

**Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»**

Фоменко Светлана Леонидовна

**Мониторинг
профессионального становления и развития
педагогического коллектива
современной школы**

Практико-ориентированная монография

Екатеринбург 2014

УДК 378.1

ББК 74.480

Ф 76

Фоменко, С.Л.

Ф 76 Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики [Текст] : практико-ориентированная монография / С.Л. Фоменко; Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 137 с.

ISBN 978-5-71-86-0608-9

Данная работа представляет собой серьезное исследование по проблеме педагогического мониторинга образовательного процесса. Автор останавливается на вопросах теории и практики педагогического мониторинга, которые могут иметь конкретное практическое приложение. Монография будет интересна не только ученым исследователям, но и широкому кругу руководителей системы образования.

УДК 378.1

ББК 74.480

ISBN 978-5-71-86-0608-9

© Уральский государственный
педагогический университет, 2014
© Фоменко С.Л., 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Мониторинг в сфере образования – теоретический аспект	7
1.1. Генезис и развитие понятия «педагогический мониторинг».....	7
1.2. Мониторинг как самостоятельное звено в управлении образовательным процессом.....	32
1.3. Система мониторинга в сфере образования.....	40
1.4. Этапы создания системы мониторинга в образовательном учреждении.....	47
Глава 2. Мониторинг профессионального становления педагогов общеобразовательной школы как педагогическая проблема	55
2.1. Историко-логический анализ проблемы	55
2.2. Современное состояние изучения профессионального становления педагогов общеобразовательной школы	67
Глава 3. Методы сбора и анализа информации о результативности профессиональной деятельности педагогов	82
3.1. Критерии и показатели результативности профессиональной деятельности педагогов.....	82
3.2. Характеристика уровней соответствия профессионального становления педагогов требованиям профессионально-квалификационных характеристик.....	85
3.3. Иллюстративно-клинический метод анализа профессиональной деятельности педагогов.....	89
Глава 4. Психологические основы профессионального становления педагогического коллектива	100
4.1. Условия и движущие силы профессионального становления педагогического коллектива.....	100

4.2. Мотивация как основа профессионального становления членов педагогического коллектива современной школы.....	108
4.3. Этапы создания мотивационного поля педагогического коллектива.....	116
Заключение.	119
Библиографический список	125
Приложения	129

ВВЕДЕНИЕ

Центральной фигурой обновления образования является педагог. От его духовности, социальной позиции, компетентности зависит успех реформирования образования.

Для того чтобы успешно решить задачи обучения и воспитания подрастающего поколения, педагогам необходимо непрерывно повышать свою квалификацию. Руководитель образовательного учреждения стремится отследить процесс профессионального становления педагогов, и это входит наряду с другими в перечень его обязанностей. Однако это отслеживание часто носит субъективный характер, на уровне обыденного педагогического сознания, житейского здравого смысла. В таких случаях трудно говорить о том, что результаты профессиональной деятельности педагогов имеют устойчивый, закономерный характер и идет действительно процесс профессионального становления.

Для дальнейшей объективизации данного вида деятельности руководителя образовательного учреждения нужен научный подход, а это означает, что отслеживание профессионального становления педагогов школы должно носить мониторинговый характер, которое построено на научно установленных и теоретически обоснованных закономерностях.

В современных условиях усилился интерес педагогов и психологов к факторам и условиям профессионального становления педагогов (С.Г. Вершловский, З.Ф. Зеер, А.Б. Каганов, Т.Е. Кудрявцев, А.И. Щербаков, Ю.А. Конаржевский, В.М. Медынский и др.), а так же существует достаточное количество исследований, посвященных мониторингу (А.С. Белкин, Б.Г. Горб, В.В. Репкин и др.). Однако исследования, которые соединили бы процесс профессионального становления педагогов общеобразовательной школы с мониторингом, в настоящее время не проводились.

Цель данной работы: выявить, определить и обосновать структуру и содержание мониторинга профессионального становления педагогов об-

щеобразовательной школы.

В соответствии с предметом, целью нами были определены следующие задачи:

1. Раскрыть, теоретически обосновать сущность мониторинга профессионального становления педагогов общеобразовательной школы, организованного в соответствии с принципами научности, непрерывности, диагностико-прогностической направленности.

2. Определить уровни соответствия профессионального становления требованиям профессионально-квалификационных характеристик.

3. Разработать структуру и содержание мониторинга профессионального становления педагогов с использованием иллюстративно клинического метода педагогического анализа при составлении индивидуальных профессиональных характеристик педагогов общеобразовательной школы.

Научная новизна нашей работы заключается в следующих положениях:

1. Раскрыта сущность мониторинга профессионального становления педагогов, организованного на основе принципов научности, целостности, диагностико-прогностической направленности.

2. Выделены три уровня соответствия профессионального становления педагогов требованиям профессионально-квалификационных характеристик: необходимый, но недостаточный, необходимый и достаточный, сверхдостаточный – с системой показателей и критериев по каждому из них:

1) качественные – знания в области своего предмета, знание психолого-педагогических основ обучения, умение формулировать цели деятельности, умение планировать деятельность, творческое отношение к преподаванию, работа по повышению профессионального уровня;

2) количественные – определение взвешенного усредненного рейтинга по четырем функциональным видам деятельности, включающим в себя: урочную деятельность, научно-методическую (внеурочную), персональную результативность педагога, общественную деятельность.

3. Определена структура и содержание мониторинга профессиональ-

ного становления педагогов общеобразовательной школы.

4. При помощи иллюстративно-клинического метода педагогического анализа составлены индивидуальные профессиональные характеристики педагогов общеобразовательной школы.

Теоретическая значимость данной работы заключается в определении смысла и значения понятия "мониторинг профессионального становления педагога", а также в разработке авторского алгоритма отслеживания профессионального становления педагогов общеобразовательной школы.

Практическая значимость работы состоит в том, что предлагаемая автором технология мониторинга профессионального становления педагогов в условиях образовательного учреждения с использованием метода иллюстративно-клинического анализа профессиональной деятельности может быть использована в практике руководителей общеобразовательных школ, что позволит сделать процесс профессионального становления педагогов управляемым и осуществить обоснованный выбор форм, методов и содержания.

ГЛАВА 1

МОНИТОРИНГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ – ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

1.1. Генезис и развитие понятия «педагогический мониторинг»

Перед тем как создать или применить что-то новое, человечество обращается к своему прошлому. Поэтому, чтобы разобраться с современным состоянием и перспективами применения мониторинга в образовании, необходимо иметь представление об истории его появления в данной сфере.

Понятие «монитор» в педагогике появилось в конце XVI века в Индии, затем в Великобритании.

Монитор – первоначально старший учащийся, помогающий учителю по обучению грамоте. Каждый монитор получал от учителя методиче-

ские инструкции. Темп и дисциплина поддерживались детально разработанной системой поощрений и наказаний. В результате ученики быстрее, чем в обычной школе, овладевали навыками письма и счета, однако знания были схематичными и нуждались в коррекции. Преимущество такого обучения заключалось скорее не в качественных показателях, а в количественных (одновременно обучалось до 500 человек).

Быстрый и дешевый способ обучения был предложен (независимо друг от друга) английскими педагогами Э. Беллом и Дж. Ланкастером, вследствие чего получил название «белл-ланкастерской системы взаимного обучения». В начале XIX века метод получил широкое распространение в России, Франции, США, Дании. И до сих пор в англоязычных странах существуют Monitorial schools, в которых старшие ученики наблюдают за порядком в младшем классе.

Таким образом, именно со времен белл – ланкастерской системы в педагогический оборот вошло слово «монитор», которое означает:

- 1) наставник, советник;
- 2) старший ученик, наблюдающий за порядком в младшем классе.

В отечественной науке мониторинг прошел тернистый путь. Он складывался на протяжении достаточно длительного периода.

В конце XIX века педагогика постепенно стала интегрироваться с прикладными отраслями психологии, что привело к возникновению новой науки – *педологии*. Она получила широкое распространение в России еще до октябрьской революции. Одним из активных приверженцев педологии стал А.П. Нечаев. Главную ставку он делал на применение эксперимента, как лабораторного, так и естественного, вместо умозрительного и размытого опыта. По мнению Нечаева, такой подход опирается не на голословные утверждения и общие впечатления, а на точно выверенные, зарегистрированные факты, эмпирически проверенные выводы и положения. В связи с этим, возникает вопрос о разработке механизмов отслеживания и наблюдения за педагогической практикой.

