры обучаемых» [4].

В национальных учебных планах стран Дании, Норвегии и Швеции интеграция медиаобразования с учебными дисциплинами не ограничена, однако они классифицированы в соответствии с созданием возможностей освоения необходимых навыков для дальнейшей жизни обучаемых в информатизированном демократическом обществе. "Также использование информационных технологий в Европейских странах распространяется и на деятельность организаций предпринимательств" [4, 10].

С начала XX в. информационные технологии и медиаобразование стали развиваться в США во всех областях образовательного пространства. В Швейцарии в образовательных учреждениях имеются свои медиатеки, университеты Цюриха и Лозаны - научно-исследовательские центры медиаобразования по уровню конкурирующие с другими высшими учебными заведениями.

В англоговорящих развитых странах основные аспекты, проявляющиеся в развитии медиаобразования, следующие: Канада смогла показать её способность в общественной адаптации, оценив изменения в государстве в качестве фактора развития; в США отмечена пассивность на протяжении долгих лет при организации медиаобразования, к началу XXI в. достигнуты весомые достижения при применении в практику медиаобразования, государство стало иметь свою модель медиаобразования; в Великобритании

противились применению медиаобразования в систему обучения консервативного подхода, многие педагоги не проявляли инициативность при применении основ медиаобразования в процесс обучения и правительство страны в 1992-1993 гг. дважды старалась исключить элементы медиаобразования из учебного плана, и в Великобритании эта преграда была преодолена начиная с последних лет прошлого века.

Теоретическое изучение проблемы показало, что имеется достаточно большое количество исследований в зарубежных странах, в частности, в России, по применению информационных технологий в учебном процессе.

Проведённое исследование (2018-2019 гг.) показывает, что в Узбекистане проведение практических исследований по диагностированию медиаобразования в условиях глобализации телекоммуникационных систем является малоизученным вопросом, несмотря на все более растущее значение СМИ и Интернет в жизни общества и личности.

Выявлено, что в развитых странах мира вопросы внедрения программного обеспечения педагогической диагностики широко освещаются учеными и специалистами [2, с. 6]. Анализ теоретико-методологических вопросов внедрения программного обеспечения педагогической диагностики показывает, что педагогическая диагностика внедрена в образовательный процесс в виде экспертных оценивающих систем. Например, созданы программные оценивающие системы педагогической диагностики, которые включают задания тестовых вопросов по административной методике применения данных технологий [7, с. 67]. Однако, как показывает анализ теоретико-методологических вопросов, не до конца остается решённым вопрос исследования значения целостного подхода внедрения информационной системы педагогической диагностики (а педагогическая диагностика включает такие компоненты, как: диагностирование, мониторинг, коррекция и др.) в высшие учебные заведения.

В Узбекистане остро стоит вопрос разработки и внедрения программного обеспечения педагогической диагностики в высших учебных заведениях, а именно:

- не внедрен целостный подход по диагностированию и оцениванию компетенций обучающейся молодёжи, развития у них медийной культуры, при широком распространении информатизации в обществе;
- не формализовано диагностирование уровня образовательных достижений педагого-психоло-гического (креативное, интеллектуальное, духовное, воспитательное развитие) значения воздействующей силы медиа;
- не формализовано диагностирование уровня медиаграмотности, медиаобразованности, медиа-способности, медиакомпетентности;
- не формализовано диагностирование уровня подготовленности будущих специалистов в различные сферы человеческой деятельности [3, 4, 10].

В связи с этим требуется разработка и внедрение программного обеспечения педагогической диагностики в высших учебных заведениях и

организация деятельности "Инновационных лабораторий по педагогической диагностике", которые позволят обеспечить следующие возможности:

- выявление уровня развития творческих, креативных способностей студентов, профессиональных компетенций в сфере профессиональной деятельности (проводить исследования и разработки, направленные на создание и обеспечение функционирования программного обеспечения средств вычислительной техники и автоматизированных систем), возможностей активизации получения знаний, умений, навыков, а также профессиональной компетенции [8, 43 с.];

- развитие компетентности профессорско-преподавательского состава по диагностированию обучаемых средствами информационно-коммуникационных технологий, совершенствованию умений использования передового зарубежного опыта в сфере образования в изучаемом аспекте исследования;

- организация и проведение семинаров-тренингов, специальных учебных курсов, направленных на использование педагогической диагностики на основе информационных технологий в ходе учебного процесса, оказание платных образовательных услуг, привлечение внебюджетных средств на счёт образовательного учреждения;

- разработка и применение учебной литературы по созданию и внедрению программного обеспечения педагогической диагностики на основе информационных технологий в вузах;

- разработка и внедрение предложений на основе изучения компетенций по будущей специальности студентов [2, с 50];

- разработка рекомендаций на основе мониторинга и измерения степени развитости креативных способностей будущих специалистов, готовность к будущей трудовой деятельности (решать сложные инженерные задачи в проектно-конструкторской, проектно-технологической и научно-исследовательской сферах; принимать активное участие в научно-педагогической и организационно-управленческой деятельности предприятий и др.).

Внедрение программного обеспечения педагогической диагностики распространяется на все этапы непрерывного образования и будет содержать не только базу данных тестирования обучаемых, но и создаст возможность разработки оценивающих экспертных систем на уровне международных стандартов по анализу, обработке полученных результатов диагностирования [6].

Результаты и обсуждение

Одной из основных целей проведения педагогической диагностики является эффективная организация и оптимизация учебного процесса. Для налаженной работы внутренних механизмов каждой системы требуется тщательный анализ работы компонентов данной системы.

Программное обеспечение педагогической диагностики регламентирует цели, планируемые результаты, содержание, условия и технологии реализации

диагностирования [4, с. 45], оценки качества подготовки выпускника. База данных системы педагогической диагностики включает следующие документы:

- график проведения педагогической диагностики;
- учебный план, рабочие программы дисциплин и практик, фонды оценочных средств и другие материалы, обеспечивающие объективное диагностирование качества подготовки будущих специалистов, а также методические материалы, обеспечивающие реализацию используемой технологии.

База данных состоит из структурированных компонентов, касающихся отдельных этапов образовательного процесса в целой методической системе диагностирования. В этом случае система направлена на решение следующих задач:

- формирование аналитической информации, основанной на выводах и рекомендациях по полученным результатам диагностирования;
- диагностирование уровня формируемых компетенций обучающихся;
- диагностика способностей к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности;
- диагностирование и коррекция уровня использования на практике умений и навыков в организации исследовательских и проектных работ, в управлении коллективом;
- диагностирование уровня способности «проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности; самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельностью» [3, с. 93];
- диагностирование умений студентов к будущей профессиональной эксплуатации современного оборудования и приборов;
- диагностирование умений студентов оформлять отчеты о проведенной научно-исследовательской работе и подготавливать публикации по результатам исследования и др.

Внедрение программного обеспечения педагогической диагностики создаёт возможность развивать творческие способности у будущих специалистов, в том числе:

- развивать способность и готовность к саморегулированию дальнейшего образования и профессиональной мобильности [2, с. 6];
- развивать креативное и критическое мышление, способность выстраивать логику рассуждений и высказываний, основанных на интерпретации данных, интегрированных из разных областей науки и техники;

- повышать уровень владения иностранными языками на уровне социального и профессионального общения, способность применять специальную лексику и профессиональную терминологию языка [5, с. 94];
- повышать уровень владения методами и средствами получения, хранения, переработки и трансляции информации посредством современных компьютерных технологий, в том числе в глобальных компьютерных сетях;
- корректировать способности анализа профессиональной информацией выделять в ней главное, структурировать, оформлять и представлять в виде аналитических обзоров с обоснованными выводами и рекомендациями.

Заключение

Проведен обзор развития медиаобразования в различных странах, который позволил выявить основные направления педагогической диагностики. По результатам анализа сформулирована научная задача по созданию комплексной информационной системы педагогической диагностики, включающей такие основные функции как диагностирование уровня компетенций и медиаобразования обучающихся, мониторинг результативности, коррекция образовательной траектории. Сформулированы основные теоретико-методологические положения по разработке и внедрению программного обеспечения педагогической диагностики, обеспечивающей возможность анализировать и оценивать уровни компетенций будущих специалистов и развивать их творческие способности.

Принято постановление Кабинета Министров от 12.10.2021 г. № 638 «Об утверждении нормативно-правовых актов по инклюзивному образованию детей».

Документ разработан в соответствии с постановлением от 13.10.2020 г. № ПП-4860 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями».

Концепцией развития инклюзивного образования в системе народного образования в 2020–2025 годах определены задачи по улучшению качества образовательных услуг, оказываемых детям с особыми образовательными потребностями:

разработка и утверждение требований, предъявляемых к зданиям образовательных учреждений, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями;

реализация мер, направленных на обеспечение этих образовательных учреждений, необходимой литературой, методическими пособиями, оборудованием и инвентарем для обучения разным профессиям;

организация системы инклюзивного образования, обеспечение общеобразовательных учреждений специальным оборудованием (подъемными устройствами, пандусами, перилами и другим), а также соответствующими кадрами (специальных педагогов, специалистов по психолого-педагогическому наблюдению за детьми);

поэтапное обеспечение школ-интернатов специальным оборудованием для адаптации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями и др.

Постановлением утверждено Положение об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях. В нем определены:

цели и задачи инклюзивного образования;

порядок организации инклюзивного образования и начальных коррекционных классов в школах и образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями;

порядок приема детей в классы инклюзивного образования и начальные основные коррекционные классы;

меры по контролю качества и управления обучением в классах инклюзивного образования и начальных основных коррекционных классах.

Также утверждены положения о:

специализированных образовательных госучреждениях для детей с физическими, умственными, сенсорными или умственными недостатками;

специализированных образовательных госучреждениях санаторно-курортного типа;

порядке индивидуального обучения на дому детей с физическими, умственными, сенсорными или умственными недостатками, а также детей, нуждающихся в длительном лечении.

Кроме того постановлением также определены меры по организации курсов профессионального обучения в специализированных образовательных госучреждениях для детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Указ Президента Республики Узбекистан Ш.Мирзиёева "О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан", 7 февраля 2017 г - Режим доступа: <http://lex.uz/docs/3107042>

2. Лутфиллаев Махмуд Хасанович, Абдуллаева Шахзода Абдуллаевна Вопросы разработки и внедрения программного обеспечения педагогической диагностики (на примере высших учебных заведений республики Узбекистан) // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. №3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-razrabotki-i-vnedreniya-programmnogo-obespecheniya-pedagogicheskoy-dagnostiki-na-primere-vysshih-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 31.08.2023).

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО ДИАГНОСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

План:

1. Современные требования к профессионально-личностным качествам учителей начальных классов.
2. Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования образовательного процесса
3. Диагностика профессиональной компетентности.

Самообразование:

Ключевые слова: мониторинг, диагностика, экспертиза, управление образовательным процессом.

Очевидной становится задача формирования профессиональной готовности специалистов, работающих с различными категориями детей с особенностями психофизического развития. Проблема профессиональной готовности учителя в ее структурно-содержательном и технологическом аспектах не является новой. Исследователи давно отметили, что человек, начинающий какую-либо деятельность, не может сразу достигнуть каких-либо результатов. Поэтому готовность является первичным фундаментальным условием выполнения любой деятельности. Готовность к профессиональной реализации педагогической деятельности носит ряд специфических черт и обуславливается содержательными особенностями последней.

Сущностная характеристика феномена профессионально-педагогической готовности отличается многообразием подходов к его определению.

Большинство современных авторов рассматривают готовность как устойчивую характеристику личности, целостный комплекс, включающий в себя мотивационный, познавательный и эмоциональный компоненты, которые отвечают требованиям содержания и условий деятельности. При этом они исходят из представлений о личности как трехуровневом явлении, как синтезе поведенческих, эмоционально-нравственных и духовно-когнитивных тгачал.

Рассматривая феномен готовности к педагогической деятельности, разные авторы понимают его по-разному: 1) как свойство личности, обеспечивающее наибольшую продуктивность педагогической деятельности (Ю.В. Янотовская); 2) как комплекс внутренних сил личности, ее внутренний потенциал, оказывающий влияние на эффективность деятельности (Б.Г. Ананьев); 3) как избирательную направленность, настраивающую личность на будущую деятельность (Ю.К. Васильева); 4) как синтез свойств личности (В.А. Крутецкий.); 5) как сложное личностное образование (Л.В. Кондрашова).

А.И. Мищенко профессиональную готовность педагога определяет как интегральное умение педагогически мыслить и действовать, состояние профессиональных знаний и умений, мотивации, способствующих успешному выполнению профессиональной деятельности.

По мнению исследователей, структура готовности и ее качество определяются фактором времени и представляют собой единство двух подсистем: ситуативной и долговременной. Такой подход к определению готовности и ее структуры получил название функционального и исследуется в литературе в свете различных концепций, начиная с 50-х годов XX в.

И. Турчанинова, анализируя структуру педагогической деятельности в целом, считает, что ее структурными компонентами выступают различные виды готовности:

- социальная — способность педагога осмысленно ориентироваться и самоопределяться в социальной жизни;

общекультурная - достаточно высокий уровень общего образования и развития педагога;

специально-предметная - знание предмета преподавания, при способленность в конкретной области деятельности;

психолого-педагогическая - способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми.

Педагогическая готовность включает педагогические умения; эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание; профессионально-педагогическое мышление, которое позволяет проникнуть в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы.

Фундаментальное исследование профессиональной готовности к педагогической деятельности проведено К.М. Дурай-Новаковой. Выделены компоненты структуры профессиональной готовности как целостного явления:

мотивационный;

ориентировочно-познавательный-оценочный;

эмоционально-волевой;

операционно-действенный;

установочно-поведенческий.

Говорить о профессионально-педагогической готовности безотносительно ее направленности не совсем корректно, так как именно последняя определяет специфику и композицию структурных компонентов. Говоря о профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития, мы полагаем, что структурно-содержательной ее основой могут стать следующие компоненты:

информационный (компетентностный) - обладание соответствующей композицией профессиональных знаний, умений, навыков профессиональных компетенций;

эмоционально-нравственный - умение эмоционально правильно реагировать на реальные педагогические ситуации на основе знания и выполнения нравственных норм и правил;

эмпирический - умение действенно сопереживать ребенку с особенностями психофизического развития;

мотивационный - умение определять направленность профессиональной деятельности в организации взаимодействия с ребенком с особенностями психофизического развития;

установочно-поведенческий - наличие психологической настроенности на работу с проблемным ребенком и построение адекватной модели профессионального поведения;

действенно-оценочный - умение использовать вариативные оценки, опираясь на субъективную успешность ребенка, побуждающие его к дальнейшему взаимодействию с педагогом;

рефлексивно-коррекционный - владение знаниями и умениями проводить рефлексию и коррекцию собственной профессиональной педагогической деятельности.

Выделение такой основы дает возможность представить содержание профессионально-педагогической готовности в целом и определить наполнение образовательного стандарта подготовки педагогов, способных организовать эффективное педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции.

Ребенок имеет право на получение квалифицированной педагогической помощи, которую может оказывать только специально подготовленный педагог. Для успешной педагогической деятельности в структуре начального образования абсолютно недостаточно обычной педагогической подготовки.

Профессиональная деятельность педагога начальной школы выходит за рамки традиционной учительской деятельности, тесно взаимодействуя и переплетаясь с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами «не учительской» деятельности, будучи направленной к одной цели - содействию человеку в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Содержание диагностической работы призвано решать несколько задач: профилактику нарушений, коррекцию, исправление и др. В этой связи личность педагога имеет решающее значение.

Известный российский дефектолог В.П. Кащенко так определял требования, предъявляемые к профессиональным качествам педагога:

никогда не упускать из виду, что трудные случаи не есть проявление злой воли, а результат известного влияния среды и предрасположения;

учитывать всю социально-биологическую картину своего воспитанника;
обладать достаточной теоретической и практической подготовкой:
«Учитель-практик без научной подготовки и прекрасный теоретик, который блестяще может говорить о воспитании, одинаково беспомощны перед воспитуемым ребенком»;

уметь любить детей и уметь импонировать им;

«...не должен обладать ни одной из форм возбудимости нервно-психической сферы и не выявлять отрицательных эмоций...».

Педагог - это человек с особым складом души, гуманный, умеющий сострадать, деятельный, инициативный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный, тактичный, корректный.

Профессиональное мировоззрение педагога является результатом осмысления и личностной оценки процессов, происходящих в социальной и духовной жизни и влияющих на место и роль людей в жизни общества.

Сферами профессиональной, деловой компетенции педагога являются: профилактическая работа, педагогическая диагностика и консультирование, специальное педагогическое просвещение, участие в психологической и психотерапевтической помощи, образовательная и социально-педагогическая деятельность, организация образования и руководство им.

Вопросы и задания для самопроверки

Укажите устойчивые тенденции преобразования начального образования в Республике Узбекистан.

В чем отличие нецензового образования от цензового?

Назовите основные векторы и направления развития начального образования в Республике Узбекистан.

Проведите сравнительный анализ понятий, характеризующих интеграционные процессы в образовании: «виды», «формы», «модели», «варианты».

Для каких категорий детей с особенностями психофизического развития образовательная интеграция более адекватна и почему?

Назовите условия успешной реализации интегрированного обучения.

Сформулируйте основные принципы интегрированного воспитания и обучения детей младшего школьного возраста.

В чем суть понятия «качество образования»?

Какими механизмами может быть обеспечено качество образования?

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В УМЕНИИ УЧИТЕЛЯ РЕШАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

THE ROLE OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE TEACHERS' ABILITY TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS

© 2014 Гутник И. Ю.

Российский государственный педагогический университет

Резюме. Автор статьи раскрывает сущность педагогической диагностики и ее компонентов: рационального, интуитивного, а также определяет диагностическую компетентность педагога. В статье говорится о роли педагогической диагностики в решении педагогических задач.

Abstract. The article deals with the essence of pedagogical diagnostics and its components: reasonable, intuitive and diagnostic competence. The author of the article tells us about pedagogical diagnostics in solving pedagogical problems.

Rezjume. Avtor stat'i raskryvaet sushhnost' pedagogicheskoy diagnostiki i ee komponentov: ra-cional'nogo, intuitivnogo, a takzhe opredeljaet diagnosticheskiju kompetentnost' pedagoga. V stat'e govoritsja o roli pedagogicheskoy diagnostiki v reshenii pedagogicheskikh zadach.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, диагностическая компетентность, диагностические задачи.

Keywords: pedagogical diagnostics, diagnostic competence, diagnostic problems.

Kljuchevye slova: pedagogicheskaja diagnostika, diagnosticheskaja kompetentnost', diagnos-ticheskie zadachi.

Педагогическая диагностика - это познавательно-преобразующая деятельность учителя, включающая интуитивную и рациональную составляющие и имеющая своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение.

Причем рациональный компонент педагогической диагностики предполагает применение качественных и количественных методов педагогической диагностики, а интуитивный компонент педагогической диагностики не предполагает использование специальных методов диагностики, а подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками.

Диагностическую компетентность педагога можно определить, как интегральную характеристику педагога, отражаю-

щую уровень его способностей решать педагогические задачи надситуативно, с учетом всех контекстов их породивших, в соответствии с запросами учащихся и собственными.

Ряд авторов выделяют специальные так называемые «диагностические задачи», которые призваны проверить - выберет ли для ее решения нужные диагностические методы педагог, например, наблюдение или метод беседы. Или правильно ли учитель применит конкретный метод диагностики, допустим метод портфолио. Такой путь формирования диагностической компетентности будущего учителя правомерен и всегда являлся известным. Но такой подход сужает возможности применения педагогической диагностики в образовательном процессе.

Известия ДГПУ, №1, 2014

Правомерно предположить, что педагогическая диагностика необходима, для решения любой педагогической задачи. И оттого, насколько в решении задачи педагог смог задействовать педагогическую диагностику, зависит, правильно ли он ее решил или допустит ошибку.

В настоящее время установлен следующий алгоритм решения профессиональных задач:

- 1) мотивация принятия решения, осознание цели, необходимости принятия решения;
- 2) анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы;
- 3) разработка вариантов (альтернатив) для принятия решения, выдвижение гипотез;
- 4) выбор критериев решения (критерий - это условный образец (правила, нормы), позволяющий сравнить между собой рассматриваемые варианты решений с точки зрения их целесообразности и эффективности для достижения цели);
- 5) оценка и прогноз перебираемых вариантов (альтернатив); определение меры возможности осуществления вариантов и прогностическая оценка последствий каждого из вариантов;
- 6) реализация выбранного варианта решения;
- 7) рефлексия успешности решения педагогической ситуации;
- 8) коррекция полученного решения в зависимости от педагогической ситуации.

В решении любой педагогической задачи условно можно выделить две основные составляющие: диагностическую и преобразовательную. Диагностическая составляющая включает в себя самопознание учащихся, познание педагогической ситуации, получение обратной связи в отношении осуществленных мер коррекции. Диагностическая составляющая решения педагогической задачи состоит в позитивной реконструкции педагогической задачи. Раскроем подробнее пути осуществления данной реконструкции.

Выделяют следующие когнитивные действия педагога (Л. М. Митин, А. А. Ре-ан и др.):

- видение, фиксация проблемы;
 - формулирование проблемы (способ постановки проблемы определяет характер ее решения);
 - классификация решаемой проблемы.
- Эти действия включают в себя следующие мыслительные операции:
- анализ педагогической ситуации;
 - установление причинно-следственных связей и отношений между элементами ситуации и их актуальным значением;
 - распознавание степени случайности-закономерности возникновения ситуации;
 - моделирование в мыслительной форме уже выделенного отношения в решаемой ситуации.

Применение педагогической диагностики, безусловно, необходимо на этапе анализа ситуации. Когда от того, насколько проанализирована ситуация и учтены ли все контексты в ее решении, зависит эффективность ее решения.

Решение каждой из профессиональных задач, начиная от постановки задачи и кончая анализом результатов ее решения, требует от учителя «принятия решений», причем решений разнообразных по форме и содержанию. Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловская [5] отмечают, что сама деятельность учителя выступает для него как решение непрерывного ряда не только предметных, но и собственно педагогических задач. Однако парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что педагогическая задача учителю не задана. Ему непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть», так как место события (школа, класс) однозначно не определяет это событие как педагогическое. Чтобы из этой ситуации «вычерпать» задачу, как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри ее.

Маркова А. К. также считает, что специфика условий ПД-задачи состоит в том, что, она не задана эксплицитным образом, т. е. явно и в полном объеме, в самом начале решения задачи; она устанавливается и формулируется диагностом в ходе решения [3].

Выполнение всех этих действий связано с доопределением условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык и построением гипотез.

Необходимо отметить, что в решении педагогической задачи необходимо использование как интуитивной, так и ра-

Психолого-педагогические науки

65

циональной составляющих педагогической диагностики. Интуитивный компонент позволяет суммировать весь багаж знаний, имеющихся об ученике, а рациональный позволяет дополнять необходимые сведения.

Обычно педагогическая задача не дана учителю в «готовом виде», но всегда задана некорректно, неполно, ее решение всегда связано с риском [4], поэтому профессиональная постановка педагогической задачи является творческим процессом, предполагающим серию исследовательских процедур с неочевидным и жестко непредсказуемым результатом.

Профессиональная задача создается в ходе взаимодействия «учитель-ученик». Процессы ее создания и решения проходят не последовательно, а параллельно. Согласно Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловской, формирование и формулирование задачи совпадает во времени с ее решением [5]. И не только во времени: корректно сформулированная задача - наполовину решенная задача. И обратно: в процессе решения задачи приходит понимание ее

условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации, как педагогической задачи.

Необходимо уточнить, что именно педагогическая диагностика позволяет решать любую педагогическую задачу эффективно, так как помимо анализа имеющихся причин и условий, она позволяет включить в решение задачи всю совокупность имеющихся данных о ребенке, полученных до возникшей задачи. Речь идет о надситуативном уровне решения любой педагогической задачи. Если я, как учитель не ограничиваюсь в решении задачи только тем, что я знаю теперь и сейчас, а учитываю весь багаж знаний о ребенке вообще, это избавляет от большого количества ошибок, делает невозможным решение ситуации шаблонным, основанным лишь на прошлом опыте, способом. При чем речь идет не просто о некоем багаже информации а о том, что: «Знание воспитанника, - по словам А. С. Макаренко, -должно прийти к воспитателю не, в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему» [4].

Что мы понимаем под ситуативным и надситуативным уровнем решения задачи?

Адекватно организованный анализ ситуации должен быть направлен не на са-

мо педагогическое явление, а на причины, породившие его, и здесь нельзя принимать сиюминутные решения. Тем более необходимо учитывать возможные последствия предполагаемых педагогических воздействий. Нельзя применять первое «подвернувшееся под руку» решение, поскольку конкретные ситуационные данные, из которых исходит учитель, не всегда осознаются им достаточно ясно.

С идеей трансцендирования, «выхода за пределы» исходного уровня преобразования конкретной ситуации (Э. Фромм, К. Лешли, М. Бубер, Д. Б. Богоявленская, Д. Н. Завалишина, А. М. Матюшкин, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. А. Пономарев) связаны теоретические предпосылки выделения надситуативной проблемности в решаемой педагогической ситуации.

Распространенной формой «выхода за пределы» в любом продуктивном мыслительном процессе выступает установление новых связей и формирование обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действия.

Выделяют два уровня обнаружения проблемности в решаемой педагогической проблемной задаче: ситуативный и надситуативный. Первый уровень характеризуется установлением ситуативной проблемности в решаемой педагогической задаче. В результате реализации ситуативного уровня обнаружения проблемности педагогом принимаются решения, ориентированные на сиюминутную выгоду. Действия учителя по разрешению педагогической проблемной задачи ориентированы на ближнюю перспективу. В этом случае зачастую нет учета влияния данной конкретной ситуации на образовательный процесс в целом. Такой уровень эффективен в случае

дефицита времени, и если учитель адекватно переносит решение проблемной ситуации из прошлого опыта в новую ситуацию, то проблема разрешается.

Уровень надситуативной проблемности характеризуется осознанием учителем необходимости изменений надситуативных, не только по отношению к ученику, но и по отношению к себе, речь идет о совершенствовании особенностей своей личности.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения педагогических задач способствует не только эффективному решению педаго-

66

Известия ДГПУ, №1, 2014

гической задачи, но и оказывает влияние на самоопределение педагога.

М. М. Кашапов также выделяет ситуативный и надситуативный уровни решения проблемы [2].

Ситуативный способ решения есть не что иное, как реакция педагога на проблемную ситуацию - реакция, слабо предполагающая ее анализ и знакомство с условиями ее возникновения. Педагог опирается на внешние признаки, предлагая соответствующее решение: «Не успевает - надо дополнительно заниматься», «прогуливает - следует наказать».

Способ решения, который М. М. Кашапов обозначил как надситуативный, требует глубокого проникновения в условия возникновения и развития проблемы, анализа внутренних источников, детерминирующих поведение и деятельность учащегося, получения дополнительной информации, необходимой для принятия решения в ситуации неопределенности.

Условия педагогической задачи включают две составляющие - эмпирическую и априорную. Первая (эмпирическая) представляет собой данные, полученные в процессе изучения. Она характеризует состояние человека на феноменологическом уровне и противопоставляет его объективно реальному. Эмпирическая составляющая условий педагогической задачи может существенно изменяться в ходе диагностического поиска, пополняясь новыми сведениями и уточняясь.

Вторую (априорную) составляющую условий ПД-задачи образуют сведения (знания), имеющиеся у учителя до знакомства с проблемой и решения диагностической задачи.

Учет двух групп условий позволяет эффективно разрешать любую педагогическую задачу. Это утверждение подтверждает исследование Кулюткина Ю. Н. и Сухобской Г. С., которые указывают на наличие «диахронической» и «синхронической» осей анализа педагогической задачи. Они указывают на то, что надситуативно можно решить педагогическую задачу, лишь тогда, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни («диахроническая» ось анализа) (Что было? Что запланировано? Что есть сейчас?), и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребенка,

сложившихся на данный период времени («синхроническая» ось анализа).

При этом следует помнить, что решение педагогических задач достаточно трудно поддается алгоритмизации. Это объясняется тем, что каждый раз педагог сталкивается с новыми обстоятельствами, требующими поиска новых решений педагогических задач. Поэтому применение алгоритма разными педагогами может привести к различным результатам.

В то же время, говоря о подготовке будущих учителей, нельзя упускать из виду, что решение профессиональных задач студенты могут осуществлять в большинстве случаев лишь на интуитивном уровне, руководствуясь своими представлениями о педагогической деятельности, нередко без опоры на теоретические знания. Поэтому ошибки в решении профессиональных задач неизбежны. Анализ контрольных работ студентов, обучающихся по направлению «педагогика», показывает, что в большинстве случаев ошибки совершаются именно на первых этапах решения задач. При формулировке педагогических задач и определении вариантов их решения студенты часто неверно понимают задачу, поскольку не умеют вычленить все контексты, факторы которые могут влиять на сложившееся положение дел.

Трудности студенты испытывают также при определении вариантов принятия решения. Отмечая, что любая педагогическая задача может быть решена разными способами, студенты часто предлагают только один вариант решения задачи.

При решении педагогических задач, направленных на умение видеть ученика в образовательном процессе, студенты испытывают недостаток знаний о современном детстве, проблемах и интересах современных детей. Не имея реального педагогического опыта общения с детьми, студенты решают задачи, исходя из общих или собственных представлений о детстве. Этим осложняется решение педагогической задачи, поскольку для того, чтобы разработать варианты решения и оценить возможные последствия этих вариантов, необходимо понимать педагогическую задачу, причины ее возникновения. Решение учителем практически любой задачи предполагает, в первую очередь, что он стремится понять каждого ученика, признавая в нем неповторимую индивидуальность.

Психолого-педагогические науки

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская указывали на то, что формирование представления о личности ученика опосредовано складывающейся у учителя в процессе его профессиональной деятельности своеобразной теорией личности, базирующейся на совокупности представлений. Эта теория является определенной критериальной структурой, сквозь призму которой и происходят анализ и оценка личностных особенностей учащихся. Однако формирование объективных представлений о личностных особенностях учащихся, характере взаимоотношений в классе для учителя - весьма сложное дело. Не стоит забывать о том, что учитель имеет дело с такими ситуациями, для которых характерна сложность образующих их отношений в системе

«учитель -ученик», «ученик - другие учащиеся», «ученик - учебный предмет» Практические ситуации, с которыми сталкивается учитель, это всегда многоаспектные ситуации, они изменчивы и динамичны, нередко противоречивы и неожиданны. Чтобы принять оптимальное для данных условий решение, учитель должен хорошо ориентироваться в межличностных отношениях, сложившихся в классе, знать интересы своих учеников и т. д. Он должен точно оценивать свои собственные силы и возможности. По словам Ю. К. Бабанского, учитель в каждом конкретном случае ищет не какое-то абстрактное наилучшее решение, а решение, оптимальное для данных условий.

Включение интуитивной педагогической диагностики в решение педагогической задачи позволяет эффективно разрешать конфликт между стереотипизаци-

ей и идентификацией, характерные для любого человеческого восприятия вообще, и мышления учителя в частности. Идентификация подразумевает глубокий процесс распознавания и чтобы соотнести воспринимаемый объект с эталоном, необходимо установить тождество по всем опознавательным признакам, в то время как для стереотипизации, наоборот, достаточно найти различие хотя бы по одному из них. При стереотипизации множество отличительных признаков нивелируется, они сливаются в единую особенность, черту, характерную для данного типа, превращаясь в устойчивое, категоричное и крайне упрощенное представление (мнение, суждение). Идентификация ответственна за следующее рассуждения учителя: «Я знаю, что делать в похожих ситуациях. У меня был похожий опыт», а стереотипизация позволяет поступать следующим образом: «Случай не похож. Я не знаю, что делать с этим и подгоняю его под уже знакомое, не учтя деталей». Именно педагогическая диагностика ответственна за избегание стереотипизации в решении любой педагогической задачи, и, в связи с этим очень важно каждому учителю быть знакомым с негативными последствиями стереотипизации восприятия и избегать его наиболее распространенных ошибок.

Итак, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в решении педагогической задачи педагогическая диагностика играет ключевую роль, и именно педагогическая диагностика позволяет решать любую педагогическую задачу надситуа-тивным способом, избегая стереотипизации в ее решении.

Литература

1. Гутник И. Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте. Научно-методические материалы «Междисциплинарные исследования и гуманитарные технологии». Инновационная образовательная программа. СПб. : Издательство РГПУ им.

А. И. Герцена., 2008. 2. Кашапов М. М. Теория и практика решения педагогической ситуации / Ярослав. гос. ун-т. Ярославль, 1997. 100 с. 3. Маркова А. К. Психологические особенности педагогической деятельности, общения и личности учителя // Школа и производство. 1988. № 12. С. 69. 4. Макаренко А.

С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 7. М., 1983-1986. 5. Сенько Ю. В.,
Фроловская М. Н. Педагогика понимания. М., 2007.

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

План:

1. Младший школьный возраст как "вершина детства".
2. Закономерности развития личностных качеств и способностей младшего школьника.
3. Условия развития младшего школьника в личностно-ориентированном учебно-воспитательном процессе.

Самообразование:

Ключевые слова: личность, учебная деятельность, познавательная активность, младший школьник, мотивация.

В результате освоения данной темы студент должен:

знать

- • возрастные закономерности развития психических функций в младшем школьном возрасте;
- • возрастные закономерности развития личности в младшем школьном возрасте;
- • основные факты детского развития в данном возрастном периоде;

уметь

- • сопоставлять показатели развития в младшем школьном возрасте и дошкольном детстве;
- • сопоставлять показатели развития в младшем школьном и подростковом возрастах;
- • оценивать уровень развития 6- и 7-летних детей;

владеть

- навыками диагностики психологической готовности детей к школе.

Поступление ребенка в школу знаменует собой начало нового периода его жизни. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по функции деятельность (ходить в школу, заниматься учебными предметами, следовать школьному режиму, подчиняться правилам поведения). Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая и контролируемая деятельность — учебная, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение. Успешность адаптации ребенка к новым условиям определяется его готовностью к школьному обучению, которая включает в себя:

1. Развитие аффективно-потребностной (мотивационной) сферы ребенка. Наличие у него познавательных интересов. Стремление занять свое особое

место в системе социальных отношений, выполнять важную, оцениваемую деятельность — быть школьником.

2. Развитие произвольной сферы ребенка: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

3. Развитие познавательной сферы ребенка: восприятия, памяти, внимания, речи и мышления.

4. Развитие предпосылок учебной деятельности: умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого; самостоятельно действовать по заданию; ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.

С первых дней в роли ученика он встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть: это освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; вхождение в новый коллектив сверстников (школьный класс); принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение; установление взаимоотношений с учителем. Вместе с тем школьник получает и новые права: право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, на рабочее место, учебные принадлежности. С приходом в школу отношения «ребенок – взрослый» разделяются на две системы отношений: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Ведущая роль принадлежит структуре «ребенок – учитель», которая определяет все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к самому себе. Иная функция и логика развития отношений в системе «ребенок – родитель». Семья должна прилагать усилия по отождествлению с ребенком в его заботах и делах. В новой жизни отец и мать, все близкие призваны помочь сыну или дочери успешно войти в школьную обстановку, освоить новые правила, овладеть новыми умениями и навыками. Ребенок нуждается в любви и поддержке родителей. Ведущей деятельностью ребенка младшего школьного возраста является учебная деятельность. Учебная деятельность - это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Только тогда, когда ставится специальная сознательная цель научиться чему-то новому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности — учении. Предмет деятельности учения — знания и действия как элементы культуры, науки, существующие сначала объективно, экстериоризованно по отношению к учащемуся. После учения эти знания становятся его достоянием, происходит, таким образом, преобразование самого субъекта деятельности. Продуктом, результатом деятельности учения являются изменения самого учащегося. Учебная деятельность — это деятельность саморазвития, самоизменения (в уровне знаний, умений, навыков, в уровне общего и умственного развития). Ведущая роль учебной деятельности выражается в том, что она опосредует всю систему отношений ребенка с обществом (она общественна по смыслу, по содержанию и по форме организации), в ней формируются не только отдельные

психические качества, но и личность младшего школьника в целом. Учебная деятельность сложна по структуре и к началу школьного обучения только начинает складываться. Существенная особенность школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. Система отношений из непосредственной становится опосредствованной, ребенку необходимо овладеть особыми средствами. Это относится, прежде всего, к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно воспринимать оценки, которые дает учитель действиям учеников и их результатам. Важное практическое значение имеет проблема психогенной школьной дезадаптации. Варианты нарушений школьной успеваемости и дисциплины, самочувствия в школьной ситуации весьма многочисленны. В ряды неуспевающих попадают по самым разным причинам: это и педагогическая запущенность, и задержка психического развития, и умственная отсталость, и локальные поражения центральной нервной системы, и интеллектуальная пассивность, и плохое соматическое здоровье. Трудности в учебе могут быть вызваны: несформированностью необходимых элементов учебной деятельности (позиции школьника, познавательной мотивации, подходящих учебных действий и т.д.); недостаточным развитием произвольности, низким уровнем памяти, внимания, зависимостью от взрослых; неумением или невозможностью приспособиться к темпу школьной жизни, личностными нарушениями, направленностью на другие, внешкольные интересы. Установление истинных причин школьной дезадаптации, плохой успеваемости и поведения — важнейшая задача школьного психолога. Формирование учебной деятельности младших школьников тесно связано с содержанием и способами обучения. Содержание учебной деятельности связано с овладением обобщенными способами действий

Структура учебной деятельности включает следующие элементы:

1. Учебно-познавательные мотивы. Возникновение и поддержание познавательного интереса у детей в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятия, приданием занимательности материалу, подлежащему усвоению. Опираясь на эти способы, отталкиваясь от них, необходимо формировать внутреннюю познавательную мотивацию, теоретический интерес (например, найти общий способ решения всех задач данного типа). Также важно обратить внимание ребенка на процесс самоизменения, выделить феномен роста собственных возможностей и придать ему ценность, повернуть школьника к оценке самого себя. Особенности познавательных интересов и мотивов, возрастная динамика мотивационной сферы не являются раз и навсегда данными и неизбежно присущими школьникам на том или ином возрастном этапе. Использование современных методов обучения и воспитания позволяет углубить, скорректировать или даже преобразовать тип отношения к учению,

сформировать положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности.

2. Учебная задача. Учебная задача предполагает овладение общим способом решения целого класса частных практических заданий. Способы обучения школьника самостоятельному выделению учебной задачи могут быть следующие: вопросы о том, чему научились на уроке; разъяснение смысла выполнения отдельных упражнений (зачем оно нужно); сравнение заданий разного типа на одно и то же правило; использование приема перспективы (планирование продвижения по темам) и ретроспективы (сравнение новых умений и способностей с тем уровнем, что был раньше). В результате их выполнения открываются и осваиваются наиболее общие способы решения класса задач определенной научной области. Самое главное при формировании учебной деятельности – преодолеть ориентацию ученика на получение правильного результата при решении конкретной задачи и сформировать ориентацию на правильность применения усвоенного общего способа действий.

3. Учебные действия, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения.

4. Контроль, функция которого состоит в отслеживании правильности и полноты выполнения учебных действий. Различают разные виды контроля — по конечному продукту; пооперационный, пошаговый, текущий; перспективный, планирующий. Основное направление развития контрольной части деятельности связано с постепенной передачей самому учащемуся функций контроля во все более расширяющейся сфере.

5. Оценка, смысл которой состоит в том, чтобы определить, сколь полно освоен заданный способ действий, соответственно – оценка относится как к выполнению конкретной учебной задачи, так и к учебной деятельности в целом. Подведение итогов изученного необходимо организовать так, чтобы учащиеся испытали чувство эмоционального удовлетворения, радость преодоления трудностей и познания нового. Обычно функция оценивания выполняется учителем — в развернутой словесной форме или в виде отметки, но для возникновения умения самостоятельно оценивать свою работу полезно использовать различные формы самоконтроля (составление схемы пройденного материала; формулирование вопросов для проверки уровня усвоения; обзорные доклады по отдельным аспектам темы). Самооценка как неотъемлемая часть деятельности учения необходима для формирования рефлексии. Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (хорошо или плохо я сделал?) и прогностическое значение (смогу ли я справиться с этой задачей?).