В результате практической реализации данной идеи, к концу 20-х годов в педологических учреждениях работало значительное число психологов, физиологов, дефектологов. Эмпирические исследования послужили накоплению объемного материала о поведении и развитии детей; появились практические разработки для диагностики психического развития детей. Ценным было и то, что исследователи стремились соотнести индивидуальное развитие ребенка с его психическими особенностями и влиянием социальной действительности.

Но, в 1936 году постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» педология была объявлена «псевдонаукой». В результате разгрома педологии произошло торможение развития педагогической и возрастной диагностики, отстаивание достижений в области психодиагностики, ослабилось внимание к личности ребенка и его развитию в процессе воспитания и обучения. К проблемам педагогической психологии вновь обратились только после Великой Отечественной войны. Но предметом научных изысканий стало более «безопасная» сфера (относительно педологии) – проблемы развития таких психических процессов как внимание и память.

В области советской педагогики с каждым годом отшлифовывались те направления школьной жизни, которые становились предметом педагогического анализа. В очерке развития статистики школьного образования в СССР, Когановича И.З., описан круг проблем. Подлежащих контролю со стороны государства, к концу 50-х годов. Он включал: выполнение закона о всеобуче; подготовку школ к новому учебному году; итоговую аттестацию в начальной, семилетней и средней школе; территориальную доступность школ сельской местности; внешкольную работу и другие. Позже в системе критериев особое место заняла система воспитательной работы, основанная на деятельности пионерской и комсомольской организации, а в 70-х годах были включены критерии для отслеживания эффективности воспитательно – образовательной работы через учет правонарушителей,

профориентацию и трудоустройство. Несколько позже особым критерием анализа деятельности школы стала воспитательная работа по микрорайону. Таким образом, в системе педагогического мониторинга постепенно формировалась особая ниша – связь школы с внешним социумом.

В 70-е годы в образовательном процессе стала формироваться педагогическая диагностика как самостоятельная отрасль педагогики. Первоначально, основными направлениями в системе отслеживания были следующие:

- диагностика учебного процесса (работы учителя, изучение результативности урока, формы проверки и оценки знаний, виды анализа);
- диагностика классного коллектива (межличностные отношения, индивидуальные особенности школьника, изучение семьи);
- изучение передового педагогического опыта;
- диагностика личности развития.

Вместе с координальными переменами в жизни советского общества произошли изменения и в научных представлениях. Понятие педагогической диагностики упразднилось, а область исследований перешла исключительно в компетенцию психологии, вследствие чего ОУ ощутили острую потребность в специалистах – психологах. Наиболее популярными направлениями диагностики в школьной практике стали: социометрия, эмоциональное самочувствие и самосознание, учебная мотивация, одаренность, семья и другие. Чуть позже психодиагностика стала применяться и в отношении педагогического коллектива. Изучению подверглись: сплоченность, готовность к инновациям, взаимоотношения «учитель-ученик» и другие. С приходом в нашу действительность теории и практики менеджмента, возникли и новые направления диагностики: стили и эффективность руководства, лидерские качества, управленческие умения, организаторские способности, готовность к действию в критической, непредвиденной ситуации и т.д.

В рамках проводимых исследований широко использовались опросы, наблюдения, эксперименты. Такой разносторонний подход в итоге формировал процедуру и механизм сбора данных в ходе педагогического мониторинга. Для процесса объективации (то есть, не только сбора данных, но и прогноза возможного развития объекта), особую важность представляет обработка полученных данных. Не достоверная, не достаточная и не верно понятая информация, часто приводит к построению ложных проектов и моделей развития, что в итоге дискредитирует саму идею педагогического мониторинга. Гиреева Л.Д. в статье «Отечественные педагогические новации 60-80 годов XX века», например, сообщает, что в советский период, когда была ярко выражена тенденция к процентомании, многие службы предпочитали в целях безопасности использовать не совокупные получаемые данные, а только выборку из них. Поэтому, объективной картины образовательного процесса воссоздать не удавалось.

Как отмечает В.Г. Горб в своей монографии «Педагогический мониторинг образовательного процесса в высших учебных заведениях системы МВД России», непосредственная потребность в проведении мониторинга возникла в связи с аварией на Чернобыльской АЭС, в следствии которой появилась необходимость выяснить особенности процессов обучения и воспитания личности в районах радиактивного заражения. При этом, как отмечает Горб, первоначально применялся чисто медицинский мониторинг, то есть слежение за динамикой здоровья и функционального состояния школьников в зоне аварии ЧАЭС. Данные медико – биологического обследования чрезвычайно важны для нормального функционирования образовательной системы, но их явно недостаточно для ее оптимизации. В рамках Федеральной программы «Дети Чернобыля» стали разрабатываться теории и технологии социологического и психологического мониторинга.

По мнению А.А. Орлова, «специфична информация, получаемая на основе медицинского, социологического и психологического мониторингов: она зачастую представлена на языке, мало понятном работникам обра-

зования, характеристики разрозненные, не связанные в единую систему социально – экономические, психофизиологические, культурно – эстетические и другие факторы, показывающие влияние на развитие личности школьника» [33].

Совершенно очевидно, что данные сведения, переведенные на язык педагогики, крайне необходимы для обновления системы образования на основе учета особенностей современной социально – экономической и экологической ситуации.

По мнению А.А. Орлова, эту адапционную функцию может выполнять педагогический мониторинг, который в отличие от вышеуказанных (медицинского, социологического, психологического) имеет специфический объект изучения и обеспечивает педагогов, руководителей школ и органы управления качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений.

Объектом педагогического мониторинга является результат учебно-воспитательного процесса и средства, которые используются для их достижения.

Мы разделяем точку зрения А.А. Орлова, который указывает на то, что социологический мониторинг направлен на длительное наблюдение по отработанным критериям социальных процессов. Психологический – устанавливает тенденции и закономерности психологического развития школьников разных возрастов, а педагогический, используя данные указанных обследований, определяет на сколько рациональны педагогические средства, реализуемые в инновационном образовательном процессе; на сколько дидактические средства (содержание, форы, методы обучения, режим учебной работы и др.) адекватны заявленным целям и выявленным индивидуально – типологическим и возрастным особенностям школьников, а так же специфику среды их жизнедеятельности.

Нам представляется интересной точка зрения В.В. Репкина, который предлагает рассматривать мониторинг как «универсальный тип мыследеятельности, безразличный к предметному содержанию и научной специаль-

ности». И далее: «мониторинг предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии среды, в которой осуществляется инновация, и о конкретных перипетиях осуществления этой инновации с последующим переводом этих знаний на язык управленческих решений» [38].

В.В. Репкин отмечает, что понятие мониторинга в некоторых отношениях близко к таким распространенным общенаучным и педагогическим понятиям, как обратная связь, рефлексия, контроль, текущая аттестация.

Разделяя мнение В.В. Репкина, нам хотелось бы отметить, что мониторинг представляет собой более общее, существенно более развитое явление, в то время как перечисленные понятия обозначают лишь отдельные его аспекты, звенья, внешние проявления и частные случаи.

Говоря о роли педагогического мониторинга в системе управления, А.А. Орлов отмечает, что «мониторинг является элементом системы информационного обеспечения компетентных управленческих и педагогических решений» [33]. Следовательно, он тесно связан как с содержанием, так и с методами исследования, осуществляемые в рамках медицинского, социологического и психологического мониторингов.

Результатом педагогического мониторинга могут стать не только выводы и рекомендации, сделанные на основе исследовательской информации, но и сведения об опытно – экспериментальной работе, основанной на проектировании и гипотетическом внедрении в образовательный процесс новых средств и технологий, потребителями которых становятся школьные учителя, родители, практические психологи, педагоги внешкольных учреждений, руководители школ и органов управления и др.

Изучение многочисленных работ, посвященных проблемам мониторинговых исследований в педагогике, показало растущий интерес к этой проблеме ученых – исследователей. В этих исследованиях уделяется значительное место трактовке понятия «педагогический мониторинг», которое мы встречаем в трудах А.С. Белкина, Ю.А. Конаржевского, В.А. Кальней, А.И. Майорова, А.Б. Сахарчука, Т.А. Стефановской, А.В. Сытова,

С.Ч. Шишова и других авторов.

Т.А. Стефановская так определяет педагогический мониторинг, как диагностику, оценку и прогнозирование состояния педагогического процесса; отслеживание его конкретных результатов, перспектив развития. Более развернутую характеристику этому понятию дает Ю.А. Конаржевский в своих исследованиях, где определяет педагогический мониторинг как форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития [18].

По нашему мнению, ценность данного определения состоит в том, что в нем отражены главные принципы мониторингового исследования (непрерывность, прогностичность), которые в дальнейшем развил в своих исследованиях А.С. Белкин.

Продолжая мысль А.А. Орлова о функциях мониторинга, С.Ч. Шишов и В.А. Кольней отмечают в своих трудах, что рассматривание мониторинга как самостоятельной функции управления образовательным процессом носит условный характер и называется полезным в концептуальном и операциональном отношениях» и в реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть рассмотрены только в соотнесении с другими звеньями процесса управления образованием в школе [47].

Не смотря на многообразие трактовки понятия «педагогический мониторинг» в современной литературе, для дальнейшего теоретического анализа, на наш взгляд, необходимо обратиться к определению, данному в кратком толковом словаре «Основы педагогических технологий» под редакцией А.С. Белкина, так как именно этот автор глубоко и всесторонне рассмотрел это явление в своих исследованиях.

В кратком толковом словаре А.С. Белкин говорит о том, что мониторинг образовательный – есть процесс непрерывного научно обоснованно-

го, диагностико – прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения.

Большую проблему составлял и контроль за качеством обучения. Итоговые отчеты создавали благоприятную картину, что не всегда соответствовали истине. Возможно, это происходило потому, что практики не владели адекватным механизмом сбора и обработки информации?

Все эти ступени вплотную подводят к современному пониманию педагогического мониторинга. Однако, современное значение понятия «педагогический мониторинг», сильно отличается от первоначального значения «монитор».

Для определения сущности современного понимания педагогического мониторинга, рассмотрим, используемое в научно – педагогической литературе определение.

Исследователи используют самые разные определения. Например:

➤ **Мониторинг в образовании** – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предложениям. Можно сказать, что он рассматривается как наблюдение с целью контроля.

Другие исследователи рассматривают педагогический мониторинг как:

- путь получения информации о результативности учебного процесса (Вербицкая Н.О., Бодряков В.Д.);
- метод коррекции образовательных процессов в системе повышения квалификации (Воронцова В.Г.);
- исследование эффективности административной команды школы (Дерзкова Н.);
- экспертиза развития качества образования (Занин М., Ильясов Р.);
- система отслеживания инноваций (Орлов А.А.);

- и прочие.

Большое количество определений мониторинга отражают только отдельные его стороны. Многие исследователи сводят мониторинг к «отслеживанию». Но в этом случае явление мониторинга упрощается до значения инструментария, например, Вербицкая Н.О. и Жаворонков В.Д. представляют мониторинг именно «как управленческий инструмент». В то же время, все исследователи уточняют более широкое значение педагогического мониторинга – *контроль, оценивание, прогноз*.

Возникает определённое противоречие между трактовкой и собственно применением педагогического мониторинга.

Дело в том, поясняют Шишов С.Е. и Кальней В.А., что *мониторинг* рассматривается в теории социального управления как *одно из важнейших и относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле*. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведённых педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целям. То, что конечные цели всегда не соответствуют заданным целям (в той или иной степени), - ситуация обычная, но не всегда учитываемая практическими работниками образования. Но *задача* состоит именно в том, чтобы *правильно оценить направление и причины отклонения*.

Эти отклонения вызываются влиянием на педагогическую систему различных внешних и внутренних факторов. В качестве причин, снижающих эффективность функционирования подсистемы, могут выступать:

- изменения в целях ОУ, в образовательных программах, планах;
- несовпадение целей участников образовательного процесса с целями ОУ;
- опережающее развитие науки, формирующей учебные курсы, переход к новым методикам и технологиям обучения;

- объёмное изменение состава учащихся или педагогического персонала в процессе движения к цели.

Таким образом, мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой подсистемы [35].

Наиболее точно, на наш взгляд, отражает сущность педагогического мониторинга определение, предложенное Белкиным А.С.:

➤Мониторинг - процесс непрерывного научно - обоснованного, диагностико - прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [1].

Здесь мониторинг трактуется как непрерывный процесс, включающий в себя получение объективного знания, позволяющего контролировать, оценивать, прогнозировать результат, управлять процессом оптимального развития.

Другая ошибка содержится в практическом применении мониторинга. Управленцы часто путают такие понятия как «мониторинг» и «контроль»; «мониторинг» и «информационное обеспечение». Попробуем разобраться, в чём заключается принципиальное отличие мониторинга как явления в педагогическом процессе от других функций управления. Внедрение системы мониторинга в сфере образования имеет определённую специфику, связанную противоречиями, присущими самой системе образования.

Мониторинг образовательных систем предполагает рассмотрение не только проблем, связанных с собственно педагогическим мониторингом, но и с другими системами мониторинга, применимыми в сфере образования. Кроме педагогического мониторинга в сфере образования могут использоваться статистический, нормативный, социологический, медицинский и другие.

Мониторинг образовательных систем относится к одной группе с системами мониторинга в весьма сложных социальных объектах. Однако

из этого не следует, что в образовании не может быть использован мониторинг, относящийся к другим группам.

В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведённых педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы, её конечным целям. То, что конечные результаты не всегда соответствуют заданным планируемым целям - ситуация обычная, но не всегда учитываемая практическими работниками образования. Задача состоит именно в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения.

Эти отклонения вызываются влиянием на педагогическую систему различных внешних и внутренних факторов. В педагогической системе в качестве причин, снижающих эффективность её функционирования, могут выступать: изменения в целях образовательного учреждения, в образовательных и учебных программах, планах, несовпадения личных целей участников образовательного процесса с целями образовательного учреждения, опережающее развитие науки, формирующей учебные курсы, переход к новым методикам и технологиям обучения, объёмное изменение состава обучающихся и педагогического персонала в процессе достижения цели. Таким образом, мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой педагогической системы.

Мониторинг, как самостоятельная функция управления педагогическим процессом, носит условный характер и оказывается полезным в концептуальном и операциональном отношениях. В реальном педагогическом процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно рассмотрены только в соотношении с другими звеньями процесса управления образованием в школе.

Исходя из того, что мониторинг связан со всеми функциями и стадиями управления образованием, целесообразно рассматривать несколько аспектов: мониторинг в системе «учитель - ученик», мониторинг в системе «образовательное учреждение - учитель», мониторинг в системе «управления (департамент) образования - образовательное учреждение».

Каждый из этих аспектов раскрывает технологию управленческой деятельности, которая характеризует высокое качество образовательной деятельности ученика, учителя, администрации образовательного учреждения, органов управления образованием.

Важным организационным вопросом, который следует рассмотреть, является вопрос о том, кто должен заниматься информационным обеспечением, разрабатывать и реализовывать систему мониторинга в образовании.

Для образовательного учреждения:

1. *Сами работники образовательного учреждения.* Минусами этого варианта являются непрофессионализм, предубежденность, стремление получить нужные результаты (даже неосознанно), трудности получения конкретных оснований для сравнения. К плюсам относится хорошее знание ситуации, возможность быстрого поиска вывода и выработки решений.

2. *Внешние оценщики, независимые и из структур управления образованием.* Для вторых имеется опасность использования полученных результатов в качестве оценочных, распространения информации о работе системы на оценку работы её руководителя. Недосток независимых оценщиков заключается в незнании внутренней ситуации, а положительные стороны достаточно очевидны - это, как правило, высокий профессионализм, объективность, конфиденциальность. В том случае, если оценщики имеют опыт аналогичного оценивания, появляется возможность получения сравнительных результатов.

А.С. Белкин выделяет следующие виды мониторинга в образовании:

1. Мониторинг дидактический. Слежение за различными сторонами учебно - образовательного процесса.

2. Мониторинг воспитательный. Слежение за различными сторонами воспитательно - образовательного процесса.

3. Мониторинг управленческий. Слежение за характером взаимодействия на различных управленческих уровнях в системах: руководитель - педагогический коллектив, руководитель - ученический коллектив, руководитель - коллектив родителей, руководитель - школьная среда, учитель - учащиеся, учитель – семья.

4. Мониторинг социально-психологический. Слежение за системой коллективно - групповых, личностных отношений, за характером психологической атмосферы коллектива, групп [1].

Управление в сфере образования - это деятельность, направленная на упорядочение, сохранение и совершенствование объекта. Управление осуществляется на основе информации. Информация добывается посредством изучения. Изучение в педагогическом процессе имеет несколько функций.

Первая - ориентировочная. Суть ее заключена в том, чтобы полученная информация помогла субъектам образовательного процесса осуществить ориентировку собственных позиций в организации целесообразного взаимодействия между ними.

Вторая функция - конструктивная. Суть ее заключается в том, чтобы субъекты образовательного процесса могли сформировать собственные позиции, определить характер взаимодействия между ними.

Третья функция – организационно - деятельностная. Именно результаты изучения дают возможность приступить к практической деятельности.