Формирование учебной деятельности осуществляется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не умеет учиться. Сначала все делает учитель; ставит задачу, демонстрирует образцы выполнения каждого действия и оценивает, выполнена ли учебная задача каждым

учеником. Лишь постепенно учитель включает учащегося в структуру учебной деятельности для самостоятельного выполнения ее отдельных элементов. Поведение ребенка приобретает черты произвольности, намеренности, осмысленности, способности следовать определенным правилам и нормам. Основным для развития произвольности в этом возрасте является способность не только руководствоваться целями, которые ставит взрослый, но и умение самому ставить цели такого рода, а в соответствии с ними – самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность. В ходе освоения учебной деятельности у ребенка складываются базовые способности теоретического сознания и мышления – анализ, планирование, рефлексия. Действие анализа направлено на выделение существенных отношений в изучаемом материале, отчленении их от несущественных и случайных. Планирование обеспечивает построение взаимосвязанной системы умственных и практических действий по решению учебных задач. Рефлексия позволяет учащимся развернуто обосновать правильность своих высказываний и действий. Формируясь в процессе учебной деятельности как необходимые средства ее выполнения, анализ, рефлексия и планирование становятся особыми мыслительными действиями, обеспечивающими ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности. По мере становления этих мыслительных действий у младших школьников принципиально иным образом развиваются и основные познавательные процессы: восприятие, память, внимание и мышление. По сравнению с дошкольным возрастом качественно меняется содержание этих процессов и их форма. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Мышление опосредует развитие других психических функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание, произвольность, обобщенность. Основное направление развития мышления в школьном возрасте — переход от конкретнообразного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. В отличие от ребенка-дошкольника, при решении задач опирающегося на стихийно сложившиеся представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на усвоенные в общении со взрослыми «житейские понятия», школьнику приходится учитывать такие свойства вещей, которые отражаются и фиксируются в форме подлинно научных понятий. Но уровень усвоения этих понятий может существенно различаться в зависимости от организации обучения. Складывающееся мышление может быть эмпирическим, абстрактно-ассоциативным, сводящимся к оперированию заранее заданными признаками предмета. В системе развивающего обучения ставится задача выработки так называемого содержательно - теоретического мышления, позволяющего ученику понять внутреннюю сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования. Интеллектуальная рефлексия (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников. Теоретическое мышление

обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения правила, сколько его открытия, конструирования. Восприятие приобретает характер организованного наблюдения, осуществляющегося по определенному плану. Восприятие из процесса узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки, становится деятельностью наблюдения. Наблюдение сначала осуществляется под руководством учителя, который ставит задачу обследования предметов или явлений, знакомит учеников с правилами восприятия, обращает внимание на главные и второстепенные признаки, обучает способам регистрации результатов наблюдений (в виде записей, рисунка, схемы). Восприятие становится синтезирующим и устанавливающим связи, преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом. Интеллектуальный характер приобретает у младших школьников память. Ребенок не только вспоминает, но и начинает решать особые мнемические задачи, т.е. ставит специальные задачи произвольного и намеренного запоминания или воспроизведения требуемого материала. В младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее простых приемов запоминания через повторение и воспроизведение ребенок переходит к группировке, осмыслению связей основных частей заучиваемого материала. Для запоминания используются схемы и модели. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации, вооружить его приемами запоминания. Среди них: преднамеренное заучивание; приемы активной мыслительной обработки материала (смысловая группировка — выделение в тексте смысловых кусков, частей, их обозначение, составление плана; поиск смысловых опорных пунктов — ключевых слов для данного отрывка текста, суженных названий; составление плана, классификация, схематизация, мнемотехнические приемы и др.); повторное чтение как способ мыслительной обработки материала, предполагающее постановку различающихся задач при последующем чтении. В этом возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на требуемом учебном материале. Внимание становится целенаправленным и произвольным, увеличивается его объем, возрастает способность распределять внимание между несколькими объектами. С первых дней школьного обучения предъявляются чрезвычайно высокие требования к вниманию. Ребенок по указанию учителя должен направлять и удерживать внимание на таких предметах, которые не обладают чертами непосредственной привлекательности или необычности. Направление развития внимания в младшей школе: от концентрации внимания в условиях, созданных учителем, к самоорганизации внимания, распределению и переключению его динамики в пределах задания и всего рабочего дня. В возрасте 7—11 лет активно развивается мотивационнопотребностная сфера и самосознание ребенка. Одними из важнейших становятся стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в первую очередь связанное с учебной деятельностью, с ее

успешностью. Учебная деятельность требует от детей ответственности и способствует ее формированию как черты личности. В условиях развивающего обучения учебный познавательный интерес становится действенным. Все большее значение приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя, соучеников. В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту задачу?», «чего мне не хватает для ее решения?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль. Ребенок овладевает своим поведением. Он более точно и дифференцированно понимает нормы поведения дома и в общественных местах, улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные. Нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе, что порождает переживания мук совести. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). В зависимости от организации и содержания ведущей учебной деятельности уровень самих новообразований младшего школьника может существенно различаться. Мы уже отмечали, что мышление может быть теоретическим или эмпирическим, как и рефлексия – содержательной или формальной, а планирование — по существенным признакам или по частичным основаниям. В условиях учебной деятельности изменяется общий характер эмоций детей. В младшем школьном возрасте наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Младшие школьники уже умеют управлять своими настроениями; они более уравновешенны, чем дошкольники и даже подростки. Им присущи длительные, устойчивые радостные и бодрые настроения. В младшем школьном возрасте складывается новая детская общность. На первых порах обучения школьники не проявляют особого внимания друг к другу, мало общаются, не интересуются успехами товарищей. Но постепенно взаимоотношения детей изменяются: они начинают присматриваться друг к другу, завязывать контакты, находить общие интересы. К концу обучения в начальных классах у детей возникает стремление занять определенное место среди товарищей. Мнение и оценки сверстников становятся постепенно основными мотивами поведения школьника. Задачам общего психического развития, становления личности младших школьников отвечает совместная учебная деятельность. В исследованиях В.В.Рубцова (Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.,1987) и Г.А.Цукерман было выявлено влияние кооперации со сверстниками, характера их общения на развитие мышления у младших школьников. Координация точек зрения относительно учебного содержания, обмен и перераспределение учебными действиями образуют то социально - психологическое пространство, в котором оформляются

индивидуально – психологические способности – самостоятельное мышление и понимание. Совместно работающие дети гораздо лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, у них эффективнее формируются рефлексивные действия по сравнению с учащимися, обучающимися традиционным способом. В психологической науке существует несколько принципиальных позиций рассмотрения периода 9—11 лет. Некоторые исследователи считают этот возраст началом стабильного подросткового периода (Л.С. Выготский), другие — частью критического (в целом) подросткового возраста (Л.И. Божович и др.) или окончанием детского возраста, латентной стадией (З. Фрейд). В периодизации Д.Б. Эльконина этот период рассматривается как кризис между стабильными младшим школьным и подростковым возрастами. Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом (иногда вплоть до так называемого мотивационного вакуума), когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба превратилась в одну из житейских обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы. Симптоматика кризиса: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями. Чем менее успешным оказывается ребенок в учебной деятельности, тем более тягостной она им воспринимается. Нерешенные, неустраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Перед ребенком встают новые задачи, проблемы, которые он вынужден решать (проверка себя и сравнение с другими, адаптация к новым условиям обучения, к требованиям множества разных учителей). Основным психологическим содержанием предподросткового кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Во время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка возникает «ориентировка на себя», на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости. Общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

План:

Цель педагогической диагностики это — получение реальной информации для управления качеством педагогического процесса и как следствие — повышение эффективности педагогической деятельности педагогов. Педагогическая диагностика имеет циклический характер и не исчерпывается решением одной педагогической задачи. Результаты, полученные в ходе педагогической диагностики, стали важным материалом для дальнейшего исследования работы педколлектива. При этом каждый педагог должен был не просто принять к сведению материал, а серьезно его проанализировать, выделить положительные и отрицательные стороны и выстроить логику дальнейшей своей работы, опираясь на понятия функций педагогической диагностики. По мнению Бекоевой М. И., можно выделить следующие функции педагогической диагностики: диагностическая функция — это психолого-педагогическое изучение уровня профессиональной компетентности педагога; ориентационно-прогностическая функция, заключается в определении основных направлений педагогической деятельности, ее конкретных целей и текущих задач на каждом этапе работы, прогнозирования ее результатов; проектно-конструктивная функция-помогает проектировать и конструировать содержание учебно-воспитательной деятельности; информационная функция — это информация всех участников педагогического (учебно-воспитательного, методического) процесса о результатах педагогической диагностики; коммуникативно-стимулирующая функция; аналитико-оценочная функция — это качественная и количественная оценка деятельности администрации образовательного учреждения, каждого педагога; исследовательская функция-это самосовершенствование педагога и повышение его научно-исследовательской компетентности. Работая в этом направлении, нужно было определить каждому педагогу и выбрать каждому для себя принципы педагогической диагностики. Методическая служба, педагог-психолог помогли в этом педагогам. И предложили взять за основу в работе этого направления: комплексность; непрерывность; целостность; объективность; динамичность изучения педагогических процессов; обоснованность критериев и показателей; диагностика; принцип анализа и синтеза. Работа в области диагностической диагностики не только интересна, но и сложна. Поэтому должна быть планомерной, поэтапной. М. И. Бекоева в педагогической диагностики выделяет три этапа: Первый этап — промежуточное диагностирование — представляет собой ежемесячный анализ результатов деятельности педагога по следующим направлениям: — реализация планов индивидуальной методической работы — самообразования; — систематическое ведение журнала; — наличие конспектов занятий,

разработанных самим педагогом; – разработка и проведение внеклассных мероприятий; – постоянное обновление и расширение методических материалов; – участие в работе методического объединения. – периодическое взаимопосещение занятий педагогами. Второй этап — промежуточная педагогическая диагностика по итогам работы в первом полугодии. Представляет собой также промежуточный, но более основательный анализ работы педагога по двум основным показателям — функциональному и результативно-личностному компонентам деятельности. Третий этап — итоговая диагностика по итогам учебного года в целом, которая позволяет выявить уровень компетентности педагога, его рейтинг среди всех педагогов образовательной организации, наметить перспективные, более эффективные формы и методы педагогической деятельности. Анализ учебно-воспитательного процесса позволяет выделить в педагогической диагностике следующие уровни познания: Компонентная диагностика — изучение отдельных компонентов педагогического процесса. Например — общее физическое развитие ребенка, воспитательный процесс в творческом объединении и т. д. Структурная диагностика — анализ результатов компонентной диагностики, составляющий соответствующее диагностическое заключение по каждой структурной части. Например — нравственное воспитание, исследование личностных качеств воспитанника и т. д. Системная диагностика — анализ полученных результатов и выводов структурной диагностики, оформление обоснованного заключения. Уровень системной диагностики, её результаты позволили не только выявить основные связи внутри образовательной деятельности, но и предположить основные результаты формирования личности с учетом влияющих на этот процесс внешних и внутренних факторов. В связи с этим были сделаны следующие выводы: в профессиональной деятельности педагогов существенное место занимает использование методов, составляющих необходимый инструментарий. Основными методами в педагогической деятельности могут быть: наблюдение; беседа, опрос в форме интервью; анализ продуктов деятельности исходит из общей предпосылки о связи внутренних психических процессов и внешних норм поведения и деятельности; педагогический тест; защита творческой работы, анкетирование и т. д. Таким образом, педагогическая диагностика как важная составляющая профессионально-педагогической деятельности требует от педагога постоянного изучения и оценки динамики развития педагогического процесса. Она дает возможность педагогу констатировать исходное состояние учебно-воспитательной деятельности и дальнейшее практическое решение запланированных педагогических задач.

Литература:

Бикеева, Т. В. Сущность и значение педагогической диагностики / Т. В. Бикеева. — Текст : непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль

2019 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2019. — С. 32-34. — URL:
<https://moluch.ru/conf/ped/archive/337/15219>

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

План:

1. Неэкспериментальные (служат для выявления наличия или отсутствия какой-нибудь психологической особенности).
2. Диагностические (для количественного измерения).
3. Экспериментальные (для объяснения психических явлений).
4. Формирующие (для выявления возможностей развития).

Неэкспериментальные методы

Неэкспериментальные методы часто используют как средство первоначальной «разведки», ориентировки, знакомства с учениками. Они позволяют собрать большой материал для установления предварительных данных. Также их можно использовать для длительного наблюдения за динамикой изменений.

Анкетирование

Анкетирование представляет собой методический прием получения психологической информации при помощи составленных в соответствии с определенными правилами систем вопросов. Посредством анкетирования учитель получает материал для установления суждений и личностных качеств школьников. Вопросы анкет бывают открытыми (предполагают свободные ответы по своему усмотрению) и закрытыми (даны готовые ответы для выражения своего согласия или несогласия, список ответов на выбор или ответы для определения их места в классификации).

Анкета должна удовлетворять ряду требований:

1. Нельзя предлагать вопросы, требующие нравственной оценки своих качеств («Считаете ли Вы себя самоуверенным?». Лучше этот вопрос сформулировать по-другому («После критического момента ситуации склонны ли Вы думать о том, что Вы что-то сделали не так?»).
2. Вопросы должны быть лаконичными, ясными по смыслу, доступными для понимания, конкретными.
3. На выяснение одной характеристики должно быть направлено несколько вопросов, которые контролировали бы искренность ответов ученика.
4. Желательно в начале анкеты (первая треть) предлагать легкие вопросы (касающиеся конкретных действий, событий), затем трудные (на выявление суждений, оценок), далее самые сложные (требующие принятия решений), в заключение (последняя треть) – снова простые.

Наблюдение.

Наблюдение – один из основных методов, используемых в педагогической практике. Оно представляет собой метод длительного и целенаправленного описания психических особенностей, проявляющихся в деятельности и поведении учащихся, на основе их непосредственного

восприятия с обязательной систематизацией получаемых данных и формулированием возможных выводов.

Для того чтобы наблюдение было научным, оно должно удовлетворять следующим требованиям:

1. Целенаправленность – наблюдение проводится не за учеником вообще, а за проявлениями конкретных личностных особенностей.

2. Планирование – до начала наблюдения необходимо наметить определенные задачи (что наблюдать), продумать план (сроки и средства), показатели (что фиксировать), возможные просчеты (ошибки) и пути их предупреждения, предполагаемые результаты.

3. Самостоятельность – наблюдение должно являться самостоятельной, а не попутной задачей. Например, не лучшим способом выяснения качеств учеников будет поход в лес на экскурсию, потому что сведения, полученные таким путем, будут случайными, так как основные усилия внимания будут направлены на решение организационных задач.

4. Естественность – наблюдение должно проводиться в естественных для ученика условиях.

5. Систематичность – наблюдение должно вестись не от случая к случаю, а систематически, в соответствии с планом.

6. Объективность – учитель должен фиксировать не то, что он «хочет увидеть» в подтверждение своего предположения, а объективные факты.

7. Фиксация – данные должны фиксироваться в ходе наблюдения или сразу после него.

Наблюдение – метод трудоемкий.

Минусы:

Практически невозможно исключить влияние случайных факторов.

Фиксировать все невозможно, поэтому можно упустить существенное и отметить несущественное.

Наблюдению не поддаются интимные ситуации.

Метод пассивный: учитель наблюдает ситуации, которые появляются независимо от его планов, он не может повлиять на ход событий.

Наблюдение дает информацию, которую сложно подвергнуть количественному анализу.

Беседа

Беседа – метод установления в ходе непосредственного общения психических особенностей ученика, позволяющий получить интересующую информацию с помощью предварительно подготовленных вопросов.

Беседу можно проводить не только с учениками, но и с учителями или родителями. Например, в беседе с учителями различных предметов можно не только проследить интересы конкретных учеников, но и установить особенности класса в целом (2; 67).

Беседу также можно проводить с группой, когда преподаватель задает вопросы всей группе и следит, чтобы в ответах присутствовало мнение всех членов группы, а не только самых активных. Обычно такая беседа

используется для начального знакомства с членами группы или для получения информации о социальных процессах в группе.

Беседа может быть и более стандартизированной, и более свободной.

В первом случае беседа ведется по строго регламентированной программе, со строгой последовательностью предъявления, дает возможность четко фиксировать ответы и сравнительно легко обрабатывать результаты.

Во втором случае содержание вопроса заранее не планируется. Общение протекает свободнее, шире, но это осложняет организацию, проведение беседы и обработку результатов. Такая форма предъявляет очень высокие требования к преподавателю.

Существуют также промежуточные формы беседы, которые стараются объединить положительные качества обоих указанных типов.

При подготовке к беседе очень большое значение имеет предварительная работа.

Рекомендации

1. Начинать общение следует с тематики, приятной собеседнику, чтобы он охотно начал говорить.

2. Вопросы, которые могут оказаться неприятными для собеседника или вызвать ощущение проверки, не должны быть сосредоточены в одном месте, они должны быть равномерно распределяться по всей беседе.

3. Вопрос должен вызывать обсуждение, развертывание мысли.

4. Вопросы должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности собеседника.

5. Искренний интерес и уважение мнения собеседника, доброжелательное отношение в разговоре, желание убедить, а не принудить к соглашению, внимание, сочувствие и участие не менее важны, чем умение убедительно и аргументированно говорить. Скромное и корректное поведение вызывает доверие.

6. Учитель должен быть внимательным и гибким в беседе, предпочитать косвенные вопросы прямым, которые порой неприятны собеседнику. Нежелание отвечать на вопрос должно встречаться с уважением, даже если из-за этого упускается важная для исследования информация. Если вопрос очень важен, то его в ходе беседы можно задать еще раз в иной формулировке.

7. С точки зрения результативности беседы лучше задать несколько мелких вопросов, чем один крупный.

8. В беседе с учениками следует широко использовать косвенные вопросы. Именно с их помощью учитель может получить интересующую его информацию о скрытых сторонах жизни ребенка, о неосознаваемых мотивах поведения, идеалах.

9. Ни в коем случае нельзя выражаться серо, банально или некорректно, стараясь таким образом приблизиться к уровню своего собеседника – это шокирует.

10. Для большей достоверности результатов беседы наиболее важные вопросы должны в различных формах повторяться и тем самым контролировать предыдущие ответы, дополнять, снимать неопределенность.

11. Не следует злоупотреблять терпением и временем собеседника. Беседа не должна длиться более 30-40 минут.

Диагностические методы

Диагностические методы позволяют не просто описать те или иные психические особенности личности или группы людей, но и измерить их.

Шкалирование

Шкалирование представляет собой метод измерения, с помощью которого реальные качественные психологические явления получают своё числовое выражение в форме количественных оценок.

Выделяют три вида шкал.

Тестирование

Тестирование – это стандартизированный метод, используемый для измерения различных характеристик отдельных лиц. Часто оно является наименее трудоемким способом получить сведения об объективных данных или субъективных позициях.

Тест как научный инструмент есть результат тщательной и трудоемкой работы экспертов. Тесты создаются профессиональными психологами, которые специально занимаются этими вопросами. Поэтому задача педагога сводится к тому, чтобы найти опубликованные тесты и использовать их, если они представляются ему полезными для решения поставленных диагностических задач.

Экспериментальные методы

Эксперимент представляет собой метод психологического исследования, позволяющий не только описать явление, но и объяснить его. Исследователь планомерно воздействует на происходящее с целью выявить закономерности, вычленив комплекс наиболее благоприятных условий.

Этот метод применяется, в основном, в научной работе в области педагогики. Также он может использоваться в повседневной деятельности преподавателя для проверки эффективности новых и оптимизации хорошо зарекомендовавших себя приемов работы.

Лабораторный эксперимент

Лабораторный эксперимент проводится в искусственных для ученика, специально создаваемых и точно учитываемых условиях. Часто он проводится в специально оборудованном помещении (например, свето- и звукозащитных кабинах), при активном использовании различных физических приборов и регистрирующей аппаратуры.

Неестественность ситуации эксперимента приводит к напряженности, скованности испытуемого, его стесненности из-за непривычных условий.

К тому же лабораторный эксперимент, хотя и отражает в определенной степени реальные жизненные ситуации, но часто все же далек от них. Поэтому он редко применяется для решения педагогических проблем учебно-

воспитательного процесса. Тем не менее, как ни один другой метод, он дает возможность точно учитывать условия, вести строгий контроль хода и всех этапов эксперимента. Количественная оценка результатов, высокая степень их надежности и достоверности позволяет не только описывать, измерять, но и объяснять психические явления.

Естественный эксперимент

Естественный эксперимент отличается тем, что ученики, находящиеся в естественных для них условиях игровой, учебной или трудовой деятельности, не догадываются о проводимом психологическом исследовании.

Естественный эксперимент сочетает в себе преимущества наблюдения и лабораторного эксперимента, хотя у него и меньшая точность, его результаты сложнее подвергнуть количественной обработке. Но здесь отсутствуют отрицательное влияние эмоционального напряжения, преднамеренность ответной реакции.

Моделирующий эксперимент

Моделирующий эксперимент представляет собой объяснение психических явлений посредством их моделирования. В экспериментальной ситуации ученик воспроизводит (моделирует) ту или иную естественную для него деятельность: эмоциональные или эстетические переживания, запоминание необходимой информации. Во время этого моделирования исследователи пытаются также выявить наиболее благоприятные для данного процесса условия.

Формирующие методы

Ранее описанные методы изучения учащихся носили, прежде всего, фиксирующий характер, выявляли лишь текущий уровень развития. Однако многие психологи придерживаются мнения, что личность следует изучать в развитии. Только тогда можно в полной мере выявить ее способности и возможности.

Формирующие методы как раз и отвечают данным требованиям. Суть этой группы методов – изучение психологических особенностей ученика в естественных условиях путем активного формирования интересующих исследователя качеств. «Попутно» решаются образовательные и воспитательные задачи. Эти методы, позволяя проследить развитие личности, удачно сочетают психологическое изучение школьников с поиском и разработкой оптимальных путей учебно-воспитательной работы.

Анализ

Для учителя исключительно важно иметь информацию о неформальных нормах, действующих в классе. Взрослея, учащиеся все больше и больше отходят от формальных норм школы и общества. Группа имеет свои собственные законы, свои собственные критерии признания и непризнания, популярности и непопулярности. Именно от них часто зависят поведение отдельных учеников, реакция коллектива на те или иные события. В соответствии с этими критериями распределяются симпатии и социальное признание между членами группы. Поэтому на этапе анализа фактов,

полученных при сборе данных, нельзя упускать такой важный фактор влияния.

Прогнозирование

В сфере педагогической диагностики преподаватель вынужден постоянно экстраполировать данные, полученные в результате сопоставлений и анализа, на поведение в других ситуациях или в будущем. Это также значительно помогает в педагогической работе, позволяя подобрать оптимальный способ взаимодействия с учеником и с классом в целом.

Сообщение результатов

Обычно результаты диагностической деятельности не следует оглашать публично. Если требуется повлиять на конкретного ученика, лучше всего поговорить с ним или с его родителями наедине.

Вывод

Диагностика имеет большое значение для целенаправленного и эффективного осуществления воспитательно-образовательного процесса. Она позволяет путем контроля (мониторинга) и коррекции всей системы воспитания и обучения и составляющих ее компонентов совершенствовать процесс воспитания, обучения и развития детей.

Сегодня невозможно представить воспитательно-образовательную деятельность без целенаправленного анализа и конкретной оценки ее результатов, выражающихся в развитии ребенка.

Оценка должна быть представлена не в описательном виде (хотя текстовая оценка тоже может быть использована) – необходимо применение точных параметров оценки результатов педагогической работы с детьми на основе точных методик, специально разработанных диагностических заданий (тестов) и анализа их выполнения, направленных на выявление уровня знаний, навыков, умений, определенных качеств личности, способностей.

Существует классификация методов изучения личности и коллектива (по Фридману Л.М.): По характеру участия в проведении исследования (пассивные и активные). По времени наблюдения (одномоментные, долговременные). По месту проведения (аудиторные, лабораторные). По целям изучения личности (не экспериментальные, диагностические, объяснение явлений, определение возможностей развития). В педагогике выделяют следующие методы педагогической диагностики: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, интервью, опрос, тестирование, изучение педагогической документации (программы, УМК, портфолио профессиональной деятельности). Данные методы можно использовать как для текущего и промежуточного контроля освоения образовательной программы, так и при проведении итоговой аттестации воспитанников, анализа достижений учащихся и коллектива.

ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

План:

Социальный и научно-технический прогресс страны существенно зависит от ее интеллектуального потенциала, который в значительной степени определяется качеством школьного образования. Успешное достижение учащимися планируемых результатов обучения непосредственно связано с диагностикой школьных достижений. Мы рассматриваем диагностику результатов обучения как предпосылку, условие и результат влияния учебного процесса на индивидуальные особенности учащихся. В ходе грамотной организации диагностических процедур учитель может не только объективно определить индивидуальные результаты обучения школьников, но и усилить их учебную мотивацию. Общие подходы к контролю в процессе обучения, нашедшие свое отражение в исследованиях Н.Г.Дайри, М.И.Данилова, Р.Ф.Кривошаповой, Е.И.Перовского, М.Н.Скаткина, Н.Ф.Талызиной и др., можно сформулировать в виде 6 аспектов:

1) анализ понятий "контроль", "проверка", "оценка", "отметка", "диагностика", "измерение" и "учет" знаний; раскрытие принципов и функций проверки; изучение объектов контроля; определение критериев контроля; разработка инструментария проверки;

б) обоснование необходимости использования различных видов, методов и форм контроля. Однако, наблюдения за реальным учебным процессом показывают, что учителя начальных классов любой квалификации испытывают потребность в совершенствовании методики диагностики школьных достижений.

Существующая сегодня система диагностики результатов обучения младших школьников не решает своей основной задачи: сравнение индивидуального результата с заранее определенными требованиями. Это происходит прежде всего потому, что в программах, основанных на тематическом описании, учителю начальных классов трудно отыскать четкие признаки овладения учебным материалом, позволяющие детально и конкретно определить планируемые результаты обучения на разных уровнях усвоения учебного материала. Традиционные письменные контрольные работы, проводимые в начальной школе, разработаны лишь на уровне репродукции. Тем самым они ограничивают учащихся в проявлении их индивидуального стиля деятельности, не побуждают их к усиленной умственной активности. Следовательно, такие диагностические работы лишь в незначительной степени позволяют ученикам младшей школы продемонстрировать как индивидуальную готовность выполнять определенные виды деятельности, так и индивидуальные особенности умственного развития.

Диагностика результатов обучения младших школьников в научных исследованиях и практике работы начальной школы

Обучение относится к числу целенаправленных процессов, эффективность которых определяется степенью достижения целей процесса, в данном случае целей обучения. Контрольно-регулирующий компонент обучения (126 0,135) предполагает активное использование контроля, проверки, оценки, отметки, диагностики и учета знаний в ходе организации и проведения процесса обучения.

Проблемы, связанные с совершенствованием контрольно-регулирующего компонента обучения многогранны и рассматривались исследователями прошлого и настоящего в различных аспектах.

Идеи усовершенствования оценочной системы, исходящие из демократических принципов организации работы в школе, присутствуют в трудах К.Д.Ушинского и Л.Н.Толстого, хотя специально разработкой проблемы контроля они не занимались.

К.Д.Ушинский критично относился к превращению текущей проверки в основную часть урока, когда большинство учеников предаются "ничегонеделанию". В некоторых его работах высказываются мысли о том, что проверка должна использоваться, прежде всего, в целях коллективной познавательной деятельности учащихся, а учителя не должны заниматься "только спрашиванием уроков, выученных дома, превращая таким образом каждый урок в какой-то глупый экзамен" (184, с. 436).

В мыслях о проверке и оценке знаний учеников великого писателя-гуманиста Л.Н.Толстого, естественно, нашла отражение его основная идея-идея свободного воспитания. Резко критикуя как экзамен, так и "оценочное спрашивание" (177, с. 227). Л.Н.Толстой противопоставляет им дискуссии во время уроков, свободное изложение учениками своих мыслей как в устной, так и в письменной форме.

Советские педагоги 20-х годов уделяли особое внимание наблюдению как методу проверки умственного развития школьников. Объектами наблюдения учителя становились умения детей делать выводы, сравнивать, сопоставлять, обобщать, конкретизировать, выделять главное, учитель "должен уметь проверять понимание учеником сообщенного материала, усвоение материала; проверять прочность запоминания, понимание учеником, как усвоенный материал надо применять в практике", - считала Н.К.Крупская (79, с.270). Учитель вел как непосредственное наблюдение в процессе обучения, так и опосредованное, за результатами деятельности учащихся, следя за выполнением письменных работ, за участием в выставках и смотрах. Наблюдения ложились в основу характеристики успехов учащихся, где отражались степень усвоения знаний, умений и навыков, интерес к работе, особенности характера и психические качества детей. Эти характеристики влияли на решение школьного совета о переводе в следующий класс, об оставлении на второй год или выпуске из школы. Важно, что при учете результатов обучения затрагивалась как их количественная, так и

качественная сторона. Под количественным учетом понимался объем выполненной работы и затраченное время, под качественным - оценка роста личности каждого учащегося и коллектива в целом. Безусловно, результаты наблюдений не являлись самоцелью, а лишь служили средством для организации работы по совершенствованию учебного процесса. Коррекция процесса обучения шла в двух направлениях: индивидуальном и коллективном, поэтому особое внимание в те годы уделялось самоконтролю и самоучету. Индивидуальный учет подразумевал под собой самоконтроль в процессе работы, он проводился с помощью личных листков, "Журналов пробелов". Коллективный учет состоял из "двух этапов: корректировки индивидуального учета и заключительного учета - отчетных собраний, конференций, выставок работ учащихся.

Двадцатые годы представляют особую ценность и в плане изучения генезиса требований к результатам обучения учащихся, основой которых служит учебная программа.

Требования к результатам обучения как необходимый элемент педагогической диагностики

Результаты учебного процесса зависят не только от таких базовых факторов, как содержание обучения, его принципы, методы, формы и средства, но и от множества слабо или совсем неуправляемых факторов, например, свойств личности учителя и учащихся, их индивидуально-типологических особенностей, состояния здоровья, событий и т.п. Поэтому ориентация обучения даже на все сформулированные сегодня дидактические основы не гарантирует достижения планируемого результата. При этом действительная эффективность учебного процесса может быть установлена лишь путем сравнения целей процесса с реально проявляемой учащимися обученностью в их конкретной деятельности. Другими словами, информация о результатах обучения, столь необходимая всей системе управления обучением от учителя до министерства, должна поступать по каналу обратной связи. Ведущим компонентом механизма обратной связи в обучении служит система требований к школьным достижениям учащихся - важнейшая составная часть учебной программы. В данном параграфе мы, во-первых, покажем соотношение целей обучения с требованиями к его результатам; во-вторых, опишем назначение требований, остановимся на их признаках и принципах конструирования; в-третьих, представим разные подходы к описанию требований.

Определяя процесс обучения, современные дидакты (12, 126, 127, 128, 155, 188) подчеркивают его целенаправленный характер, следовательно, цель обучения, наряду с деятельностью учителя и учащихся, вместе с результатом обучения является одним из системообразующих понятий процесса обучения (126). Какова же "цель" и как рассматривается в философии соотношение цели и результата деятельности - вот вопросы, ответы на которые помогут нам выявить суть отношений между целями обучения и его результатами, описанными в требованиях.

Первым и основным применением понятия "цель" как в обыденном, так и в научном мышлении и языке, служит обозначение предвосхищения в сознании некоторого результата, на достижение которого направлены или будут направлены действия субъекта, носителя этой цели. "Любая деятельность человека и любое его действие выполняются для достижения поставленной цели" (99, с.5). Понятие цели, подобно понятиям идеи и реальности, бога и природы, знания и бытия, свободы и необходимости на протяжении всего развития философской мысли вызывало острую борьбу между мифологическим и научным сознанием, между верой и знанием, между идеализмом и материализмом.

Впервые идею причинной связи выдвинули атомисты, представив ее как антитезу господствующему в Древней Греции религиозно-мифологическому представлению о судьбе и роке. Аристотель, целиком приняв их тезис о том, что познание вещи есть прежде всего познание причины этой вещи, впервые в своем учении о причинности, выделил наряду с материальными или движущими причинами, еще и целевую причину, которая, как указывалось в первом параграфе нашего исследования, он понимал как "то, ради чего" (22, с.207) существует некоторый предмет или осуществляется то или иное действие. Если в средневековой философии подлинная цель бытия усматривалась в цели вечного божественного разума, то в новое время сложилась рационалистическая трактовка деятельности человека как целенаправленного процесса. Так, Кант, связывая цель со сферой практического разума, различает технические, прагматические цели и категорический императив (64). В философии Гегеля учение о цели носило характер объективной тематологии. В "Науке логики" (39) он рассматривает цель как объективацию духа. Философы - приверженцы диалектического материализма акцентуализируют отражательную природу цели, подчеркивая, что цель есть отражение действительности, но не как таковой, а в ее человеческом содержании и осмыслении (92).

Итак, цель, понимаемая как мысленное предвосхищение результата деятельности, играет роль перехода от сознания к действию, непосредственно связывая теоретическую и практическую деятельность человека. Следовательно, проанализировав содержание цели, мы пришли к необходимости рассмотреть отношения между целью и результатом деятельности человека.

Реализованная цель или результат деятельности есть продукт самой целеполагающей деятельности, поскольку лишь она, вооруженная теми или другими средствами реализации цели, определяет этот результат. Продукт труда таков, каким он делается, но этот продукт далеко не всегда таков, каким он мыслится, каким "производится" в субъективной форме. Содержанием результата деятельности является всегда не только полагаемое, не только заранее мыслимое содержание, но кроме того, еще и нечто иное, нечто такое, что не входило в операции взаимоопределения цели и средства и оказалось поэтому не предусмотренным содержанием деятельности.

Практически это отношение цели и результата выражается в том, что действительным результатом оказывается совсем не то, что мыслилось в понятиях. Часто несовпадение цели и результата представляется как "недовыполнение цели \ В действительности же оно прежде всего интересно как "перевыполнение" цели, поскольку в результате деятельности, даже если цель реализована не вполне, всегда содержится нечто такое, что ни в коей мере не входило в намерение человека, что объективно нельзя было бы себе представить и учесть заранее. Исследуя не совпадение цели и результата, В.Вундт определил его как закон, господствующий над всем механическим миром (36).

Итак, соотношение целей и результата деятельности нельзя понимать однозначно. Наоборот, именно их несовпадение носит всеобщий, универсальный характер. Далее мы рассмотрим его на примере целей обучения и результатов школьных достижений.

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

План:

1. Профессиональная компетентность учителя начальных классов

Профессиональная компетентность учителя - интегративная система профессионально-значимых личностных свойств, приобретенных педагогом как в процессе общего и специального образования, так и на основе практического опыта, обеспечивающих высокий уровень профессиональной педагогической деятельности. Под высоким уровнем профессиональной педагогической деятельности понимается ее эффективность, соответствующая уровню современной науки и требованиям сегодняшнего дня.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить пять критериев профессиональной компетентности учителя начальных классов:

Общекультурный критерий.

Общепрофессиональный критерий.

Коммуникативный критерий.

Личностный критерий.

Критерий саморазвития и самообразования.

Общекультурный критерий

Специалисту в области образовательной деятельности необходимо хорошее общее образование, он должен обладать широкими и глубокими познаниями в разнообразных областях. Таким образом, выделяют три показателя профессиональной компетентности учителя по общекультурному критерию: общая образованность и широта кругозора; информированность в области культурных новинок; культура речи.

Общепрофессиональный критерий

Успешное обучение в начальной школе возможно только в том случае, если учитель полно и глубоко владеет содержанием учебных предметов на уровне современной науки, а также, если это содержание отображено учителем в четком соответствии с поставленной целью.

Показателями педагогической компетентности учителя по общепрофессиональному критерию можно считать:

владение содержанием учебных дисциплин;

владение современными теориями и технологиями обучения и воспитания;

знание и реальный учет факторов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности.

Коммуникативный критерий

Профессия учителя относится к группе профессий в системе «человек – человек» (Е. А. Климов), поэтому центральной составляющей педагогической деятельности является специально организуемое общение. Интерес к миру детства, потребность в общении с детьми является необходимой предпосылкой профессионального самоопределения учителя. Эта потребность часто проявляется в стремлении быть наставником малышей, передавать им необходимый интеллектуальный и нравственный опыт, в желании опекать и заботиться о них. Ведь ребенок младшего школьного возраста еще не всегда самостоятелен и самодостаточен. Часто учитель вынужден выступать в роли «мамы», которая всегда придет на помощь в трудную минуту, поддержит растерянного малыша, подскажет, как действовать в той или иной ситуации.

Можно выделить три показателя профессиональной компетентности учителя начальных классов по коммуникативному критерию:

потребность в общении с детьми, интерес к детям младшего школьного возраста;

эмоциональная отзывчивость, мобильность обратной связи в общении; доброжелательный и конструктивный стиль общения.

Личностный критерий

Качество профессиональной педагогической деятельности, как и любой другой деятельности, во многом определяется теми свойствами, которыми обладает выполняющий ее специалист. Для успешного труда педагогу необходимо обладать множеством разнообразных личностных свойств и качеств. Можно сгруппировать профессионально значимые качества педагога по трем основаниям.

Три показателя профессиональной компетентности учителя по личностному критерию:

профессиональная направленность личности: личностная зрелость и ответственность, профессиональные идеалы, преданность избранной профессии;

наличие специфических профессиональных свойств: организованность, инициативность, требовательность, справедливость, гибкость, интеллектуальная активность, креативность;

наличие специфических психофизиологических свойств: устойчивость нервной системы, высокий эмоционально – волевой тонус, хорошая работоспособность и выносливость к психо - эмоциональным нагрузкам.

Критерий саморазвития и самообразования

Профессиональный педагогический потенциал учителя не может быть сформирован однажды и навсегда.

Профессиональное совершенствование в процессе накопления опыта практической деятельности должно осуществляться на основе критичного и требовательного отношения педагога к себе и к своей работе. Постоянный личностный и профессиональный рост в идеале выступает как неотъемлемая черта профессионализма учителя.

Показателями профессиональной компетентности учителя начальных классов по критерию саморазвития и самообразования можно считать:

самокритичность, требовательность к себе;

потребность в обновлении теоретического и практического опыта педагогической деятельности, склонность к инновационной деятельности;

исследовательский стиль деятельности

Представленные критерии оценки профессиональной компетентности учителя начальных классов представляют собой один из возможных подходов к анализу проблемы педагогического профессионализма. Данный подход не претендует на исчерпывающую полноту и глубину, но вместе с тем позволяет разрабатывать основы для удобной и доступной диагностики профессиональной компетентности учителя с опорой на разработанные показатели по каждому из выделенных критериев. В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя? Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, он показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности. Педагогическое мастерство, основанное на умении, на квалификации, по его мнению, это знание воспитательного процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как данные умения лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

Рост профессиональной компетентности учителя.

Традиционно система образования ориентировалась на знания как на цель обучения. По сумме полученных выпускниками знаний оценивалась работа педагогического коллектива школы. Преобразования общества в целом и школы в частности обусловили изменение требований к ученику. «Выпускник знающий» перестал соответствовать запросам социума. Возник спрос на «Выпускника умеющего, творческого», имеющего соответствующие ценностные ориентации, выпускника, который может брать на себя ответственность, участвует в совместном принятии решений, умеет извлекать пользу из опыта, критически относится к явлениям природы и общества.

Поэтому основным направлением работы в школе считаем развитие профессиональной компетентности учителя, который способен умело организовать деятельность учеников, передать обучающимся определенную сумму знаний к овладению ими способностями к активному действию.

Обратим внимание на подходы к определению профессиональной компетентности. В толковом словаре С.И.Ожегова компетентность определяется как характеристика знающего, осведомленного, авторитетного в какой-либо области специалиста. По мнению В.Н.Введенского профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Понимание профессиональной компетентности как «единства теоретической и практической готовности к

осуществлению педагогической деятельности» можно найти в трудах Бориса Семеновича Гершунского.

Несмотря на неоднозначность представленных подходов профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» называет ряд приоритетных направлений, одним из которых является совершенствование учительского корпуса. Новая школа требует сегодня нового учителя. Современному педагогу становится необходимым постоянно повышать уровень своих профессиональных компетентностей: предметной, методической, коммуникативной, информационной, общекультурной, правовой.