Четвертая функция - коррекционная.

Пятая – оценочная - прогностическая. Это служит базой постановки новых целей и задач, определения дальнейших планов деятельности, механизмов их реализации.

Изучение какого - либо процесса должно быть постоянным и непрерывным, только тогда оно приобретает первый признак педагогического мониторинга.

Изучение должно быть - обязательно научным. Речь идет о применении таких методов, как наблюдение, эксперимент, моделирование, применение социологических методов математической статистики, изучение документации и продуктов деятельности.

Участники образовательного процесса через взаимодействие накапливают информацию. Поэтому необходимо правильно распорядиться информацией, отделить нужное и важное от второстепенного. Без диагностики здесь обойтись очень трудно. Научный подход в педагогической диагностике предусматривает учет трех составляющих:

- 1) особенности диагностического мышления педагога;
- 2) систему диагностических признаков и критериев распознавания отклонений;
- 3) специфические для диагностики методы и приемы распознавания.

Необходимо учесть и специфические подходы диагностики. Это прежде всего, стадийный подход. Изменение направленности процесса от внешних проявлений к внутренним и наоборот и составляет содержание инверсионного подхода в диагностике.

Прогностический подход. Соблюдение этого принципа предусматривает учет эффективности педагогических мер в будущем, предпринимаемых в настоящем.

Системно - интегральный подход. Он заключен в том, чтобы процесс рассматривался не как простое сочетание различного рода элементов, качеств, сторон, но и как нечто единое и качественно новое по сравнению с теми элементами, которые составляют целое.

Изучение определенной педагогической проблемы имеет практическую значимость лишь в том случае, если оно не только раскрывает «сегодняшнее» состояние объекта, но и может спрогнозировать его развитие на более поздние сроки.

Процесс педагогического прогнозирования состоит из: выбора целей и задач, анализа положительных и отрицательных тенденций в развитии

субъекта, предвидения результатов активного педагогического вмешательства в изучаемый процесс, определения значимости факторов, формирующих основные тенденции развития.

Точность прогноза связана с его надежностью, под которой обычно подразумевается степень вероятности предсказания. Она зависит от качества и количества прогностической информации, от эффективности прогностических методов.

Сложность краткосрочного прогнозирования заключена в том, что здесь наиболее силен элемент случайности совпадения действия разнообразных факторов. Среднесрочный и долгосрочный прогноз имеют то преимущество, что ставятся они на основе четко обнаруживающихся тенденций в поведении объекта.

Большое значение имеет оценка точности прогнозирования, то есть экспертная проверка полученного прогноза. Осуществляется она в 2-х формах: вербальной и письменной.

При вербальной подразумевается устный опрос компетентных лиц (родителей, педагогов и так далее). Письменная экспертиза, как и вербальная, осуществляется в процессе составления и обсуждения письменных характеристик изучаемого процесса или явления.

Одна из важнейших функций экспертной оценки диагноза - прогноза - нахождение диагностических и прогностических ошибок. Они могут носить как объективный, так и субъективный характер. Главный источник большинства диагностических ошибок заключен в недостаточно глубоких теоретических представлениях о диагностических сторонах процесса познания.

Интегрирование информации, полученной на всех предшествующих стадиях диагностики, дает возможность для постановки завершающего диагноза - прогноза.

На основе прогноза составляется план действий. План отличается от прогноза прежде всего тем, что представляет собой не просто предвидение будущего, а дает программу конкретных действий. Цель планирования со-

стоит (в всемирном развитии положительных тенденций) в развитии всего того, что создает оптимистическую основу прогноза.

Итак, мониторинговое отслеживание должно отвечать следующим принципам:

- 1) непрерывность;
- 2) должно быть научно обоснованное, то есть отслеживаться только то, что имеет социально - педагогическую значимость;
- 3) диагностико - прогностическое, осуществляемое в 3 стадии:
 - а) учет внешних проявлений;
 - б) этиологическая стадия (выявление причин);
 - в) типологическая (заключительная), определение устойчивости тенденций.

Далее эти тенденции необходимо экстраполировать, осуществить прогноз на будущее.

- 4) составить план деятельности, чтобы заблокировать развитие нежелательных тенденций и поддержать развитие положительных тенденций, разработать модели предстоящей деятельности.

Таким образом, произойдет замыкание единой цепи действий. Это замкнутое, кольцеобразное отслеживание, не имеющее ни начала, ни конца, имеющее поступательную направленность.

В результате изучения и анализа психолого - педагогической литературы по исследуемой проблеме, мы пришли к выводу о том, что педагогический мониторинг - есть целостная, саморегулируемая, неравновесная система, в которой совокупность элементов дает новое интегральное качество, которым ни один из элементов в отдельности не обладает.

Мы разделяем точку зрения С.Е. Шишова и В.А. Кальней о том, что рассматривание мониторинга как самостоятельной функции управления образовательным процессом носит условный характер и оказывается полезным в концептуальном и операциональном отношениях. В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми

функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно рассмотрены только в соотнесении с другими звеньями процесса управления образованием в школе.

Многие ошибки в управлении в целом, и в педагогике в частности, возникают из-за того, что мониторинг рассматривается только как средство минимизации отклонений, а не как путь выявления ошибок в самих целях, планах, нормах, установленных администрацией школы.

Мониторинговый подход требует выполнения ряда требований, предъявляемых к обратной информации, по мнению С.Е. Шишова, В.А. Кальней, - это релевантность, адекватность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность, специфичность и полнота.

Интересна, на наш взгляд, предложенная авторами классификация видов мониторинга применительно к школе:

- 1) по масштабу целей образования: стратегический, тактический, оперативный;
- 2) по этапам обучения: входной или отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый;
- 3) по временной зависимости: ретроспективный, предупредительный или опережающий;
- 4) по частоте труда: разовый, периодический, систематический;
- 5) по охвату объекта наблюдения: локальный, выборочный, сплошной;
- 6) по организационным формам: индивидуальный, групповой, фронтальный.

При разработке модели педагогического мониторинга профессионального становления педагогического коллектива мы использовали принципы мониторинга, выделяемые А.С. Белкиным, такие как: «принцип непрерывности; принцип научности; принцип воспитательной целесообразности; принцип диагностико - прогностической направленности; принцип прогностического мониторинга; принцип целостности преемственности» [1].

В ходе дальнейшего исследования мы считаем необходимым дать теоретический анализ каждого принципа, а также определить его иерархическое положение в структуре педагогического мониторинга. В работе мы будем ориентироваться на следующее определение педагогического принципа, данное В.И. Загвязинским: «Принцип - это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей. Это знания о целях, сущности, содержания, структуре воспитания и обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [12].

1. **Принцип непрерывности** - означает взгляд на мониторинг как целостную, динамически развивающуюся, не саморегулируемую систему, в которой происходят посторонние структурно - функциональные перестройки, носящие не только количественный, но и качественный характер.

2. **Принцип научности** - означает такую организацию слежения, которая построена на научно - обоснованных характеристиках отслеживаемого процесса, исключает житейски - бытовой подход к их оценке.

3. **Принцип диагностико - прогностической направленности** - означает, что в ходе слежения информация должна быть соотнесена на основании заранее разработанных показателей и критериев с определенной, заранее описанной, нормативной картиной педагогического процесса.

4. **Принцип прогностичности** - означает, что смысл мониторинга не столько в том, чтобы получить конкретную картину состояния процесса, сколько в том, чтобы сделать заключения о тенденциях развития отслеживаемого процесса, и предвидеть возможные направления педагогической деятельности.

5. **Принцип целостности, преемственности** процессов слежения, диагностики, прогнозирования и управления отслеживаемым процессом.

Одним из основных принципов педагогического мониторинга, проводимого на предложенной нами методологической основе, является положение о его прогностической направленности.

О. Кутьев в статье «Педагогическая прогностика: научные подходы и методы» указывал на то, что имеется в настоящее время четыре типа прогнозирования:

- 1) социально - педагогическое (И.В. Бестужев-Лада);
- 2) теоретико - методологическое (Б.С. Гершунский);
- 3) опытно - экспериментальное (Э.Г. Костяшкин);
- 4) лично - ориентированное (А.М. Гендин).

Рассматривая характерные особенности *социально - педагогического прогнозирования*, автор отмечает, что «в трудах идеолога этого направления И.В. Бестужева-Лады проанализированы актуальные методологические проблемы социального прогнозирования, которому прежде уделялось гораздо меньше внимания, чем научно - техническому или экономическому» [23].

Суть прогнозирования, по мнению И.В. Бестужева-Лады, объясняется двумя различными педагогическими технологиями. Одна сводится к разработке перспективных проблем наблюдаемых явлений, закономерности, развития которых в прошлом и настоящем достаточно известны.

Другая нацелена на определение возможных путей решения проблем, выявленных прогнозным поиском.

При поисковом прогнозировании конечным результатом «оказывается перспективная проблемная ситуация, которая иерархически выстраивается в виде «дерева проблем»» [23].

При нормативном - дерево целей задается целеполаганием: вершина - идеал, средний уровень - разные стороны оптимизма, нижний - решение конкретных проблем. По этой версии нормативное прогнозирование начинается с того момента, на котором останавливается поисковое. Ученый социолог прав: поиск без норматива слеп, норматив без поиска – пуст.

Методический инструментарий прогнозирования составляют различные комбинации методов сценарного, матричного, сетевого, имитационного, игрового и тому подобного моделирования, а так же различные методы очного и заочного, индивидуального и коллективного опроса экспертов [3].

Теоретико - методологическое прогнозирование. Этот вид прогнозирования связан с именем Б.С. Гершунского.

В.О. Кутьев отмечает: «В концепции Б.С. Гершунского мы найдем жесткие требования к педагогу - исследователю: он должен обладать необходимой междисциплинарной информацией прогностического характера, ибо только на этой основе можно анализировать прогнозный фон с учетом педагогических задач» [23].

Б.С. Гершунский сосредотачивает основное внимание на анализе прогностических функций основных методов научных исследований (наблюдения, измерения, эксперимента).

Указывая, что в качестве основных методов прогнозирования используется метод экстраполяции и экспертных оценок, он особое внимание уделяет методу моделирования, определяя следующий порядок разработки таких моделей:

1. Определение целей и задач прогнозирования.
2. Проведение сбора и систематизации информации, относящейся к сформулированным задачам.
3. Выделение основных факторов, влияющих на изменение тенденций и закономерностей исследуемого объекта или явления.
4. Модель создают из задач, которые должна решать данная модель.
5. Использование ЭВМ.
6. Проверка и уточнение созданных моделей.

Б.С. Гершунский придает особое значение информационному подходу к получению опережающей информации, полагая, что он не противостоит опытно – экспериментальному. Ученый видит недостатки опытно –

экспериментального прогнозирования в опасности на интуитивном уровне решать сложнейший комплекс вопросов, связанных с проектированием школы будущего.

Опытно – экспериментальное прогнозирование.

«Прогнозирование развития общеобразовательной школы» - так называлась лаборатория, которой руководил Э.Г. Костяшкин с 1975 по 1983 год.

В научной школе Э.Г. Костяшкина доминировал опытно – экспериментальный характер организации прогностических исследований. Он был основан на научном предположении о том, что переход к новым воспитательно – образовательным системам требует не только теоретического обоснования, но и опытно – экспериментальной работы, предполагающих проверку предложенных инноваций.

Методологические основы опытно – экспериментального прогнозирования являются значимыми при разработке теоретических основ педагогического мониторинга.

Личностно – ориентированное прогнозирование.

Наиболее полно и ярко это направление представлено в Красноярской научной школе. По мнению ее руководителя А.М. Гендина, такому прогнозированию присущи все особенности социального предвидения: вероятностный, многовариантный характер, способность активно влиять на ход событий, синтез поискового и нормативного подходов к будущему, а сверх того – обращение к реальным личностям с их подлинными помыслами, чувствами и настроениями.

Представители этой школы полагают, что вероятностный, условно – конкретный характер прогноза, порождаемый объективной не

определенностью будущего и трудностями его познания, открывает простор для инициативы, творчества в поисках лучших путей саморазвития, стимулирует энергию в реализации жизненных, учебных, профессиональных планов.

Проведя краткий анализ основных методологических принципов прогнозирования, мы считаем, что на основе положения о прогностическом обосновании педагогического мониторинга определяются индивидуально - социально значимые цели профессионального роста педагога, достижение которых способствует решению главной задачи - профессиональному росту педагогического коллектива.

Одним из основных положений педагогического мониторинга является положение о диагностической направленности в познании фактов и явлений педагогического процесса. По утверждению Б.П. Битинаса и Л.И. Катаева, диагноз - это «дифференцированное знание о единичном, отнесение отдельного к определенной группе, типу, классу» [4].

Одним из основных положений педагогического мониторинга является положение о диагностическом познании фактов и явлений образовательного процесса. А.С. Белкин отмечал, что, наблюдая какую - либо жизненную ситуацию, мы тут же пытаемся ее расшифровать, сравнивая с той картиной, которая сохранилась в нашей памяти на основании прошлого накопленного опыта. Это и есть диагностика [1].

В книге «Педагогический мониторинг образовательного процесса» автор говорит, что диагностическое распознавание есть деятельность, направленная на раскрытие сущности явления, уже открытого ранее, в ходе научного исследования и имеющего достаточно полное, конкретное описание, которое содержится в памяти диагноста и с которым он соотносит полученную информацию .

Б.П. Битинас и Л.И. Катаева называют основной задачей диагностического изучения выявление оптимальной совокупности непосредственно фиксируемых показателей состояния педагогических явлений и процессов, где каждый отдельно взятый показатель только с некоторой вероятностью свидетельствует об этом состоянии. В результате должно быть получено удобное для практического исполнения диагностическое средство, позволяющее с достаточной уверенностью судить об истинном состоянии объекта [4].

Основными этапами диагностического изучения являются: узнавание, распознавание и понимание.

Узнавание - I этап диагностического изучения, который характеризуется непосредственно - чувственным восприятием диагноста, наблюдаемых процессов и явлений [1]. Во многом качество этого этапа изучения зависит от уровня педагогического мышления и способности педагога узнавать в обыденных фактах и событиях проявление определенных диагностических симптомов.

Второй уровень диагностического изучения принято называть детерминирующим. Его основной задачей является: определение причин и фактов, выявленных особенностей объекта. Эта работа проводится на этапе *распознавания*, то есть на основе рационального мышления, определения ведущих интегративных признаков, которые раскрывают определение педагогической значимости процессов и явлений и позволяют соотнести полученные данные с практической деятельностью.

Последний этап диагностического изучения, более характерный для третьего уровня, часто наступает одновременно или в ходе предыдущего - *понимание* – специфическое состояние сознания педагога, фиксирующее уверенность в адекватности представления об объекте.

Особенностью этого этапа понимания является то, что педагог не только должен отнести изученный объект к какому - либо классу или типу, но и спрогнозировать его развитие в имеющихся социально - педагогических условиях.

Мы полагаем, что на основе положения о диагностическом познании процессов и фактов педагогической деятельности, в ходе педагогического мониторинга на основе имеющихся в настоящий момент данных могло сделать вывод о дальнейших тенденциях развития процесса, предвидеть его возможные направления, выбрать педагогические меры коррекции и предупреждения недостатков, то естественен педагогический диагноз прогностики по своей природе. А.С. Белкин отмечал, что соблюдение принци-

па прогностичности предусматривает учет эффективности педагогических мер в будущем, предпринимаемых в настоящем. Он не дает основание считать результаты диагностики неизменными, стимулирует постоянный поиск, совершенствование путей изучения личности.

Вместе с тем, автор указывает на то, что в повседневной педагогической практике обычно доминирует не научный, а житейски эмпирический способ диагностики.

В качестве инструментария педагогического мониторинга должны применяться методы научно - исследовательской педагогической деятельности. Эти методы в процессе педагогического мониторинга выполняют диагностическую функцию. В современной педагогической литературе в качестве диагностических методов проведения исследования предполагаются: наблюдение, опрос, беседа, интервью, анкетирование, изучение школьной документации, изучение продуктов труда и так далее.

А.С. Белкин в своих исследованиях указывает на то, что исследователю необходимо провести оценку достоверности разработанных прогнозов, который принято обозначать термином верификация.

По мнению автора, содержание процесса верификации составляет:

- а) экспертная оценка данных предварительного прогнозирования;
- б) определение источников возможных погрешностей;
- в) соотнесение прогноза с задачами последующей коррекционно - воспитательной и профилактической деятельности субъекта прогнозирования.

А.С. Белкин утверждает, что точность прогноза прежде всего определяется обоснованностью предсказания, то есть научностью анализа явлений, предполагающего знание не только внутренних закономерностей развития явления, но и учет внешних явлений, оказывающих косвенное воздействие, раскрытие взаимодействия между внутренними и внешними факторами.

Автор убежден, что точность прогноза связана с его надежностью, под которой обычно подразумевается степень вероятности предсказания.

Она зависит от качества и количества прогностической информации, от эффективности прогностических методов.