Исходя из современных требований, предъявляемых к педагогу, школа определяет основные пути развития его профессиональной компетентности:

Работа в методических объединениях, творческих или проблемных группах (школьного и муниципального уровней).

Инновационная деятельность педагога.

Участие в конкурсах профессионального мастерства, мастер-класса, форумах, фестивалях и т.п.

Обобщение и распространение собственного педагогического опыта.

Аттестация педагогов, повышение квалификации

Развитие профессиональной компетентности через активные формы работы с педагогами.

Данные направления реализует методическая служба школы, в состав которой входит: педагогический совет, методический совет, школьные методические объединения, проблемные группы, служба информационного обеспечения школы, социально-психологическая служба.

Нормативно-правовой базой, обеспечивающей работу школьной методической службы, являются внутренние локальные акты школы.

Методический совет школы – коллективный общественный орган, координирующий деятельность различных служб и подразделений школы, школьных методических объединений, проблемных групп, направленную на развитие и совершенствование образовательного пространства в школе. Функции, которые выполняет методический совет, это:

Аналитическая (состоит в изучении профессиональной культуры педагога, его умений работать с классом, отдельными учащимися, его владение профессиональным языком, методикой организации и проведения урока, диагностике результатов деятельности педагога)

Консультативная (состоит в оказании аналитической, практической, консультативной и иной помощи структурным подразделениям в разработке и внедрении инновационных форм работы; в обобщении опыта работы педагогов школы)

Организационная (состоит в организации и проведение методических, предметных недель, в организации работы творческих и проблемных групп педагогов, в организации работы с молодыми педагогами)

Среди приоритетных направлений деятельности методической службы выделяем:

Организацию работы педагогического коллектива над единой методической темой.

Можно работать над методической темой: «Моделирование современного урока». Методическая тема школы и вытекающие из нее темы работы школьных методических объединений соответствуют основным задачам функционирования и развития школы. Цель работы над единой методической темой: совершенствование профессиональной компетентности учителя в рамках моделирования современного урока.

Каждое предметное методическое объединение также строит свою работу в соответствии с единой методической темой школы. Приоритетными направлениями предметных МО являются:

- совершенствование методического и профессионального мастерства учителей, развитие их творческого потенциала;
- создание системы обучения, обеспечивающей потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями;
- организация взаимопомощи для обеспечения современных требований к обучению и воспитанию учеников;
- освоение современных методик и технологий обучения.

В последнее время школьные методические объединения уделяют большое внимание рассмотрению вопросов, связанных с формированием у учащихся навыков творческой научно-исследовательской деятельности.

Позволяют повысить качество проведения современного урока и такие формы работы с педагогами, как:

тематические педсоветы: «Урок и здоровье ребенка», «Мотивация деятельности учащихся на уроке и создание условий для ее реализации», «Система педагогического проектирования урока в условиях разных образовательных технологий»

инструктивно-методические совещания по методической теме: «Альтернативные уроки в практике работы учителя», «Развитие предметных компетенций учащихся на уроке», «Интегрированный урок. Виды интеграции», «Основные этапы исследовательского поиска», «Как сделать презентацию к уроку» и другие.

Открытые уроки:

в рамках городских семинаров: «Комплексное использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе»,

«Организация работы профильного сезонного лагеря «Планета знаний», для учителей истории и обществознания: «Гражданско-правовое образование посредством современного урока», «Развитие критического мышления посредством чтения и письма»

в рамках реализации проекта «Уроки в подарок»

в рамках институциональной «Панорамы открытых уроков».

Управление современным образовательным учреждением сегодня невозможно без получения систематической, оперативной, достоверной информации как средства обратной связи. Средством получения такой информации может служить педагогическая диагностика как прием, при помощи которого определяются характер и сущность изучаемого процесса.

Для осуществления качественной работы над методической темой с педагогами школы было проведено анкетирование: «Изучение степени затруднений при подготовке к уроку», «Трудности организации школьного урока», позволяющее выявить затруднения педагогов в вопросах проектирования отдельных этапов уроков, развития коммуникативных умений учащихся, использования активных форм проведения уроков. Выявленные затруднения педагогов помогли качественно спланировать и осуществить коррекцию в работе учителей над структурой современного урока.

Посещение уроков администрацией, руководителями ШМО, взаимопосещение, анализ диагностических анкет показывают, что рекомендации педагогических советов и ИМС используются учителями в практике своей работы. Вместе с тем еще остаются проблемы с организацией этапов целеполагания и рефлексии, рациональным распределением времени работы учащихся на уроке. Низка доля посещения уроков у своих коллег молодыми специалистами.

Самообразование – главный и наиболее доступный источник знаний. До недавнего времени педагоги разрабатывали план работы над темой самообразования. Выбор темы основывался на оценке деятельности педагога, видении каждым своих личностных и профессиональных проблем, умении корректно формулировать цели и последовательно их решать, умении проектировать и контролировать свою деятельность. Но план отражал лишь одну сторону работы учителя. Возникла необходимость в разработке индивидуального плана профессионального развития педагога, который имеет более широкую структуру.

Структура написания плана профессионального развития педагога, включает в себя следующие направления:

Изучение психолого-педагогической литературы

Разработка программно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса

Работа над темой самообразования

Участие в системе школьной методической работы

Обучение на курсах в системе повышения квалификации вне школы

Руководство повышением квалификации других учителей

Работа в составе органов управления школой (Указываются органы, в составе которых работает учитель (профсоюзный комитет, Управляющий совет, ПМПК, ШСП), а также его функциональные обязанности)

Написание плана – это творческая работа, и насколько она станет такой же на практике, во многом зависит от руководства школы. Важно, чтобы сама процедура разработки индивидуального плана не приобрела формальный характер. Поэтому в разработке структуры плана профессионального развития принял участие весь педагогический коллектив; при написании планов методической службой школы были оказаны консультации отдельным педагогам по рациональному использованию того или иного материала для приобретения и совершенствования нужных компетенций, возможностей системы методической работы школы и муниципальной методической службы.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога **играет его инновационная деятельность**. В связи с этим становление готовности педагога к ней является важнейшим условием его профессионального развития.

Если педагогу, работающему в традиционной системе, достаточно владеть педагогической техникой, т.е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения, то для перехода в инновационный режим определяющей является готовность педагога к инновациям.

Проводится анкетирование с целью определения уровня готовности коллектива к инновационной деятельности. Данный вопрос является актуальным, т.к. коллектив приступил к разработке новой Программы развития, основные направления которой будут реализовываться через проекты. Целью анкетирования является определение уровня готовности педагогов к освоению нового, желание осваивать те или иные новации, а управленческой команде анкетирование позволило правильно выстроить серию методических учеб, практикумов, педсоветов, которые помогли бы учителям совершенствовать свое профессиональное мастерство. В целом следует отметить, что коллектив школы достаточно адекватно воспринимает необходимость внедрения инновационных процессов, не следует за ними вслепую, взвешивает все за и против внедрения нового. Этому в полной мере способствует стабильность педагогического коллектива, высокий уровень квалификации кадров, эффективная управленческая поддержка инновационных процессов в школе, достаточная теоретическая и практическая подготовка педагогов школы по вопросам инновационной деятельности. Тем не менее, сегодня управленческая команда должна успешно решить и следующие задачи:

– создать систему мотивации и стимулирования участников инновационных процессов;

– обеспечить эффективное методическое сопровождение деятельности педагогов, внедряющих инновации.

Инновационная деятельность педагогов в школе представлена следующими направлениями: апробация учебников нового поколения, внедрение ГОС НОО, освоение современных педагогических технологий, социальное проектирование, создание индивидуальных педагогических проектов.

Одним из путей развития профессиональной компетентности педагога является его **участие в конкурсах профессионального мастерства**:

Считаем, что активность участия педагогов в конкурсах не высока по причинам отсутствия внутренней мотивации, загруженности педагогов, высокой стоимости конкурсов.

Одной из ведущих форм повышения уровня профессионального мастерства является **изучение опыта коллег, трансляция своего собственного опыта**. Показателем творческой деятельности педагогов, механизмом совершенствования управления качеством образования является **аттестация педагогических работников**. Учителя проходят процедуру аттестации согласно перспективному плану. В связи с изменением порядка аттестации проведена серия инструктивно-методических совещаний по ознакомлению педагогов школы с нормативно-правовой базой, регламентирующей новый порядок аттестации на первую и высшую квалификационные категории;

индивидуальные и групповые консультации по вопросам заполнения электронного портфолио педагога.

Активно проходит **обучение учителей на курсах повышения квалификации по приоритетным направлениям**, определяемым образовательным учреждением и системой образования: внедрение ГОС НОО, подготовка учащихся, моделирование вопросов современного урока, организация работы с одаренными детьми. Ежегодно обучаются на курсах повышения квалификации, участвуют в научно-практических семинарах и конференциях.

Результаты эффективности курсовой подготовки отслеживаются через планы профессионального развития педагогов и итоговые диагностические карты.

Такие карты ежегодно заполняются учителями на основании Положения о рейтинговой оценке уровня методической работы педагога. На основании карт и самоанализа деятельности педагога администрация имеет возможность отследить уровень методической активности педагога и рост его профессионального мастерства. Самоанализ помогает учителю спланировать работу по развитию своей профессиональной компетентности уже в новом качестве и на более высоком уровне.

Управляя развитием профессиональной компетентности педагога, мы не останавливаемся только на традиционных формах работы. К новым формам работы с педагогами можно отнести:

активные формы при проведении инструктивно-методических совещаний, педагогических советов: методический ринг, мозговой штурм, организованный диалог, проблемная ситуация, работа в малых творческих группах;

методическую неделю, включающую в себя проведение панорамы открытых уроков, педагогические чтения по теме самообразования педагогов, тематический педагогический совет;

школьные конкурсы профессионального мастерства, проведение которых дает педагогу возможность распространения инновационного опыта среди коллег, способствуют профессиональному самоопределению молодых педагогов.

Школьные конкурсы профессионального мастерства: «Имя тебе – Учитель!», посвященный году учителя, «Компьютерная презентация к уроку».

Для качественного проведения конкурсов разрабатываются Положения, создаются оргкомитеты по организации и проведению конкурсов, а так же определяется состав жюри для оценки конкурсных работ, в который вошли представители администрации и учителей.

Следует отметить, что ни один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Можно выделить два пути осуществления профессионального развития учителя:

- посредством самообразования, т.е. собственного желания, постановки цели, задач, последовательного приближения к этой цели через определенные действия;

- за счет осознанного, обязательно добровольного участия учителя в организованных школой мероприятиях, т.е. фактора влияния окружающей профессиональной среды на мотивацию учителя и его желание профессионально развиваться и расти.

Отсюда вытекает необходимость мотивации педагогов и создания благоприятных условий для их педагогического роста.

Диагностика, проведенная руководителем школы в рамках изучения вопроса мотивации профессионального развития педагогов, позволила определить приемы и методы, способствующие повышению мотивации профессионального развития для различных категорий педагогов нашего образовательного учреждения, а также выстроить модель руководства мотивацией профессионального развития педагогов. Данная модель будет реализована при условии создания определенной среды, обеспечивающей атмосферу вдохновения и желания продуктивно работать. В качестве приоритетных направлений создания мотивационной среды можно выделить следующие:

- формирование устойчивой мотивации профессионального развития (акцент на ценностно-мотивационные аспекты профессиональной деятельности и потребность в саморазвитии педагога);

- психологическое сопровождение профессионального развития педагогов;
- обновление и развитие системы повышения квалификации педагогов и обучения их в образовательном учреждении;
- усиление индивидуальной и дифференцированной работы с педагогом, планирование его профессиональной карьеры.

От качества работы учителя зависит и качество обучения учащихся. Анализ результатов образовательной деятельности непосредственно определяется уровнем профессионализма педагогов.

Учащиеся школы на протяжении многих лет показывают стабильные результаты учебной деятельности. Об этом свидетельствуют мониторинговые карты.

В современных условиях только активная жизненная позиция, повышение профессионального мастерства помогает педагогу обеспечить одно из главнейших прав обучающихся – право на качественное образование.

Комплектность предусматривает единство установки формирования таких общих учебных умений, как умение работать с учебником и с несколькими источниками информации (учебником, справочниками, простейшим оборудованием), умение делового общения (работа в парах, малым и большим коллективом). Кроме того, это обмен информацией между учебниками. Демонстрация не менее двух точек зрения при объяснении нового материала. Выход за пределы учебника в зону словарей. Наличие внешней интриги, героями которой часто являются брат и сестра (Миша и Маша).

Инструментальность – это предметно-методические механизмы, способствующие практическому применению получаемых знаний. Это не только включение словарей разного назначения во все учебники, но и создание условий необходимости их применения при решении конкретных учебных задач или в качестве дополнительного источника информации. Это постоянная организация специальной работы по поиску информации внутри учебника, комплекта в целом и за его пределами.

Интерактивность – Internet-адреса в учебниках комплекта рассчитаны на перспективное развитие условий использования компьютера во всех школах. Однако, поскольку для многих школ использование Internet-адресов является перспективой, УМК выстраивает систему интерактивного общения со школьниками посредством систематического обмена письмами между героями учебников и школьниками.

Интеграция – это стремление к созданию синтетических, интегрированных курсов, дающих школьникам представление о целостной картине мира. Разработан интегрированный курс «Окружающий мир», в котором органично сосуществуют представления и понятия из таких образовательных областей, как естествознание, обществоведение, география, астрономия, ОБЖ. Этому же требованию подчиняется современный курс литературного чтения, где интегрируются такие образовательные области, как язык, литература и искусство.

Работа с творческими и одаренными детьми.

Сохранение и развитие одаренности – это проблема и прогресса общества, реализации его творческого потенциала, и индивидуальных судеб.

В чем смысл работы с одаренными детьми?

При изучении особо одаренных детей стоят следующие задачи:

Способствовать развитию каждой личности;

Довести индивидуальные достижения как можно раньше до максимального уровня;

Способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования. (Ж. Брюно).

Основным подходом в поиске юных дарований следует признать комплекс мероприятий (медико-психологических, педагогических), направленных не только на детей, но и на родителей, и педагогов. Важно использовать разнообразные методики отбора детей и в дальнейшем непрерывно наблюдать за их успехами. На первом этапе выявления одаренных детей учитываются сведения о высоких успехах в какой-либо деятельности ребенка от родителей и педагогов. Могут быть использованы также результаты групповых тестирований, социологических опросных листов. Это позволит очертить круг детей для более углубленных индивидуальных исследований.

Второй этап можно обозначить как диагностический. На этом этапе проводится индивидуальная оценка творческих возможностей и особенностей нервно-психического статуса ребенка психологом и психотерапевтом. В зависимости от результатов первого этапа ребенок обследуется набором психологических тестов в зависимости от предпочтительности того или иного варианта потенциальных возможностей. При предпочтительности развития интеллектуальной сферы ребенок отличается остротой мышления, любознательностью и легко учится, обнаруживает практическую смекалку. В этих случаях используются методики, направленные прежде всего на определение базовых когнитивных и речевых параметров у одаренных детей (например, методика Векслера)

У детей, одаренных в сфере академических достижений, наиболее развиты могут быть отдельные склонности – к языку и литературе, математике или естествознанию. Поэтому задача психолога не только определить уровень общего интеллектуального развития, но и оценить предпочтительную сторону мышления (Стенфордский тест достижений).

Дети с творческим и продуктивным мышлением отличаются независимостью, неконформностью поведения, способностью продуцировать оригинальные идеи, находить нестандартное решение, изобретательностью. Их выявление предусматривает оценку, прежде всего их творческих наклонностей (тесты Торренса) и личностных характеристик (опросники Айзенка, Личко, тест Люшера и т.п.).

Дети с преимущественным преобладанием контактности, потребности в общении и лидерстве отличаются инициативностью, высокими

организаторскими способностями, их обычно легко выбирают на главные роли в играх и занятиях, они уверенно чувствуют себя среди сверстников и взрослых. В этом случае вам помогут личностные методики и социометрия.

Если же у ребенка преобладают художественные способности, он с ранних лет проявляет склонность к рисованию или музыке, психологическое тестирование здесь должно быть направлено на оценку степени эмоциональной устойчивости и уровня нейротизма, так как эти дети обычно отличаются высокой ранимостью и требуют индивидуального психологического подхода со стороны педагогов и нередко психотерапевтической коррекции врача-специалиста.

Одаренность в двигательной сфере проявляется высокой степенью психомоторных реакций, ловкостью, развитием двигательных навыков (бег, лазание, прыжки), физической силы. Диагностика одаренности в этой сфере проводится методиками определения зрительно-моторной координации, тахикоскопией.

Многие дети проявляют высокую степень одаренности не в одной какой-либо сфере, а в нескольких. Задача педагогов и психологов не только выявить это, но и совершенствовать, развивать их.

На третьем этапе работы с одаренными детьми основная роль отводится педагогам, задача которых – сформировать и углубить их способности. Реализуются эти требования с помощью широкого спектра педагогических приемов и методов (авторские программы, индивидуальные занятия – консультации и т.п., а также разносторонние программы в лицеях, гимназиях, колледжах).

Одаренные дети намного быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых); в подростковом возрасте они часто как бы минуют фазу детского конформизма и оказывают сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и внутригрупповым ориентациям на авторитарных лидеров.

Проблемы одаренных детей.

Лета Холлингуорт внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед одаренными детьми.

Неприязнь к школе. Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.

Конформность. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.

Погружение в философские проблемы. Для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы.

Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами.

Стремление к совершенству. Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка.

Потребность во внимании взрослых. В силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми.

Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

Исследователи показывают более высокую чувствительность одаренных детей к новым ситуациям, что приводит к особым трудностям. Поэтому учитель, работающий с одаренными детьми должен обладать следующими качествами.

Качества, необходимые учителю для работы с одаренными детьми.
(критерии американской программы «Astor»)

Учитель должен:

быть доброжелательным и чутким;

разбираться в особенностях психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и интересы;

иметь высокий уровень интеллектуального развития;

иметь широкий круг интересов и умений;

иметь помимо педагогического еще какое-либо образование;

быть готовым к выполнению самых различных обязанностей, связанных с обучением одаренных детей;

иметь живой и активный характер;

обладать чувством юмора (но без склонности к сарказму);

проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию;

иметь творческое, возможно, нетрадиционное личное мировоззрение;

обладать хорошим здоровьем и жизнестойкостью;

иметь специальную послевузовскую подготовку по работе с одаренными детьми и быть готовым к дальнейшему приобретению специальных знаний.

Тема одаренных и талантливых детей постоянно звучит в средствах массовой информации. Действительно, ее можно назвать одной из самых интересных и актуальных в современной педагогике и психологии. Никто не станет отрицать, что научно-технический прогресс страны, да и благополучие общества во многом зависит от интеллектуального потенциала людей.

Нельзя пренебречь заботой о том, чтобы сберечь, развить ростки необычных способностей. Дети, превосходящие сверстников, проявляющие особые умственные возможности, могли бы своевременно получать более углубленное образование, раньше включаться в творческую жизнь.

Детство – пора жизни, имеющая высочайшую самостоятельную ценность. Главная проблема в отношении незаурядных детей состоит не в том, чтобы заранее предвидеть степень их будущих успехов, а в том, чтобы уже теперь уровень их умственной нагрузки и виды занятий соответствовали бы их способностям. Важно, чтобы ребенок с необычными способностями прожил детские годы, не стесняемый в своем развитии, получая радость от полноты и своевременности приложения своих сил. Внимательнейшим образом следует относиться к признакам одаренности у растущего человека.

Дополнительное образование представляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных наклонностей.

Индивидуально-личностная основа деятельности учреждения дополнительного образования позволяет удовлетворить запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени.

Дополнительное образование детей ориентировано на освоение опыта творческой деятельности в интересующей ребенка области практических действий на пути к мастерству. Проблема работы с одаренными детьми актуальна и перспективна для системы дополнительного образования, поскольку одаренные дети являются творческим и интеллектуальным потенциалом для развития дополнительного образования.

Создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая детей, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей, является одним из главных направлений работы учреждения дополнительного образования.

Одаренность (по Ожегову) рассматривается как способность к выдающимся достижениям в любой сфере человеческой деятельности. Иногда одаренность рассматривается как возможность высоких достижений.

Дополнительное образование – составная часть непрерывного образования и естественный партнер общеобразовательной школы, где на первый план выходит личность ребёнка, а не учебные программы в своём формализованном виде.

Такой подход ставит во главу работы индивидуализацию как совместную деятельность педагога и обучающегося по развитию того особенного, единичного и неповторимого, что заложено в данном ребенке от природы и приобретено им в жизненном опыте.

Смысловой и конструктивной единицей системы работы с одаренными детьми в дополнительном образовании является ситуация совместной

продуктивной и творческой деятельности педагога и ребенка, педагога и группы.

Развитие творческого потенциала одаренных обучающихся предполагает разработку и реализацию специальных программ. В эти программы должны быть включены, наряду с более сложными и дополнительными материалами, разработки по развитию творческих способностей детей, коммуникативных, лидерских и иных личностных качеств, способствующих дальнейшей социальной адаптации одаренных детей.

Эти материалы должны строиться на следующих психологических и дидактических принципах:

Принцип проблемности.

Принцип открытости.

Принцип исторического реализма.

Принцип индивидуальности.

Принцип исследовательского подхода.

Данные программы должны учитывать хотя бы пять основных этапов творческого акта:

Исследовательская активность.

Постановка вопросов и начало личностного взаимодействия.

Проявление собственных мыслей (это требует наличия заинтересованного слушателя).

Реальное воплощение найденного решения и стремление к личностной самореализации.

Профессиональное творческое самоопределение (данный этап может быть реализован при условии позитивной оценки и социального признания).

Цель работы с одаренными детьми – развитие творческих способностей в условиях дифференцированного и индивидуального обучения. Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи:

Знакомство педагогов с научными данными о психологических особенностях и методических приемах, эффективных при работе с детьми, через - проведение педагогических советов с приглашением специалистов; - обучение на курсах повышения квалификации; - подбор и накопление в библиотечном фонде литературы, необходимой для самообразования, систематический обзор новых поступлений; - научно-методическую работу по данному направлению (с последующим обсуждением и обменом опытом)

выявление одаренных детей на основе итогов конкурсов, выставок и иных соревновательных мероприятий, достигнутых практических результатов в основных областях деятельности, диагностических данных, путём: - обсуждения критериев, позволяющих судить о наличии одаренности; - знакомства с приемами целенаправленного педагогического наблюдения; - выявления мнения родителей о склонностях, области наибольшей успешности и круге интересов, об особенностях личностного развития их ребенка; - длительное наблюдение за корреляцией между результативностью по итогам тестирования и успехам в реальной деятельности;

формирование банка данных “Развитие”;

Разработка и внедрение индивидуальных и групповых программ, позволяющих более полно удовлетворять интересы обучающихся;

Для проектирования образовательной микросреды необходимо взаимосвязанное проектирование трех ее компонентов: пространственно-предметного, социального и психодидактического.

Важнейшая роль принадлежит проектированию психодидактического компонента. Развивающая образовательная среда, которая с наименьшими затратами может быть реализована в системе дополнительного образования, обеспечивает формирование у воспитанников интеллектуальных способностей, творческого потенциала.

Исходя из вышеизложенного, следует выделить следующие взаимосвязанные направления работы дополнительного образования:

- проектно-исследовательская деятельность, как продолжение, углубление и практическое применение базовых образовательных курсов;
- укрепление здоровья;
- коммуникативные и иные тренинги.

Элементы педагогических технологий, применяемых в системе дополнительного образования для работы с одаренными детьми:

Деятельностный подход (между обучением и развитием стоит деятельность)

Формирование внутренней мотивации.

Организация образовательного процесса при “субъект – субъектных отношениях”.

Предоставление “веера выбора”, что создает возможности каждому обучающемуся возможности для развития.

Рефлексия.

Возможность индивидуализации темпов прохождения образовательных программ, их обогащение и углубление.

Соблюдение принципов – “право на ошибку”, “ситуация успеха”, “не сравнивать с другими” и т.д., которые создают благоприятный морально-психологический климат.

Интегративный подход.

Условия успешной работы с одаренными обучающимися

Осознание важности этой работы каждым членом коллектива учреждения и усиление в связи с этим внимания к проблеме формирования положительной мотивации к обучению и творчеству.

Создание и постоянное совершенствование методической системы.

Включение в работу с одаренными детьми в первую очередь педагогов, обладающих определенными качествами:

педагог для одаренного ребенка является личностью, продуктивно реагирующей на вызов, умеющей воспринимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Взаимодействие педагога с одаренным ребенком должно быть направлено на

оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным;

педагог верит в собственную компетентность и возможность решать возникающие проблемы. Он готов нести ответственность за последствия принимаемых им решений и одновременно ощущает себя человеком, заслуживающим доверия, уверен в своей человеческой привлекательности и состоятельности;

педагог стремится к интеллектуальному самосовершенствованию, охотно работает над пополнением собственных знаний, готов учиться у других и заниматься самообразованием и саморазвитием.

Каждый одаренный ребенок – индивидуальность, требующая особого подхода. Содействие реализации одаренности чаще всего требует организации особой среды. Какие признаки, свойства личности, черты характера, особенности поведения и деятельности могут указать взрослому на то, что ребенок в будущем может стать выдающимся ученым, художником, лидером и др.? Ответ на этот сложный вопрос простым быть не может. Ученые уже обнаружили ряд закономерностей, позволяющих прогнозировать будущее ребенка, но до алгоритма построения надежных обоснованных прогнозов еще бесконечно далеко.

Мировой опыт показывает, что часто вера в возможности воспитанника, помноженная на мастерство педагогов и родителей, способны творить чудеса. В жизни часто оказывается важно даже не то, что дала человеку природа, а то, что он сумел сделать с тем даром, который у него есть.

Выявление потенциальной и скрытой одаренности продиктовано, прежде всего, гуманистическими соображениями, желанием привлечь внимание к большему числу детей. При понимании всей теоретической сложности доминирующим является стремление не “упустить” ни одного ребенка, требующего внимания педагога.

Постановка проблемы. Современное состояние формирования знаний в условиях педагогического процесса высшей школы, растущие тенденции повышения качества профессиональной деятельности будущими специалистами образования, высокий уровень требований к конкурентоспособности будущих педагогов обязывают высшую школу вносить значительные коррективы в процесс подготовки. Это предполагает переход высшей школы от передачи студентам знаний непосредственно в готовом виде к управлению их самостоятельной деятельностью и развитию у обучающихся опыта творческого самовыражения, потребности в преобразовании педагогических позиций и подходу к преподаванию в рамках педагогического процесса высшей школы. Анализ литературы. Исследованием компетентности и компетентностного подхода в образовании занимались такие отечественные ученые, как И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской. Они провели анализ основных положений, принципов и места компетентностного подхода в современном российском образовании. Также

ученые проанализировали главные проблемы формирования основных компетенций у будущих педагогов. Целью статьи является освещение особенностей формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. Изложение основного материала. Основными характеристиками будущего учителя должны стать профессионализм, компетентность, самоорганизация, креативность, общественный интерес к компетентностному подходу. Понятие «компетентность» впервые стало использоваться в контексте образовательной деятельности, целью которой была подготовка специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. В настоящее время принято различать два понятия: «компетентность» и «компетенция» (competence and competencies) [1]. Компетентность понимается как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом. Компетентность выступает как общее понятие, которое не отражает конкретные познавательные-практические качества личности, а должно формироваться в ходе обучения. Это связано с тем, что в разных сферах профессиональной деятельности компетентность раскрывается при помощи познавательных-практических понятий, среди которых знания, умения, навыки, творческое мышление, способность принимать решения в нестандартных ситуациях. Следовательно, компетентность является фундаментом профессионального мастерства, которое формируется в процессе конкретной деятельности. Компетентность – это также способность субъекта принимать конкретные решения в конкретной области деятельности и нести ответственность за их последствия [2]. Компетенция является более узким понятием, сущность которого заключается в ограничениях определенной предметной области, в которой индивид реализует свой потенциал и выполняет ту или другую профессионально ориентированную деятельность. Отсюда целесообразно ввести понимание готовности к профессиональной деятельности, где профессиональная компетентность является главным показателем. Освоение ключевых профессиональных компетенций является основной задачей современной педагогической теории и практики. Профессиональную компетентность педагога целесообразно рассматривать как единство ключевых и специальных компетенций, а результативность рассматривать следующим образом: 1) грамотность (некоторые аспекты познания мира в их гармонии и взаимодействия); 2) образованность (характеризует личные образовательные достижения); 3) профессиональную компетентность (определяется уровнем профессионального образования, опытом, мотивированным стремлением личности к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, отношением к делу); 4) профессиональную культуру и мастерство (высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности) [3]. Формирование профессиональной компетентности педагога является результатом развития профессиональных качеств человека, а именно: памяти, логического мышления, рефлексии, организованности, аккуратности и пунктуальности, эмоциональной устойчивости, внимания,

любопытности, решительности, коммуникабельности, а также развитием определенных этических качеств, среди которых толерантность, тактичность, доброта, справедливость, вера в способности ученика, терпение, доброжелательность, контактность, стремление к деловому сотрудничеству, готовность учитывать лучший опыт. Формирование этических и профессиональных качеств в сочетании с устойчивой системой моральных ценностей является основой развития профессиональной компетентности [4]. Профессиональная компетентность включает не только определенные базовые знания, умения и навыки, но и ценностные ориентации, мотивы деятельности специалиста, понимание себя и окружающего мира, взаимоотношения с людьми, а также способность к развитию своего творческого потенциала и самосовершенствованию. Профессиональная компетентность также естественно включает в себя и социальные компетентности, самые главные из которых компетентности здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологическая. В результате будущий учитель, обладая творческой и интеллектуальной индивидуальностью, высоким уровнем культуры, нравственных и этических норм, становится компетентным специалистом, способным к самосовершенствованию [5]. Значительное влияние на формирование профессиональной компетентности имеет надлежащий отбор содержания учебного материала для самостоятельной работы студентами и организация их самостоятельной внеаудиторной учебно-познавательной деятельности, цель которой – обеспечение, закрепление и углубленное усвоение новых знаний, полученных во время аудиторной работы [6]. Положения компетентностного подхода законодательно закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), которые находятся в состоянии непрерывного динамического качественного изменения. С 1997 года в РФ сменилось четыре поколения ФГОС ВО. В стандартах прописаны требования к результатам освоения образовательных программ с помощью компетенций, а именно: общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК). Следует отметить, что ФГОС ВО содержат лишь основные требования к уровню подготовки выпускников вузов как федеральную норму качества итоговых результатов в компетентностной форме. С 1 января 2019 года в силу вступили новые актуализированные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ФГОС ВО 3+++. В данных стандартах в требованиях к результатам освоения образовательной программы вместо общекультурных вводятся универсальные компетенции, связанные с готовностью использовать различные группы знаний для формирования мировоззрения, гражданской позиции, толерантности, коммуникативных умений, физической культуры. Перечень профессиональных компетенций устанавливается не только образовательной организацией, исходя из направ-

9

ленности программы и задач

профессиональной деятельности, а также на основе анализа содержания обобщенных трудовых функций из соответствующих профессиональных стандартов [7]. Отметим, что при необходимости на основе анализа требований к компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, перечень компетенций формируется путем обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли. Выпускник, освоивший образовательную программу, должен обладать всеми компетенциями, предусмотренными в Федеральном государственном образовательном стандарте. Педагогическая деятельность выступает тем конструктивным аспектом, при котором личностный рост является основным условием достижения профессионализма. Процесс формирования компетенций в педагогическом процессе предусматривает применение новейших интегративных педагогических технологий, расширение сферы межпредметных связей, учет потенциальных и ресурсных возможностей личности будущего учителя, его знаний и опыта, активизация и привлечение студентов к самостоятельной работе и развитию их ответственности за получение результата собственной деятельности [8].

Выводы. Современное общество нуждается в специалистах с высоким уровнем профессионализма, духовности, культуры и гуманистическими мировоззренческими позициями, способных учиться в течение жизни. В процессе формирования профессиональной компетентности будущего специалиста необходимо акцентировать внимание непосредственно на стимулировании профессионального самовоспитания, развитии его инициативы и самостоятельности, ответственности за результаты обучения, формировании профессионального мастерства и личностного стиля учебно-воспитательной деятельности с учетом индивидуальности студента и уровня его подготовки, что позволит уменьшить трудности в обучении и создаст дополнительные перспективы для реализации способностей. Реализация индивидуальных способностей студента, предоставление ему возможности достичь высокого уровня профессионализма являются основой подготовки современного специалиста. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей должно строиться на базе комплексного подхода к использованию методов, средств и форм обучения и индивидуального подхода к формированию готовности к профессиональной деятельности в соответствии с возможностями, способностями и знаниями каждого студента.

Литература 1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. 2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М. : ММИЭИФП, 2002. – 264 с. 3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. 4. Азарова Р.Н. Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентноспособных основных образовательных программ ВПО,

реализующих ФГОСТ ВПО : методические рекомендации / Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. – М. ; Уфа : ИЦПКПС, 2008. – 81 с. 5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20. 6. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 296 с. 7. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>. 8. Буланова М.В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / М.В. Буланова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 512 с. 10 УДК 371.132 Глузман А.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одно из обязательных условий повышения эффективности профессиональной подготовки — это наличие надёжной процедуры педагогической диагностики, которая обеспечит оперативную, полную информацию о профессиональном становлении и развитии будущего учителя.

Известно, что определение «педагогическая диагностика» появилось в 1968 году благодаря немецкому исследователю Карлхайнцу Ингенкампу. Он полагал, чем больше педагог будет узнавать об особенностях своих воспитанников посредством использования педагогической диагностики, тем яснее выявит проблемы, проанализирует их и примет оптимальные решения для перспектив развития обучающихся [9]. С одной стороны,

диагностика — это предмет, содержанием которого является планирование и контроль образовательного процесса, а с другой — средство отслеживания и оптимизации учебной деятельности.

Методология и процедуры педагогической диагностики и оценивания раскрываются в научных трудах отечественных учёных, которые обосновали разнообразие подходов к организации педагогической диагностики в реальном образовательном процессе (А. С. Белкин, Б. П. Битинас, Н. К. Голубев, И. Ю. Гутник, А. М. Кочетов).

Анализ теоретических разработок и практики работы современных педагогических колледжей показал, что на деле педагогическая диагностика не воспринимается управленцами и педагогами как важный компонент профессионально-педагогической деятельности. Студенты колледжа не изучают сущность педагогической диагностики: это не предусмотрено учебным планом и образовательными программами. В свою очередь преподаватели и классные руководители студенческих групп полагают достаточным реализацию обычного контроля за уровнем качества знаний и успеваемости обучающихся. При этом они не уделяют должного внимания выявлению уровня развития личности студентов, измерению профессионально значимых качеств будущих педагогов. В итоге недостаточность информации и фрагментарность полученных данных о развитии будущего учителя не позволяет в полной мере проследить динамику профессионального становления студентов, зафиксировать имеющиеся тенденции, спрогнозировать успешность и разработать учебные, управленческие, воспитательные методы и приемы профессионального развития и саморазвития обучающихся. Кроме того, анализ диагностической деятельности педагогических колледжей свидетельствует о наличии затруднений в оценке формирования профессиональной компетенции студентов на протяжении всего периода обучения. Нередко преподаватели

испытывают затруднения в выборе методик педагогической диагностики, последующем анализе ее результатов, что приводит к сложностям проектирования обновленного педагогического процесса.

Педагогическая диагностика — современное направление в педагогической науке. В ряде исследований это понятие рассматривается как один из видов профессионально-педагогической деятельности учителя (А. С. Белкин, С. В. Воронин, И. Ю. Гутник, В. Г. Максимов, М. И. Шилова), как условие роста педагогической компетентности (Н. В. Кузьмина,

А. К. Маркова, Т. И. Шамова), как средство оптимизации процессов образования и воспитания обучающихся (В. П. Беспалько, Б. П. Битинас, Н. М. Борытко, Е. А. Михайлычев), как процесс получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого педагогического объекта с помощью совокупности методов (В. В. Воронов, Б. Т. Лихачев), как система, включающая в себя контроль, проверку, оценку, накопление статистических показателей, их анализ и прогнозирование (В. И. Каган, И. П. Подласый, Н. А. Сычеников), как процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в освоении профессии (Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский).

Педагогическая диагностика призвана ответить на ряд вопросов: кого и что диагностировать и изучать, с какой целью, по каким критериям и какими методами, при каких условиях и каковы результаты, что может быть положено в основу дальнейшей оптимизации.

Рассматривая педагогическую диагностику как объект научного изучения, исследователи Б. П. Битинас и Н. К. Голубев определили следующие её функции:

- функция обратной связи, позволяющая преподавателю управлять процессом формирования личности, контролируя свои действия при помощи сведений о педагогическом процессе, которые позволяют ориентироваться на достижение более успешного варианта педагогического решения;
- функция информирования участников педагогического процесса заключается в сообщении результатов диагностики в случае целесообразности;
- функции коммуникативная и конструктивная, основанные на том, что межличностное общение невозможно без умений договориться друг с другом, прийти к общему мнению;
- функция оценки результативности педагогической деятельности основана на сравнении достигнутых педагогических результатов с заданными критериями;
- функция воспитательно-побуждающая, учитывающая, что при диагностировании преподавателю нужно не только получать информацию о студентах, но и включаться в их деятельность;
- функция прогностическая, предполагающая прогнозирование последующей работы на основе анализа имеющейся информации [5].

Основными внутренними документами педагогической диагно-

стики в педагогическом колледже являются описание педагогической диагностики в образовательной программе, положение о мониторинге, программа педагогической диагностики, аналитическая справка по результатам проведения педагогической диагностики, индивидуальный образовательный маршрут обучающегося.

Использование моделирования педагогической диагностики делает образовательный процесс технологичным, даёт толчок к профессиональному развитию обучающихся. Успешная профессиональная подготовка студентов напрямую зависит от диагностики и оценки качества учебных достижений, что затрагивает не только студентов, но и преподавателей, и педагогический колледж, и всю систему образования в целом. Педагогическая диагностика позволяет преподавателям координировать и контролировать процесс становления будущих учителей, а студентам анализировать свою деятельность, чего, к сожалению, зачастую они не умеют делать.

И. А. Кочетов отметил: «Говорят: лихое дело — начало. В педагогике есть начало — диагностика» [10]. И. Ю. Гутник считает, что именно педагогическая диагностика позволяет решать любую педагогическую задачу эффективно. Так как помимо анализа имеющихся причин и условий, она позволяет включить в решение задачи всю совокупность имеющихся данных о ребёнке [6].

Первоначальная задача педагогической диагностики — установление факта готовности студентов к обучению в педагогическом колледже через выявление их мотивации. Мотивы поступления в учебное учреждение порой является скрытыми. В связи с этим на начальном этапе обучения необходимо определить, насколько развиты мотивы поступления первокурсников в учебное учреждение (внешняя и внутренняя мотивация). Специфика поступления абитуриентов в педагогический колледж отличается от прежних лет: в настоящее время отсутствуют вступительные испытания. Поступление осуществляется по среднему баллу аттестата. Нет экзаменов и собеседования, вследствие чего ни приёмная комиссия, ни преподавательский состав не знают, насколько осознанно выбрал молодой человек путь профессионального становления. Благодаря педагогической диагностике будут понятны, каковы мотивы выбора профессии учителя, каковы установки и потребности студентов. Согласно представлениям С. Л. Рубинштейна, личность раскрывается через триединство:

- установок и потребностей (то, чего хочет человек);
- дарований и способностей (то, что может человек);
- закреплённых мотивов и потребностей характера (то, что есть человек)

[11].

Применительно к профессии учитель весьма важным является наличие у первокурсника черт характера, выражающих профессионально-педагогическую направленность: понимание принадлежности к выбранной профессии, сознательное принятие избранной профессии. Но, к сожалению, поступление в педагогический колледж не всегда сопряжено с выраженными

у абитуриентов мотивационными потребностями, с осознанным желанием в будущем работать учителем. Поэтому проведение и анализ результатов педагогической диагностики помогают ответить на насущные вопросы: действительно ли у человека актуальна потребность учиться? Есть ли желание у обучающегося стать педагогом? Принял ли избранную профессию студент сознательно? В ряде исследований современных учёных акцентируется внимание на негативные тенденции при самоопределении учащихся в профессии: инфантилизм (А. Г. Асмолов, Л. С. Ципко), «опасный симбиоз» профессиональной компетентности и нравственной ненадёжности личности (Л. П. Бугаева), дефицит интеллигентности, духовности (М. А. Розов), что актуализирует проблему профессионального становления будущего учителя.