Главный источник большинства диагностических ошибок, по мнению А.С. Белкина, заключен в недостаточно глубоких теоретических представлениях о диалектических сторонах процесса познания, в метафизическом образе мышления, непригодном для исследования сложных педагогических процессов.

По мнению А.С. Белкина, «научный подход в педагогической диагностике предусматривает учет трех основных составляющих:

- особенности диагностического мышления педагога;
- система диагностических признаков и критериев распознавания отклонений;
- специфические для диагностики методы и приемы распознавания.

1.2. Мониторинг как самостоятельное звено в управлении образовательным процессом

Рассмотрение мониторинга как самостоятельного звена в управлении образовательным процессом, по мнению Шишова С.Е. и Кальней В.А., носит условный характер. В реальном педагогическом процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления. Их органическая связь проявляется в том, что каждая функция управления выступает как основная точка мониторинга, то есть, мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию [47].

Остановимся поподробнее на связи мониторинга с *целями* обучения, которые, обычно, фиксируются в планах и являются исходной основой мониторинга. Другими словами, мониторинг связан с *оценкой* реализации целей и планов (с их *экспертизой*). Он имеет место везде, где фактическое

сравнивается с намеченным, и главная задача мониторинга сводится к уменьшению разницы между ними.

В процессе образования воплощение основных целей мониторинга находит своё выражение в психолого - педагогических и функциональных результатах, составляющих содержание мониторинга. К *психолого - педагогическим результатам* относятся новообразования в структуре знаний, учебных навыков, поведении, направленности личности, в системе её отношений. К *функциональным результатам* - различные способы педагогического воздействия, назначение которых состоит в управлении деятельностью учащихся. Качественной и количественной мерой оценки психолого - педагогических результатов являются *нормы, эталоны*, которыми задаются условия успешной учебной работы и её желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы.

Норма - одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга, поскольку именно с ней сравниваются фактические результаты. Сравнение реальных результатов с эталонами и нормами в образовательной деятельности является лишь одним из компонентов и этапов мониторинга, за которым следует содержательная оценка и коррекция. В обучении операцию соотнесения фактических результатов и заданных целей, стандартов, эталонов называют проверкой; интерпретацию составляет процесс оценивания, а зафиксированный в баллах результат - отметкой. Мониторинг и оценка будут настолько эффективны, насколько корректно заданы стандарты и нормы, то есть, в какой мере они отвечают *ряду принципиальных требований*:

1. Измеримость и применимость стандартов и норм. Они должны быть качественно и количественно определены и пригодны для практического использования. Например, ГОС (НРК).

2. Осуществимость, согласованность стандартов и норм с возможностями ОУ. Они могут быть завышены или занижены, что в любом

случае ведёт к снижению общей эффективности школы в целом и участников образовательного процесса в частности.

3. Создание нормативов должно учитывать и конкретные условия, в которых предлагается выполнение. Всякие существенные изменения во внешних условиях обязательно ведут к изменению норм. С этой точки зрения, мониторинг - это не только процесс выявления отклонений от стандартов и норм, но и основа для их пересмотра. То есть, мониторинг - это основа отслеживания курса движения к целям, и механизм корректировки целей и путей их достижения.

Многие ошибки в управлении и в педагогике возникают из-за того, что мониторинг рассматривается только как средство минимизации отклонений, а не как путь выявления ошибок в самих целях, планах, нормах, установленных администрацией ОУ.

4. Соблюдение стандартов и нормативов предполагает наличие аппарата мониторинга, то есть отдельных лиц или коллективного органа, отвечающих за выявление отклонений и адекватную их оценку. Практически мониторинг осуществляется на всех структурных уровнях ОУ. В первую очередь ответственность в оценке соблюдения учебных нормативов несут учителя, и здесь особое значение приобретает объективность педагогической оценки. Для уменьшения влияния субъективности должны быть введены механизмы и способы исправления различных ошибок (учебных и воспитательных) самих педагогов.

5. Нормативы должны строиться на основе прошлого опыта и опираться на анализ текущего состояния школы. Нормы являются основой и ключом к интерпретации фактических результатов ОУ. Нормы формируются и пересматриваются исходя из сведений о прошлых, благоприятных условиях выполнения, а так же из ранее допущенных ошибок, которые приводили к нежелательным последствиям. Наличие таких данных позволяет выявить в процессе мониторинга тенденции к какому-либо из этих состояний и таким образом выработать соответствующую систему после-

дующих действий. Прогноз или отслеживаемый результат, построенный на основе прошлых состояний школы, выполняет нормативную функцию и становится элементом мониторинга.

6. Требуется избегать абсолютизации и преувеличения роли различных нормативных требований. Хотя нормы и определяют масштаб и алгоритм поведения человека в ОУ, они вместе с тем, регламентируют его поступки и действия, приводящих к однообразию и стереотипам. В области образования такая жёсткая регламентация, исключая элементы творчества, не желательна. Кроме того, в случае преувеличения значения нормативов при многофакторной оценке конечных результатов может происходить перемещение внимания с трудноизмеримых показателей общего результата на те, которые легче поддаются измерению. Так, чрезмерно строгое соблюдение сохранности оборудования может привести к понижению требований как можно более полного использования его в образовательном процессе, а это противоречит главным целям образования.

Этап мониторинга сходен и с информационной стадией управления. В обоих случаях речь идёт об *информационных процессах*. Отличительной чертой мониторинга, как уже отмечалось, является информация о соответствии фактического результата его ожиданиям, а так же оценка этого соответствия. Обратная информация - ещё один элемент мониторинга, а, следовательно, и управления ОУ. На её основе изменяется отношение к результату, и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей. Для обеспечения эффективности мониторинга в ОУ, важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: *полнота, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность* для каждого уровня мониторинга. Эти требования обычно рассматриваются как основные свойства мониторинга.

Итак, по своему внутреннему строению мониторинг объединяет три важных компонента, включающих перечисленные функции и присутствующих в управлении:

- Контроль различных сторон деятельности;
- Экспертизу различных сторон деятельности;
- Систему информационного обеспечения управления.

Мониторинг основывается на этих компонентах, но не заменяет ни один из них. Мониторинг не может быть ни системой контроля, ни экспертизой, ни системой информационного обеспечения управления. Более того, без существования в образовательном учреждении отлаженной системы сбора информации, системы контроля и экспертизы организация мониторинга в реальной школьной практике не возможна. В этом отношении мониторинг представляет собой нововведение, базирующееся на трёх, упомянутых выше, китах традиционного управления.

Почему же бессмысленно организовывать в образовательном учреждении отдельно взятую службу мониторинга без отлаженных систем экспертизы, контроля и информационного обеспечения?

Во-первых: длительное наблюдение за состоянием и развитием процесса, явления практически не возможно только на основе стабильно существующей информационной базы, которая систематически пополняется, а её данные активно используются в работе педагогическим коллективом ОУ. Вопрос о том, на сколько в этом отношении имеет смысл искусственное создание новой информационной базы специально для мониторинга при существующих нагрузках руководителей и педагогов образовательного учреждения, требует серьёзного экономического осмысления.

Во-вторых: представим себе, что в ОУ отсутствует относительно стабильная система показателей внутри школьного контроля, по которым оценивается эффективность образовательной деятельности. Именно на этих показателях, которые используются много лет, и возможно построение показателей мониторинга. Возникает вопрос: а как быть, если нам

нужны показатели, которые раньше не использовались, например коэффициент умственного развития учащихся, или профессиональные ценности педагогического коллектива, или ещё более сложный показатель обученности или развития? В этом случае новый показатель должен быть включен в систему традиционного стабильного контроля. В результате, через 5 - 10 лет мы получим информацию, которая необходима для мониторинга.

В-третьих: когда перед нами набор разнообразной информации за 5 - 10 лет и нам нужно обработать и наглядно представить графики, диаграммы, таблицы мониторинга, без приёмов экспертизы обойтись практически нельзя. Экспертиза с её возможностями сделать профессиональный срез той или иной стороны деятельности ОУ и наглядно представить результаты даёт мониторингу необходимый набор инструментов анализа. Конечно, можно предположить, что организован мониторинг с фиксированными, неизменными показателями и ситуация будет такой 5 - 10 лет. Тогда нет необходимости пользоваться услугами экспертизы. Но при ситуации непрерывных изменений в области образования в такую идиллическую картину поверить очень трудно. Через некоторое время, всё равно, понадобятся новые данные мониторинга, и обращения к экспертизе не избежать.