Некоторые преподаватели считают, что студенты пришли учиться осознанно и с желанием в будущем посвятить себя педагогической профессии. Но в жизненной практике нередки случаи, когда студент решил стать учителем по воле родителей или по причине поступления друга в это же образовательное учреждение. Результаты диагностики уровня внешней и внутренней мотивации позволяют установить предпосылки поступления в колледж, оценить возможности студента, правильно сориентировать его, наметить образовательный маршрут обучающегося. В этом одна из функций педагогической диагностики — конструктивная, позволяющая внести изменения и скорректировать составляющие учебно-воспитательного процесса. Применение педагогической диагностики позволяет осуществить сопровождение студента. «Педагог должен реализовать три основные функции: обучение, воспитание, поддержка, сопровождаемая на основе диагностики», — отметил О. С. Газман [4]. В этом ключе главной ценностью является ребёнок — его развитие, воспитание, социальная защита и поддержка достоинства человека.

(Е. В. Бондаревская). Педагогическая поддержка студента педагогом является показателем гуманистической позиции, что положительно влияет на мотивацию обучающегося педагогического колледжа.

Для определения уровня сформированности мотивационной готовности мы считаем возможным использовать методику С. А. Пакулиной, С. М. Кетько.

Сбор разносторонних данных о студентах посредством применения педагогической диагностики позволяет получить информацию о психологических и индивидуальных особенностях обучающихся. Немаловажно знать увлечения, интересы студента, его темперамент, особенности характера, состояние здоровья обучающегося. Нередки случаи, когда медицинская диагностика не отражает противопоказания по состоянию здоровья, а значит профнепригодность абитуриента. В практике был случай, когда студент — первокурсник педагогического колледжа с формальным заключением в медицинской справке «годен», не имел с рождения голоса, поэтому разговаривал только шёпотом. Понятно, что без вербальных средств общения профессия педагога немыслима. Ежегодно увеличивается количество

первокурсников педагогического колледжа с заиканием, картавостью, шепелявостью. С такими дефектами речи вряд ли можно диктовать текст на уроках русского языка или обучать правильному произношению трудных звуков на уроках обучения грамоте. Таким образом, весьма важным является диагностика поступающих как в отношении выявления мотивации, общеобразовательной подготовки, так и в отношении профпригодности абитуриентов на этапе их профессионального отбора в педагогический колледж.

Поступление абитуриента в организацию среднего профессионального образования является решающим периодом его личностного и профессионального становления. Фундаментом дальнейшего саморазвития студента в образовательной среде педагогического колледжа становится успешная адаптация к новым условиям обучения. И одна из важных задач преподавателя — помочь первокурснику адаптироваться. Смена окружения, необходимость выстраивания новой системы общения, отрыв от семьи, незнакомые одноклассники из разных семей и социальных сред, привыкание к требованиям преподавателей, начало самостоятельной жизни — все эти перемены происходят разом в первый год обучения. Ещё и адаптация к будущей профессиональной деятельности, идентификация себя с выбранной профессией. Всё это требует со стороны образова-

тельной организации реализации адаптационной стратегии, где важная роль отводится своевременной диагностике и выявлению возникающих проблем и трудностей у обучающихся. Проведение диагностических мероприятий способствует оптимизации процесса адаптации студентов первого курса, планированию системы мероприятий, направленных на скорейшее и конструктивное их вхождение в образовательный процесс и среду колледжа.

Анализ диагностической деятельности педагогических колледжей также выявили проблемы в оценке формирования профессиональных компетенции у студентов на протяжении всего периода обучения. Так преподаватели колледжа зачастую испытывают затруднения в выборе методик педагогической диагностики, последующем анализе ее результатов и создании планов на основе их оценки и осмысления.

В педагогике выделяют различные методы педагогической диагностики уровня познавательной активности студентов, их готовности к профессиональной деятельности: наблюдение, анкетирование, беседа, опрос, тестирование, интервью, сочинение, недописанный тезис, он-лайн-тренажёры, изучение педагогической документации (электронный классный журнал, цифровое портфолио и др.)

Процедуры диагностики, используемые в настоящее время в педагогических колледжах, — зачёты, экзамены, самостоятельная внеаудиторная работа, рефераты, проектные и курсовые работы, демонстрационный экзамен, выпускная квалификационная работа. Данные методы можно использовать как для текущего, промежуточного, так и для

итогового контроля освоения государственного образовательного стандарта. Технология диагностирования готовности к профессиональной деятельности имеет свою логику: определение цели диагностики на определённом этапе обучения, отбор содержания диагностической методики, выбор форм и методов диагностики, осуществление диагностической процедуры, организация рефлексии и самооценивания. Несомненно, преподаватель сам должен владеть теми компетенциями, которым он обучает. Резервы педагогического колледжа по организации педагогической диагностики обширны и требуют вдумчивых управленческих решений для компетентного влияния на формирование личности будущих учителей.

Диагностическая деятельность преподавателя, обеспечивающая профессиональную подготовку студентов — будущих учителей, призвана отвечать соответствующим компетенциям, отражающим специфику профессии. Современный педагог — не тот, кто учит и передаёт сумму знаний, а тот, кто понимает, осмысливает, сопереживает, оказывает поддержку, ведёт обучающегося по пути его личностного развития и профессионального становления. Личностно-ориентированный подход обеспечивает студентам индивидуализацию образования, ориентирует на самоопределение и саморазвитие (Е. В. Бондаревская, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, В. М. Жураковский, С. Н. Чистякова).

Процесс профессионального становления будущего учителя рассматривается с разных аспектов. Важнейшим основанием является компетентностный подход (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя), основанный на умениях ставить цели, планировать и прогнозировать свои действия, применять усвоенные знания в профессиональных ситуациях, проявлять способность решать нестандартные задачи, осуществлять деятельность с последующей самооценкой. Таким образом, организация обучения студентов педагогического колледжа на основе компетентностного подхода, направленного на освоение общепрофессиональных, общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, и диагностика качества его профессионального становления обеспечивает профессиональное самоопределение и развитие личности. По мнению Заниной Л. В. и Меньшиковой Н. П., профессиональная компетентность педагога — это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя, по актуальному выполнению педагогической деятельности [7].

В педагогической диагностике особое место занимает системный подход, предполагающий логику применения: постановка задачи, выявление условий, при которых эта цель будет достигнута, выдвижение предположений о составе и связях элементов системы, построение модели и проверка её на опыте.

Деятельностный подход позволит исследовать не только результаты деятельности студента, но и его чувства, переживания. Важно понять сущность, средства и способы педагогической деятельности, обеспечивающей

реализацию задачи развития профессионального, интеллектуального, духовно-нравственного потенциала личности обучающегося.

С точки зрения аксиологического подхода у будущих учителей осуществляется формирование системы ценностей на основе гуманистических ориентаций, в центре которых высшая ценность — человек, его неповторимость и индивидуальность. Аксиологический подход позволяет актуализировать те ценности, на которые ориентируется современное образование.

Как отмечалось ранее, педагогические реалии и прогнозы на будущее требуют обновления системы среднего профессионального образования на содержательном и функциональном уровне с учётом использования позитивного отечественного и зарубежного опыта по реализации современных методик, технологий и подходов к педагогической диагностике с целью качественного развития системы СПО и личности будущего педагога.

Немаловажное значение в этом направлении имеет корректировка личностных установок будущих специалистов на профессиональную деятельность, что предполагает разработку и внедрение новых концептуальных идей и организационно-содержательных технологий к образовательному процессу в профессиональной школе. Поиск путей совершенствования подготовки будущих учителей позволил выделить в качестве одного из подходов к решению данной проблемы моделирование профессиональной диагностики с учётом требований к характеристикам будущего специалиста. Сам термин «моделирование» предполагает выделение чётких критериев, которым должен соответствовать специалист — будущий учитель, установление соотношения между ними и педагогическими условиями их достижения.

Раньше разновидностью модели являлась квалификационная характеристика специалиста, определяющая обобщённые требования к работнику по конкретной специальности. Квалификационная характеристика каждой должности имела три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Требования к квалификации».

В разделе «Должностные обязанности» был перечень основных трудовых функций, которые могли быть полностью или частично поручены работнику, занимающему данную должность, с учётом технологической однородности и взаимосвязанности работ, позволяющих обеспечить оптимальную специализацию по должностям служащих.

В разделе «Должен знать» — основные требования, предъявляемые к работнику в отношении специальных знаний, а также знаний законодательных и иных нормативных правовых актов, положений, инструкций и других документов, методов и средств, которые работник должен был применять при выполнении должностных обязанностей.

В разделе «Требования к квалификации» определены необходимые для выполнения должностных обязанностей уровень профессиональной

подготовки работника, удостоверяемый документами об образовании, а также требования к стажу работы.

Прежняя квалификационная характеристика не отвечает современным вызовам и реалиям педагогической действительности. Как следствие возникла необходимость ввести новые требования к учителю, задать новый импульс в педагогической работе. На смену морально устаревшему документу пришёл профессиональный стандарт. Это основополагающий документ, содержащий совокупность личностных и профессиональных компетенций учителя.

Профессиональный стандарт детализирует конкретные знания и умения, которыми нужно владеть педагогу, а также подробно описывает его трудовые действия. Профстандарт содержит четыре раздела: общие сведения, описание трудовых функций, характеристика обобщённых трудовых функций, сведения об организациях — разработчиках профессионального стандарта.

В настоящее время возникла необходимость принципиально новых подходов к подготовке современного учителя посредством включения новых компетенций:

- работа с одарёнными учащимися;
- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьёзные отклонения в поведении.

Быстро меняющийся мир предъявляет новые требования к формированию и развитию у обучающихся педагогического колледжа компетенций, обеспечивающих им личностную успешность, трудоустраиваемость, конкурентоспособность, это:

- умение учиться, систематически повышать свой профессиональный уровень;
- способность к позитивному отношению к происходящему, к сопротивляемости неблагоприятным воздействиям;
 - исполнительность;
 - организованность;
 - упорство в доведении начатого дела до конца;
 - стрессоустойчивость;
 - самообладание;
 - коммуникабельная гибкость;
 - сотрудничество, умение договариваться;
 - внешний вид;
 - педагогическая этика, корректность и тактичность;
 - умение анализировать профессиональную деятельность и планировать новые этапы с учётом результатов предыдущей работы;

- адекватная самооценка, стремление добиться успеха и признания в профессиональной деятельности;
- использование диагностического инструментария для последующего анализа и принятия решений.

В современной практике важны профессиограммы и модели профессиональной деятельности (описание совокупности знаний, умений, компетенций, которыми должен обладать работник той или иной специальности, чтобы добиться высоких результатов в своей трудовой деятельности).

При построении диагностической модели специалиста следует рассматривать студента педагогического колледжа как целостную развивающуюся личность.

И Не можете найти то, что вам нужно? Попробуйте сервис подбора литературы.

Для обучающегося время учёбы в колледже является важным в его профессиональном и социальном развитии. Структурируя модель специалиста, И. А. Зимняя предполагает четыре группы квалификационных требований: субъективные характеристики, зависящие от системы профессиональных отношений специалиста; коммуникативные и интерактивные способности; предметно-профессиональные знания [8].

Работодатель, принимая решение о приёме на работу выпускника педагогического колледжа, обращает внимание на определённые характеристики его субъектности, к которым относятся результаты педагогической диагностики: уровень сформированности способности вести реальный образовательный процесс, оценка по педагогической практике, показатели демонстрационного экзамена по стандартам ШОГЫЗКШЗ с участием независимых экспертов.

Резюмируя вышеизложенное, на основе результатов педагогической диагностики следует выделить перечень стратегических ориентиров, которые позволят вывести педагогический колледж на качественно новый уровень подготовки учительских кадров:

- усиление практико-ориентированной направленности учебного процесса;
- раннее вовлечение обучающихся в профессиональную деятельность с целью включения студентов в специфику профессиональной деятельности;
- совершенствование научно-теоретического и практического уровня профессиональной подготовки с учётом достижений науки, ИКТ — технологий;
- масштабное распространение демонстрационного экзамена как обязательного инструмента для независимой оценки подготовки будущих учителей в рамках государственной итоговой аттестации: по итогам демозамена формируется паспорт компетенций для каждого выпускника СПО с указанием результатов;

- совершенствование методологии прохождения производственной практики с учётом требований профессионального стандарта;
- участие в профессиональных конкурсах, олимпиадах по методике преподавания учебных дисциплин;
- вовлечение обучающихся в региональные чемпионаты МэгиВкШв, Абилимпикс для продвижения высоких стандартов профессиональной деятельности;
- создание инструментария оценивания образовательных результатов выпускников колледжа с учётом международных стандартов.

Таким образом, педагогическая диагностика направлена на развитие личности обучающихся, совершенствование учебной деятельности, повышение качества образовательного процесса. Включение формата демонстрационного экзамена в процедуру государственной итоговой аттестации позволяет подтвердить студенту свою квалификацию и получить предложение о трудоустройстве на этапе выпуска из колледжа. Современные механизмы реализации профессиональных компетенций педагогов и выпускников колледжей дают возможность педагогическому колледжу определить перспективные направления деятельности образовательной организации с целью соответствия лучшим образцам подготовки профессиональных кадров.

Литература

1. Битинас Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. // Советская педагогика. 1993. № 12, С. 3-13.
2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога. М.: Академия, 2006. 284 с.
3. Воронин С. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к осуществлению педагогической диагностики в начальной школе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук специальность 13.00.08. 2007 г. 23 с.
4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. «Новые ценности образования», Вып. 3. М., 1995 г.
5. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989. 157 с.
6. Гутник И. Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте: научно-методическое пособие для руководителей и научно-педагогических работников высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. 246 с.
7. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Ростов-на Дону, Феникс, 2003. 288 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
9. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. 238 с.
10. Кочетов А. И. Педагогическая диагностика в школе. Минск: Народная асвета, 1987. 223 с.

1 Анализ отечественного и зарубежного опыта выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования, образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) Важным требованием, предъявляемым к аналитическим исследованиям зарубежных практик, являлось обеспечение сопоставимости результатов, выводов по каждой отобранной стране (Сингапур, Гонконг и Финляндия) в целях выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального роста педагогов в названных Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 5 странах. Выбранные страны сопоставимы по уровню социально-экономического развития (высокий уровень); они конкурентоспособны в непрерывном образовании взрослых (в частности, педагогических работников общеобразовательных организаций). Эффективность функционирования системы профессионального развития учителя – «национальной модели учительского роста» сопровождается в Сингапуре четко выстроенной централизованной системой отбора и повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций [1]. Поддержка педагогического лидерства в карьерном и профессиональном развитии рассматриваются в Сингапуре как значимый фактор успеха и результативности всей системы образования. Министерство образования Сингапура (МОЕ) осуществляет высокоцентрализованную систему управления образованием, в том числе программы оценки учителей (поддержку постоянного роста и профессионального развития педагогов), известной как усовершенствованная система управления эффективностью работы (EPMS). Учителя также оцениваются по протоколу текущего потенциала (CER). В отличие от результатов EPMS, которые открыты для учителей, Министерство образования не делает прозрачными результаты CER, используя их для внутреннего контроля кадрового резерва и мониторинга «пула» потенциальных кандидатов на вакантные руководящие должности в общеобразовательных организациях. Национальная модель профессионального развития учителей Гонконга может быть представлена с точки зрения сдвигов в позиционировании роли учителя следующей трансформацией: «учитель-работник» – «учитель-поставщик качественного образования» – «учитель-субъект непрерывного обучения, мотивированный к интенсивному сотрудничеству в этом обучении» [2]. Источники непрерывного обучения – собственный опыт и профессиональные практики, которые изучаются с целью дальнейшего совершенствования. В стране утвердилось понимание определяющей роли руководителя в развитии общеобразовательной организации и повышении результатов школьного обучения. Директора школ обязаны ежегодно представлять портфолио профессионального развития на рассмотрение в соответствующие службы (школьную спонсорскую организацию, комитет по управлению школами, Сертификационный комитет при Бюро образования Гонконга). Портфолио

рассматривается как основание для ежегодного продления действующей сертификации. На третий и в последующие годы работы руководителю нет необходимости проходить повышение квалификации. Достаточно Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 6 предоставить портфолио на рассмотрение, продемонстрировав в нем активное лидерство действующего директора в школьном контексте. Ключевые характеристики финской модели профессионального развития учителей выглядят следующим образом [3]: 1. Престиж профессии. Работа учителя в Финляндии – уважаема, престижна. Учебная программа для учителей основывается на полной автономии. Учителя в Финляндии редко покидают свою профессию (около 90% учителей остаются в профессии). Ответственность за профессиональный рост и оценку уровня профессионального мастерства педагогических кадров несут работодатели – директора школ или муниципальные комитеты. 2. Стандарты вхождения в профессию и непрерывность педагогического образования. В Финляндии установлены высокие стандарты вхождения в учительскую профессию, начиная с поступления на педагогические специальности в вузы и заканчивая трудоустройством. Финская система педагогического образования допускает к учебе только каждого десятого абитуриента (поступают только самые успешные выпускники). Модель непрерывного профессионального педагогического развития включает 3 фазы – педагогическое образование, «вход» в профессию (3-5 лет работы после окончания университета), дополнительное профессиональное педагогическое образование. 3. Персонализация системы профессионального развития учителя. Управление системой школьного образования построено на автономии и самостоятельности школ и учителей с отсутствием уровневой системы карьерного развития учителя. В 2010 году Министерство образования Финляндии выделило 27 млн. долларов на создание национальной системы непрерывного профессионального развития учительского корпуса и обеспечение равенства образовательных возможностей для всех учителей. В Финляндии готовы доверять учителям и их профессиональным суждениям до такой степени, которая редко встречается у других стран. Все это в определенной мере может объяснить уникальность соответствующих этой модели практик. Практика систем оценки уровня профессионального мастерства педагогических работников Сингапура, Гонконга, Финляндии позволила выявить потенциальные эффекты осуществления развития компетенций, необходимых для профессионального роста педагогических работников. Среди них: – обучающий и формирующий характер оценочных процедур педагогов с использованием соответствующих методик; Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 7 – интеграция функций подотчетности и развития: включение элементов профессионального педагогического развития и карьерного роста; – обратная связь и высокая культура обмена опытом; – понимание важности школьного лидерства: набор, оценка, развитие и поддержка школьных лидеров имеют ключевое значение для создания и поддержания эффективной культуры оценки; – справедливость

как приоритетное измерение в системе оценки; – прозрачность мониторинга и результатов. Анализ отечественных психологических и педагогических источников показал, что, несмотря на востребованность времени в «новом современном образе» педагога системы общего образования, в источниках практически не встречается актуальных работ, отражающих изучение (выявление) проблемы личностного роста, компетенций, направленных на развитие личностного роста педагога. Очевидно, что в постоянно меняющейся ситуации стремительного развития и постоянного обновления содержания образовательного пространства, необходимость некоего обновления «внутреннего содержания» педагога продиктована внешними условиями и востребована в практической деятельности. Отечественная педагогика так же, как зарубежная, находится в постоянном поиске повышения качества образования. Важнейшую роль в этом играют универсальные и профессиональные компетенции педагогов – если они не сформированы, то никакие образовательные программы и технологии не изменят ситуацию в лучшую сторону. Необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем отражена в многочисленных исследованиях, направленных на формирование компетентности будущего педагога (В.Н. Введенский), изучение содержания его работы в нашей стране (Л.М. Абдулина, Э.Ш. Абдюшев, В.А. Антипова, Е.В. Бережнова, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Янковский) и за рубежом (Е.Д. Вознесенская, Б.Л. Вульфсон, Н.И. Костина, Л.В. Кузнецова, М.С. Сунцова, Ю.Е. Штейнсапир), оценку профессионально-педагогического мастерства (Н. Асеев, Н. Дудкина, Л. Куприянова, А. Федоров). В российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, Д.С. Цодикова), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской). Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 8 Цели работ этих ученых, в основном, направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования. По мнению С.Н. Чистяковой, основное противоречие заключается в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности современного педагога, его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в профессиональной деятельности [4]. Для понимания природы этого противоречия обратимся к природе универсальных компетенций. В отличие от компетенций профессиональных, освоение которых происходит в ходе получения профессионального педагогического образования, универсальные компетенции формируются в семье и развиваются на протяжении всего школьного обучения. Универсальные компетенции могут быть представлены как три блока навыков: 1) интеллектуальная компетентность (использование навыков мышления для

решения интеллектуальных задач), 2) коммуникативная компетентность (использование навыков взаимодействия с другими людьми, 3) личностная компетентность (навыки понимания своих мотивов, потребностей, целей и ценностей, и управления своим поведением) [5]. Каждая из универсальных компетенций отражает комплексную способность человека действовать определенным образом в конкретной ситуации. Профессиональные компетенции базируются на универсальных, а не наоборот, поэтому подготовка будущего профессионала должны начинаться на школьной скамье. Однако если ни семья, ни школа не занимается целенаправленным развитием универсальных компетенций, как это происходит во всех странах с развитой экономикой и эффективной системой образования, то в педагогический вуз или колледж приходит молодой человек, у которого не сформированы качества, необходимые для профессиональной и личной успешности. Развитие их в зрелом возрасте требует времени и усилий. Резюмируя результаты изучения, представленного в научно-исследовательской литературе, описания персонификации обучения в системе общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, можно сказать, что она основывается на положениях личностно-ориентированного и индивидуализированного подходов в образовании, а именно: – превалировании интересов и запросов обучающихся над заданной извне образовательной и/или учебной программой; Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 9 – вариативности и индивидуализации содержания образования; – направленность технологий обучения на самореализацию, саморазвитие и самообразование обучающихся; – доминирование сотворчества, сотрудничества, диалога над «схематизмом» и монологом.

2 Сопоставительный анализ систем обучения в российских школах с системами обучения стран лидеров ОЭСР (Финляндия, Канада, Сингапур, Германия) Национальным проектом «Образование» перед системой образования Российской Федерации поставлена задача войти в десятку стран мира по качеству школьного образования в рейтинге PISA. В этом контексте особую актуальность приобретает анализ данных образовательных систем стран, находящихся на вершине мирового рейтинга. Именно этим обусловлен в нашей стране огромный интерес к системе образования Сингапура, Финляндии, Канады и Германии - страны, к которой проводятся реформы с российской системой обучения. Проведенный анализ систем обучения и стратегий развития экономически развитых стран ОЭСР на основе базовых документов ОЭСР, исследований и экспертиз, лежащих в основе современных систем обучения, показывает что: 1. Системы обучения стран ОЭСР сравнимы. Культурные, исторические, географические, социальные, политические различия между странами, участвующими в международных исследованиях, огромны. Поэтому в литературе постоянно обсуждается вопрос о сравнимости систем образования и систем обучения. Все страны ориентируются в целом на единую дидактическую традицию, модели и стратегии образования, зафиксированные в законах, стандартах,

учебных программах, национальных куррикулах и реализуемую на практике в классах. 2. Современные системы обучения стран-лидеров PISA имеют корни в классической европейской дидактике и философии образования XVIII-XIX веков. Анализ школьных программ, стратегий, программ развития экономически-развитых стран, зафиксированные на наднациональном уровне ОЭСР, ЕС, Юнеско и на национальном уровне отдельных стран, международных экспертиз и углубленный анализ национальных стандартов, учебных программ, учебных пособий и современных учебников по педагогике и образовательным наукам показывает, что центральные темы современного образования, такие как развитие критического мышления, творчества, самостоятельного суждения, субъектности, умения учиться, этика и ценности - все это имеет в европейском образовании непрерывную длительную традицию. При этом страны вне европейского континента в ходе модернизации, например, программ «вестернизации» в азиатских странах и/или выстраивание систем образования в США и Канаде использовали классическую европейскую модель в качестве основы школы. Этот же тип школы и система обучения, лежащая в ее основе была и в России в XIX и начале XX века, просуществовав в виде советской школы до 1960-1970 гг. Очевидно, что эта классическая школа с ее целевыми ориентирами и системой обучения, с ее основными характеристиками оказалась весьма стабильной и сохраняет свое значение и до сих пор. Более того, в условиях цифровизации и цифровой трансформации общества заново поставлен вопрос о понятии «образования в цифровую эпоху». При этом классическое понятие «образование» служит ориентиром при разработке программ медиаобразования и цифровизации в школах. 3. Единство в понимании целей и задач образования (дошкольного, школьного, высшего, профессионального) образования касательно содержания, целей, методов и стратегий обучения, структур системы образования является условием возможности международных сопоставительных исследований, с одной стороны, и данные, полученные при обобщении отдельных эмпирических экспериментальных исследований (мета-анализы) проводимых в разных странах, с другой. Такие темы как, например, влияние домашних заданий, величины класса, эффективность тех или иных стратегий и методов обучения или программ цифровизации на результаты учащихся начальной, средней и/или старшей школы предполагает, что во всех странах-участниках международных исследований есть классы, домашние задания, деление на начальную, среднюю и старшую школы, и что цели, задачи и ценности школы во всех странах более или менее однородны. В противном случае мы не могли бы вообще говорить об «эффективности», если бы в разных странах и каждый из исследователей понимал бы под результатами что-то совершенно свое. Проведенный углубленный анализ систем обучения стран-лидеров в PISA и результатов исследований, проводившихся в разных странах, убедительно показывает, что современная дидактика является продолжением и развитием

дидактики традиционной школы, дополненная новыми элементами различных реформ-педагогических и конструктивистских течений. 3 Проведение онлайн-опроса по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов системы общего образования. Онлайн-опрос по выявлению компетентностных дефицитов у педагогов системы общего образования был осуществлен в соответствии с разработанным инструментарием. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 11 В основе инструментария лежат сущностные представления о компетенциях личностного роста педагогов с позиций реализации личностного потенциала. Для выявления компетентностных дефицитов личностного роста педагогов принципиально важным видится понимание респондентами обозначенной категории профессиональных аспектов деятельности, поскольку сформированность и развитие компетенций личностного роста является неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога, при этом личностная составляющая, как правило, является «движущей силой», своего рода «толчком» к совершенствованию профессиональной компетентности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости совершенствования системы дополнительного профессионального образования, поскольку системность и осуществление педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода – это ключевой подход к успешности и результативности педагогической деятельности. Учитывая, что выборка по субъектам Российской Федерации не была масштабной, можно предполагать, что описанная выше проблема является более глубокой и требует решения, поэтому представляется целесообразным рекомендовать администрации образовательных организаций рассмотрение вопроса о целенаправленном («точечном») повышении квалификации педагогов, осуществляющих свою деятельность безсистемно. Именно персонифицированное сопровождение таких педагогов позволит добиться повышения качества и, соответственно результатов, образовательной деятельности. И несмотря на то, что вся педагогическая система и, в том числе, педагогическая деятельность по своему определению обладают свойством системности, можно говорить о существовании у педагогов такого компетентностного дефицита, как профессиональные педагогические знания. Поскольку дефицит связан с отсутствием необходимых педагогических знаний, обозначим его как «знаниевый». Рассматривая вопросы профессионализма, интересным представляется тот факт, что 44% опрошенных педагогов считают, что для того, чтобы стать профессионалом требуется много времени (как минимум 10 лет и более), 30% из них – это педагоги, имеющие стаж работы более 20 лет. При этом 33% респондентов полагают, что человек может стать профессионалом уже года через три своей работы, то есть треть респондентов уверена, что профессионализм человека не зависит от стажа педагогической деятельности. 19% респондентов считают, что человек может быть прирожденным учителем/педагогом, однако речь о профессионализме в

указанном контексте не ведется. В этой связи очевидным представляется еще один «знаниевый» компетентностный дефицит – понимание смысловой сущности категории «профессиональная компетентность». Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 12 Необходимо отметить, что вопросы блока «Личностные ресурсы, личностный потенциал, личностный рост педагога системы общего образования», направленные на выявление смыслового понимания категории «компетенции личностного роста» и связанных с ними компетентностными дефицитами, позволили «сломать» сложившийся стереотип ассоциативного восприятия обозначенной категории, несмотря на определенный синкретизм: 91% респондентов считают, что личностный рост учителя/педагога – это успешное (позитивное) развитие его личностного потенциала, однако 40% уверены, что личностный рост учителя/педагога и личностный потенциал – это тождественные понятия. Кроме того, те же 40% считают, что личностный потенциал учителя/педагога и личностные ресурсы – это тождественные понятия. Поэтому 79% из 91% уверены, что личностный рост учителя/педагога – это успешное использование его личностных ресурсов. Полученные данные опять же свидетельствуют о «знаниевом» компетентностном дефиците педагогов в части современных представлений о категории «личностный рост». Сравнение количества выборов респондентами компетенций личностного роста педагога с позиций реализации личностного потенциала и количества выборов готовности к развитию обозначенных компетенций позволяет определить компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования (Таблица 1). Таблица 1 - Компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования (самооценка) №

Компетенция личностного роста	Количество выборов респондентами в качестве компетенции личностного роста	Количество выборов готовности к развитию обозначенных компетенций	Разница
1 Личная организованность	95%	97%	+2%
2 Способность к мобилизации жизненных ресурсов	84%	93%	+9%
3 Профессиональный интерес	93%	83%	-10%
4 Стремление к самосовершенствованию, самообразованию	95%	97%	+2%
5 Эмоционально-волевой потенциал	92%	85%	-7%
6 Способность к рефлексии и самоконтролю	96%	90%	-6%

Анализ данных показывает положительную и отрицательную разницу между количеством выборов. В контексте выявления компетентностных дефицитов значение Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 13 имеет отрицательная разница, поскольку показывает, что количество педагогов готовых к развитию указанной компетенции меньше количества педагогов, выбравших указанную компетенцию как компетенцию личностного роста педагога. Из таблицы 1 очевидно, что по результатам самооценки педагоги испытывают компетентностные дефициты, связанные с профессиональным интересом, эмоционально-волевым состоянием и способностью к рефлексии и самоконтролю. Таким образом, помимо «знаниевых» компетентностных дефицитов, отражающих понимание современных смысловых явлений

педагогической действительности, педагоги (по результатам самооценки) испытывают «нехватку» таких умений и навыков как умение управлять своей волей; умение контролировать эмоции; умение воспитывать в себе оптимизм и жизнерадостность; навыки усвоения профессиональных знаний; умение преодолевать трудности в процессе деятельности; умение самореализовать личностные ресурсы; умение произвольного обращения человеком сознания на самого себя; умение контролировать процесс и результаты своей деятельности; навыки системной рефлексии. Совокупная выборка понимания педагогами смысла категории «компетенции личностного роста» и результаты оценки руководителями готовности педагогов к личностному росту представлены в таблице 2. Анализ полученных результатов позволяет определить компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования на основании оценки руководителей образовательных организаций.

Таблица 2 - Компетентностные дефициты личностного роста педагогов системы общего образования (оценка руководителей образовательных организаций)

№	Компетенция личностного роста	Количество выборов респондентами	Количество выборов готовности к развитию обозначенных компетенций	Разница
1	Личная организованность	95%	98%	+3%
2	Способность к мобилизации жизненных ресурсов	84%	64%	-20%
3	Профессиональный интерес	93%	98%	+5%
4	Стремление к самосовершенствованию, самообразованию	95%	88%	-7%
5	Эмоционально-волевой потенциал	92%	91%	-1%
6	Способность к рефлексии и самоконтролю	96%	96%	0%

Из таблицы 2 очевидно, что по результатам оценки руководителей образовательных организаций педагоги испытывают компетентностные дефициты, связанные со способностью к мобилизации жизненных ресурсов, стремлением к самосовершенствованию и самообразованию, эмоционально-волевым состоянием. Пограничным является способность педагогических работников к рефлексии и самоконтролю. Проведя трехстороннюю оценку, можно увидеть тенденцию сужения спектра навыков, умений и знаний, характеризующих компетенции личностного роста педагога, в направлении заданной траектории (работники региональных ИРО – руководители образовательных организаций – педагоги образовательных организаций): если работники региональных ИРО выделяют компетентностные дефициты личностного роста педагога в 6 направлениях, руководители образовательных организаций – в 4-х направлениях, то сами педагоги – в 3-х. При этом направления, выделенные педагогами и руководителями, частично отличаются друг от друга. Полученная информация может и должна лежать в основе оценки сформированности компетенций личностного роста педагогов системы общего образования, разработки программы персонифицированного сопровождения, дальнейших исследований в области совершенствования системы национального учительского роста. Для более полного понимания и определения

эффективных путей устранения выявленных компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования видится целесообразным разработка единой карты компетентностных дефицитов личностного роста, отражающей обнаруженные и зафиксированные проблемные поля, их взаимосвязь, области пересечения выявленных «пробелов» в цепочке руководитель – педагог, скоррелированность полученных результатов. В основе единой карты компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования лежат плоскости проблемных полей, отражающие плоскости развития личностного потенциала и, соответственно, личностного роста любого педагогического работника образовательной организации системы общего образования: как педагога, так и руководителя. Серым цветом выделяются скоррелированные результаты (совпадающие компетентностные дефициты), полученные в ходе онлайн-опроса, белым – отсутствие дефицита у обозначенной категории (Таблица 3). Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 15

Таблица 3 - Карта компетентностных дефицитов личностного роста педагогов системы общего образования педагог образовательной организации руководитель образовательной организации

Проблемное поле 1 – профессиональные педагогические знания понимание смысловой сущности категории «профессиональная компетентность» понимание смысловой сущности категории «профессиональная компетентность» содержательный смысл современных педагогических категорий «профессиональный рост педагога» и «личностный рост педагога» содержательный смысл современных педагогических категорий «профессиональный рост педагога» и «личностный рост педагога» Проблемное поле 2 – способность к мобилизации жизненных ресурсов навыки самоопределения в пространстве возможностей навыки самоопределения в пространстве возможностей умение выбирать и формулировать свои жизненные цели навыки адекватной оценки ситуации навыки адекватной оценки ситуации умение принимать решения и брать ответственность на себя умение принимать решения и брать ответственность на себя Проблемное поле 3 – личная организованность умение планировать деятельность (от цели до результата) умение планировать деятельность (от цели до результата) умение смоделировать значимые условия умение смоделировать значимые условия умение программировать действия умение программировать действия умение оценивать и корректировать результат умение оценивать и корректировать результат Проблемное поле 4 – профессиональный интерес умение самореализовать личностные ресурсы умение самореализовать личностные ресурсы Проблемное поле 5 - стремление к самосовершенствованию, самообразованию умение анализировать процесс и результаты деятельности умение анализировать процесс и результаты деятельности навыки самоанализа собственного уровня развития навыки самоконтроля умение выстроить личную непрерывную профессионально-образовательную траекторию умение выстроить личную непрерывную профессионально-образовательную траекторию умение планировать свою

профессиональную карьеру умение планировать свою профессиональную карьеру Проблемное поле 6 - эмоционально-волевой потенциал умение управлять своей волей умение контролировать эмоции умение контролировать эмоции умение воспитывать в себе оптимизм и жизнерадостность умение воспитывать в себе оптимизм и жизнерадостность Проблемное поле 7 - способность к рефлексии и самоконтролю умение произвольного обращения человеком сознания на самого себя умение контролировать процесс и результаты своей деятельности умение контролировать процесс и результаты своей деятельности навыки системной рефлексии навыки системной рефлексии

Анализируя карту компетентностных дефицитов личностного роста педагогов, мы видим, что в тех проблемных полях, где отсутствует дефицит навыка или умения у руководителя, но присутствует у педагога, восполнением пробела может стать целенаправленная деятельность руководства образовательной организации. Понимая Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 16 значимость личностного развития педагогов своей организации, руководитель сам может восполнить образовавшийся компетентностный дефицит педагога посредством организации персонифицированного сопровождения деятельности своих коллег, проведения тематических педагогических советов и заседаний методических объединений. Профессиональное развитие педагогов - это непрерывное обучение и опыт преподавания и повышения успеваемости учащихся. Для студентов профессиональное развитие – хорошо представленные образовательные программы и деятельность по освоению современных методов педагогической практики. Материалы проведенного исследования указывают на то, что хорошо продуманная, качественная и хорошо реализованная профессиональная подготовка, проводимая в нужное время, когда учитель развивает навыки или уделяет внимание определенной теме, может оказать положительное влияние на учителя и освоение практики и успеваемость студентов педагогических колледжей и вузов. Выявленные у студентов компетентностные дефициты, определили по ответам, по тому, как они владеют материалом отвечая на представленные вопросы. Обращает на себя внимание не только блок методических и теоретических вопросов, но и ряд вопросов из блока личностных компетенций. Ответы на вопросы шкал психоэмоциональной сферы и приоритетных ценностей содержали неоднозначные утверждения. На рисунках 1, 2 показано распределение ответов студентов на вопросы этих шкал. Рисунок 1 – Распределение ответов студентов об общении Молодые люди отмечают у себя утомление от общения на постоянной основе 8,9% и временно - 49,1%. В предложенном утверждении относительно образования две трети из числа всех студентов не отметили что ребенку нужна забота и ласка, а выбрали положение Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 17 о выработке умений. Такой технократический подход к воспитанию не должен замещать собой идею гуманистического воспитания. Рисунок 2 – Распределение ответов студентов на вопрос о воспитании В целом, оценивая личностные компетенции (которые

частично могут быть определены как soft skills) с помощью опроса основанного на построении профессионального портрета будущего педагога (выпускник педагогических специальностей 2021-2025 г.г.) мы можем отметить следующее: Ценностными приоритетами для будущих педагогов является значимость ребенка и желание развивать у учеников умения и навыки. Психозэмоциональное состояние у молодых людей, участников проводимого опроса не отличается стабильностью, на наш взгляд, это проявление не столько личностных качеств, сколько ситуативных факторов. Продолжающаяся угроза пандемии, в связи с распространением коронавируса. Самооценка молодых людей в большинстве своем положительная, но не устойчивая. Наше предложение: необходимо увеличивать возможности проведения тренингов и/или семинаров с элементами тренинговых упражнений с целью повышения и укрепления самооценки и положительного образа профессии педагога. В настоящее время престиж педагогической профессии не высокий и студенты, поступающие на педагогические специальности, могут испытывать неудовлетворенность своим социальным статусом. В большей степени это касается студентов педагогических колледжей. Выявлены компетентностные дефициты: • в части теоретико-методологических подходов к современному образованию; Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 18 • средний и низкий уровень остаточных знаний студентов 3 и 4 курсов СПО и ВО, и сходные тенденции у слушателей магистратуры; • поддержания положительного психозэмоционального фона. 4 Разработка и апробация комплекса мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, а также по психологической диагностике старшеклассников для обучения в профильных классах педагогической направленности Комплекс мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, включает психодиагностическую методику «Психологический портрет учителя» и программу занятий (тренинг) «Развитие профессионального самосознания учителя». Благодаря методике «Психологический портрет учителя» учитель узнает некоторые особенности своей нервной системы, стиля педагогического общения, самооценки, степень удовлетворенности своей работой, уточнить свои приоритетные ценности. Все это – слагаемые успешной работы. Разработанная с учетом специфики работы учителя, методика помогает увидеть причины возможных профессиональных затруднений и найти выход из них. Диагностика может проходить в режиме индивидуальной и групповой работы (на совещаниях, педсоветах) под руководством психолога. Обработка производится каждым учителем самостоятельно. Результаты психолог представляет в виде устного сообщения, не относящегося к личностям учителей, или в виде распечатки. Диагностика, обработка и интерпретация занимают 30-40 минут. Возможно дробление