С другой стороны, мониторинг предназначен для получения информации о тенденциях развития объекта исследования. Зная тенденции развития, можно продумывать управленческую стратегию. В самом простом случае это решение вопроса о том, будет ли управленческая команда «приспосабливаться» или будет пытаться изменить ситуацию. Это ещё раз подтверждает, что мониторинг не может заменить функцию контроля, так как контроль даёт руководителю информацию о выполнении конкретных управленческих действий. Информация о тенденциях необходима далеко не каждый день, а вот информация о реализации намеченных планов нужна регулярно.

Таким образом, мониторинг является самостоятельным звеном в управленческом цикле, его нельзя идентифицировать ни с одной функцией управления, и, в то же время, он непосредственно с ними связан. По сво-

ему внутреннему строению мониторинг напоминает пирамиду, в основании которой лежат системы: контроля, информационного обеспечения управления и экспертизы. Организуя мониторинг в ОУ, уже нельзя пренебрежительно относиться ни к одному из информационных документов контроля и экспертизы. Любой из них может стать источником информации. В свою очередь, информация, которая является верхушкой пирамиды, становится базисом для принятия управленческих решений разного уровня.

Согласно работе Белкина А.С. и Жаворонкова В.Д., мониторинг в педагогическом процессе выполняет пять основных функций:

1. **Ориентировочная функция** (ориентирование субъекта в жизненном пространстве на основе полученной и получаемой информации).

2. **Конструктивная функция** (с одной стороны - кристаллизация индивидуальной позиции личности, а с другой - расширение личностного пространства за счёт установления позитивных контактов и взаимодействий с другими людьми).

3. **Организационно - деятельностная функция** (постоянная интеграция получаемой информации и научно-теоретического знания позволяет определить наиболее оптимальную позицию личности в процессе выполнения той или иной деятельности).

4. **Коррекционная функция** (уточнение и необходимая правка выполняемых задач, позиции личности в процессе деятельности).

5. **Оценочно - прогностическая функция** (дискретный процесс сравнения, получаемой в ходе мониторинга, информации с контрольными точками и предполагаемым конечным результатом исследования).

Таким образом, мониторинг в образовании не заменяет и не ломает традиционную систему управления, а требует обеспечения её стабильности, долгосрочности и надёжности.

Однако, мониторинг сложный и серьёзный управленческий механизм, и применять его нужно тогда, когда сам руководитель и вся управ-

ленческая система образовательного учреждения достигли в своём саморазвитии определённого уровня стабильности.

Речь здесь идёт об уровнях реализации управления. Через эти уровни проходит каждый руководитель и его управленческая команда в процессе становления и саморазвития. Абдеев Р.Ф. выделяет четыре таких уровня:

- Уровень стихийной, авральной реакции на складывающиеся обстоятельства и возникающие проблемы. Здесь не до инноваций. На этом уровне главное - не упустить бразды правления.
- Уровень жёсткого командно - административного управления. Это важно для укрепления главенствующей, руководящей роли управленца.
- Уровень «здорового смысла» и саморегуляции. Возникает интерес к получению обратной связи от коллектива и осознание руководителем реальности и выполнимости отдаваемых приказов и распоряжений. Мониторинг осуществляется как бы на бытовом уровне, но его эффект приводит к осознанию необходимости введения научно обоснованного мониторинга.
- Уровень научного само развивающегося управления. Этот уровень соответствует этапу, когда система управления достигла необходимого уровня стабильности и нуждается в научно обоснованной обратной связи для разработки стратегии и тактики дальнейшего развития.

Таким образом, управленческой команде необходимо естественным образом дорасти до этапа, когда им понадобится долгосрочная, научно обоснованная обратная связь.

Выше мы рассмотрели управленческую сущность мониторинга. Однако, как уже отмечалось в части «Проблемы мониторинга в социальной сфере» - проблемы технологии, управленцев волнует вопрос о его критериях, показателях и инструментарии.

1.3. Системы мониторинга в образовании

О различных системах мониторинга в образовании мы имеем достаточно отрывочные сведения, так как понятие только начинает осваиваться в педагогической науке. В настоящее время есть основания говорить о существовании локальных систем мониторинга и в нашей стране, и в других странах мира.

Существуют локальные системы, которые можно выделить в отдельную группу *информационный мониторинг*, связанный с непосредственным накоплением и структуризацией информации. Это мониторинг законодательной базы управления образованием, мониторинг средств массовой информации об образовании и другие.

В зарубежных странах описаны *системы мониторинга развития учащихся*.

Интерес представляют «Системы мониторинга за развитием знаний учащихся», разработанные СИТО (Национальный институт по оценке достижений в области образования Голландии). Мониторинговые системы были предложены для использования в начальном образовании в конце 80-х годов с целью точной регистрации образовательного прогресса каждого учащегося и для отслеживания влияния поведения учителя. В целом «Системы мониторинга за знаниями учащихся» могут быть определены, как *выбор инструментов оценки*, позволяющий осуществлять долговременную оценку объема знаний, как отдельных учащихся, так и групп. Долговременная оценка означает регистрацию прогресса несколько раз в год. Понятие «мониторинговых систем за знаниями учащихся» также определяется, как *«конкретное средство для определения расхождений между прогрессом и целями, установленными школой, и для регистрации этого прогресса»*.

1. Такого рода система для начального образования включает в себя следующие элементы:

- индикация долговременных учебных линий, в принципе охватывающих восемь лет начального образования, с конкретными конечными или промежуточными целями для различных учебных областей;
- конкретный набор тестовых инструментов, регистрация системы регистрации прогресса - для учащегося и, если необходимо, для группы;
- индикация стандартов для оценки прогресса.

2. Два или три раза в год каждый компонент материала учебного предмета должен быть поверхностно проверен для решения следующих вопросов:

- решены ли образовательные цели;
- демонстрирует ли учащийся удовлетворительное развитие по сравнению с предыдущими проверками;
- демонстрирует ли учащийся удовлетворительное развитие по сравнению с учащимися своей группы или своего возраста;
- существуют ли показания для усовершенствования работы учителя;
- отвечает ли материал предмета уровню учащегося;
- каковы сильные и слабые места учащегося.

Система мониторинга за знаниями учащихся имеет целью долговременную оценку, что создает ограничения для диагностики и исправления ошибок. В связи с тем, что система мониторинга охватывает значительные области материала предмета, может быть получена только общая информация о провалах в знаниях учащихся.

Таким образом, данная система мониторинга построена с использованием модели **цель - результат** с учетом процесса обучения. Основаниями для сравнения служат как динамические характеристики, так и сравнительные результаты относительно группы или возраста. В качестве объекта предусматривает изучение знаний отдельного ученика с возможностью распространения полученных результатов на ученическую группу. Результаты мониторинга предназначены как для использования и для принятия тактических управленческих решений по коррекции процесса образования,

так и для выработки *стратегических решений*, а в качестве пользователей информации выступают *педагоги и администраторы*.

Иная система мониторинга реализована в США. Особого внимания заслуживает труд Д. Уилмса «Системы мониторинга и модель «вход - выход». Это также мониторинг эффективности работы начальных школ. По мнению Уилмса, «вход» нужно отслеживать с трёх позиций:

- На уровне учащихся: социально - экономический статус семьи, способности и прочие.
- На уровне образовательного процесса: руководство, дисциплина, моральные качества педагогов, взаимодействие с родителями и др.
- На уровне внешней среды: экологическое, социальное, экономическое и пр.

Игнорируя эти условия, утверждает автор, «мы рискуем получить не точную оценку эффективности влияния школы на результаты обучения, и напротив, всесторонний подход даёт основание для более точного осуществления мониторинга» То есть, подчёркивается мысль о необходимости объективации получаемой информации.

Для получения интегрального результата разработчики вводят понятие *эффект влияния школы*, имея в виду различия между средним уровнем деятельности школы и определенным стандартом с учетом статистической корректировки в отношении количества и состава учащихся конкретной школы. Каждая школа в системе образования оказывает свой собственный уникальный эффект на результаты работы учеников. Таким образом это эффект связанный с обучением в конкретной школе.

Для нас представляется в этом подходе важным два обстоятельства. В качестве основания для сравнения Д. Уилмс предлагает:

- первый вариант - *стандарт или норму*, с которой сравнивается школа. Он должен быть средним для района, города или всей страны.
- второй вариант - когда в качестве отчета принимаются *результаты работы школы предыдущего года*. При этом автор очень

большое внимание уделяет тому, что итоги сравнения верны только в том случае, если состав учащихся, может быть, сравним, т.е. средним для выбранного района. Таким образом, автор фиксирует некорректность и ошибочность сравнения между собой эффекта влияния школы для образовательного учреждения с различным контингентом.

В качестве объекта предлагается изучение образовательного учреждения целиком. Результаты мониторинга предназначены для выработки *стратегических решений*, и информирования родительской общественности, а в качестве пользователей информации выступают *администраторы и родители*.