опросника на шесть субтестов по десять вопросов в каждом и проведение шести мини-опросов в течение учебного года, сопровождая каждую встречу кратким психологическим комментарием по данной теме. Методика не может быть использована в административных целях – для оценки работы учителя, при аттестации, решении кадровых вопросов и т. д. Однако даже качественная диагностика сама по себе не может решить имеющиеся проблемы – она их только обозначает. Эффективным средством профессионального и личностного развития является система занятий (тренинг) «Развитие профессионального самосознания учителя». На шести занятиях тренинга рассматриваются важнейшие вопросы, связанные с профессиональной деятельностью учителя: «Приоритеты и ценности», «Мотивы и потребности», «Направленность личности», «Профессионально Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 19 важные качества учителя», «Профессиональные риски и пути их преодоления», «Имидж современного учителя». В занятия включены элементы самодиагностики, фрагменты лекций, игры и упражнения, направленные на развитие профессионального самосознания и профилактику эмоционального выгорания. Основные принципы тренинга – практическая направленность с опорой на современные научные представления, метафоричность, баланс комфорта и дискомфорта участников. Вести тренинг могут вести психологи, имеющие опыт тренинговой работы с педагогами. Для старшеклассников, обучающихся в профильных классах педагогической направленности, разработана психодиагностическая методика «Психологический портрет будущего учителя» и программа профориентационного тренинга «Хочу быть учителем». Методика «Психологический портрет будущего учителя» представляет собой адаптированный для старшеклассников и студентов педагогических институтов и колледжей вариант методики «Психологический портрет учителя». Методика «Психологический портрет будущего учителя» позволяет прогнозировать профессиональную успешность на основе соотнесения особенностей своей нервной системы, самооценки и приоритетных ценностей и соотнести свои личностные особенности с образом хорошего учителя. Целью профориентационного тренинга «Хочу быть учителем» является знакомство старшеклассников со спецификой работы в школе и профессионально важными качествами учителя, развитие этих качеств. Программа предназначена для старшеклассников, желающих познакомиться с профессией учителя. Основными средствами реализации программы является работа в парах и микрогруппах, минилекции, дискуссии, игры и упражнения, анализ конкретных случаев, рефлексия, мозговой штурм. Программа состоит из четырех двухчасовых занятий, которые рекомендуется проводить один-два раза в неделю в течение одного-двух месяцев. Оптимальное количество участников тренинга – 15-20 человек. Продолжительность и содержание тренинга может корректироваться ведущими в зависимости от количества участников и групповой динамики. Инструментарий по диагностике и развитию компетенций включает: программу психологической диагностики

профессионально значимых качеств для работы в школе учащихся 8-9 классов в целях комплектования психолого-педагогических классов; программу элективного курса в 10-11 классах «Хочу работать в школе». Программа психологической диагностики профессионально значимых качеств для работы в школе учащихся 8-9 классов разработана в целях комплектования психологопедагогических классов. Методики, включенные в программу, и направлены на уточнение Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 20 профессиональных интересов и склонностей и определение сформированности универсальных компетенций, значимых для педагогической деятельности, в т.ч.: — интеллектуальная компетентность (использование навыков мышления для решения интеллектуальных задач); — коммуникативная компетентность (использование навыков взаимодействия с другими людьми. — личностная компетентность (навыки понимания своих мотивов, потребностей, целей и ценностей и управления своим поведением) [5]. На первом этапе диагностики в целях исследования своих профессиональных интересов и склонностей учащиеся заполняют Анкету профессионального самоопределения. Анкетирование — это простой, экономичный и достаточно информативный метод, который помогает учащимся осознать мотивы своих поступков, расширить спектр своих выборов, задуматься об их последствиях. С помощью Анкеты профессионального самоопределения можно определить своевременность и осознанность профессионального выбора. Работа с методиками «Профиль» и «Опросник профессиональных склонностей» (Г.В. Резапкина) позволяет уточнить профессиональные интересы и склонности и оценить согласованность (непротиворечивость) профессионального выбора. Методика «Профиль» состоит из пятидесяти утверждений, относящихся к десяти направлениям профессиональной деятельности, соответствующим направлениям профильного обучения: физика и математика, химия и биология, робототехника и электроника, информационные технологии, география и геология, литература и искусство, история и политика, социальная работа и педагогика, экономика и предпринимательство, спорт и военное дело. Опросник профессиональных склонностей, основанной на типологии Л. Йовайши, выявляет склонности к шести направлениям профессиональной деятельности: к работе с информацией, к работе с людьми, к исследовательской, практической, творческой, экстремальной видам деятельности. Опросник состоит из 24 незаконченных фразы, которые надо завершить, выбрав один из трех вариантов. Работа с опросником развивает представления подростков о видах профессиональной деятельности и своих профессиональных склонностях. На следующем этапе проводится диагностика особенностей мышления по двум методикам. Тест интеллектуального потенциала (П. Ржичан) направлен на выявление уровня развития невербального интеллекта. Успешность его выполнения зависит от способности логически мыслить и раскрывать существенные связи между предметами и Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 21

явлениями. Если учащимся этот тест уже знаком, то его повторное выполнение позволит определить динамику их интеллектуального развития. Методика Краткий интеллектуальный тест (модифицированный вариант методики Э. Вандерлика) применяется для диагностики общего уровня интеллектуального развития и структуры интеллекта: общая осведомленность, речевое развитие, переключаемость внимания, математические способности, логика, сформированность пространственных представлений. На следующих этапах проводится диагностика личностных особенностей. Коммуникативная компетентность относится к универсальным компетенциям, значимым для всех видов деятельности, хотя в первую она необходима школьникам, проявляющим интерес к «помогающим» профессиям. В этот блок входят опросники «Эмоциональный интеллект» (модификация методики Холла), «Направленность личности» (Г.В. Резапкина) и Тест эмоций (модификация методики Басса-Дарки). Основанный на методике Н.Холла, опросник «Эмоциональный интеллект» позволяет выделить слагаемые эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, эмпатия, коммуникабельность. В понятие «личностная компетентность» входят навык управления своим поведением, в основе которого лежит понимание своих мотивов, потребностей, целей и ценностей, то есть того, что составляет ядро личности. В блок «Личностная компетентность» включены методики «Иерархия мотивов труда» и «Иерархия жизненных ценностей» (Г.В. Резапкина). Таким образом, полная психологическая диагностика учащихся по данной программе включает девять методик. Цель диагностики – не только выявление профессиональных интересов и склонностей учащихся для принятия обоснованного решения о выборе педагогического профиля обучения, но и активизация профессионального самоопределения. Школьники с интересом выполняют задания, помогающие лучше узнать себя. Этот интерес наряду с атмосферой доверия повышает достоверность результатов диагностики, основанной на самооценке. На результаты тестирования влияют эмоциональное состояние человека, его самочувствие, настроение. Поэтому специалист должен сделать все, чтобы снизить напряжение и тревожность учащихся и обеспечить комфортные условия работы: тишина, нормальная температура и освещение, отсутствие внешних раздражителей. Необходимо объяснить ребятам, что не следует ни с кем обсуждать вопросы анкеты и свои ответы: это может исказить результаты диагностики и привести к ошибочному решению. Соблюдение этих условий делает психологическую диагностику более достоверной. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056>

22 Результаты, значимые для выбора профессии и профиля обучения, т.е. максимальные баллы по шкалам, учащиеся записывают в Карту самодиагностики (таблица 4) Таблица 4 – Карта самодиагностики учащихся Анкета профессионального самоопределения (указать 2-3 привлекательных объектов, целей, средств и условий труда) Методика «Профиль» (указать 1-3 шкалы, набравшие наибольшее число баллов) Методика «Мои профессиональные склонности» (указать 1-3 шкалы,

набравшие наибольшее число баллов) Тест интеллектуального потенциала (число правильных ответов) Краткий интеллектуальный тест (число правильных ответов с распределением по шкалам) Методика «Эмоциональный интеллект» (высокий, средний, низкий уровень по шкалам) Тест эмоций (высокий, средний, низкий уровень выраженности формы агрессии) Опросник «Направленность личности» (преобладающая направленность) Методика «Иерархия мотивов труда» (ведущие мотивы труда) В целях соблюдения конфиденциальности информации рекомендуется хранить заполненные бланки или тетради самодиагностики в кабинете специалиста, занимающегося профессиональной ориентацией школьников. Для удобства систематизации результатов ниже приводится таблица, в которой указаны значения результатов диагностики профессиональных интересов и склонностей, характера и мышления, значимые для выбора педагогического профиля обучения (таблица 5). Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 23

Таблица 5 – Значения результатов диагностики, значимых для выбора педагогического профиля обучения

Профессиональные интересы и склонности	Мышление	Личностные особенности	Анкета профессионального самоопределения:
Объект труда – человек	Вид труда – образование	Средства труда – мышление, речь	Условия труда – аудитория
Методика «Профиль»: история и политика	социальная работа и педагогика	Методика Опросник профессиональных склонностей:	склонность к работе с людьми
Тест интеллектуального потенциала:	Высокий уровень сформированности основных мыслительных операций	Краткий интеллектуальный тест:	высокий уровень эрудиции, речевого развития, внимания
Эмоциональный интеллект:	Высокий уровень самосознания, саморегуляции, эмпатии, коммуникабельности	Тест эмоций:	Средний уровень
уровень выраженности формы агрессии	Направленность личности:	альтруистическая	Иерархия мотивов труда:
Служение, творчество	Осмысление результатов тестирования – важнейший этап профориентационной работы, который дает возможность оценить правильность выбора профессии и профиля обучения или смоделировать профессиональное будущее по результатам тестирования. Психологическую диагностику следует рассматривать не как разовый замер психологических особенностей учащихся, а как средство формирования реалистичного представления о себе. Ее продолжением могут быть тренинги, игры, классные часы и другие формы психолого-педагогического сопровождения самоопределения учащихся. Введение в профессию психолога, столь заманчивую для многих современных подростков, подразумевает знакомство с основами общей психологии; смыслом и формами психологической помощи; требованиями профессии к человеку; спецификой тренинговой работы. Рабочая программа элективного курса «Хочу работать в школе» составлена на основе программы И.В. Гордиенко «Основы педагогики» и учебников по педагогике и психологии Н.В. Бордовской, А.А. Реана, И.Ф. Исаева, И.А. Зимней, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др. При разработке программы		

использованы материалы педагога-психолога МБОУ СОШ № 5 имени Героя Советского Союза Г.Е. Попова г. Николаевска-на-Амуре Хабаровского края Хорошаевой О.В. Курс активизирует процесс профессионального самоопределения старшеклассников, знакомит со спецификой педагогической деятельности, раскрывает основные направления деятельности учителя, дает возможность провести профессиональные пробы. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 24 На уроках и практических занятиях старшеклассники осознают значимость педагогических специальностей, перспективы трудоустройства и оценивают свою профессиональную пригодность. Формы обучения: теоретические занятия, диагностика профессионально важных качеств, практикумы и тренинги, эссе, рефераты, исследовательская и проектная работа. Формы определяются учителем в зависимости от состава класса и особенностей учащихся. Большое внимание уделяется анализу психолого-педагогических ситуаций и решению педагогических задач как средствам формирования профессионально-педагогической направленности. В ходе занятий по программе элективного курса «Хочу работать в школе» учащиеся учатся решать психолого-педагогические задачи, наблюдать, сравнивать, классифицировать, делать выводы и устанавливать причинно-следственные связи между событиями. Итоговая зачётная работа может быть представлена в виде группового или индивидуального проекта или написания эссе. Курс рассчитан на 34 учебных часа (1 час в неделю). Разработанные комплекс мер и инструментарий прошли успешную апробацию на базе восьми экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС.

5 Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога Система персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы является, с одной стороны, специфическим социально-педагогическим явлением, с другой, – процессом. Единство этих сторон, находящихся в отношениях взаимодействия, взаимообусловленности и взаимозависимости, представляет собой объект управления, включая его функции планирования, организации, контроля и координации, мотивации [6]. Как объект управления, система персонифицированного сопровождения учителей интегрируется в национальную систему квалификаций, которая формируется в России с 2012 г. в соответствии с Указом Президента РФ №597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [7]. Во исполнение данного указа Правительством РФ было предусмотрено формирование: «... национальной системы профессиональных квалификаций, включая механизм независимой оценки профессионального уровня квалификации работников» [7]; нормативно-правовой базы функционирования системы независимой оценки квалификации работников и её внедрения на основе интеграции органов государственной власти, профсоюзов, работодателей и системы профессионального образования [8; 9; 10]. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 25

Распоряжением Министерства просвещения РФ от 30.04.2019 г. № МР-4/02 вн были утверждены «Методические рекомендации по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства», создание которых предусмотрено федеральным проектом «Учитель будущего» [11]. Данный документ дает определения основных понятий, связанных с процессом персонифицированного сопровождения учителей: горизонтальное обучение, диагностика профессиональных компетенций, национальная система профессионального роста педагогических работников, профессиональное мастерство, профессиональная квалификация, профессиональный стандарт, тьютор и пр. Причем в рекомендациях акцентирована необходимость формирования системы диагностики компетенций учителей, анализа и удовлетворения их запросов на овладение новыми актуальными компетенциями, восполнения профессиональных дефицитов, которые должны быть выявлены с помощью оценочных процедур по добровольной сертификации профессиональных квалификаций в соответствии с профессиональным стандартом педагога [11]. Персонифицированное сопровождение учителей должно включать систему взаимосвязанных, взаимообусловленных и последовательных действий: – диагностику и оценку профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов учителей в контексте реализации профессионального стандарта педагога и требований ФГОС ОО в целостном образовательном процессе; – анализ, идентификацию и осознание учителями профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов; – поиск и реализацию оптимальных и конструктивных способов ликвидации профессиональных проблем и преодоления затруднений и компетентностных дефицитов; – оказание различных видов персонифицированной помощи учителям (методической, психологической, научной, технологической и пр.). В этом случае становится возможным избежать формального сообщения педагогическим работникам профессионально значимой информации об актуальных проблемах, тенденциях, инновациях в общем образовании; прогрессивных практиках обучения и т.п. Вполне реальным становится осуществление персонифицированного роста профессионального мастерства педагога, включая диагностику и оценку качества его работы; выявление профессиональных лакун и выбор оптимальных путей их ликвидации. Причем данная модель будет эффективной в том случае, если: Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 26 – она основывается на методологии рефлексивного отношения к профессиональной деятельности и положениях персонологии; – диагностика и анализ профессиональных проблем, затруднений и дефицитов осуществляется учителем системно и систематически, как обязательное трудовое действие; – существуют и функционируют механизмы мониторинга и объективации профессиональных ресурсов, а также проблем, затруднений и дефицитов учителей и способов их

преодоления на уровне образовательной организации. Такими механизмами, могут быть, например, шкалы наивысших и минимальных возможностей педагогов школы, наставничество, индивидуальные планы профессионального развития учителя, задающие содержание и вектор позитивных изменений в деятельности каждого учителя и в образовательной среде школы в целом. Система персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы включает диагностический инструментарий. Для проведения диагностического исследования компетенций учителей и их готовности работать в условиях введения профессионального стандарта педагога были разработаны две формы диагностического инструментария. Первая – для самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи. Вторая – для экспертной оценки уровня компетентности учителей общеобразовательной школы по двум группам: наставники и наставляемые. При разработке методики самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи в качестве критериев оценки выступали трудовые функции (ТФ) педагога, определенные профессиональным стандартом педагога: - Общепедагогическая функция. Обучение; - Воспитательная деятельность; - Развивающая деятельность. Показатели каждого из этих критериев соответствуют трудовым действиям указанных трудовых функций. Проявление готовности работать в соответствии с профстандартом оценивались самими учителями по уровням: «готов в полной мере», «готов в основном», «не готов». Потребность в индивидуальной научно-методической помощи в выполнении каждого из указанных в инструментарии трудовых действий оценивалась респондентами по уровням: Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 27 «могу оказать помощь другим», «нуждаюсь в помощи по отдельным вопросам», «не нуждаюсь в помощи». При проведении диагностического исследования необходимо следовать разработанным алгоритмам. 1. Алгоритм проведения самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи: - инструктаж членов педагогического коллектива: цели исследования, его необходимость, порядок проведения и области использования полученных результатов; - выдача каждому учителю индивидуального бланка анкеты; - ознакомление с инструкцией по заполнению анкеты; - сбор анкет ответственным лицом; - обработка анкет. Анализ результатов самооценки служит эмпирической базой для проектирования системы персонифицированного методического сопровождения учителей общеобразовательной организации. Анкетирование проводится с соблюдением принципа анонимности. 2. Алгоритм проведения экспертной оценки уровня компетентности учителей общеобразовательной школы: - определение состава групп оцениваемых учителей и экспертов

администрацией школы и/или руководителя экспериментальной площадки; - определение состава экспертов (не менее трех человек), должны быть учителя высшей категории и члены администрации, имеющие необходимые компетенции в области оценочной деятельности, в частности, оценки квалификаций педагогических работников. -определение ответственного лица за обработку экспертных листов; - ознакомление ответственного лица с критериями и шкалой оценки компетентности педагога, чтобы объективно оценить по 5-балльной системе в экспертном листе каждого учителя все показатели по шести видам профессиональной компетентности; - обработка экспертных листов; - оформление индивидуальных и групповых профилей учителей; - заполнение протоколов групповой экспертной оценки уровня компетентности учителей. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 28 Эксперт работает с соблюдением принципа анонимности (не указывает свою фамилию на экспертном листе). С индивидуальным профилем, выстроенным на основе экспертной оценки, учитель знакомится исключительно персонально. Анализ профиля педагога должен служить основой для разработки индивидуальной программы профессионального роста учителя и организации персонифицированного методического сопровождения, организуемого в рамках экспериментальной работы. Анализ протоколов групповой экспертной оценки уровня компетентности учителей служит эмпирической базой для проектирования содержания и форм работы наставников с различными категориями учителей, испытывающих потребности в персонифицированном методическом сопровождении. Обсуждение групповых данных целесообразно провести на педагогическом (методическом) совете, а также на заседаниях методических объединений. Результаты, полученные с использованием инструментария, могут служить основой для разработки системы персонифицированной методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных организаций, а также рекомендаций по организации наставничества и реализации индивидуальных программ развития профессиональных компетенций учителей. 6 Разработка рекомендаций для руководящих работников общеобразовательных организаций, сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования, СПО и ВО педагогического профиля по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций Рекомендации для руководящих работников общеобразовательных организаций Определенные требования к профессионализму личности и деятельности педагогических работников предъявляют федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и профессиональный стандарт педагога [12]. Учитель, согласно этим документам, должен быть компетентным в области обучения, воспитания и развития учащихся; взаимодействия с субъектами образования, формирования образовательной среды, инновационной деятельности и пр.

Сегодня стало очевидным, что разные категории педагогов в условиях неопределенности, изменений требований к содержанию и результатам профессиональной деятельности, отставании от технически и технологически более грамотных учеников, нуждаются в различных формах персонифицированной методической и психологопедагогической помощи. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 29 Преодоление компетентностных дефицитов педагогов общеобразовательной школы возможно только при условии системной работы по выявлению причин их возникновения, разработки диагностического инструментария и персонифицированного методического сопровождения учителей. Потребность в формировании в общеобразовательной школе системы персонифицированного сопровождения учителя в форме наставничества обусловила создание данных методических рекомендаций, которые раскрывают такие аспекты, как: - общая характеристика персонифицированного сопровождения учителей; - сущность и нормативно-правовое регулирование наставничества как эффективной формы персонифицированной помощи учителю; - формы, типы и техники наставничества в образовательной организации; - организация наставничества в образовательной организации. Методические рекомендации помогут руководящим и педагогическим работникам школ решить задачу использования наставничества как эффективного инструмента персонифицированного сопровождения учителей, направленного на преодоление выявленных компетентностных дефицитов, проблем и затруднений учителей с учетом специфики учебного заведения. Содержание персонифицированного сопровождения учителей в контексте педагогической концепции [13] заключается в переводе внешних обратных связей субъектов сопровождения во внутренние обратные связи сопровождаемых; в чередовании действий по организации деятельности сопровождаемых и внешней оценке ее хода и результатов; в оказании необходимой и достаточной помощи педагогам в проектировании, осуществлении и анализе образовательного процесса. Это содержание реализуется различными средствами и методами в личностнопрофессиональном общении, рефлексивном осмыслении процесса и результатов педагогической деятельности. Персонифицированное сопровождение учителей, по своей сути, должно представлять собой систему методической деятельности всего педагогического коллектива, обеспечивающую создание необходимых организационно-педагогических, психологических и прочих условий для полноценного функционирования образовательной организации в целом и каждого педагога в отдельности. Структура этой системы включает следующие взаимосвязанные действия: - диагностика и оценка профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов учителей в контексте реализации профессионального стандарта педагога и требований ФГОС ОО; Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 30 - анализ, идентификация и осознание

учителями профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов; - поиск и реализацию оптимальных и конструктивных способов ликвидации профессиональных проблем и преодоления затруднений и компетентностных дефицитов; - оказание различных видов персонифицированной помощи учителям (методической, психологической, научной, технологической и пр.). Наличие такой системы позволяет избежать формализма в помощи педагогическим работникам. Однако данная система будет эффективной в том случае, если: - основывается на методологии рефлексивного отношения к профессиональной деятельности и положениях персонологии; - диагностика и анализ профессиональных проблем, затруднений и дефицитов осуществляется учителем системно и систематически, как обязательное трудовое действие; - существуют механизмы мониторинга и объективации профессиональных ресурсов, а также проблем, затруднений, дефицитов учителей и способов их преодоления, как на уровне образовательной организации, так и организаций ДПО, научноисследовательских учреждений. Такими механизмами могут быть шкалы наивысших и минимальных возможностей педагогов школы, индивидуальные планы профессионального развития учителя, программы наставничества, задающие содержание и вектор позитивных изменений в деятельности каждого учителя и в образовательной среде школы в целом. Система персонифицированного сопровождения может функционировать по различным моделям, среди которых в качестве базовых выделяют комплиментарную, вытесняющую модели и горизонтальное обучение [14], различающиеся содержанием и характером действий в отношении стратегий профессиональной деятельности учителей. Каждая модель может реализовываться на трех уровнях: надпредметном, предметном и личностном. Надпредметный уровень сопровождения предполагает восполнение профессиональных (компетенностных) дефицитов в области методологии и теории образования; предметный – преподаваемой учебной дисциплины; личностный – психологического, эмоционального, душевного здоровья учителя. В рамках каждой модели и на каждом уровне персонифицированное сопровождение реализуется в школах, ЦНРПМ и организациях ДПО с помощью широкого спектра организационных форм и методов в соответствии с действующими нормативно-правовыми документами и локальными актами, а также на основе анализа результатов мониторинговых и диагностических исследований. Причем ЦНРПМ часто Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 31 являются координаторами этой работы, выполняя диагностические, мониторинговые, аналитические, дидактические, консультационные, научно-исследовательские функции. Организация наставничества в образовательной организации представляет собой достаточно сложный и длительный процесс, который включает подготовительно-диагностический, адаптационный, формирующий и контрольно-оценочный этапы. Конкретные вопросы организации наставничества отражаются в Положении о наставничестве. Обобщенно

процесс организации наставничества представлен на рисунке 3. Рисунок 3 – Логика процесса наставничества в образовательной организации

Изменения, происходящие в парадигме, приоритетах, содержании и формах образования, требуют новых подходов к организации комплексного научнометодического сопровождения как образовательного процесса в целом, так и сопровождения профессиональной деятельности каждого педагогического работника, которое должно носить персонифицированный характер. Рекомендации для сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования Основными субъектами, отвечающими за персонифицированное сопровождение учителей и создание условий для их непрерывного профессионального роста, являются Центры непрерывного развития профессионального мастерства педагогических Формирование базы наставляемых Формирование базы наставников Отбор и обучение наставников Формирование наставнических пар или групп Организация работы наставнических пар или групп Завершение наставничества

Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 32

работников, организации дополнительного профессионального образования и общеобразовательные школы. Хотя они выполняют собственные специфические цели, их деятельность должна быть тесно связана и дополнять друг друга. Только таким образом можно создать условия, при которых каждый педагог будет получать необходимую помощь в необходимом ему объеме и форме. Центры непрерывного развития профессионального мастерства (далее – ЦНРПМ), организованные по модели «стандарт» как динамичные методические системы [15] реализуют новые форматы повышения профессионального мастерства и обеспечения профессионального роста педагогических работников, используя профессиональный ресурс образовательных организаций для «горизонтального обучения», наставничество, супервизии, коучинг, тьюторство, индивидуальные образовательные маршруты, эксклюзивные образовательные программы, стажировки, конкурсы профессионального мастерства и пр. Специалистами центров проводится диагностика профессиональной компетентности педагогов, добровольная независимая оценка профессиональных квалификаций, изучение запросов учителей и определяется проблемное поле их профессиональных затруднений и компетентностных дефицитов. На этой основе формируется открытое образовательное пространство профессионального роста педагогических работников с учетом результатов диагностики и с использованием инструментов очного и дистанционного формата. Как отмечается в Концепции региональной сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства, сочетание традиционных и новых инструментов методического сопровождения эффективно в рамках матричной структуры на основе линейно-функционального и проектного управления. В этом случае ЦНРПМ выполняют функции посредника между педагогами и государственными и негосударственными организациями дополнительного профессионального

образования (ДПО) [16]. Гибкость и динамичность реагирования на запросы и профессиональные (компетентностные) дефициты педагогических работников, интеграция ресурсов позволяют решать задачи национального проекта «Образование». Потребность в обобщении и диссеминации опыта персонифицированного сопровождения педагогических работников обусловила создание данных методических рекомендаций, которые раскрывают такие аспекты, как: – обзор компетентностных дефицитов учителей и методик их диагностики; – организационные формы деятельности ЦНРПМ и организаций ДПО по персонифицированному сопровождению учителей; – наставничество как эффективная форма персонифицированной помощи учителю. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056>

33 Методические рекомендации адресованы руководителям и сотрудникам ЦНРПМ и организаций ДПО и помогут им ознакомиться с инструментами персонифицированного сопровождения учителей, направленными на преодоление выявленных компетентностных дефицитов и затруднений учителей. Миссия ЦНРПМ и организаций ДПО заключается в создании условий для непрерывной актуализации и расширения знаний, совершенствования компетенций в течение всего периода профессиональной деятельности учителя. Для этого на их базе демонстрируются лучшие образовательные практики, образцы решения сложных педагогических задач в динамично изменяющихся условиях жизни и труда, выполнения новых трудовых функций и видов деятельности. При этом используется широкий спектр современных форм и методов: мастер-классы, тренинги, коучинг, менторинг, модерирование, супервизии, наставничество и др. Характеристика некоторых из них представлена в данных методических рекомендациях. Учитывая, что в настоящее время особое значение придается формированию в образовательных организациях системы наставничества, этой форме персонифицированного сопровождения учителей посвящен отдельный раздел рекомендаций. Коучинг используется в кадровой работе в различных производственных сферах и определяется в специальной литературе и как разновидность консультирования, и как процесс стимулирования рефлексии и творчества работников, раскрытия их потенциала [17]. Менторинг широко распространен в кадровой работе в европейских странах и США. Как правило, зарубежные источники определяют его как процесс (действия) по оказанию помощи младшим и/или менее опытным коллегам помощи в профессиональной деятельности и образовании, способ интеграции новичка в профессиональную среду и создания условий для его роста. В менторинге сохраняется значение и принципы продуктивного диалога и обратной связи, но добавляется деятельность по формированию у работника (работников) определенной теоретической базы. Модерирование является одной из распространенных форм управления обсуждением научно-практических вопросов и проблем образования в форматах офлайн и онлайн. Цель модерирования – организация эффективной групповой коммуникации с учетом особенностей этих форматов. Но в обоих случаях модератор, будучи

компетентным посредником, призван подключить всех участников к обсуждению, не дать уйти от тематического русла и сконцентрироваться на сути проблемы. В настоящее время в системе сопровождения профессиональной деятельности педагогов широко используются возможности социальных сетей, онлайн-конференций, Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 34 профессиональных встреч, мастер-классов и пр. Существует множество сайтов, интернетресурсов, блогов, на которых педагог может получить ответ на интересующий его вопрос, не стесняясь своей некомпетентности. Это повышает потребность в качественном модерировании, которое должно отвечать таким принципам, как систематичность, структурность, прозрачность, тактичность. Несоблюдение данных принципов приводит к тому, что модерлируемая площадка рискует наполниться спамом, ссылками на сомнительные ссылки. Следует отметить, что модерирование не привносит нового в деятельность педагога, а лишь подводит его к принятию оптимального профессионального решения, раскрывает его возможности, способствует распространению значимого опыта и личных достижений. Консультирование, пожалуй, одна из самых распространенных форм организации персонифицированного сопровождения учителей. При этом консультант может выступать в роли эксперта, оценивающего результаты деятельности и на этой основе дающего практические советы; диагноста, помогающего выявить причины профессиональных неудач; ментора (наставника), демонстрирующего способ решения профессиональной задачи и др. Консультирование, во-первых, сосредоточено на конкретной проблеме, во-вторых, часто проводится с привлечением внешних кадровых ресурсов – высококвалифицированных специалистов, знающих готовые «рецепты», решения и владеющие способами деятельности, необходимыми для их практического воплощения. Супервизия пока не получила широкого распространения в российской системе методического сопровождения учителей, хотя она и обладает большими возможностями для персонификации этого процесса в силу интегративного характера. Цель педагогической супервизии – выявление, подтверждение (отрицание), коррекция или поиск альтернативы существующему поведенческому и методическому репертуару учителя (М.Н. Певзнер [18]). Безусловно, этот вид супервизии имеет прямое отношение к персональному сопровождению педагогических работников. Важное значение имеют дидактическая и профессиональная супервизии. Дидактическая супервизия выполняет функции дополнительного образования и консультирования, а профессиональная – осуществление рефлексии профессиональной деятельности и создание комфортных психологических условий для работников. Особенность супервизии заключается в том, что она интегрирует модерирование, консультирование, обучение, психологическую поддержку, тьюторство и прочие формы и методы групповой и индивидуальной работы с педагогами. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 35 Преимуществом индивидуальной супервизии является ее доверительность,

направленность на выявление индивидуальных проблем личностно-профессионального самоопределения и предложение персональных способов их решения. Однако специалисты предупреждают, что в этом случае существует риск возникновения избыточной эмоциональной взаимозависимости субъектов супервизии. В рамках групповой супервизии решаются профессиональные проблемы, выявленные и значимые для определенной группы педагогов. При этом происходит их активное взаимодействие, обмен опытом, мнениями, что создает синергетический эффект. В современной дидактике тьюторство рассматривается как форма индивидуализации образования, обеспечивающая выявление и развитие мотивов обучения и интерес к нему, формирование индивидуальных образовательных маршрутов (программ) и их реализацию с последующей образовательной рефлексией. Соответственно, тьютор занимает особую педагогическую позицию, работая непосредственно с конкретным человеком в интересах его личностного, интеллектуального, профессионального развития и будущего. Для этого он должен обладать рядом качеств: способностью выслушивать и понимать; глубоким научным мышлением; высоким уровнем профессиональной, технологической, психологической подготовки; большим практическим опытом. Выделяют три вида тьюторских практик: – тьюторское сопровождение дистанционного образования, основанное на использовании возможностей информационных ресурсов и выстраивании обучения с опорой на навыки работы подопечного в интернет-среде; – тьюторская практика открытого образования направлена на разработку и реализацию открытых социальных технологий (дебаты, форумы и пр.); – тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ, оптимизированное на обучение человека умениям максимально использовать различные ресурсы для проектирования собственной образовательной программы и нести ответственность за ее реализацию. Очевидно, что именно третий вид тьюторских практик в полной мере отвечает задачам персонифицированного сопровождения педагогических кадров в процессе повышения квалификации Педагог, обучающийся в системе ДПО в рамках государственного заказа, не берет на себя ответственность за свой образовательный потенциал, поскольку в разработке содержания осваиваемой программы он не участвует, и его обучают тому и так, как считает нужным образовательная организация. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 36 Осознанный запрос учителя на обучение является основной детерминантой тьюторского сопровождения. Особенно важно такое сопровождение при реализации сетевых образовательных программ, навигатором и посредником в которых выступает тьютор (сетевой методист). В его функции входит: – помощь подопечному в осознании проблем профессиональной деятельности, необходимости ее коррекции в контексте временной «растяжки» (мое профессиональное прошлое – настоящее – будущее); – совместное проектирование цели и планируемых результатов обучения; – формирование персонифицированной образовательной

программы, графика обучения, задач по достижению поставленной цели; – организация партнерского взаимодействия с представителями сетевых структур по реализации модулей программы с учетом интересов подопечного; – направляет и стимулирует педагога в выборе средств достижения личной профессиональной цели; – включение в анализ и рефлекссию решений, действий, достигнутых слушателем результатов и определении перспектив профессионального роста (Е.И. Агаркова [19] и др.). Благодаря деятельности тьютора ДПО становится для педагога, обучающегося на курсах повышения квалификации образовательным пространством, а не дидактически-нормативной структурой. Кроме перечисленных форм персонифицированного сопровождения педагогических работников, в практике ЦНРПМ и организаций ДПО используются и проблемные семинары, конференции по обмену опытом, мастер-классы и прочие. Тем не менее, как показывает практика, наибольшим потенциалом обладает наставничество. Организация наставничества в ЦНРПМ и системе ДПО представляет собой достаточно сложный и длительный процесс, который включает подготовительно-диагностический, адаптационный, формирующий и контрольно-оценочный этапы. Подготовительно-диагностический этап имеет целью формирование нормативной базы наставничества и диад (наставнических пар) «наставник – наставляемый». Следует отметить, что диада может строиться и по модели «наставник – группа наставляемых». Первыми действиями на этом этапе является назначение координатора и формирование нормативной базы для создания в школе системы наставничества. Непосредственное руководство и контроль организации наставничества осуществляет координатор, которым может быть руководитель структурного подразделения образовательной организации или заместитель директора. В обязанности координатора входит: – ознакомление субъектов наставничества с приказом о создании наставнической пары; – создание необходимых условий для деятельности наставнических пар; – оказание методической и практической помощи в планировании работы наставников; – анализ, контроль и оценка работы наставнических пар на всех этапах наставничества; – информирование администрации образовательной организации и педагогического совета о процессе и результатах наставничества; – организация обучения наставников; – определение мер стимулирования и поощрения наставников. Естественно, что члены администрации образовательной организации и руководители структурных подразделений также имеют определенные обязанности по организации наставничества. Например, заместитель директора по учебной работе обязан: – представлять новых сотрудников педагогическому коллективу и объявлять приказ о назначении им наставников; – посещать по графику уроки и/или внеурочные мероприятия, проводимые совместно наставником и наставляемым; – изучать и обобщать опыт наставничества, вносить предложения по его распространению или совершенствованию.

Руководители методических объединений обязаны: – рассматривать на заседаниях МО индивидуальные планы наставников; – проводить по мере необходимости инструктажи наставнических пар; – осуществлять систематический контроль и оценку деятельности наставнических пар. Психолог обязан: – подобрать методики для диагностики личностных особенностей субъектов наставничества; – организовать диагностическое обследование потенциальных наставников и наставляемых до и после процесса наставничества; – сформулировать рекомендации по формированию конкретных наставнических пар и организации взаимодействия внутри них. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 38 Конкретизация обязанностей координатора и других членов педагогического коллектива осуществляется административным советом образовательной организации и/или педагогическим советом, утверждается директором и закрепляется в Положении о наставничестве. При создании наставнических пар необходимо самым тщательным образом подходить к подбору наставников, в качестве которых могут выступать: – специалист или работник образовательной организации, имеющий высокие устойчивые профессиональные достижения; – руководитель структурного подразделения образовательной организации; – заместитель руководителя (руководитель) образовательной организации; – представитель управляющего совета, имеющий опыт деятельности в сфере образования; – специалисты методических служб. Выбирая наставника, важно помнить, что он как носитель ценностей и нормативов профессионального сообщества представляет собой уникальную личность, взаимодействие с которой является источником перестройки смысловых структур личности своего подопечного (наставляемого). Поэтому надо учитывать, обладает ли он следующими качествами: – высокий уровень профессионализма; – способность вдохновлять других людей на позитивное отношение к работе и содействовать в достижении поставленных целей и задач; – опыт анализа, оценки, структурирования и трансляции имеющегося опыта работы; – готовность и умение создавать условия и рефлексивную среду для освоения коллегами педагогических технологий и методик, которыми владеет сам; – заинтересованность в успехах подшефного коллеги, готовность принимать личную ответственность за его неудачи и промахи; – потребность и активность в саморазвитии, самообучении, самосовершенствовании и др. В качестве наставляемых в ЦНРПМ и организациях ДПО могут выступать различные категории работников: – педагог, впервые поступившие на работу в данную образовательную организацию, молодой специалист и/или не имеющий педагогического образования; – выпускники высших и средних специальных учебных заведений, поступившие на работу в образовательную организацию по распределению; Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 39 – педагог, назначенный на новую должность в рамках карьерного роста; – педагогический работник, изменивший и/или выполняющий новые должностные обязанности; – студент (стажер), заключивший договор о целевом обучении с обязательством

трудоустройства в данную образовательную организацию, а также проходящий производственную, преддипломную практику, стажировку; – педагогический работник, имеющий диагностированные профессиональные (компетентностные) дефициты. Наставляемый как равноправный субъект диады закрепляется за наставником с учетом его личностных особенностей, выявленных профессиональных (компетентностных) дефицитов, интересов и потребностей. Между наставником и наставляемым должна быть психологическая и личностная совместимость, в противном случае получить ожидаемые результаты весьма проблематично. На подготовительном этапе необходимо продумать систему стимулирования и мотивации наставников. Это может быть специальное положение, либо соответствующий раздел в Положении о наставничестве. Для того чтобы стимулирование было эффективным следует разработать и утвердить на педагогическом совете критерии и показатели результативности деятельности наставников. Желательно подготовить для них соответствующие анкеты или опросники, в разработке или экспертизе которых могут оказать квалифицированную помощь специалисты ЦНРПМ и организаций ДПО. Помощь нужна и методической службе школ, которая на подготовительном этапе должна подготовить рекомендации для наставников и наставляемых, материалы для их сопровождения (формы планов, протоколов и отчетов; памятки). Адаптационный этап направлен на приспособление (адаптацию) наставника и наставляемого друг к другу, затем определяются цели и задачи, составляется план работы. На этом этапе особое значение имеет установление доверительного продуктивного общения между наставником и его подшефным, которое может строиться по моделям общение-поддержка, общение-коррекция, общение-обучение, общение-снятие барьеров, общение-сопровождение и др. Формирующий этап посвящен совместной деятельности по реализации разработанной программы (плана), осуществлению коррекции и развития компетенций наставляемых. На данном этапе могут реализовываться различные направления деятельности наставника: адаптационная работа; психологическая и методическая поддержка, сопровождение; профессиональная коммуникация; мотивация и стимулирование саморазвития и самообразования и др. Нет сомнения, что на данном Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 40 этапе наставническим парам нужно, в первую очередь, психологическое сопровождение, которое должно осуществляться тактично и в самых разнообразных формах. Контрольно-оценочный этап включает действия по анализу и оценке достигнутых результатов, повторной диагностике уровня компетентности наставляемого и определению перспектив дальнейшего профессионального роста. Как и на подготовительном этапе, координаторы наставничества и школьные психологи будут нуждаться в помощи ЦНРПМ и организаций ДПО в разработке карт компетенций, подборе соответствующих методик, организации процедур оценивания, интерпретации результатов, а также разработке индивидуальных маршрутов профессионального роста.

Рекомендации для сотрудников организаций СПО и ВО педагогического профиля Современная социально-экономическая ситуация актуализировала задачи профессионального становления человека. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения обозначили профессиональные и общие компетенции как ожидаемые результаты образования, обеспечивающих самостоятельность и ответственность профессионального выбора человека, понимание им сущности и социальной значимости (миссии) избранной сферы профессиональной деятельности, готовность к профессиональной мобильности, непрерывному образованию и самообразованию. Преобразования в сфере профессиональной занятости населения, ужесточение конкуренции на рынке труда вынуждает корректировать процесс профессиональной подготовки. В связи с этим актуальной становится разработка содержательной основы персонифицированного сопровождения психолого-педагогического сопровождения (подготовки) профессионального становления будущих специалистов в профессиональном образовании. Психолого-педагогическое сопровождение – это деятельность, направленная на создание специальных условий для успешного профессионального самоопределения и становления, развития профессионального самосознания будущих учителей, помощь в планировании профессиональной карьеры. Целью психолого-педагогического сопровождения в условиях профессионального образования является содействие развитию профессионально-личностного потенциала студентов как условие формирования готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности и создания предпосылок для достижения высокого уровня компетентности в будущей профессиональной деятельности. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 41

Профессиональное становление и развитие – длительный процесс, его сопровождение требует поэтапности с учетом индивидуальных особенностей студентов. В системе психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов можно выделить следующие этапы профессионального становления: адаптация, интенсификация, идентификация. Рассмотрим каждый из этих этапов. На этапе адаптации предполагается оказание первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности, коррекция профессионального самоопределения. Этап интенсификации предусматривает формирование готовности к осознанному, самостоятельному планированию, корректировке и реализации своего профессионального развития, формированию ценностного отношения к выбранной профессии. На завершающем этапе профессионального становления – идентификации - формируется готовность принимать решение о продолжении образования и трудоустройстве, готовность к профессиональной деятельности, формируются навыки поведения на рынке труда. Анализ научных исследований в области педагогики и психологии (В. А. Бодров, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, Л. Г. Семушина, В. В. Сериков и др.) позволяет выделить следующие компоненты психолого-педагогического

сопровождения. [20,21]: 1. Мотивационный (направленность на процесс профессионального образования, ориентация на профессию). 2. Когнитивный (получение знаний о профессии в процессе изучения дисциплин, опыта деятельности в результате прохождения различных видов практики, а также понимание определенных моментов действительности, связанных как с предметом деятельности, так и с субъектом профессиональной деятельности (с самим собой). 3. Контрольно-оценочный (прогнозирование траектории успешного профессионального становления студентов через оценку результатов профессионального обучения). Достижение целей и задач персонифицированного сопровождения студентов на этапе профессионального становления невозможно без мониторинговых исследований результативности сопровождения, которые будут способствовать выработке эффективных управленческих решений, стимулирующих повышение качества образования, что, в конечном итоге, приведет к высокому уровню адаптации студентов к профессиональной деятельности, сформированности профессионального сознания, повышению конкурентоспособности и востребованности выпускников, успешному построению собственной профессиональной карьеры. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 42 Персонифицированное сопровождение студентов СПО и ВО в процессе получения педагогического образования позволяет значительно снизить риски возникновения компетентностных дефицитов в будущей профессиональной деятельности. В системе СПО и ВПО складывается особая форма поддержки и помощи студенту в учебновоспитательном процессе — персонифицированное психолого-педагогическое сопровождение, элементом которого является уже упоминаемое наставничество. Необходимость в подобном сопровождении вызвана изменениями в системе среднего и высшего профессионального образования, связанными с рядом факторов: • новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО), основанные на компетенциях; • требования к общим и профессиональным компетенциям выпускников со стороны работодателей; • внедрение информационно-коммуникационных и педагогических технологий в образовательном процессе; • новая система оценки качества образования. Таким образом, педагог-студент, проходящий обучение, производственную, преддипломную практику или стажировку, является субъектом персонифицированного сопровождения. Персонифицированное психолого-педагогическое сопровождение студентов направлено на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента. Сопровождение рассматривается как целостная систематическая деятельность преподавателя колледжа, состоящая из трех взаимосвязанных компонентов: 1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения. 2. Создание психолого-педагогических и социальных условий для развития личности

студентов, их успешного обучения и профессионального развития. 3. Создание специальных психолого-педагогических и социальных условий для оказания помощи студентам, имеющих психологические проблемы, пробелы в подготовке, а также трудности в усвоении учебного материала и социализации. Для оказания психолого-педагогической помощи таким студентам продумана система мероприятий, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы. Определение социально-психологического статуса студента дает возможность получить ответ на вопрос, что именно нужно знать о студенте для организации условий его успешного обучения и развития. С первых же дней пребывания в колледже или вузе Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 43 будущие педагоги сталкиваются с новыми условиями и требованиями, в ходе которых происходит слом школьных стереотипов учебной деятельности и начинается процесс приспособления первокурсников к условиям образовательной среды колледжа или вуза. В соответствии с основными этапами профессионального становления и компонентами процесса психолого-педагогического сопровождения можно определить конкретные формы и содержательное наполнение процесса сопровождения, представленные в таблице 6 «Содержание персонифицированного сопровождения будущих педагогов» [22]:

Содержание психолого-педагогического сопровождения	Результат	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Контрольнооценочный компонент	Этап адаптации	Определение личностного смысла выбранной специальности, сущности и социальной значимости профессии	Мероприятия по адаптации студентов-первокурсников.
Система индивидуальных и групповых консультаций. Тематические часы общения. Насыщение образовательного процесса современным профессиональным контекстом. Спецкурс «Введение в специальность».	Промежуточная аттестация теоретического и практического обучения.	Создание студентами личного профессионально-образовательного портфолио.	Мониторинг удовлетворенности студентов качеством предоставляемых образовательных услуг.	Адаптация к учебнопознавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля деятельности.	Этап интенсификации.	Формирование профессионального самосознания и профессиональной позиции.	Знакомство с положительным опытом профессиональной самореализации.
Привлечение студентов к самостоятельному выбору дополнительной профессиональной образовательной программы (специализации), места прохождения практики, тем курсовых работ.	Промежуточная аттестация теоретического и практического обучения.	Отзыв работодателей о результатах прохождения производственной практики.	Работа студента с личным профессионально-образовательным портфолио.	Интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, позитивная социализация.	Electronic copy available at:		

<https://ssrn.com/abstract=3861056> 44 продолжение таблицы 6 и т.п. Участие студентов в обучающих семинарах, мастер-классах на производстве портфолио. Мониторинг удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг Этап идентификации Формирование самостоятельности и Формирование готовности к профессиональной самореализации Содействие трудоустройству. Участие в конференции «Мы выбираем, нас выбирают», экскурсии в Центре занятости населения. Привлечение студентов к самостоятельному выбору темы дипломной работы, места прохождения преддипломной практики и т.п.; выбора места будущей работы по специальности Спецкурсы «Эффективное поведение на рынке труда», «Основы профессионального мастерства» Конкурсы профессионального мастерства для студентов с привлечением представителей работодателя. Отзыв работодателя о результатах прохождения преддипломной практики. Оформление студентом личного профессионального образовательного портфолио. Составление резюме. Мониторинг удовлетворенности студентов качеством предоставляемых образовательных услуг. Государственная (итоговая) аттестация студентов Отождествление себя с будущей профессией, готовность к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в системе профессионального образования предполагает совокупность развернутых во времени форм и методов воздействия на личность студента, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебнопрофессиональную и др.), с целью формирования у обучающегося системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. Результатом такого комплексного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения является ориентация Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 45 будущего специалиста на профессиональную деятельность и устойчивое отношение к себе как к субъекту определенной профессии. Персонифицированное сопровождение студентов реализуется сотрудниками психологической службы и администрацией учреждения СПО и ВО с учетом основных задач психологического сопровождения: • выявление студентов, требующих особого внимания и контроля; • составление социально-психологического портрета группы; • составление рекомендаций педагогам и кураторам групп; • проведение педсоветов по адаптации студентов. Эффективными формами персонифицированного сопровождения студентов педагогических колледжей и вузов являются тренинги, диагностики и консультирование. Основными методами работы со студентами «группы риска» являются диагностика и беседа. Психодиагностические методики выбираются в зависимости от причины попадания студента в «группу риска»: • низкая успеваемость (измерение уровня интеллекта и познавательных процессов), низкая посещаемость (определение ценностных ориентаций и мотивации); • девиантное поведение (определение акцентуаций характера); • семейные,

личностные проблемы. Проводить психологическую диагностику по данным методикам могут квалифицированные психологи. Еще одной актуальной задачей персонифицированного сопровождения студентов является развитие их мотивационной и ценностно-смысловой сферы. С целью выявления мотивационной направленности и создания условий, способствующих ее повышению, проводятся тренинги и развивающие занятия, включающие решение кейсов, профессиональные конкурсы, одним из которых является открытый вузовский чемпионат WorldSkills по педагогическим компетенциям. Для определения сформированности педагогических компетенций у студентов педагогических вузов и колледжей в рамках НИР разработана методика «Психологический портрет будущего учителя», предназначенная для самооценки психоэмоционального состояния, стиля педагогического общения, приоритетных ценностей будущего педагога в целях прогнозирования профессиональной успешности. Таким образом, роль персонифицированного психолого-педагогического сопровождения в условиях внедрения ФГОС СПО состоит:

- в специальной деятельности всего педагогического коллектива, направленной на изменение отношений субъектов образовательной деятельности;
- в создании условий для повышения качества образования, а также развития у студентов процессов самопознания;
- в осознанном профессиональном самоопределении;
- в создании рефлексивно-инновационной среды, которая формирует у студентов гуманистическую позицию и необходимые психолого-педагогические компетенции.

7 Разработка предложений по совершенствованию образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов общего образования

Продолжительность программы, содержание учебной программы, качество практического опыта, практика преподавания и многие другие аспекты определяют систему подготовки квалифицированных педагогов в системе СПО и ВО.

1. Программы педагогического образования в системе СПО и ВО должны включать период контролируемой педагогической практики, различающиеся требования к академической квалификации в зависимости от получаемого образования: среднего профессионального образования или высшего образования. Повлиять на ситуацию может увеличение педагогической практики, за счет так называемой непрерывной практики. Предложение: разработать для педагогических специальностей СПО и ВО образовательные программы непрерывной практики, с определением баз практики в регионе.
2. Академическая неоднородность обучающихся в вузах и колледжах, в том числе, различающийся контингент студентов в вузах и СПО. Различия связаны с мотивацией поступления выпускников школы, имевших трудности в обучении. Поступление в образовательные организации СПО дает возможность не сдавать ЕГЭ и делает колледжи, техникумы привлекательными с этой точки зрения¹. В тоже время, несформированная

мотивация обучения приводит к отчислениям на первом курсе. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в первый год обучения позволит улучшить социальнопсихологическую адаптацию студентов колледжей. Предложение: разработать и внедрить в СПО программы психологопедагогического сопровождения первокурсников. 3. Несмотря на большое количество исследований, в которых изучается взаимосвязь между достижениями учащихся и характеристиками учителей, вопрос о приоритетности 1 Россия: студентов училищ стало больше, чем учащихся вузов. Иван Овсянников Sep 23, 2019 <https://clck.ru/R7Lt5> Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 47 характеристик учителей или качества преподавания остается активно обсуждаемым. В этой связи напомним, содержание статьи 14 Закона об образовании, где говорится, что необходимы: «...адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру»². Компетентностный подход в реализации разработке образовательных программ педагогических специальностей СПО и ВО позволяет учитывать современные подходы к развитию и совершенствованию профессиональных компетенций. Эти подходы позволяют актуализировать знания о научных, методологических основаниях обучения школьников. об эффектах обучения. Предложение: существующие фундаментальные исследования факторов, влияющих на обучение школьников, метаанализ Дж. Хэтти необходимо включить в образовательные программы СПО и ВО. 4. Вводимое в настоящий период в системе повышения квалификации образовательных сертификатов, позволит реализовывать идею непрерывного профессионального образования. Профессиональное развитие учителей - это процесс, в котором пересекаются динамика индивидуальных и коллективных изменений, даже если развитие отмечено изменением, которое должно произойти в определенном направлении, направленный на перспективу (пере) построения личных и профессиональных индивидуальных траекторий. Взаимодействие с различными профессиональными сообществами и общественными советами позволит сформировать модель наставничества - передачи опыта более квалифицированных педагогов другим, как развивающийся элемент системы повышения квалификации. Предложение. Для того, чтобы наставничество функционировало как развивающаяся система, совершенствовались его формы и типы, в образовательной организации может быть создан совет наставников, который по мере необходимости будет осуществлять. Разработка нормативного обеспечения наставничества. 5. В исполнение персонифицированного подхода к повышению квалификации, необходимы реализация индивидуальных маршрутов повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций. Предложение: индивидуализация методической помощи и восполнение профессиональных (компетентностных) дефицитов, в том числе, так называемые мягкие навыки

(soft skills). 2 Закон об образовании http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 48 6. Готовность педагогов осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с профстандартом Следовательно, важно переосмыслить образовательные процессы (здесь, с особым упором на тех, кто связан с профессиональным развитием учителей) и перестроить их с точки зрения более требовательного и постоянно меняющегося общества. Профессиональное развитие учителей подразумевает непрерывное обучение как процесс, так и продукт. Предложение: индивидуальные маршруты профессионального роста педагогов проектировать с учетом знаний об инклюзивности образования, применения ИКТ технологий (информационность). 8 Разработка комплекса мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование» Как показал анализ образовательных ресурсов и исследование деятельности региональных институтов развития образования, существующая система повышения квалификации педагогических работников, сформированная в институтах, направлена на создание условий для непрерывного профессионального развития работников образования посредством реализации дополнительных профессиональных программ, конкурсных мероприятий, семинаров и конференций. Конкурсы профессионального мастерства, при этом, можно рассматривать как систему постоянного повышения квалификации, основанную на принципах состязательности, непрерывности профессионального роста, творческой самореализации и саморазвития, как средство обнаружения собственных профессиональных затруднений и мотивационное условие повышения квалификации. Система повышения квалификации призвана быть инновационным потенциалом школ. Институтам следует находить действенные способы опережающей подготовки работников образования к иницилируемым на уровне страны и региона изменениям. Именно на развитие образования через обновление содержания образования, подготовку соответствующих профессиональных кадров в т.ч. их переподготовку и повышение квалификации, направлен национальный проект "Образование". И роль региональных институтов развития образования должна быть ключевой в ряде основных направлений реализации проекта. Именно региональные институты развития образования должны играть ключевую роль в формировании точек роста для профессионального, карьерного и личностного лифта педагогических работников и руководителей образовательных организаций путем внедрения эффективных механизмов выявления и восполнения компетентностных Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 49 дефицитов, а также формирования индивидуальных траекторий профессионального совершенствования. Включение в деятельность региональных ИРО таких направлений как совершенствование и развитие системы дополнительного профессионального

образования, административное обеспечение деятельности образовательных организаций, научное, информационно-методическое и организационно-технологическое сопровождение мониторингов региональной системы образования, методическое сопровождение и координация деятельности региональных инновационных площадок регионов и их информационная поддержка должны обеспечить эффективную реализацию стратегических направлений федеральной и региональной образовательной политики. Принимая во внимание, что обновление содержания системы образования, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, переподготовка и повышение квалификации, создание эффективных механизмов управления системой образования – это ключевые направления развития системы образования, видится актуальной модернизация основных аспектов деятельности региональных ИРО – управленческой, образовательной, научноисследовательской, проектной, инновационной. Комплекс мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование» направлен на развитие потенциала институтов посредством создания единой многомерной цифровой образовательной среды, включающей инновационную инфраструктуру, современный кадровый потенциал, эффективные управленческие механизмы, доступность и качество дополнительного профессионального образования. В основе комплекса мер лежит кластерный подход – создание единой образовательной системы, обеспечивающей повышение качества образования посредством интеграции ресурсов и потенциалов региональных ИРО. Комплекс мер рассчитан на период времени с 2020 по 2024 год. Полученные результаты апробации указывают на своевременность, и актуальность разработанного комплекса мер, возможность полноценного внедрения предложенного комплекса мер с целью эффективного включения региональных институтов развития образования в реализацию национального проекта «Образование», начиная с января 2021 года, и дальнейшего развития потенциала образовательных организаций системы непрерывного образования. Кроме того, необходимо отметить, что участники апробации выразили полную готовность к активному включению в реализацию национального проекта «Образование» согласно разработанному комплексу мер. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 50 Обобщая полученные результаты необходимо отметить, что предложенный комплекс мер позволяет не только актуализировать деятельность региональных ИРО в обозначенном направлении, но и способствует дальнейшему перспективному развитию образовательных организаций системы непрерывного педагогического образования, как наиболее востребованных в контексте совершенствования педагогического мастерства учителей различных ступеней системы общего образования в целях достижения ключевых показателей национального проекта «Образование». ЗАКЛЮЧЕНИЕ В соответствии с выполненными

видами работ по теме НИР «Разработка системы персонифицированного сопровождения учителей в рамках национальной системы профессионального роста педагогических работников» получены следующие результаты: 1) Проведен анализ отечественного и зарубежного опыта выявления и развития компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов в системе непрерывного образования (на уровнях общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного профессионального образования). Проанализированная практика систем оценки уровня профессионального мастерства педагогических работников Сингапура, Гонконга, Финляндии, позволила выявить потенциальные эффекты осуществления развития компетенций, необходимых для профессионального роста педагогических работников. На основе проведенного анализа определена разноплановость диагностических методик и наличие достаточного количества инструментов для выявления компетенций личностного роста педагога системы общего образования. Результаты анализа легли в основу подготовки инструментария опроса по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов общеобразовательных организаций. 2) Проведен сопоставительный анализ систем обучения в российских школах с системами обучения стран лидеров ОЭСР (Финляндия, Канада, Сингапур, Германия). По результатам работ представлено описание компонентов современной системы обучения в странах ОЭСР, описание систем образования и сравнительный анализ данных систем образования разных стран. Проведен сопоставительный анализ языка описания систем обучения (дидактики), принятых в международном и российском образовании, и сопоставительный анализ систем обучения стран-лидеров в PISA (Финляндия, Канада, Сингапур) и Германии с российской системой обучения. Проведенный анализ систем обучения и стратегий развития экономически развитых стран ОЭСР и России показал, Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 51 что: системы не только сравнимы но и, следовательно, доступны для оценивания на основе общих критериев. Опыт и данные, полученные в какой-либо стране, можно использовать для совершенствования системы обучения в других странах. Это было бы невозможно, если бы системы обучения и воспитания стран не имели бы какой-то общей, единой основы, целей и задач развития. Современные системы обучения стран-лидеров PISA имеют единые корни в классической европейской дидактике и философии образования XVIII-XIX веков. Единство в понимании целей и задач образования (, школьного, высшего, профессионального) касательно содержания, целей, методов и стратегий обучения, структур системы образования является условием возможности международных сопоставительных исследований, с одной стороны, и применимости данных, полученных при обобщении отдельных эмпирических экспериментальных исследований (мета-анализы) в других странах с другой. Современная дидактика является продолжением и развитием дидактики

традиционной школы, дополненная новыми элементами различных реформ-педагогических и конструктивистских течений. 3) Проведен онлайн-опрос по выявлению компетентностных дефицитов у студентов педагогических организаций СПО и ВО, педагогов системы общего образования. Анализ результатов онлайн-опроса педагогов системы общего образования выдвинул на первый план проблему модернизации системы повышения квалификации. Разработанная по результатам анализа карта компетентностных дефицитов личностного роста должна способствовать разработке эффективных действий (со стороны руководства образовательной организации, региональных институтов развития образования), направленных на компенсацию дефицитов. Ценностными приоритетами для будущих педагогов является значимость ребенка и желание развивать у учеников умения и навыки. По результатам опроса у студентов педагогических организаций СПО и ВО выявлены компетентностные дефициты: - в части теоретико-методологических подходов к современному образованию; - средний и низкий уровень остаточных знаний студентов 3 и 4 курсов СПО и ВО, и сходные тенденции у слушателей магистратуры; - поддержания положительного психоэмоционального фона. 4) Разработан и апробирован комплекс мер по диагностике и развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов системы общего образования на разных этапах профессионального становления и роста, а также по психологической диагностике старшеклассников для обучения в профильных классах педагогической направленности. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 52 Комплекс мер включает психодиагностическую методику «Психологический портрет учителя» и программу занятий (тренинг) «Развитие профессионального самосознания учителя». Для старшеклассников, обучающихся в профильных классах педагогической направленности, в составе комплекса мер предложена психодиагностическая методика «Психологический портрет будущего учителя» и программа профориентационного тренинга «Хочу быть учителем». К комплексу мер прилагается инструментарий по диагностике и развитию компетенций, включающий: программу психологической диагностики профессионально значимых качеств для работы в школе учащихся 8-9 классов в целях комплектования психолого-педагогических классов; программу элективного курса в 10-11 классах «Хочу работать в школе». Материалы прошли апробацию на базе восьми экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС. 5) В рамках работ по разработке системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога сделано теоретико-методологическое обоснование персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций, проведен аналитический обзор методик выявления компетентностных дефицитов учителей общеобразовательных организаций, проведен аналитический обзор существующих практик персонифицированного сопровождения учителей

общеобразовательных организаций, разработаны требования профессионального стандарта как источника персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций. Разработан инструментарий персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных профессиональных дефицитов и профессионального стандарта педагога. 6) Разработаны рекомендации для руководящих работников общеобразовательных организаций, сотрудников центров непрерывного развития профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования, СПО и ВО педагогического профиля по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций. 7) В целях практического внедрения НИР разработаны предложения по совершенствованию образовательных программ подготовки педагогов в системе СПО и ВО, программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов общего образования. 8) Проведен анализ ресурсного обеспечения региональных институтов развития образования на предмет эффективного их включения в реализацию национального Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 53 проекта «Образование» и представлено обоснование приоритетных направлений деятельности региональных институтов развития образования в условиях реализации национального проекта «Образование». По результатам анализа разработан комплекс мер по развитию потенциала региональных институтов развития образования с позиции реализации основных задач и направлений национального проекта «Образование». Комплекс мер направлен на развитие потенциала региональных институтов развития образования в контексте реализации национального проекта «Образование» посредством создания единой многомерной цифровой образовательной среды, включающей инновационную инфраструктуру, современный кадровый потенциал, эффективные управленческие механизмы, доступность и качество дополнительного профессионального образования. Комплекс мер успешно апробирован в 12 региональных институтах развития образования из 8 федеральных округов. Область применения: результаты могут быть использованы Министерством просвещения Российской Федерации при принятии управленческих решений по внедрению национальной системы профессионального роста педагогических работников; образовательными организациями для реализации индивидуальных траекторий развития профессионального мастерства педагогов в соответствии с их потребностями и условиями модернизации системы общего образования.

СПИСОК ИСПОЛЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Супрунова Л. Л. Функции сравнительных педагогических исследований в регионах РФ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 63–77.
2. Jensen B., Downing Ph., Clark A. (2017). Preparing to Lead: Singapore Management and Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program. Washington, DC: National Center on

Education and the Economy. – URL: <http://ncee.org/wpcontent/uploads/2017/10/PreparingtoLeadFINAL101817.pdf> (дата обращения: 25.03.2020).

3. Lam B.H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*, 7(3). PP. 298-304. – URL: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/3933?locale-attribute=en> (дата обращения: 21.02.2020).

4. Чистякова С.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА И НОВЫЕ СТАНДАРТЫ. Профессиональное образование. Столица. 2013. № 4. С. 14-17.

5. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056>

54 Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; НИУ «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.

6. Воропаев С.Н. Менеджмент /С.Н. Воропаев, В.Д. Ерохин. — М.: КолосС, 2017. — 246 с.

7. Указ Президента РФ №597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». – URL: <https://www.consultant.ru/search/?q>. (дата обращения 2020 – 03 – 11).

8. Поручение Правительства РФ от 21 июля 2012 г. №ДМ-П8-4190. – URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/9/3> (дата обращения 2020 – 03 – 11).

9. Указ Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249 «О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям»..– URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70537804/> (дата обращения 2020 – 03 – 11).

10. Постановления Правительства Российской Федерации от 23 сентября 2014 г. № 970 «О внесении изменений в Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»; от 29 сентября 2014 г. № 667н «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)»; от 30 сентября 2014 г. № 671н «Об утверждении методических рекомендаций по организации профессионально-общественного обсуждения и экспертизы проектов профессиональных стандартов» – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31609853#pos=2;-137. (дата обращения 2020 – 03 – 25).

11. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 30 апреля 2019 года № МР4/02вн «Об утверждении методических рекомендаций по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках федерального проекта «Учитель будущего». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/561251520>. (дата обращения 2020 – 04 – 24).

12. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» с изменениями от 5 августа 2016 г. – URL:

<https://base.garant.ru/70535556/#friends>. (дата обращения 2020 – 05 – 02). 13. Фишман, Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования: монография. – СПб - Самара, 1993. – 394 с. Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3861056> 55 14. Певзнер М.Н. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно-методического сопровождения педагогов в системе ПКРО / М.Н. Певзнер, Е.Е. Шестернинов//Завуч. – 2004. – №5. – С. 11 – 18. 15. Методические рекомендации по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/561251520> (дата обращения 2020-10- 08). 16. Концепция региональной сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства – URL: <https://tf.lunn.ru/konczepczyia-regionalnoj-seticzentrov-nepreryvnogo-povysheniya-professionalnogo-masterstva/> (дата обращения 2020-10- 07). 17. Кларин М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг. – М.: Юрайт, 2018. – 288 с. 18. Певзнер М.Н. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно-методического сопровождения педагогов в системе ПКРО/ М.Н. Певзнер, Е.Е. Шестернинов//Завуч. – 2004. – N 5. – С. 11 – 18. 19. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 511. 20. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – С. 308. 21. Шамсутдинова А.В. Содержание психолого-педагогического сопровождения студентов в учреждениях среднего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования.–2012.–№6.; URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=8093> (дата обращения: 07.11.2020). 22. Далингер В.А. Недостатки и основные направления совершенствования подготовки учителей математики в педагогических вузах // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-4. – С. 822-827; URL: <http://www.fundamentalresearch.ru/ru/article/view?id=34248> (дата обращения: 10.11.2020).

КЛАСТЕРНАЯ СИСТЕМА В ДИАГНОСТИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: кластер, кластерный подход, дидактические инновации, инновационный учебник, образовательный кластер, компьютерная дидактика.

Понятно, что понятие «кластерный подход», пришедшее в гуманитарное знание практики транснациональных компаний и обеспечивающее им максимальные конкурентные преимущества, не может коррелировать с теорией и системой образования, поскольку этот подход может быть реализован только в условиях рыночных отношений, конкурентоспособности и конкурентоспособности. свободный рынок. Однако постепенно этот подход начинает завоёвывать позицию и в этой области социальной деятельности, где многие глобальные инновации приходят из экономики и производства, в которых реализуются определенные «степени свободы». Такое происходит и с кластерным подходом, поскольку в настоящее время на государственном уровне, как одна из ключевых альтернативных инициатив, кластерная политика, которая может предложить инструменты диверсификации, как в российской экономике, так и социальные структуры и институты. В связи с этим многие субъекты РФ начали разрабатывать стратегию развития, основанную на кластерных технологиях, в частности, разрабатывать проекты развития образовательных кластеров, в основном с закономерностями.

оптимизация процедур административного поведения [1].

Известно, что кластер включает в себя три компонента: инновационные научные изыскания, производство инновационного продукта, обеспечение его развития. Именно такая структура свойственна транснациональным компаниям, что обеспечивает им колоссальные преимущества в сфере рыночных отношений и свободной конкуренции [2-4]. Эта интеграция способствует интенсификации процесса обмена информацией между участниками кластера, стимулирует научно-исследовательские разработки, создает особую форму инноваций - коллективный инновационный продукт, а также обеспечивает его развитие благодаря развитию логистических теорий и практик.

Почему же именно в рамках кластерного заседания возможно решение проблем создания и образования (широкой диффузии) результатов педагогических практик? Обоснуем несколько практических примеров.

Известно, что новые знания в любой области применения знаний всегда несут ответственность за риск, который не привлекается консервативными, хорошо проверенными методологиями, отменяющими.

новизну как сырой, недоработанный продукт. Такая тенденция особенно характерна для сферы образования, где внедрение новой учебной продукции

жестко регламентируется управленческими структурами, издание учебной литературы монополизировано крупными издательствами. С защитой аргументации этой позиции мы приводим несколько примеров из судебных проектов, инновационной компьютерной дидактики, редакции научно-методического журнала с электронными приложениями «Школьные годы», федеральной регистрации и влияния интернет-поддержки (сайты <http://icdau.ru>, <http://ya-znau.ru>, <http://icdau.kubsu.ш>, http://школьные_годы.рф) [1].

Когда более четверти века назад автор нового учебника презентовал своему учителю труда, то зал аплодировал стоя. После такого одобрения макет учебника был отправлен в одно из центральных издательств. Получили одобрительную рецензию от московского учителя-новатора, но второй рецензент был назначен автором учебника во всех школах страны, и его ответ был приемлемым. Однако первый вариант учебника всё же был небольшим тиражом из школ нескольких регионов РФ в период, когда ещё не были введены запреты на такое действующее федеральное руководство образования. Идеи учебника сохранили силу, учебник обогащался новыми технологиями, с наступлением компьютерной эпохи и электронным приложением, аспекты его концепции были защищены в диссертациях,

Вновь была получена одобрительная рецензия без каких-либо критических замечаний, в которых констатировалось, что концепция учебника

«Представляет модель инновационного образовательного проекта, основные элементы которой являются проявлением традиционной образовательной среды в области «Математика». В рецензиях были приведены основные положения учебника: «Изучение с преимущественным использованием поисковых и проблемных методов обучения», «Способы развития у учащихся навыков поисковой и исследовательской деятельности, навыки работы с различными источниками и формами информации», учебник «функционален, он интегрирует функции учебника, сборник задач, справочник, сборник дидактических материалов, рабочие тетради, пособия по новым дидактическим технологиям», «методика измерения результатов нетрадиционна», «рейтинговая система измерения». В учебнике «Приняты методики использования в учебном процессе эффективных дидактических технологий». В завершение была дана рекомендация по использованию нового практического учебника. В связи с изложенным была предпринята повторная попытка издать учебник, но сначала надо было пройти этап получения грифа в Минобрнау-ки РФ. Академия наук РФ дала положительную рецензию, но от РАО был назначен рецензент, который сам издал учебник для этой же параллели по этому же предмету. Поэтому результат повторился, только с указанием материальных затрат (оплата за рецензирование). но от РАО был назначен рецензент, который сам издал учебник для этой же параллели по этому же предмету. Поэтому результат повторился, только с указанием материальных затрат (оплата за рецензирование). но от РАО был назначен рецензент, который сам издал

учебник для этой же параллели по этому же предмету. Поэтому результат повторился, только с указанием материальных затрат (оплата за рецензирование).

В рамках научной школы «Инновационная компьютерная дидактика» организовано взаимодействие с учителями, которые используют в своей профессиональной деятельности IT-технологии и публикуют статьи в журнале «Школьные годы». Многие из них участвуют в различных конкурсах, где представляют инновационные проекты, подготовленные совместно с редакцией журнала. Например, один из

авторы, учитель немецкого языка из сельской школы, систематически направляет на конкурсы свои работы. На ее профессиональном уровне подтверждается, что на брифинге краевой администрации с участием представителей немецкого посольства было приглашение от краевого преподавателя именно она для презентации своих работ (компьютерный учебный комплекс «Федеральные земли Германии», выполненный на основе программы «Путешествие по городам и странам» - свидетельство о программе государственной регистрации для ЭВМ № 2011612440 Роспатента РФ, авторы А.И.Архипова, Р.И.Золотарёв). Комплекс получил оценку экспертов. Но когда она приняла участие в местном конкурсе на получение гранта, она получила только третье место, хотя «лидеры» конкурса столкнулись с трудностями даже раньше, чем их электронные презентации. Позже появляется краевой семинар преподавателя иностранных языков, которому местное руководство посылает именно нашего автора, а не «лидеров». Группа преподавателей из других станиц на семинаре получила автору одобрение словами: «Когда мы в программе семинара сделали вашу семью, то сразу решили поехать». «Это моя главная награда», - говорит сельский учитель. И подобная ситуация типична.

В том, что «победители» большинства заранее известных конкурсов, а все остальные участники нужны только для исполнения ролей статистов, мы убедились в очередной раз, когда по настоянию руководства университета (КубГУ) руководили работой на конкурсе «Прорыв». В номинации «Мотивирующая компьютерная игра» была направлена учебная игра «Дороги», выполненная в программных средах Flash, HTML, VBA. Замысел игры был в том, чтобы предложить учащимся пройти по пяти дорогам, ведущим в музей (разработки учителей ИЗО), в храм (материалы кандидата педагогических наук, член молодёжной православной общины), путешествия (разработки преподавателей иностранных языков), в науку (разработки преподавателей русского языка), в «никуда» (компьютерный комплекс по антинаркотической помощи, подготовленный с участием сотрудников ФСКН РФ). Проходя по дорогам, ученики с помощью технологии «Поле знаний» в режиме онлайн на сайте «Сила знаний» выявляют победителя [1].

Наш проект не был отмечен, но кто же победил в этом конкурсе «Прорыв»? В их число была тривиальная компьютерная игра, замысел которой основан на ТВ-проекте «Кто хочет стать миллионером?», где ученики

провели эксперименты по вопросам устройства компьютера и заменили обычные баллы виртуальными деньгами.

Таким образом, приобретенный опыт инновационных разработок в практическом образовании привёл к выводу о необходимости поиска альтернативных путей решения проблем. Тогда мы обратились в ОАО «Российская венчурная компания» — фондовые государственные фонды и институты развития Российской Федерации, один из ключевых инструментов государства в развитии национальной инновационной системы. Основные цели деятельности ОАО «РВК»:

- обеспечение развития формирования эффективной и конкурентной национальной инновационной системы, мобилизующей всеобщий потенциал России;

- создание и поддержка специализированной сервисной занятости для игроков венчурного рынка, развитие дополнительных ориентиров для развития отраслевых технологических кластеров в России [6-7].

В ответном письме РВК прозвучало одобрение проекта «Учебник нового поколения - технологический», и он обратился к венчурным фондам, таким как

были направлены огромные финансовые средства. Но ни один из шести фондов не отреагировал на нашу заявку, однако позже из материалов «Счётной палаты» мы пришли к выводу, что никакие инновации из системы образования их не заинтересовали.

Анализ литературных источников показал, что обозначенная выше проблема педагогических инноваций имеет системный характер. В аналитическом докладе по результатам выполнения компонента «Учебное книгоиздание» (Инновационный проект развития образования) указано, что функция экспертизы учебников для общеобразовательных учреждений России, например, традиционно проводится Федеральным экспертным советом (ФЭС). Его функция - разработка проектной модели создания учебников, а также моделей продвижения учебной литературы.

Однако анализ практической работы ФЭС показал, что применение к учебникам зачастую носит произвольный и косвенный характер, применяя традиционные требования. Качественно новые технологические издания зачастую пока еще остаются недооцененными, так как их оригинальность кажется многим экспертам, склонным к постепенному снижению, не достоинствам, а недостатком. Следовательно, инновационные учебники с большим трудом выдерживают экспертизу ФЭС.

Мы считаем, что требует коренных изменений и действующая в стране процедура продвижения на рынок изданной учебной литературы. В результате ее возникновения парадоксальные ситуации. Например, по словам одного учителя, в его школе в середине учебного года в приказном порядке был заменен учебник физики. К этому разделу «Молекулярная физика» в первом учебнике излагался в конце, а во втором в начале курса. В связи с этой заменой важнейший раздел совсем «выпал» из учебного процесса.

Учитель спрашивал, как же теперь ребятам сдавать ЕГЭ.

В соответствии с утвержденной процедурой авторов из данных учебников и представителей издательств с целью разъезжать по регионам, встречаться с руководством по образованию и пропаганде своего труда, учитель должен «выбирать» тот учебник, который является предпочтительным руководством. Реализация такого подхода, основанного на полном недоверии к учителю и фактическом лишении его свободы выбора учебной литературы, очевидно, приводит к обострению проблемы коррупции. Следовательно, о становлении свободного рынка педагогической продукции говорить не приходится. Создатели подобных схем обеспечения, по-видимому, исключают сам факт существования Интернета, с помощью которого возможно информирование общества о революции учебной литературы, демонстрация их фрагментов, дистанционное консультирование и встречи с авторами (без посредников-чиновников), обучение инновационным технологиям, сбор заказов и передача их издательствам. Однако структуры с такими функциями могут быть созданы только в рамках кластерного объединения при свободной конкуренции изданий.

Мы намеренно приводили только факты, которые можем документально достоверно, избегая делать какие-либо глобальные выводы, поскольку последние очевидны и тривиальны. Понятно, что решение проблемы инновационных инноваций в сфере образования с помощью модели «внедрение сверху» приводит к абсолютной несвободе выбора и зависимости учителя от воли руководящего сегмента. В качестве альтернативы иногда используется модель «внедрение адаптации», когда разработчики инноваций непосредственно взаимодействуют с практикующими педагогами, в частности, на занятиях в системе.

дополнительное педагогическое образование. Например, слушатели из группы преподавателей информатики на занятиях в КубГУ переписали более трех гигабайт наших электронных ресурсов. При этом вопрос, зачем вы переписываете компьютерные комплексы по

программа «Музыкальное искусство» («Музыка и живопись», «Музыкальный кроссворд», «Инструменты симфонического оркестра» и др.), которую готовила редакция совместно с учителем сельской школы, был дан ответ: «Мы будем учить своих коллег,

Таблица 1

Матричная методическая модель образовательного кластера инновационной компьютерной дидактики

Название модуля и его цель Решаемые задачи Прогнозируемые результаты

Модуль перехода к инновационной платформе. Обобщение созданных инструментов компьютерной поддержки учебного процесса. 1. Обоснование концепции модульной структуры компьютерной поддержки экономического процесса. 2. Аккумуляция арсенала дидактических инноваций (ДИ). 3. Каталогизация и систематизация ДИ. 1. Формирование мотива-

ционной основы производства продукции ИКД. 2. Создание теоретических и практических предпосылок развития инновационного образовательного менеджмента и маркетинга.

2. Модульное аналитическое исследование проблем компьютерного обучения. Выявить актуальные проблемы компьютерного обучения и наметить пути их решения. 1. Ис рассматривает перспективы развития компьютерного образования. 2. Исследует соблюдение методики компьютерного обучения личностно направленному, системному и деятельностному курсу в обучении. 3. Выявить возможности компьютерной музыкальной педагогической технологии методической системы В.Ф. Шаталова. 4. Рассмотреть задачу создания компьютерного обучения специального методического обеспечения и изучения учебной литературы. 1. Обоснование развития сферы образования в направлении диверсификации форм и методов компьютерного обучения. 2. Обоснование концепции компьютерного обучения на основе методики В.Ф. Шаталова. 3.

3. Модуль диагностики регионального образовательного инновационного потенциала с использованием средств ИКД. Создание инструментов для оценки инновационного потенциала систем учреждений общего и начального профессионального образования. 1. Разработать параметры оценки инновационных способностей образовательных учреждений и средств сбора данных. 2. Создать механизм получения данных о помощи учебных заведений для внедрения готовых ДИ. 3. Выявить наличие в педагогических коллективах инновационной эффективности профессиональной деятельности. 4. Выявить потребность образовательных учреждений в компьютерной поддержке учебного процесса. 1. Разработка количественных и подобных методов развития инновационных возможностей образовательных учреждений (в сфере ИКТ). 2. Создание технологической карты типа образовательных учреждений по производству ИКД. 3. Разработка перспективного плана взаимодействия разработки продуктов ИКД с потребителями этой продукции.

Продолжение таблицы 1

4. Модуль внедрения дидактических инноваций и компьютерных технологий. Диверсификация программной технологии ИКД. 1. Рассмотреть основы методики «формы - режимы», регламентирующие выбор компьютерных технологий в зависимости от формы возникновения учебной информации и режимов ее развития. 2. Доработать указанную методику в соответствии с современными Интернет-технологиями. Модификация методик трансформации дидактических инноваций в интерактивные формы.

5. Модуль реализации преемственности обучения в системе школы - вуз. Реализация в технологиях ИКД принципов системности знаний. 1. Разработать модели системных знаний на основе применения ИКТ. 2. Привести реализацию системных принципов в компьютерном обучении. Создание концепции системности знаний в компьютерном обучении.

6. Модульные общественные дискуссии и мониторинг качества продукции ИКД Создание инновационного сегмента свободного рынка педагогической продукции. 1. Разработайте методику и инструменты контроля качества продукции ИКД. 2. Разработать работу по проведению общественных экспертиз продукции ИКД. Создание компьютерного инструментария оценки дидактических инноваций представителей педагогического сообщества.

7. Модуль типологии и структура продукции ИКД Создание теоретической базы для разработки новой инновационной дидактической продукции. 1. Обобщить модели инновационной дидактической продукции: учебника нового поколения (технологических), развивающихся компьютерных УМК, локальных технологий обучения. Расширение контингента способствует создателям и потребителям инновационной дидактической продукции.

8. Модуль начала сопровождения учебной литературы для компьютерного обучения. Создание вариативной модели начала сопровождения учебной литературы нового поколения. 1. Обоснование принятого сопровождения учебной литературы для компьютерного обучения. 2. Предложить опытные фрагменты приложения к технологиям учебникам. 1. Привлечение преподавателей-предметников в коллектив создателей новой учебной литературы для компьютерного обучения. 2. Обогащение арсенала электронных образовательных ресурсов.

9. Модуль инновационного обучения педагогов Создание компьютерных инструментов для экспресс-обучения участников образовательного кластера ИКД. 1. Разработайте методику и процедуры экспресс-обучения с помощью Интернет-технологий. 2. Создать дистанционную сетевую педагогическую модель постоянного обучения применению и созданию продуктов ИКД. Создание нового типа (Интернет-школы) постоянного дополнительного педагогического образования на основе моделей и технологий ИКД.

Продолжение таблицы 1

10. Модуль аккумулирования, внедрения и развития локальных технологий ИКД. Создание динамической базы данных новых технологий ИКД, расширение географии контингента кластера.

1. Разработать структуру указанного модуля, а также форму аккумуляции и соответствия новым технологиям ИКД.

2. Исследовать возможность использования сайтов ИКД для аккумулирования и соблюдать арсенал ЭОР ИКД.

Создание базы данных предметных технологий ИКД в сети Интернет привело к ее постоянному расширению.

мебельная музыка, внедряем технологию 1Т». Следовательно, в педагогическом сообществе (особенно в системе общего образования) сформировалась глубокая потребность в компьютерной поддержке своей профессиональной деятельности. Именно эта модель качества наиболее соответствует кластерному подходу, поскольку могут быть реально созданы

условия для преобразования образовательного процесса в инновационный тип. В некоторых университетах (КубГУ, АГУ) уже созданы предпосылки для решения указанной задачи, например, функционируют научные школы инновационной компьютерной дидактики (другое название «информационная дидактика»), в рамках которых проводятся теоретические исследования и создан большой арсенал источников электронных источников. В таблице 1 показаны структурные компоненты, соединения в соответствующем кластере, объединяющие студентов,

Кластер может считаться виртуальным, поскольку это открытая структура, без организационного оформления, интегрирующая единомышленников из разных учреждений образования. С помощью этих инструментов вы ведете научно-методический журнал с электронными приложениями и веб-сайтами, а в последнее время в качестве средства коммуникации при создании коллективных успехов.

в продуктах стали использовать облачные технологии [8].

Другая, не менее важная проблема состоит в подготовке кадров для деятельности в рамках общего кластера, которые должны обладать креативным потенциалом, быть подготовленным в собственной области инноваций, обладать гибким системным мышлением и коммуникативными способностями. В связи с этим в преподавании спецкурсов по проблемам компьютерной дидактики в Европе учебно-воспитательный процесс стал включать в себя технологии коллективного творчества студентов, которые можно классифицировать как кластерные.

Кроме того, российская действительность требует молодых людей, которые с уважением включаются в эту работу, позитивного конформизма. Последнее свидетельство о том, что решение проблемы создания свободного рынка педагогических инноваций, в том числе компьютерной дидактики, лежит как в политическом, так и в психологическом пространстве. Следовательно, информатизация образования должна способствовать не только созданию новых электронных ресурсов, но и созданию новых форм их апробации и развития.

Сделаем ряд выводов.

- Образовательный кластер, определенный как среда, в котором могут вовлекать своих участников в процесс совместной работы: объединяться идеями, создавать инновационные интеллектуальные идеи.

продукты, включая познавательный и творческий процесс студентов и учащихся.

- В создании кластера важен принцип взаимной замены его частей таким образом, что при выходе из строя некоторых его компонентов кластер в целом сохраняет полноценную функциональную работоспособность. Такой кластер можно определить как структуру, обеспечивающую условия создания и наличие на рынке коллективного инновационного продукта.

- Объединение в формах кластеризует не спонтанную стабилизацию научных и технологических идей и изобретений, а особую систему

распространения новых знаний и технологий, что обеспечивает ему определенные конкурентные преимущества.

- Посредством кластерных технологий происходит интеграция интеллектуального потенциала.

Участники кластера, что сопровождается оптимизацией управления, сокращением барьеров, в целом структура становится более мобильной и постоянно развивающейся.

Изложенные выше качества кластерных структур особенно актуальны для систем образования, где в последнее время накоплен громадный инновационный потенциал, который в меньшей степени является невостребованным следствием структуры и качества, выполняющих целенаправленно функции прогрессивных педагогических инноваций. Определённую роль в этом отношении может определить создание региональных субъектных кластеров на базе реперной площадки, объединяющих коллективные специалисты в сфере общего и профессионального творческого образования региона.

Примечания:

1. Проект развития образовательных кластеров в республике Татарстан // Официальный портал Республики Татарстан. URL: <http://mert.tatar.ru>

2. Салий В.А. Инновации в бизнес-образовании // Школьные годы. 2011. № 39. С. 2-4.

3. Миграция А.А. Теоретические аспекты формирования конкурентных кластеров. URL: <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/v3/a15.html>

4. Портер М., Кетелс К. Конкурентоспособность на распутье: направления развития российской экономики: доклад. URL: http://xrumer.csr.ru/news/original_1324.stm

5. Архипова А.И., Золотарёв Р.И., Мочалова М.С. Проблемы развития проектов инновационной компьютерной дидактики и венчурного бизнеса в сфере образования // Информатизация как целевая ориентация и стратегический ресурс образования: материалы междунар. Науч. Конф. Архангельск, 2012. С. 124-131.

6. Гулькин П. Введение в венчурный бизнес России // Англо-русский словарь венчурного инвестирования. СПб.: РАВИ, 2001. С. 18-41.

7. Игнатова И., Екимова Н. Кластерный подход в управлении образовательными учреждениями // Народное образование. 2009. № 8. С. 173-192.

8. Архипова А.И., Седых С.П. Концепция и типология электронных образовательных ресурсов в кластере инновационной компьютерной дидактики // Школьные годы. 2013. № 48. С. 4-13.

Использованная литература:

1. Проект развития образовательных кластеров в Республике Татарстан // Официальный портал Правительства Республики Татарстан. URL: <http://mert.tatar.ru>

2. Салий В.А. Инновации в бизнес-образовании // Школьные годы. 2011. № 39. С. 2-4.
3. Мигранян А.А. Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров. URL: <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/v3/a15.html>
4. Портер М., Кетелс Ч. Конкурентоспособность на перепутье: направления развития российской экономики: доклад. URL: http://xrumer.csr.ru/news/original_1324.stm
5. Архипова А.И., Золотарев Р.И., Мочалова М.С. Проблемы внедрения проектов инновационной компьютерной дидактики и венчурного бизнеса в сфере образования // Информатизация как целевая направленность и стратегический ресурс образования: материалы международной науч. конф. Архангельск, 2012. С. 124-131.
6. Гулькин П. Введение в венчурный бизнес России // Англо-русский словарь венчурного инвестирования. СПб.: РАВИ, 2001. С. 18-41.
7. Игнатова И., Екимова Н. Кластерный подход в управлении образовательным учреждением // Народное образование. 2009. № 8. С. 173-192.
8. Архипова А.И., Седых С.П. Понятие и типология электронных образовательных ресурсов в структуре кластера инновационной компьютерной дидактики // Школьные годы. 2013. № 48. С. 4-13.

ПРАКТИКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ДИАГНОСТИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

План:

Диагностика индивидуального подхода в обучении младших школьников, испытывающих трудности в обучении

Диагностика трудностей в обучении

В настоящее время можно говорить о преобладании критериального подхода к пониманию трудностей обучения у учащихся начальных классов. В первую очередь необходимо отметить, что не соответствие определенной норме успеваемости рассматривается как основной критерий трудности обучения. В современной науке можно выделить ряд трудностей в соответствии с предметом изучения. Так, трудности в обучении письме и чтению могут выражаться на этапе начального обучения в школе выражаться в заменах букв, которые обозначают сходные в произношении или же воспроизведении звуки, а также наличие замен букв в соответствии с их внешним сходством (в соответствии с механизмом движения руки). Помимо этого, в качестве типичных маркеров трудностей в обучении чтению и письму выступают пропуски согласных и гласных, пропуск отдельных слогов, перестановка слогов и букв, неправильные постановки ударений. В качестве показателей наличия трудностей в обучении выступают нарушения понимания прочитанного, наличия аграмматизмов и нарушений границ слов [3].

Трудности при усвоении родного языка у учащихся начальных классов выражаются в нечетком знании общеупотребляемых слов, а также низкий уровень словарного запаса. Для детей, имеющих трудности в обучении имеют низкий уровень развития устной и письменной речи, сложности при формулировании основной мысли высказывания, а также ее оформлении, наличие грамматических, смысловых, орфографических ошибок. Типичными являются также такие трудности, как отсутствие дифференциации качественных характеристик звуков, трудности разбора слов по составу, а также формальный подход у определению отдельных частей слова. Помимо этого можно указать на наличие сложности при определении грамматических признаков различных частей речи.

Трудности в процессе овладения читательской деятельности выражаются в неумении обобщить информацию, которая содержится в тексте, неумение приводить примеры текстов, которые доказывают высказанное утверждение. Дети с трудностями в обучении характеризуются неумением на основании прочитанного высказывать собственную точку зрения, обосновывать ее. Дети имеют проблемы координации существующих житейских представлений с

информацией, которая получена из текста особенно в тех ситуациях, когда предшествующий опыт входит в противоречие с имеющимся в тексте информацией, неумение пользоваться разного рода стратегиями в зависимости от типа текста [3].

Трудности в изучении математики выражаются в неспособности записать число и дать характеристику данного числа, в проблемах пространственной ориентировки и смешении математических понятий и неспособности установить зависимости между величинами. Дети с трудностями выражаются в неумении пользоваться математической терминологией и неумении применять алгоритм выполнения арифметических действий. Дети характеризуются неумением пользоваться свойствами арифметических действий при осуществлении разного рода вычислений. Дети с трудностями в обучении характеризуются неспособностью установить порядок действий в числовом выражении, а также найти его значение с использованием изученных способов действий. Также в качестве типичных трудностей при обучении математики может рассматриваться наличие проблем в понимании математических отношений.

Помимо наличия трудностей в освоении отдельных учебных предметов можно выделить общеучебные трудности в обучении, которые выражаются в неумении включиться в учебную деятельность, а также неспособность самостоятельно начать выполнение задания. Дети с трудностями в обучении могут не уметь выполнять многокомпоненты задания, они могут иметь сложности в пользовании полученными умениями и знаниями при решении практических и учебных задач. Дети могут быть неспособными учитывать все условия и этапы решения заданий в ходе их выполнения. Также отмечается, что дети могут оказываться неспособными решить учебные задачи с использованием действий другим способом, а также сравнивать решения по уровню рациональности.

Существуют также трудности межличностных отношений у учащихся начальных классов. В первую очередь следует отметить непонимание, неготовность услышать учителя, боязнь критики и негативной оценки, эгоцентричность и повышенная тревожность. Дети с трудностями в обучении также показывают повышенную тревожность, сниженную самооценку, а также неумение строить совместную деятельность.

Следует отметить, что данные показатели могут быть диагностированы учителем в практике образовательной деятельности, а также в деятельности психодиагностического обследования, осуществляемых психологом образовательного учреждения. Своевременное выявление показателей трудностей в обучении учащихся начальных классов предупреждает дезадаптацию учащихся, а также позволяет определить причины трудностей в обучении.

Диагностика причин возникновения трудностей

Эффективная помощь учащимся, испытывающим сложности в обучении может быть оказана только в рамках использования психологического подхода к анализу и устранению возникающих в обучении трудностей. Разработка разного рода способов определения психологических причин трудностей способствует принципиальному изменению содержания дополнительной работы учителя с учениками, имеющими трудности в обучении.

Для выполнения диагностической деятельности учителю необходимо максимально оптимизировать свою диагностическую деятельность с целью наиболее быстрой и эффективной помощи учащимся с трудностями в обучении.

В настоящее время с целью обследования младших школьников, а также в рамках деятельности определения причин школьных трудностей используется множеством различных психодиагностических средств [14].

В первую очередь необходимо отметить, что в зависимости от поставленных задач и ориентации исследования методы исследования причин школьных трудностей могут быть как стандартизированными (то есть одинаковыми для всех детей) или же могут быть достаточно гибкими (дифференцированными по возрасту или специфичными отдельному ребенку), они могут объединяться в батареи тестов или же применяться в качестве отдельных тестов, возможно использование тестов ориентированных на продукт (успешность/неуспешность решения) или же быть качественными, предполагающими оценку процесса выполнения задания ребенком.

В основном в подборе диагностических средств исследования причин школьной неуспеваемости основной акцент делается на использовании тестов интеллекта, использовании задач на внимание, память, воспроизведение информации.

В первую очередь следует отметить тесты интеллектуального развития, а также сформированности познавательных способностей. Наиболее распространенными и широко используемыми в практике диагностики выступает тест Векслера, предназначенный для изучения уровня интеллектуального развития. Тест включает два больших блока – вербальный и невербальный. Немаловажное значение для исследования уровня развития младших школьников имеет тест Равена. Данные психодиагностические средства позволяют получить ценную информацию относительно причин и факторов школьных трудностей, а также определить их характер.

Большое значение для успешности обучения имеет внимание. Для исследования уровня внимания у младших школьников могут использоваться методика изучения уровня внимания П.Я. Гальперина и С.Л. Кабылицкой, методики плана «Запомни и расставь точки».

Для исследования особенностей памяти могут быть использованы методики А.Р. Лурии «10 слов», методики «Воспроизведение рассказа», методика «Пиктограмма», а также ряд других.

Таким образом, в качестве средств проблем познавательного развития младших школьников могут использоваться такие методики, как:

1. Текст Векслера (шкала Векслера, WISC)/
2. Методика изучения внимания П.Я. Гальперина и С.Л. Кабылицкой.
3. Тест А.Р. Лурии «10 слов».

Источники сложностей в обучении младших школьников могут иметь также иную природу, не ограниченную познавательной сферой. Большое значение имеют средства исследования эмоциональных состояний младших школьников. Ценную информацию относительно причин школьных трудностей может быть метод рисуночной фрустрации Розенцвейга, тест Люшера. Сложности обучения могут вызываться также факторами школьной тревожности, ценную информацию в данном случае могут дать тест исследования школьной тревожности Филлипса.

Таким образом, в качестве средств диагностики особенностей проблем в эмоциональной сфере младших школьников могут использоваться такие методики, как:

1. Тест рисуночной фрустрации Розенцвейга.
2. Цветовой тест Люшера.
3. Тест школьной тревожности Филлипса.

Применительно анализа особенностей межличностных отношений как фактора возникновения школьных трудностей можно отметить большую роль социометрических методов (методика «Секрет» (Т.А. Репина), методика «Капитан корабля» и др.). Помимо этого стоит отметить тесты исследования особенностей семейных отношений, для этого в практике диагностической деятельности (АСВ) Э. Эйдемиллера проблем в межличностных отношений и общений младших школьников могут использоваться такие методики, как:

1. Методика «Секрет» Т.А. Репиной.
2. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Эйдемиллера.
3. Методика «Рисунок семьи».

Таким образом, в настоящее время в практике диагностики факторов и причин школьных трудностей существуют множество средств и методов исследования. Наиболее эффективной деятельностью предупреждения и коррекции школьных трудностей может быть в случае комплексного подхода к диагностической деятельности.

14-лекция

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

План:

1. Стартовая диагностика
2. Итоговая диагностика обучающихся 1-х, 2-х, 3-х классов
3. Краевые диагностические работы в 4 классе

Стартовая диагностика первоклассников

Стартовая диагностика первоклассников является первым элементом внешней оценки в региональной системе оценки качества образования. Эта процедура позволяет оценить уровень подготовки учеников к обучению в школе, изучить социально-педагогический фон, характеризующий начало обучения в школах края. Институт содержания и методов обучения Российской академии образования (г. Москва) по заказу Рособнадзора разработал комплексную методику, которая дает возможность увидеть особенности ребенка и его подготовки к школе, чтобы реализовать его потенциал наиболее полно. Результаты этой диагностики получают и родители, и учителя первоклассников. На их основе должны разрабатываться программы оптимальной поддержки каждого ребенка на этапе его вхождения в школьную жизнь. Стартовая диагностика первоклассников проводится на третьей-четвертой учебной неделе. Она включает проведение четырех психологических тестов и сбор контекстной информации (заполнение карт первоклассников, анкетирование их родителей и учителей 1-х классов).

Цель диагностики – понять индивидуальные особенности и ресурсы детей. На основе полученных данных строится профиль адаптации к школе каждого ученика и каждого класса, планируются индивидуальные программы поддержки ребят в их первый школьный год и готовятся рекомендации родителям.

Стартовая диагностика служит точкой отсчета при оценке динамики образовательных достижений учеников. В новом стандарте это ключевой параметр оценки эффективности образовательного процесса.

Проблемы эффективности и качества являются базовыми в модернизации современной системы профессионального образования, выступают главными критериями и индикаторами результативности проводимых в ней реформ. При этом большинством исследователей признается, что только административными и процессуальными мерами невозможно обеспечить высокую эффективность и качество, равно как и радикально изменить кадровый потенциал, учебно-материальную базу образовательных учреждений. Решение этой задачи требует ее глубокого теоретического

осмысления и выработки научного подхода к процедуре проектирования содержания профессионального образования, научно-методической разработке средств обучения и диагностики, разработке системы обеспечения качества обучения на различных его этапах, мониторингу состояния учебного процесса.

Несмотря на последовательное развитие в России рынка труда, система профессионального образования до сих пор сама задает себе качество, разрабатывая образовательные стандарты и, в основном, сама оценивает полученные результаты. Таким образом, система оценивается средствами самой системы, отражая ее замкнутый характер. Этим можно объяснить отмечаемое многими отечественными исследователями и международными экспертами значительное снижение качества рабочей силы в России. «Качество образования в стране падает, и это надо признать» - отметил Президент РФ Путин В.В. в своей предвыборной речи.

В диссертационном исследовании дается следующая трактовка основных понятий.

Эффективность характеризует соотношение между достигнутым результатом профессионального образования и затратами на него (интеллектуальными, кадровыми, финансовыми и др.).

4 Качество это предмет и цель диагностики, оценивающей соответствие результата обучения профессии требованиям общества, экономики и производства, воплощенным в Государственном образовательном стандарте.

Проблемы эффективности и качества начального профессионального образования (НПО) выдвигаются в разряд приоритетов, что обусловлено следующими основными факторами:

заявленным в Концепции модернизации российского образования до 2010 года курсом на «опережающее развитие» НПО;

необходимостью соотнесения основных целей развития НПО с государственной образовательной политикой (государственный образовательный стандарт, лицензирование, аттестация, аккредитация учреждений профессионального образования);

проблемой сопоставимости сертификатов и дипломов о начальном профессиональном образовании, их признанием на всей территории Российской Федерации;

потребностью привлечения к оценке эффективности и качества начального профессионального образования заказчиков кадров, социальных партнеров с целью объективной оценки конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

В трудный для России период освоения рыночных отношений анализ зарубежного опыта становится важнейшим ресурсом модернизации начального профессионального образования. На концептуальном уровне это возможно осуществить посредством сравнительной педагогики, теоретического исследования фундаментальных основ зарубежной и

отечественной школы, что дает возможность сформировать потенциал собственных педагогических инноваций.

Методология сравнительно-педагогических исследований образовательных систем разных стран глубоко разработана в трудах В.И. Байденко, В.П. Борисенкова, Б.Л. Вульфсона, В.М. Гаськова, 5 Б.С. Гершунского, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, Н.Н. Петрова, Л.И. Писаревой, А.И. Пискунова, В.М. Полонского.

Теоретические проблемы эффективности и качества начального профессионального образования раскрыты в работах Беспалько В.П., Бутко Е.Я., Глазунова А.Т., Ивлиевой И.А., Кальней В.А., Новикова П.Н., Рыковой Е.А., Селезневой Н.А., Субетто А.П., Шишова СЕ. и др. Особый интерес представляет рассмотрение этих проблем через разработку научных основ стандартизации образования, квалиметрию и диагностику учебного процесса, изложенных в публикациях Анисимова В.В., Кузнецова В.В., Кудряшовой СВ., Кязимова К.Г., Леднева В.С., Лейбовича А.Н., Мещерякова А.С., Рыжакова М.В., Савиной М.С, Ткаченко Е.В., Шапкина В.В.

Анализ зарубежного опыта оценки эффективности и качества профессионального образования содержится в трудах российских авторов - Коваленко Ю.И., Кларина М.В., Малышевой В.А., Полонского В.М., Смирнова В.П., Федотовой Г.А., Чернянской Т.Б., Читаевой О.Б., Яркина Т.Ф. Высокой научной ценностью обладают материалы Европейского фонда образования (Турин), СЕДЕФОП (Салоники), МОТ (Женева), а также публикации зарубежных ученых - Вильш И., Дж. Гласса, К. Кастро, Ж. Прохороффа, К.Стратмана, Э.Фишера и других. Объемную информацию о сравнительном опыте содержат материалы, изданные в рамках международных программ Тасис, Делфи, а также пилотного проекта Европейского фонда образования по Северо-Западному региону.

Однако, исследование данной проблемы в общей педагогике и тем более в педагогике начального профессионального образования нельзя считать достаточным, особенно в период активных поисков новых путей модернизации российского образования.

Несмотря на имеющиеся в указанных выше публикациях научные выводы по формированию проблем эффективности и качества профессионального образования, в дополнительной разработке нуждаются

многие вопросы этой актуальной темы: прогнозирования и постановки стратегических целей, критериев эффективности и качества образования и другие. Существующие в настоящее время методы контроля не могут дать полную и объективную оценку качества подготовки квалифицированных рабочих и выдвигают проблему их более глубокого научного обоснования.

Недостаточная разработка научных основ повышения эффективности и качества, слабое использование зарубежного опыта профессионального образования определили выбор темы исследования «Повышение

эффективности и качества начального профессионального образования на основе зарубежного опыта».

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В самом общем смысле под результативностью педагогического процесса может пониматься мера соответствия полученных реальных результатов предполагаемым результатам, которые мы обозначили в качестве целей педагогического процесса в своих программах. Существует три аспекта, в свете которых мы оцениваем результат: 1. Теоретический. И здесь мы должны ответить на вопрос: что такое результат? Что понимать под результатом и результативностью педагогической деятельности? 2. Методико-технологический, требующий от нас ответа на вопрос, что относится к педагогическому результату и как его достичь. 3. Рефлексивный (оценочный). И здесь возникают вопросы: как выявить, оценить и измерить, зафиксировать и предъявить результаты образовательного процесса? Итак, аспект 1. Существуют понятия «результат» и «результативность». В чем их различия? «Результат – это объективные изменения, получившиеся в итоге деятельности, направленной на реализацию, достижение какой-либо цели» (Р.М. Гайнутдинов, директор Центра реабилитации и развития личности «Лад», психолог). «Результат – это любой итог деятельности, чем бы она ни завершилась – какими-либо успехами, достижениями на педагогическом поприще, или же неудачами» (Е.В. Титова, профессор РГПУ им. А.И. Герцена). Иначе говоря, результат – это состояние после окончания процесса, направленного на достижение поставленных целей. Он может быть и положительным и отрицательным. Результат деятельности связан с целью (таблица 1). Цель – представление о желаемом результате. Цель, т.е. желаемый результат, достигается путем решения задач, поэтому результат тоже будет иметь 3 «слоя»: образовательный, воспитательный и практический, т.к. образовательный процесс рассматривается как единый целостный процесс обучения, воспитания и развития личности. Если рассматривать основную цель дополнительного образования как развитие творческих способностей детей, становление готовности личности к самоопределению, то, следовательно, результативностью можно назвать качество того образовательного процесса, который в наибольшей степени способствует формированию различных компетентностей, т.е. образовательного процесса, в основе которого лежит компетентностный подход. 9

Таблица 1.
Результативность педагогической деятельности
ЦЕЛЬ
Задачи
Образовательный процесс
Формирование компетентностей
Результат = цели
Развивающие
Обучающие
Воспитательные
Развитие
Обучение
Воспитание
А

результативность – это продуктивность, эффективность, плодотворность, т.е. положительный результат. Результаты следует различать: по времени фиксирования (итоговые, промежуточные - текущие, оперативные); по факту преднамеренности (запланированные и стихийно полученные); по отношению к целям (целесообразные и нет, т.е. соответствующие поставленным целям и задачам и не соответствующие им полностью или частично); по зависимости

от субъекта (непосредственные и опосредованные, прямые и косвенные); по степени значимости (значимые – различные степени социальной, личностной, профессиональной значимости, и не значимые); по качеству: позитивные (достижения) и негативные (неудачи, ошибки). Аспект 2. Результаты образовательной деятельности условно можно разделить на педагогические и социальные (таблица 2). Под педагогическими результатами понимаются личностные изменения, которые происходят под влиянием педагогической деятельности. Педагогические результаты имеют также и социальное значение и могут быть рассмотрены как социальные результаты образовательной деятельности.

1. К результатам педагогического процесса можно отнести: образованность – это качество личности, которое характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности. 10 Существует 4 уровня образованности: грамотность, функциональная грамотность, информированность и социальная компетентность. В соответствии с этим мы с вами составляем образовательные программы тоже разного уровня освоения: общекультурные, углубленные, профессионально ориентированные. грамотность – это уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных образовательных областях (в нашем случае – в направлениях деятельности) на уровне знаний правил и их применения; функциональная грамотность – это уровень образованности, который характеризуется овладением элементарными средствами решения стандартных задач в различных сферах жизнедеятельности, исходя из особенностей современного образа жизни и возможностей различных направленностей; информированность – это уровень образованности, который характеризуется овладением теоретическими средствами решения задач в образовательной деятельности. Основными показателями информированности являются объем знаний и умение применять их в учебных ситуациях; социальная компетентность – это уровень образованности, который характеризуется овладением теоретическими средствами решения задач в различных сферах жизни, умением реализовать свои принципы в различных видах деятельности. В зависимости от цели и задач образовательных программ, возраста обучающихся, срока реализации программы можно выделить уровень образованности, который является главной педагогической целью и прописывается в программе.

2. К социальным результатам можно отнести: реализацию права ребенка на дополнительное образование (условия приема); участие в решении социально значимых проблем (волонтерское движение, различные акции и проекты, благоустройство и т. д.); формирование гражданской позиции личности и ее подготовленность к самостоятельному профессиональному выбору; изменения в здоровье воспитанников, влияние трудностей на социальное поведение детей; формирование нравственных и волевых качеств личности.

11 Таблица 2. Результаты педагогического процесса (образованности)

1. Педагогические результаты	Грамотность	Функциональная грамотность	Информированность	Социальная компетентность
------------------------------	-------------	----------------------------	-------------------	---------------------------

компетентность Образовательные программы общекультурного уровня Образовательные программы общекультурного уровня Образовательные программы углубленного уровня Образовательные программы профессиональноориентированные Образовательные программы углубленного уровня Образовательные программы профессиональноориентированные

2. Социальные результаты Социальные результаты

1. Реализация права ребенка на дополнительное образование.
2. Участие в решении социально значимых проблем (волонтерские акции, благоустройство, участие в проектах).
3. Формирование гражданской позиции личности и ее подготовленность к самостоятельному выбору профессии.
4. Изменения в здоровье учащегося, влияние трудностей на социальное поведение детей.
5. Формирование нравственных и волевых качеств личности.

Аспект 3. Изучение результатов образовательной деятельности – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность связана с тем, что результат образования обусловлен не только нашей деятельностью, но на него оказывает влияние и внешняя среда. Так как образовательный процесс – непрерывный, то и результативность его надо отслеживать постоянно. В основу изучения результатов должно быть положено сопоставление данных, характеризующих нынешнее и предыдущее состояние процесса. По динамике показателей можно судить тогда о результатах работы. Для оценки результатов необходимо определить критерии и показатели. Они разрабатываются самими педагогами с учетом целей и задач, основных идей, этапов развития становления личности или коллектива. Они должны быть достаточно конкретными, доступными для 12 измерения, понятны для детей и взрослых. Помимо внешних конкретных критериев (а к ним относятся знания, умения и навыки, личные и коллективные творческие достижения и т.д.) важны общие критерии развития ребенка (изменение мотивации, ценностных ориентаций, жизненной позиции, успешность в социализации, развитие отношений между участниками образовательного процесса и др.). Изучить результат с учетом всех показателей невозможно и нецелесообразно. Отбор критериев, показателей и методик ведется с учетом конкретных условий и задач на данный период. Но эти методики и критерии должны использоваться ежегодно, чтобы с помощью метода сравнения можно было наблюдать динамику, успешность развития и результат образовательного процесса. Какие методики могут быть использованы для оценивания результативности освоения программы? Ими могут быть анкетирование, «незаконченное предложение», интервью, беседа, анализ продуктов деятельности, наблюдение, участие в защите научно-исследовательских проектов, анализ статистических данных, рейтинговая система оценки, тестирование и др. При изучении результатов деятельности необходимо использовать не одну методику, а систему их, в которой методы дополняли бы друг друга и подтверждали достоверность результатов. Они должны подбираться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, специфики коллектива, взаимоотношений в нем. Они должны быть

достаточно простыми и не требовать громоздких процедур для обработки. Это могут быть таблицы, диаграммы, экраны и т.д. Формы контроля: Собеседование Тестирование Беседа Зачёт, контрольное упражнение Защита реферата, проекта, творческой работы Диагностическая игра Анкетирование Выполнение нормативов Формы предъявления результатов: Олимпиады, конкурсы, смотры, соревнования, выставки Концерты, фестивали, спектакли Защита творческих работ Открытые занятия Компьютерные презентации Родительские собрания

Цель внутренней оценки качества образования (ВСОКО) - достижение качества образования, соответствующего потребностям и ожиданиям потребителей образовательных услуг на основе приведения педагогических условий образовательного учреждения в соответствие с новыми требованиями ФГОС и критериями качества образования. Задачи: - создание модели образовательного процесса, обеспечивающего развитие творческой личности во всех видах деятельности; - создание целостной системы организационных и педагогических условий, направленных на развитие управления качеством образования; - формирование механизмов оценки качества образования с учетом общественно-образовательной экспертизы, гласности и коллегиальности; - создание системы здоровьесберегающих технологий, включающих в себя банк данных о физическом развитии и здоровье детей. Система оценки достижения планируемых результатов основной образовательной программы представляет собой один из механизмов управления реализацией основной образовательной программы начального, основного и среднего общего образования и выступает как неотъемлемая часть обеспечения качества образования. Система оценки призвана способствовать поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности в системе непрерывного образования. Ее основными функциями являются ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования и обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом. Основными направлениями и целями оценочной деятельности в соответствии с требованиями Стандарта являются оценка образовательных достижений обучающихся (с целью итоговой оценки) и оценка результатов деятельности образовательных учреждений и педагогических кадров (соответственно с целями аккредитации и аттестации). В школе мы оцениваем весь комплекс вопросов, начиная от организации питания и досуга учащихся до учебно- методического и кадрового обеспечения образовательного процесса. Оцениваются не только знания каждого обучающегося, но и организация системы доступности образовательных услуг ученикам в зависимости от их реальных запросов - от одаренных детей до детей со специальными потребностями, влияние образовательного процесса на здоровье детей и на их социализацию, функционирование систем дополнительного образования. Модель внутренней системы оценки качества

образования (ВСОКО) включает в себя несколько компонентов: 1. Содержательный компонент 2. Управленческий компонент 3. Технологический компонент 1. ВВЕДЕНИЕ 4. Организационно-деятельностный компонент 5. Информационный компонент

Содержательный компонент включает в себя несколько этапов: 1 - формирование представления о качестве образования; 2 - методологические подходы оценки качества; 3 - анализ качества образования; 4 - определение цели, задач и направлений

Управленческий компонент включает в себя: 1. Общественно-управляющую систему 2. Систему методической деятельности 3. Систему социально-психологической, воспитательной деятельности 4. Систему контрольно-оценочной, экспертной деятельности

Технологический компонент состоит из инвариантных (региональных, муниципальных) и вариативных (школьные) технологий оценивания и содержит следующие технологии: 1. Технологии по учету, обработке и передаче специальной управленческой информации (контрольно-надзорные технологии). Технологии социально-экономического мониторинга качества образования (мониторинговые технологии). 2. Технологии социально-педагогического мониторинга качества образования (мониторинговые технологии).

Организационно-деятельностный компонент школьной системы оценки качества образования формируется на основе системы индикаторов, банка диагностических методик, контрольно-измерительных материалов, с помощью которых функционируют: 1. Система мониторинга. 2. Система социально-педагогического диагностирования. 3. Система внутришкольного контроля. 4. Система аттестации педагогических кадров. 5. Система общественной экспертизы. Вся полученная аналитическая информация в результате комплексной оценки качества образования (информационный компонент) используется в «портфолио» обучающихся, педагогических и руководящих кадров для отражения индивидуальных достижений; используется при проведении анализа деятельности школы, в публичном докладе, который размещается на сайте школы.

2. Индикаторы внутренней системы оценки качества образования. Для оценки качества образования применяется три измерения: 1. Итоги (результаты) аттестации учащихся: по русскому языку и математике в форме ЕГЭ для 11 класса и в форме ГИА в 9 классах; в форме всероссийских проверочных работ в 2, 4, 5, 6, 11; региональных проверочных работ в 3, 8, 10 классах; мониторинга качества знаний учащихся с 1 по 11 классы. Промежуточная аттестация учащихся 2 раза в год. 2. Уровень образования, квалификации, категорийности учителей, их инновационной активности. 3. Итоги аттестации и лицензирования образовательного учреждения: оборудование, соответствующее требованиям, укомплектованность педагогическими кадрами, имеющими соответствующую квалификацию, по каждому предмету базисного учебного плана, выбор профиля обучения для учащихся старшей ступени, соответствие гимназии требованиям Санитарных правил и норм, оснащение высокоскоростным доступом в сети Интернет. Внутренняя система оценки

качества образования включает в себя две согласованные между собой системы оценок: - внешнюю оценку, осуществляемую внешними по отношению к школе службами; результаты ЕГЭ и ГИА, всероссийских и региональных проверочных работ, мониторинговые исследования муниципального уровня; - внутреннюю оценку (самооценка), осуществляемую школой - обучающимися, педагогами, администрацией. К индикаторам качества образовательного процесса следует отнести: - доля школьников, которым предоставлена возможность обучаться в соответствии с ФГОС, в общей численности школьников; - доля выпускников 9 классов, которым предоставлена возможность выбора профиля обучения; - процент урочных и внеурочных занятий; - процент внеурочной деятельности (проектной, исследовательской, игровой, художественной, музыкальной и т.п.); - процент занятий с использованием современных образовательных технологий, в том числе информационных. К индикаторам результатов учебной деятельности относятся: - промежуточные и итоговые когнитивные (учебные) достижения учащихся; - внеучебные достижения, их соотношение в оценке деятельности детей (по ступеням образования); - процент второгодников; - процент детей, поступивших на следующую ступень образования. К индикаторам условий и ресурсов общеобразовательного учреждения можно отнести: - доля учителей, прошедших обучение по моделям повышения квалификации и имевших возможность выбора программ обучения, в общей численности учителей; - рост обеспеченности учебно-лабораторными помещениями по нормативу на одного учащегося; 3. Виды и формы контрольно-оценочных действий учащихся и педагогов

Особенностями системы оценки являются: - комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования); - использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки; - оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач; - оценка динамики образовательных достижений обучающихся; - сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения 4 Направления деятельности Внутренняя оценка Внешняя оценка Исполнители Промежуточна я аттестация Результативность рубежных и итоговых контрольных мероприятий, экзаменов. Результативность рубежных и итоговых контрольных мероприятий - мониторингов, проводимых внешними экспертами Учителяпредметники, заместители директора по УВР Итоговая аттестация Результативность итоговой Аттестации, достижения метапредметных целей, а также итоговой аттестации по предметам, не выносимым на государственную аттестацию Результативность ГИА и ЕГЭ Заместители директора по УВР, педагог- психолог Этапные диагностики Результативность входной, промежуточной и итоговой диагностик Результативность входной, промежуточных и итоговой диагностик -

мониторингов, проводимых внешними экспертами. У учителяпредметники, заместители директора по УВР, педагог- психолог Предметная деятельность Текущая результативность по различным предметам в течение года, тематическая, четвертная, полугодовая и годовая. Результативность участия во внешкольных предметных олимпиадах. У учителяпредметники, заместители директора по УВР, педагог- психолог Проектная деятельность в Определении уровня сформированности навыков проектной деятельности и общая результативность. Результативность участия во внешкольных конкурсах проектной деятельности. У учителяпредметники, заместители директора по УВР Деятельность педагогов Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности. Результативность ПК и диссеминация опыта. Результативность участия в профессиональных конкурсах. Аттестация педагогов. Заместители директора по УВР, педагогпсихолог Деятельность школы в целом Текущий и годовой анализ деятельности. Самообследование. Аттестационные и аккредитационные мероприятия Директор, заместители директора по УВР качества образования; - использование персонифицированных процедур итоговой оценки и аттестации обучающихся и неперсонифицированных процедур оценки состояния и тенденций развития системы образования; - уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению их; - использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений; - использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких форм и методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ, самооценка, наблюдения и др.; - использование контекстной информации об условиях и особенностях реализации образовательных программ при интерпретации результатов педагогических измерений. 2. Описание особенностей оценки образовательных результатов, организации оценивания и содержания оценивающей деятельности. Оценка личностных результатов Объектом оценки личностных результатов являются сформированные у учащихся универсальные учебные действия, включаемые в три основных блока: - самоопределение - сформированность внутренней позиции обучающегося - принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности; - смыслообразование - поиск и установление личностного смысла (т. е. «значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва; - морально-этическая ориентация - знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации - учету

позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при ее разрешении; развитие этических чувств - стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения. Основное содержание оценки личностных результатов строится вокруг оценки: - сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению, - ориентации на содержательные моменты образовательного процесса - уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками - и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания; - сформированности основ гражданской идентичности - чувства гордости за свою Родину, знания знаменательных для Отечества исторических событий; любви к своему краю, осознания своей национальности, уважения культуры и традиций народов России и мира; развития доверия и способности к пониманию и сопереживанию чувствам других людей; - сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умения видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех; - сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей; - знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем на основе децентрации (координации различных точек зрения на решение моральной дилеммы); способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения/нарушения моральной нормы. Достижение личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса - учебных предметов, представленных в основной образовательной программе, включая внеурочную деятельность, реализуемую семьей и школой. Другой формой оценки личностных результатов учащихся может быть оценка индивидуального прогресса личностного развития обучающихся, которым необходима специальная поддержка. Эта задача может быть решена в процессе систематического наблюдения за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации развития - в форме возрастно-психологического консультирования. Такая оценка осуществляется по запросу родителей (законных представителей) обучающихся или по запросу педагогов (или администрации школы) при согласии родителей (законных представителей).

Система мониторинга качества образования Мониторинг качества образования позволяет установить взаимосвязь и взаимообусловленность следующих понятий: управление-мониторинг-стандарт-качество. Важнейшими условиями реализации мониторинга качества образования является

интеграция деятельности всех структурных подразделений учебного заведения и активное участие каждого педагога, учащегося в достижении наивысшего уровня качества образования. Объектом мониторинга является многоаспектная интеграция, включающая учащихся и педагогов, нормативное и процессуальное сопровождение, образовательные, профессиональные и личностные достижения всех участников образовательного взаимодействия и управления качеством обучения. Целью предлагаемой модели мониторинга является отслеживание хода и промежуточных результатов управляемого процесса образования; определение уровня соответствия параметров функционирования и развития общеобразовательного учреждения требованиям федерального и регионального образовательных стандартов. Задачи мониторинга: • Сбор и накопление фактического материала о состоянии функционирования образовательного процесса, корректировка основной образовательной программы и разработка планов работы администрации и учителей школы. • Своевременное выявление изменений, происходящих в образовательном процессе, и факторов, вызывающих их. • Предупреждение негативных тенденций в организации образовательного процесса. • Осуществление краткосрочного прогнозирования развития важнейших процессов на уровне общеобразовательного учреждения. • Оценка эффективности и полноты реализации методического обеспечения образования. • Оценка состояния физического, психологического и нравственного здоровья учащихся. Социально-педагогический мониторинг качества обучения включает информацию, собираемую на основе четкого определения критериев и показателей, объекты, методы, этапы. Объекты мониторинга: • Содержание обучения; • Результаты обучения; • Компетентность педагогических кадров; • Технологии обучения; • Социальное и профессиональное самоопределение старшеклассников. Методы сбора и обработки информации: • Моделирование; • Экспертный опрос; • Наблюдение; • Изучение и анализ документов; • Тестирование; • Анкетирование; • Контрольные срезы знаний; • Самооценка. Этапы мониторинга: Первый этап-подготовительный (определение целей, объектов, направлений исследований, критериев оценки). Второй этап- основной (практический),(определение методов сбора и систематизации информации). Основной этап осуществляется в двух уровнях: Первый уровень представляет систему педагогического взаимодействия «учитель-ученик» и обеспечивает развитие индивидуальных способностей каждого ученика, включение его в учебную деятельность с учетом его возможностей и способностей. Второй уровень осуществляет администрация школы на основе системы критериев. Третий этап - аналитический. На данном этапе происходит обработка и анализ информации, выработка рекомендаций, принятие управленческих решений. Организация мониторинга качества образования в школе Организация мониторинга качества образования в школе осуществляется в четырех уровнях: ученик, учитель, классный руководитель, управление. Линии аналитики На уровне ученика: 1-4 классы 1. Выявление уровня обученности учащихся по основным

предметам. 2. Выявление специальных способностей учащихся (учебные достижения по различным предметам). 5- 7 классы 1. Выявление учебных достижений школьников по основным предметам. 2. Определение уровня развития специальных способностей школьников к выбору будущего профиля обучения. 3. Определение уровня интеллектуального развития обучаемых. 4. Наличие социального опыта и пр. 5. Наличие индивидуальной образовательной программы (траектории), 6. Выявление интересов и склонностей обучаемых к той или иной сфере деятельности.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: сущность и содержание диагностики, диагностические компоненты, педагогическая диагностика, уровни педагогической диагностики, диагностика компетенций.

В настоящее время во вузе образовательного результата формируется совокупность компетенций, которая представляет собой интегральное взаимодействие знаний, умений, навыков, личностной ориентации и мотивации профессиональной деятельности. Набор компетенций определения в соответствующих ГОС ВПО, его основа определяет компетентностный подход. В данном случае ключевым критерием качества образованности обучающегося в настоящий период становится достигнутая оценка результатов, то есть уровни сформированности компетенций. Объективная диагностика сформированности компетенций обеспечивает представление о профессиональной подготовке и позволяет своевременно скорректировать процесс обучения. В этой связи уместно отметить, что «компетентностный подход следует рассматривать как кризис междисциплинарного взаимодействия» [2].

В действующих ФГОС ВПО не описаны методики медицинских компетенций. Для диагностирования компетенций не выделяются уровни их сформированности, что создает достаточно серьезную проблему при оценке качества современного образования в рамках компетентностного потенциала. Это указывает на актуальность анализа существующих методик и выбора эффективных средств диагностики качества образования.

Методология

Сложившиеся традиции оценивают знания, умения, навыки, применяемые и недостаточную полноту, чтобы успешно добиться успеха среди выпускников. Известны случаи, когда выпускники, окончившие вуз по сравнению с другими, не могли страдать себя специалистом в профессиональной сфере. Обладание компетентностью в полной мере можно оценить после включения молодого специалиста в практическую профессиональную деятельность. В этой связи важно диагностировать уровни форми-

рованности компетенций еще в процессе обучения разработке стратегий и корректировке их развития, что кажется достаточно проблематичным. Необходимо провести анализ ситуации по пониманию педагогической диагностики, ее содержания. В зависимости от преследуемых целей на различных стадиях диагностики необходимо выбрать тот или иной комплекс методов и средств диагностики компетенций.

Результаты

Прежде всего стоит определиться с понятием «диагностика». Термин «диагностика» происходит от греческого $\sigma\eta\mu\alpha\tau\iota\kappa\acute{o}\varsigma$ — распознавать, распознавать. Использовал данный термин первоначально только в медицине и обозначал деятельность врача по установлению диагноза больному и вынесению ему своего мнения о его состоянии и болезни. В будущем этот емкий термин стал использоваться в различных отраслях. Так, например, в строительстве под диагностикой понимается установленное техническое состояние состояния, поскольку использование различных методов и средств выявляет дефекты.

Диагностика не является поверхностным познанием. Практика происходит из-за ее истинности. Диагностика как результат используется для оценки состояния, учета отклонений от заданной цели, преобразования и прогнозирования дальнейшего развития. Диагностика содержит более широкий смысл, чем простая оценка знаний, умений и навыков.

определить разные диагнозы в педагогике и образовании. В 1968 г. К. Ингенкамп по аналогии с медицинской и психологической диагностикой предложил следующее определение педагогической диагностики: «Совокупность приемов контроля и оценок, направленных на решение задач оптимизации процесса, дифференциации учащихся, а также с получением обучающих программ и методов педагогического воздействия» [7, с. 7]. Он же ее рассматривал в четырех основных направлениях:

- дидактическая диагностика, ориентированная на изучение итогов обучения (знаний, навыков и навыков), на определение уровня образованности обучающегося;
- психолого-педагогическая диагностика, ориентированная на изучение субъектов образовательного процесса: образовательные навыки учащихся, индивидуально-личностные особенности учащихся, поведение;
- управленческая диагностика, ориентированная на элементы обучения и звенья образовательного процесса как целостности управляемой системы: целеполагание, организация учебно-воспитательного процесса в школе и на уроке; деятельность структурных подразделений школ на всех уровнях; методическая и техническая оснащенность, повышение педагогического профессионального коллектива и т.д. д.;
- социально-педагогическая диагностика, направленное изучение воспитательных способностей микро- и макросреды: семья, учебный коллектив, ближайшая среда вне школы [7, с. 35].

В. С. Аванесов рассматривает обследование в образовании как «систему специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, целевую на выявление соответствующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения» [1].

Л. П. Крившенко с выводом ученых под педагогической диагностикой понимать «изучение состояния педагогического процесса» [8].

Выполнение различных функций, педагогическая диагностика в целом может соблюдать различные уровни. Так, Т. А. Чекалина предложила три

уровня педагогической диагностики: компонентный, структурный, системный. При этом каждый последующий уровень является продолжением лечения и углубления раскрывает состояние изучаемого объекта. Компонентная диагностика направлена на изучение отдельных характеристик какого-либо признака или признаков педагогического процесса и, являясь лишь исходным уровнем, дает малозначимые результаты. На следующем уровне искусственная связь между интеллектуальными компонентами влияет на выбранные условия и полученный результат. Третьим уровнем становится системная диагностика, позволяющая определять функции левой стороны педагогического процесса как целостность системного явления...

В обсуждении общих позиций остаются самые важные принципы диагностирования учащихся: объективность, систематичность, прозрачность. «Объективность диагностики заключается в еди-

ном, обоснованном подходе к формированию заданий по контролю, соответствующим замечаниям и отношению к обучающимся. Принцип системности заключается в том, что необходимо проведение диагностического контроля на всех этапах педагогического процесса с использованием различных средств и методов во взаимосвязи и для достижения общей цели. Принцип наглядности заключается в открытом процессе диагностирования и предъявления по единым критериям результатов, имеющих сравнительный характер» [3].

Если представить как «алгоритмизированную систему последовательных этапов», то технология сформированности технологий, согласно Л. Н. Давыдовой, будет выглядеть следующим образом:

- «определение местности, целей и педагогического диагностирования;
- предварительное планирование постоянного диагностирования;
- выбор диагностических средств (критериев, уровней, методов);
- сбор информации о диагностируемом объекте;
- обработка полученной в результате проведенной диагностики информации, анализ, систематизация;
- объединение компонентов диагностируемого объекта в новое единство на основе анализа достоверной информации;
- прогнозирование перспектив дальнейшего развития объекта. Обоснование и оценка педагогического диагноза;
- практическое использование результатов педагогической медицины. Коррекция по управлению педагогическим процессом с целью преобразования объекта» [4].

Диагностика сформированности компетенций направлена в первую очередь на изучение результатов обучения, на определение уровня сформированности компетенции. О. В. Зуев и О. П. Мерзлякова в своей работе «Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе» нашла в диагностической деятельности такие аспекты:

- а) «сравнение с установленной нормой или физическим состоянием;

б) анализ причин отклонений от нормативной модели;
в) прогнозирование;
г) интерпретация полученных данных о состоянии объекта;
д) информирование о безопасности диагностической деятельности наших людей;

е) контроль за применением на диагностируемый объект различных диагностических методов» [6].

Следует отметить, что в рамках проводимой работы необходимо определить перечень диагностируемых компетенций, их состав и значение для дальнейшего формирования критериального состояния. Следующим шагом станет проведение консультаций по компетенциям, в ходе которых Н. Ф. Ефремова отдельные этапы:

— «определение целей оценочных мероприятий и формирование результатов накопления;

— разработка индикаторов и измерений компетентности с учетом уровня обучения;

— методы выбора оценки различных компетенций;

— разработка оценочных средств и процедур по оценке на основе профилей компетенций;

— определение правил и условий проведения оценочных мероприятий;

— организация и проведение оценочных мероприятий;

— первичная обработка результатов измерения;

— оценка уровня развития компетенций (анализ, интерпретация, выводы, рекомендации);

— обсуждение результатов с испытуемыми;

— включение оценок результатов в портфель для накопления данных» [5].

Для получения информации о состоянии объекта или сравнения данных с допустимыми нормами необходимо корректировать резку состояния состояния, определять уровень сформированности компетенции. Если рассматривать компетентность как способность человека определять средства и приемы действий, которые направлены на решение задач или достижение целей в конкретном виде деятельности, то она может включать в себя когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный блоки. В свою очередь когнитивную и частично деятельностную основу компетенций можно проверить, применяя классические средства диагностики: опросы, тестовые задания (различающиеся по сложности и самостоятельности материала), самостоятельные и контрольные работы. Для возникновения деятельностного блока необходимо использовать метод экспертной

наблюдения, наблюдение, ситуационные задачи и т. д. д. Так как диагностика уровней формирования материала составляет основу диагностического оборудования, сформированность навыков, то результат вытекает из последовательностей всего процесса диагностики.

Предварительная диагностика. Проверка состояния состояния на начальном этапе, входной контроль. Этот уровень позволяет установить обладание этими или иными определениями, установить уровень сформированности той или иной компетенции (при наличии соответствующего критериального оборудования).

Текущая диагностика. Осуществление постоянно продолжается в ходе изучения дисциплины, в конце каждой темы или отдельных ее элементов. Текущая диагностика носит не только контрольный характер, но и воспитательный и обучающий. При этом методы и формы могут быть разными и выбираться с учетом конкретных условий обучения.

Итоговая диагностика. Проверка состояния объекта, обусловление которого поставлено образовательными учреждениями. В данном случае диагностируется уровень сформированности той или иной компетенции, достигается результат соблюдения существующих условий и используются данные методы обучения.

Заключение

Цель педагогической сформированности компетенций — не только констатация фактического состояния дел, но и оказание помощи участникам педагогического процесса, направленной на повышение качества образования. Педагогическая диагностика компетенций должна определять уровни сформированности этих компетенций, выявлять имеющуюся динамику и развивать развитие диагностируемых компетенций, что позволит при необходимости корректировать корректирующий образовательный процесс. Таким образом, выбор единых методов и показателей позволит систематизировать диагностическую аппаратуру сформированности компетенций и улучшить педагогический процесс, в том числе за счет более качественной оценки результатов освоения учебных программ.

Педагогическая диагностика изучает основные принципы и методы фиксации признаков, которые имеют форму заданных, регулирует механизмы принятия управленческих решений. С учетом этого педагогическая диагностика компетенций предстает как направление деятельности, в котором заключены: уровни сформированности компетенций в соответствии с характерными условиями обучения, возникающими у обучающихся, способами их преобразования и прогнозирования перспективных результатов обучения. Педагогическая диагностика в обучении включает функции обратной связи, оценочную, управленческую и прогностическую функции.

Литература

1. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 41-44.
2. Бережнова Л. Х., Гупалов М. М., Новожилов В. Ю. Стратегии междисциплинарности в военном вузе как условия самообразования курсантов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. № 4. С. 175.

3. Воронов С. А. Структура и методы педагогической диагностики компетенций курсантов вузов армии национальной гвардии РФ // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 1. С. 177-181.

4. Давыдова Л. Н. Основы разработки педагогических технологий и инноваций / под ред. В. А. Пятина. Астрахань: АГПУ, 1998. С. 137.

5. Ефремова Н. Ф. Подходы к оценке компетентности в сфере высшего образования. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. С. 42-57.

6. Зуев О. В., Мерзлякова О. П. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе. Екатеринбург, 2009. С. 23.

7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М. : Педагогика, 1991. 238 с.

8. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. М. : ТК Велби : Проспект, 2004. С. 91.

9. Чекалина Т. А. Диагностика и самодиагностика как элементы при разработке инновационных технологий // Молодой ученый. 2010. № 6. С. 358-361.

Рекомендации

1. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики. Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 41 — 44. (На русском языке).

2. Бережнова Л.Х., Гупалов М.М., Новожилов В.Ю. Стратегии междисциплинарности в военном вузе, как условие самообразования курсантов. // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии России [Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России]. 2012. № 4. С. 175. (На русском языке).

3. Воронов С.А. Структура и методы педагогической диагностики компетенций курсантов вузов России.

войска национальной гвардии РФ. Научно-технические списки Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и социальные науки. [Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Том. 8. № 1. С. 177-181. (На русском).

4. Давыдова Л. Н. Основы разработки педагогических технологий и инноваций. Эд. В.А. Пятина. Астрахань: АГПУ, 1998. С. 137. (На русском языке).

5. Ефремова Н. Ф. Подходы к оценке компетенций в высшем образовании. Москва: Научный центр проблем качества обучения, 2010. С. 42-57. (На русском).

6. Зуев О. В., Мерзлякова О. П. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе. Екатеринбург, 2009. С. 23. (На русском языке).
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва: Педагогика, 1991. 238 с. (На русском).
8. Педагогика [Педагогика]. Эд. Л.П. Крившенко. Москва: Т. К. Уэлби: Авеню, 2004. С. 91. (На русском языке).
9. Чекалина Т. А. Диагностика и самодиагностика как составляющие развития инновационных технологий. Молодой ученый. 2010. № 6. С. 358-361. (На русском).

ПРАКТИЧЕСКИЕ

1.	Содержание педагогической диагностики начального образования	
2.	Теоретические особенности диагностики начального образования	
3.	Необходимость диагностической подготовки начального образования	
4.	Дидактические основы диагностики начального образования	
5.	Методы реализации диагностического процесса в начальном образовании	
6.	Нормативные принципы организации диагностического процесса в начальном образовании	
7.	Современные технологии диагностики начального образования	
8.	Зарубежный опыт диагностики в начальном образовании	
9.	Диагностические подходы в педагогическом наследии восточных просветителей	
10.	Основы проведения научных исследований по диагностике в начальном образовании	
11.	Роль диагностики в профессиональной подготовке.	
12.	Основные методы диагностики начального образования	
13.	Технология индивидуального подхода к диагностике начального образования	
14.	Эксперименты по диагностике начального образования	
15.	Перспективные направления диагностики начального образования	

Рекомендации к практическим занятиям

1. Написать тезис к лекции.
2. Составить 5 вопросов с ответами по теме лекции.
3. Составить 5 тестов с 4 вариантами ответов по теме лекции.
4. Составить глоссарий по теме лекции.
5. Составить схему по теме лекции.
6. Составить презентацию по теме лекции.
7. Составить видеоролик по теме лекции.
8. Написать аннотацию к дополнительному источнику по теме лекции.
9. Изучение метода по педагогической диагностике.
10. Проектная работа.

ТЕМЫ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ

1. История возникновения и развития психолого-педагогической диагностики Узбекистана
2. История возникновения и развития психолого-педагогической диагностики за рубежом
3. Функции психолого-педагогической диагностики, уровни и направления в образовании
4. Закономерности и принципы диагностической деятельности педагога
5. Диагностическая культура педагога (направленность диагностической деятельности педагога, субъектность, нравственно-этические нормы диагностической деятельности)
6. Правовые ограничения в педагогической диагностике
7. Содержание диагностической процедуры
8. Диагностика самооценки младших школьников
9. Диагностика направленности личности, темперамента
10. Диагностика морально-нравственной сферы младших школьников
11. Диагностика произвольности младших школьников
12. Диагностика графической деятельности
13. Диагностика математических умений
14. Диагностика мышления и речи младших школьников
15. Диагностика внимания младших школьников
16. Диагностика восприятия младших школьников
17. Методы диагностики межличностных отношений в учебном коллективе
18. Методы изучения детско-родительских отношений
19. Диагностика семейных отношений: тест опросник родительских отношений (В.В. Столин, А.Я. Варга)
20. Психолого-педагогическое консультирование субъектов образовательного процесса (формы, виды, этапы проведения)
21. Психолого-педагогическая диагностика готовности детей к школе
22. Диагностика личностной готовности к обучению в средней школе
23. Диагностика познавательной готовности к обучению в средней школе
24. Диагностика эффективности систем обучения

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Понятие психолого-педагогической диагностики как научной системы методов и приемов постановки психологического диагноза.
2. Принципы и основные положения психолого-педагогической диагностики. Методологические основы получения психодиагностических данных.
3. Классификации психодиагностических методов.
4. Комплексный подход к изучению детей с нарушениями развития.
5. Наблюдение: сущность, роль в диагностическом исследовании.
6. Виды и уровни психолого-педагогической диагностики.
7. Классификация методов дифференциальной диагностики.
8. Принципы дифференциальной диагностики.
9. Проблема дифференциальной диагностики детей с проблемами в развитии.
10. Психологический диагноз: содержание, ступени.
11. Диагностика черт личности с помощью 16-факторного личностного опросника Кеттелла (16 PF).
12. 9. "Личностный дифференциал": процедура проведения и интерпретация результатов.
13. 10. Понятие "психодиагностика", ее цели и задачи.
14. 11. История развития зарубежной психодиагностики (Ф.Гальтон, Г.Эббингауз, Э.Сеген, Д.Эскироль и др.).
15. Изучение особенностей мышления с помощью методики "Пиктограмма".
16. Изучение темперамента с помощью методики Я.Стреляу.
17. Методика "Рисунок человека. Процедура проведения и интерпретация результатов.
18. История развития психолого-педагогических методов исследования в России (А.Г.Россолимо, Л.С.Выготский, В.И.Лубовский и др.).
19. Психолого-педагогическое изучение детей первого года жизни.
20. Психолого-педагогическое изучение детей раннего возраста.
21. Психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста.
22. Психолого-педагогическое изучение детей школьного возраста.
23. Психолого-педагогическое изучение подростков.
24. Психолого-педагогическое изучение с нарушениями слуха.
25. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями зрения.
26. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
27. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы.
28. Этика психодиагностики.
29. Методика изучения уровня субъективного контроля. Проблема формирования внутреннего локуса контроля личности.

- 30. Методика ТАТ. Особенности и ограничения. Схема интерпретации.
- 31. Основные стандартизованные методы диагностики тревожности. Правила проведения и интерпретации.
- 32. Классификация проективных методик. Преимущества и недостатки.
- 33. Методика "Несуществующее животное". Процедура проведения.
- 34. Требования к заданиям, инструкции и оформлению результатов психолого-педагогического исследования.
- 35. Психосемантические методы диагностики.
- 36. Исследование личности с помощью методики Г.Айзенка.

37. Что такое диагностирование обученности?
38. Что такое контроль знаний, умений?
39. Что такое проверка знаний, умений?
40. Что такое оценивание и оценка?
41. На каких принципах основывается диагностирование, контроль и проверка знаний?
42. Назовите функции контроля.
43. Охарактеризуйте звенья проверки знаний, умений.
44. Какие типовые недостатки выявлены в массовой практике контроля, проверки, оценки знаний?
45. Что вы знаете о новых поисках в области контроля и проверки знаний?
46. Что из зарубежного опыта контролирования вам импонирует?
47. Какие недостатки имеет пятибалльная система знаний?
48. Какую шкалу оценок вы отстаиваете и почему?
49. Что такое тестирование обученности, достижений, развития?
50. Какие критерии существуют для оценки диагностических тестов?
51. Какие формы тестового контроля вы знаете?
52. Какие правила необходимо соблюдать при составлении диагностических тестов?
53. В чем особенности программированного, компьютерного тестирования?
54. Что такое обучаемость?
55. Как диагностируется обучаемость учащихся?
56. Для каких целей используются результаты диагностирования обучаемости?
57. Особенности развития профессионально-ценностного потенциала личности будущего воспитателя в поликультурной образовательной среде начальной школы
58. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего педагога
59. Проектирование как педагогический феномен: методологические и теоретические аспекты проблемы
60. Использование проектной деятельности в профессиональном становлении будущего учителя
61. Сущность и структура педагогического процесса в образовательной системе
62. Особенности подготовки будущих учителей начальных классов
63. Особенности применения информационно-коммуникационных технологий при подготовке будущих учителей
64. Музыкотерапия в решении проблемы сохранения здоровья школьников: теоретические и практические аспекты
65. Профессиональная компетентность учителя: сущность и специфика
66. Моделирование активной образовательной среды на уроках

67. Теоретические основы проблемы формирования конструктивных умений младших школьников
68. Роль учебного эксперимента на уроках
69. Особенности становления и развития педагогического антропологизма в педагогическом процессе
70. Педагогические возможности современных информационных технологий в обучении младших школьников математике
71. Идеи любящего отношения к ребенку в этико-педагогических системах
72. Влияние начальной школы на формирование гендерной принадлежности школьников
73. Развитие познавательной активности дошкольников в процессе работы над загадками
74. Проявление патриотизма у детей
75. Взаимодействие педагогов школьного образовательного учреждения с семьей по формированию читательских интересов детей
76. Методические рекомендации по нравственному воспитанию младших школьников средствами народных традиций
77. Проектирование предметно-игровой среды как залог всестороннего развития детей
78. Теоретическое обоснование педагогических условий развития интереса к произведениям Н. Носова у детей школьного возраста
79. Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в школьном образовательном учреждении
80. Использование сюжетно-ролевой игры в формировании коммуникативных способностей
81. Педагогическое просвещение родителей как условие повышения качества школьного образования
82. Особенности методического руководства работы педагогов по речевому развитию детей школьного возраста
83. Диагностика сформированности интереса к поэзии у детей

ТЕСТЫ

1. Родоначальником научного изучения индивидуальных различий, создавший инструмент для их измерения ? тест, был: а) Дж.Кеттелл ; б) Ч.Спирмен; в) Ф.Гальтон.

2. 2. Автором, создавшим первый психологический экспериментальный метод изучения законов памяти, используя для этого наборы бессмысленных слогов был: а) Г.Эббингауз; б) В.Вундт; в) А.Бине.

3. 3. Методика обучения глубоко умственно отсталых детей, частью которой были задания на сенсорное различение и развитие произвольных двигательных действий была разработана: а) Ж.Эскиролем; б) Э.Сегеном; в) Т.Симоном.

4. 4. Первым исследователем, использовавшим в психологической литературе термин ?интеллектуальный тест? был: а) Дж.Кеттелл; б) Л.Термен; в) В.Вундт.

5. 5. Умственный возраст по Бине определяется на основании: а) даты рождения; б) среднего возраста лиц из выборки; в) числа правильных ответов при тестировании; г) расположения результата на кривой распределения интеллекта.

6. 6. Коэффициент IQ, предложенный В.Штерном определялся следующим способом?..(Умственный возраст / хронологический) . 100%

7. 7. В России необходимость в разработке методов выявления умственной отсталости у детей возникла: а) в начале XX века; б) в конце XIX века; в) в середине XX века.

8. 8. Недостатком методики Г.Россолимо являлось то, что: а) не изучалось словесно-логическое мышление детей; б) детям не давались задания для установления их обучаемости; в) все ответы верны.

9. 9. Большой заслугой А.Ф.Лазурского стала изучение ребенка в: а) в условиях формирующего эксперимента; б) в условиях лабораторного эксперимента; в) в условиях естественного эксперимента.

10. 10. ..Л.С.Выготский? отстаивал динамический подход к изучению детей, считая обязательным не только учитывать то, что ребенок уже достиг на предыдущих жизненных циклах, но главным образом установить ближайшие возможности детей.

11. 11. Схема педологического исследования детей, предложенная Л.С.Выготским включала в себя следующие этапы:?,?..?.. . (Жалобы родителей, ребенка, воспитательного учреждения История развития ребенка Симптоматология развития Педологический диагноз Прогноз Педагогическое наблюдение)

12. 12. На современном этапе развития психодиагностики отклонений в развитии большое значение имеют исследования?...? (В.И.Лубовского,

С.Д.Забрамной, И.Левченко). 13. Информация, получаемая с помощью психодиагностических методик полезна с точки зрения: а) предоставления информации о человеке вообще; б) выбора средств вмешательства, прогноза их эффективности.

13. 14. (Вербальные)..? психодиагностические методики опосредованы речевой активностью обследуемых; составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, воображению, системе убеждений в их опосредованной языком форме.

14. Открытие и доказательство феномена, лежащего в основе всех проективных методик, а именно возможность посредством косвенного воздействия на значимые области-переживания и поведения человека вызывать пертурбации в экспериментальной деятельности принадлежит: а) В.Вундту, б) К.Юнгу, в) Р.Лазарусу.

15. ?. ?.. и ?. представляют две группы наиболее распространенных проективных методик по критерию ответной реакции испытуемых. Эти методики наиболее удачно дополняют друг друга, выделяя формальный и содержательный аспекты личности (Тест Роршаха, ТАТ)

16. Основные принципы проективной психологии были впервые сформулированы: а) Л.Франком, б) Рапапортом; в) З.Фрейдом.

17. Психодиагностические задачи решаются следующими способами: а) длительное наблюдение за обследуемым, совершаемое в ходе оказания ему помощи; б) наблюдение за обследуемым в реальных условиях его жизни; в) все ответы верны; г) все ответы неверны.

18. Информация, получаемая с помощью психодиагностических методик полезна с точки зрения: а) предоставления информации о человеке вообще; б) выбора средств вмешательства, прогноза их эффективности.

19. К диагностическим методам, основанным на заданиях предполагающих правильный ответ, либо на заданиях, относительно которых правильных ответов не существует, относятся?

20. К диагностическим методикам, состоящим из заданий, которые не имеют правильного ответа, характеризуются лишь частотой (направленностью) того или иного ответа можно отнести ?личностные опросники .

21. Общими для всех проективных методик являются признаки: а) неопределенность, неоднозначность используемых стимулов; б) отсутствие ограничений в выборе ответа; в) отсутствие оценки ответов испытуемых как ?правильных? и ?ошибочных?; г) все ответы верны; д) нет верных ответов. 9. Методики, включающие речевую способность испытуемых только в плане понимания инструкций; выполнение задания опирается на перцептивные, моторные способности: а) вербальные; б) невербальные; в) диалоговые техники; г) шкальные техники

22. 10. Вербальные? психодиагностические методики опосредованы речевой активностью обследуемых; составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, воображению, системе убеждений в их опосредованной языком форме. письменная работа , примерные вопросы:

23. 1. Предложить десять тем курсовых работ по проблеме ?Методы психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ? (2) Критерии оценки: 1. - темы соответствуют проблематике ? 2 балла 2. - предложено менее десяти тем ? 1 балл 3. - темы не соответствуют проблематике ? 0,5 балла

24. 2. Обосновать взаимосвязь диагностической и коррекционной помощи лицам с ОВЗ для профилактики социальных отклонений (3). Критерии оценки: 1. ? связь диагностики и коррекции обоснована полностью с приведением доказательств ? 2 балла 2. - взаимосвязь диагностической и коррекционной помощи лицам охарактеризована без предоставления примеров ? 1 балл 3. ? связь выявления специфики развития детей с коррекцией отклонений обоснована неполно ?

25. Методики, включающие речевую способность испытуемых только в плане понимания инструкций; выполнение задания опирается на перцептивные, моторные способности: а) вербальные; б) невербальные; в) диалоговые техники; г) шкальные техники

26. Вербальные? психодиагностические методики опосредованы речевой активностью обследуемых; составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, воображению, системе убеждений в их опосредованной языком форме.

27. Выбери правильный ответ: а) объективные тесты б) стандартизованные самоотчеты в) проективные техники г) диалоговые техники

28. Общим для всей группы методик ?. является использование вербальных способностей испытуемого, обращение к его мышлению, воображению, памяти.

29. ? основаны на том, что недостаточно структурированный материал, выступающий в качестве ?стимула?, при соответствующей организации эксперимента порождает процессы фантазии, воображения, в которых раскрываются характеристики субъекта.

30. ? - это те методики, в которых возможен правильный ответ, правильное выполнение задания.

31. ?. учитывают, что психодиагност вступает в контакт с обследуемым и достигает наилучших результатов за счет специфических особенностей этого контакта.

32. Наименьшей вовлеченностью психодиагноста в процедуру психодиагностики, минимальным влиянием личности психодиагноста и его

опытности как психолога на результаты обследования обладают: а) шкальные техники; б) диалоговые техники; в) объективные тесты.

33. При обследовании детей с нарушениями развития очень важно учитывать показатели: а) уровень сформированности изобразительной деятельности; б) состояние зрительного восприятия, пространственных представлений; в) состояние моторных функций; г) все ответы верны

34. Человек обращается за помощью к психологу, охотно идет на сотрудничество, старается выполнить инструкцию как можно более точно, не имеет сознательных намерений фальсифицировать результаты. Эта ситуация носит название: а) экспертизы; б) клиента; в) вмешательства.

35. Правильно соотнеси: 1) Измерительные методы (тесты) 2) Экспертные методы а) должны быть четко сформулированы цели, предмет и область применения методики. б) процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма. в) инструкции по применению должны пройти специальные испытания на однозначность их выполнения по отношению к некоторому эталонному набору данных. г) процедура обработки должна использовать статистически обоснованные методы подсчета и стандартизации тестового балла. д) процедура обработки результатов должна включать документирование промежуточных этапов обработки, которое позволило бы перепроверить конечный результат. письменная работа , примерные вопросы: Составление сравнительной психолого-педагогической характеристики на детей с ЗПР и умственной отсталостью.

36. Структура углубленной оценки психического развития ребенка состоит из следующих последовательных и взаимосвязанных этапов: 1) Сбор психологического анамнеза; 2) Создание гипотезы, ее уточнение в процессе работы; 3) Непосредственно процедура обследования ребенка; 4) Развернутый системный анализ результатов обследования; 5) Постановка психологического диагноза с определением вероятностного прогноза развития и психологического сопровождения ребенка; 6) Беседа с родителями и педагогами по результатам психолого-педагогической диагностики; 7) Проведение необходимой коррекционной работы.

37. Наиболее важными неспецифическими критериями оценки состояния ребенка являются: 1) Критичность к результатам собственной деятельности; 2) Количество правильно выполненных заданий; 3) Пассивность; 4) Адекватность поведения; 5) Зависимость от взрослого; 6) Обучаемость.

38. Понятие, введенное Л.С.Выготским для определения специфики развития человека в онтогенезе: 1) Произвольность; 2) Зона ближайшего развития; 3) Обучаемость; 4) Компетентность; 5) Коэффициент интеллекта.

39. Обучаемость - это: 1) Процесс и результат приобретения индивидуального опыта, когда отсутствует актуализированная потребность в

обучении; 2) Активное познавательное отношение к действительности; 3) Способ познания, которым учащиеся должны овладеть в обучении; 4) Одно из основных учебных действий, которое является составным элементом учебной деятельности; 5) Характеристика индивидуальных возможностей человека в восприятии, осмыслении и воспроизведении учебной информации, включая возможность контроля и самоконтроля, выполнения учебных действий; 6) Процесс передачи и организации знаний и формирования на их основе познавательной картины мира.

40. Психологический анамнез - это: 1) Тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитателей и учителей; 2) Система объективных данных, позволяющие предположить причину и вероятностные механизмы возникновения того или иного варианта отклоняющегося развития; 3) Изучение документации (медицинских карт, характеристик) и продуктов деятельности (тетрадей, рисунков, поделок и т.п.); 4) Анализ истории заболевания ребенка; 5) Начальный этап научного исследования, позволяющий перейти от общего описания какого-либо объекта или явления к определению его внутренних свойств.

41. Длительность углубленного обследования ребенка составляет: 1) От 40 минут до 1 часа 40 минут; 2) Зависит от возраста ребенка, его работоспособности и уровня развития внимания; 3) Около 20 минут; 4) Временных нормативов углубленного обследования не существует; 5) Свой вариант.

42. Оценить уровень сформированности понятийного развития ребенка можно с помощью методик: 1) Предметная классификация; 2) Исключение предметов; 3) Методика Пьерона-Рузера; 4) Методика Выготского-Сахарова; 5) Выделение существенных признаков; 6) Контурный САТ-Н.

43. Оценку развития речемыслительной деятельности целесообразно проводить с помощью методик: 1) Таблицы Шульте; 2) Корректирующие пробы; 3) Прогрессивные матрицы Дж. Равена; 4) Подбор аналогий; 5) Выделение существенных признаков; 6) Понимание метафор, пословиц, рассказов со скрытым смыслом.

44. Специфика эмоционально-волевой сферы исследуется с помощью методик 1) Методика Выготского-Сахарова; 2) Тест Люшера; 3) Понимание метафор, пословиц, рассказов со скрытым смыслом; 4) Рисунок несуществующего животного; 5) Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга; 6) Контурный САТ-Н.

45. Метод пиктограмм используется для исследования: 1) Памяти; 2) Внимания; 3) Эмоций; 4) Сознания; 5) Интеллекта

46. Структура углубленной оценки психического развития ребенка состоит из следующих последовательных и взаимосвязанных этапов: 1) Сбор

психологического анамнеза; 2) Создание гипотезы, ее уточнение в процессе работы; 3) Непосредственно процедура обследования ребенка; 4) Развернутый системный анализ результатов обследования; 5) Постановка психологического диагноза с определением вероятностного прогноза развития и психологического сопровождения ребенка; 6) Беседа с родителями и педагогами по результатам психолого-педагогической диагностики; 7) Проведение необходимой коррекционной работы.

47. Наиболее важными неспецифическими критериями оценки состояния ребенка являются: 1) Критичность к результатам собственной деятельности; 2) Количество правильно выполненных заданий; 3) Пассивность; 4) Адекватность поведения; 5) Зависимость от взрослого; 6) Обучаемость.

48. Понятие, введенное Л.С. Выготским для определения специфики развития человека в онтогенезе: 1) Произвольность; 2) Зона ближайшего развития; 3) Обучаемость; 4) Компетентность; 5) Коэффициент интеллекта.

49. Обучаемость - это: 1) Процесс и результат приобретения индивидуального опыта, когда отсутствует актуализированная потребность в обучении; 2) Активное познавательное отношение к действительности; 3) Способ познания, которым учащиеся должны овладеть в обучении; 4) Одно из основных учебных действий, которое является составным элементом учебной деятельности; 5) Характеристика индивидуальных возможностей человека в восприятии, осмыслении и воспроизведении учебной информации, включая возможность контроля и самоконтроля, выполнения учебных действий; 6) Процесс передачи и организации знаний и формирования на их основе познавательной картины мира.

50. Психологический анамнез - это: 1) Тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитателей и учителей; 2) Система объективных данных, позволяющие предположить причину и вероятностные механизмы возникновения того или иного варианта отклоняющегося развития; 3) Изучение документации (медицинских карт, характеристик) и продуктов деятельности (тетрадей, рисунков, поделок и т.п.); 4) Анализ истории заболевания ребенка; 5) Начальный этап научного исследования, позволяющий перейти от общего описания какого-либо объекта или явления к определению его внутренних свойств.

51. Длительность углубленного обследования ребенка составляет: 1) От 40 минут до 1 часа 40 минут; 2) Зависит от возраста ребенка, его работоспособности и уровня развития внимания; 3) Около 20 минут; 4) Временных нормативов углубленного обследования не существует; 5) Свой вариант.

52. Оценить уровень сформированности понятийного развития ребенка можно с помощью методик: 1) Предметная классификация; 2)

Исключение предметов; 3) Методика Пьерона-Рузера; 4) Методика Выготского-Сахарова; 5) Выделение существенных признаков; 6) Контурный САТ-Н.

53. Оценку развития речемыслительной деятельности целесообразно проводить с помощью методик: 1) Таблицы Шульте; 2) Корректирующие пробы; 3) Прогрессивные матрицы Дж. Равена; 4) Подбор аналогий; 5) Выделение существенных признаков; 6) Понимание метафор, пословиц, рассказов со скрытым смыслом.

54. Специфика эмоционально-волевой сферы исследуется с помощью методик 1) Методика Выготского-Сахарова; 2) Тест Люшера; 3) Понимание метафор, пословиц, рассказов со скрытым смыслом; 4) Рисунок несуществующего животного; 5) Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга; 6) Контурный САТ-Н.

55. Метод пиктограмм используется для исследования: 1) Памяти; 2) Внимания; 3) Эмоций; 4) Сознания; 5) Интеллекта.

ГЛОССАРИЙ

Диагностика – термин греческого происхождения (dia – между, сквозь, через и gnosis – знание). Это «особый вид познания, находящийся между научным знанием и опознанием единичного явления» (Н.К. Голубев, Б.П. Битинас).

Педагогическая диагностика – это совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференцированного подхода к учащимся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.

Мониторинг – в переводе с английского означает постоянное слежение за состоянием и результатами какой-либо деятельности или объекта путем сбора, обработки и хранения оперативной информации.

Педагогический мониторинг – форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. (А.Н. Майоров)

Метод – последовательность приемов исследования, которая раскрывает путь познания изучаемого явления. В педагогике различают следующие методы педагогического исследования: наблюдение, анкетирование, эксперимент, тестирование, беседа, опрос, социометрические методы, терминологические методы, контент-анализ.

Педагогическое наблюдение – это специально организованное педагогом восприятие педагогических явлений в естественных условиях. Можно наблюдать протекание различных дел, ситуаций, возникающих в образовательном процессе. Так как педагог сам является участником и организатором педагогического процесса, то данный метод будет называться включенным наблюдением.

Опрос – метод сбора первичной информации посредством обращения с вопросом к определенной группе людей. Могут быть устные, письменные.

Беседа – один из видов опроса, диалог по заранее разработанной программе (план, разработанный заранее и предполагающий определенные ответы).

Интервью – диалог по заранее разработанным вопросам.

Анкетирование – один из видов письменного опроса. Продуктивный и гибкий метод получения информации. Известны три типа анкет: открытая, закрытая и смешанная. Тип анкеты определяется видами вопросов, которые в нее входят.

Тест – специальные задания, которые вызывают у респондента прогнозируемое или стандартизированное поведение или решение задач. Существуют различные классификации тестов: по цели, по форме, по содержанию.

Контент-анализ – это метод, который заключается в выделении смысловых единиц в тексте с последующей статистической обработкой в виде

определения количественного соотношения элементов в документах. Проводится в три этапа. На первом этапе выделяются смысловые единицы анализа текста (в виде понятий, категорий или качеств: инициативность, активность, ответственность и т.д.). Второй этап заключается в определении индикаторов выбранных смысловых единиц. К ним относятся «выполняет работу добросовестно», «старается выполнить работу вовремя и аккуратно» и т.д. На третьем этапе происходит статистическая обработка результатов анализа. По частоте употребления выделенных понятий можно установить соотношение между различными смысловыми единицами или их группами.

Педагогический эксперимент – это специально организованный опыт, когда преднамеренно создаются условия, вызывающие те или другие явления в педагогическом процессе. Это опытная проверка гипотезы. Проведение эксперимента ставит перед исследователем две задачи. Первая – диагностика и фиксация экспериментальной работы, и вторая – учет воспитательного воздействия самого эксперимента и всех включенных в него методов и методик.

Цель – это идеальное представление о результатах деятельности. Цель должна быть единой и не разбиваться на множество.

Задача – это определенные шаги-действия, которые необходимо выполнить для достижения поставленной цели.

Результат – это любой итог деятельности. Он может быть как положительным, так и отрицательным.

Результативность – это качественная характеристика полученного результата с точки зрения достижения поставленной цели.

Компетентность – приобретаемое в результате обучения новое качество, связанное со способностью на основе знаний, умений, опыта, ценностных ориентаций решать жизненно важные проблемы и задачи.

ЛИТЕРАТУРА