Этот вид системы мониторинга отличается от предыдущего по целому ряду показателей:

- по целевой направленности,
- по пользователям,
- по основаниям для сравнения,
- по учету факторов, не зависящих от образовательного учреждения.

Однако обе системы обладают всеми признаками полноценной системы мониторинга.

В отечественной литературе последних лет так же появились некоторые модели педагогического мониторинга. В работах таких известных учёных, как Белкин А.С., Беспалько В.П., Матроса Д.Ш., Орлова А.А., Силиной С.Н. и других, проведён системно - генетический анализ педагогического мониторинга, обоснованы общепедагогические и общепсихологические позиции, которые доказывают необходимость использования мониторинга в образовательном процессе.

Полная, интересная работа по изучению проблем педагогического мониторинга в рамках программы «Дети Чернобыля», проведена группой исследователей под руководством Исаева Е.И. в Тульском государственном педагогическом институте. Ими дано определение мониторинга применительно к загрязнённым территориям: «Мониторинг - многоуровневая,

иерархическая система обследования детей в районах Чернобыльского загрязнения. На Федеральном уровне выявляются тенденции и стратегии развития образовательного процесса; на региональном - определяется стратегия и тактика непрерывного образовательного процесса; на районном - разрабатывается модель образовательного процесса; на внутришкольном - выстраивается личностно - ориентированный образовательный процесс». Здесь определены цели и задачи мониторинга; процессы, которые должны быть отслежены (образовательные, организация научных исследований, профессиональная подготовка и управление образованием); определено целевое назначение результатов: данные должны стать основой при отборе содержания образования, форм и методов, средств учебно - воспитательного процесса. Построена модель мониторинга, которая включает: изучение реальных возможностей школьника; изучение качества знаний по русскому языку и математике; выявление типичных дидактических причин слабой успеваемости; выявление удовлетворённости учащихся образовательным процессом; изучение характера внутришкольных коммуникаций; анализ дидактических средств; рациональность режима функционирования школы; характеристика педагогического мастерства учителя.

В настоящее время система мониторинга по программе «Дети Чернобыля» развёрнута в четырнадцати областях европейской части России. Она построена на базе модели «вход - выход» с учётом особенностей региональных систем образования.

На базе Шадринского государственного педагогического института, факультета дошкольной и социальной педагогики и психологии изучается возможность внедрения технологий внедрения мониторинга по различным аспектам школьной готовности. В результате проведённых исследований, возникла необходимость их интеграции, что привело к созданию проекта под руководством кандидата педагогических наук Силиной С.Н. «Педагогический мониторинг воспитания готовности дошкольников к обучению в школе». Основной целью проекта является разработка технологии и воз-

возможности применения педагогического мониторинга в образовательном процессе ДОУ. Замысел проекта состоит в формировании системы педагогического мониторинга, включающей ряд последовательных этапов, направленных на реализацию функций мониторинга в процессе воспитания различных видов готовности к школе. В результате реализации проекта будет сформирована гибкая система педагогического мониторинга, позволяющая отслеживать как позитивные, так и негативные тенденции процесса подготовки детей к школе, и в соответствии с промежуточными результатами вносить необходимые коррективы в педагогическую деятельность, которые обеспечат каждому ребёнку адекватный уровень адаптации к школьному обучению [32].

Представляется интересной модель, предложенная Шамардиным В.Н. «Диагностика и оценка качества образовательной системы». Автор предлагает отслеживать не столько образовательный процесс, сколько его результативность, то есть анализируется контрольная точка «выход», связанная с успешностью школьного обучения в дальнейшей судьбе выпускников. Среди основных направлений в мониторинге он выделяет: учёт качества педагогического труда; диагностику и оценку качества деятельности коллектива ОУ; установление качества работы ОУ как учебно - воспитательного комплекса.

Заслуживает внимания работа Вербицкой Н.О. и Бодрякова В. Ю. «Мониторинг результативности образовательного процесса», который также основан на контрольной точке «выход». Однако, здесь сомнение вызывает использование в качестве независимых параметров школьные отметки как показателя эффективности учебного процесса, ведь известно, что оценка может часто носить субъективный характер, а помимо оценочной функции, отметка несёт ещё и мотивировочную нагрузку.

В тезисах докладов, посвящённых тестированию на Региональной Конференции в Екатеринбурге, содержится семь докладов, которые представляют различные системы мониторинга на уровне образовательного уч-

реждения, реализованные в Свердловской области. Обратили на себя внимание работы Вилохина А.Б., Нижний Тагил, «Мониторинг в условиях общеобразовательного учреждения» и Исаева А.П., Сигеева Г.Д., Екатеринбург, «Тестовый мониторинг учебно - воспитательного процесса в младших и средних классах школы». Оба мониторинга построены на чётких моделях с обоснованием, имеющие выход на управление, предусмотрено обеспечение валидности результатов.

В большинстве систем мониторинга содержится большая экспериментальная составляющая. С помощью мониторинга делаются попытки установить эффективность технологий обучения, выделить факторы влияющие на качество обучения; отследить зависимость уровня обученности от уровня квалификации педагога и др.

Однако, на сегодняшний день, в проектах систем мониторинга имеет место ряд существенных недостатков:

- 1) Неправильное использование инструментария, особенно психологического.
- 2) Отсутствие анализа конкурентных гипотез, факторов, влияющих на оценку и, как следствие, некорректные выводы.
- 3) Преувеличение значения тестирования, особенно компьютерного варианта.
- 4) Не достаточное внимание уделяется оценке социальных результатов.
- 5) Отсутствие стандартов, даже на уровне обработки результатов, каждая система мониторинга использует средства и методы, несовместимые с другими.
- 6) Использование устаревших, некорректных методик для оценки состояния образовательных систем; попытки совместить разнородные методики.

Всё это ведёт к искажению объективных результатов, подобных исследований и лишает педагогический мониторинг его перспективной цели - поиска путей развития и оптимизации работы общеобразовательной школы.

Представить все труды по проблемам педагогического мониторинга в рамках данной работы не представляется возможным, но мы и не ставили такой задачи. Перечисленные выше модели педагогического мониторинга показывают, что в данной области ведётся интенсивная работа. Педагогический мониторинг только внедряется в практику системы образования на разных уровнях, но большое количество, предлагаемых проектов мониторинга, разнообразие направлений его применения, даёт основание полагать, что со временем, освоение этого актуального научного подхода приведёт к разработке значительных теоретических, практико-ориентированных трудов, включающих всю разноплановость педагогического мониторинга.

1.4. Этапы создания системы мониторинга в образовательном учреждении (по А.Н. Майорову)¹

1. Предварительные задания на мониторинг.

На первом этапе руководитель передаёт тому, кто будет выступать заказчиком, первичные материалы для разработки прогноза. При этом руководитель и заказчик должны решить для себя следующие задачи:

- указание цели разработки мониторинга;
- выделение объекта мониторинга, его анализ, классификация;
- указание форм и объёма, времени его разработки и реализации;
- указание других возможных потребителей информации;
- какие решения могут быть приняты на основе полученной информации;

¹ Майоров А.Н. Мониторинг в образовании.- М.:Интеллект-Центр, 2005.

- оценка необходимости получения динамических характеристик;
- оценка возможности в данной ситуации привлечь к работе специалистов необходимого уровня;
- подбор нормативно-правовых документов.

2. Задание на мониторинг.

Заказчик формулирует для исполнителя основные параметры мониторинга: цели и задачи, объект, требования к инструментарию, сроки, категории опрашиваемых лиц, варианты места проведения опросов...

На этом этапе заказчик уточняет для себя параметры мониторинга. В процессе обсуждения достаточно часто конкретизируются или изменяются цели, выявляются дополнительные проблемы.

3. Создание рабочего проекта мониторинга.

Исполнитель, привлекая специалистов в нужных областях, организует создание инструмента. Создание проекта мониторинга предусматривает решение следующих вопросов:

- методы и формы проведения исследования;
- создание проекта инструмента;
- планирование проведения опросов;
- технология обработки результатов;
- возможные формы анализа;
- варианты представления результатов пользователям;
- уточнение необходимого ресурсного обеспечения.

4. Уточнение задания.

На этом этапе работ желательно согласование с руководителем программы деятельности, которая была выработана в процессе подготовительной работы. Окончательный вариант задания лучше зафиксировать в форме документа - договора, утверждённого плана или задания.

На этом заканчивается подготовительная работа по разработке системы мониторинга.

5. Создание инструментария.

Общеметодологическая схема проведения обследования может состоять из следующих этапов:

1. Определение философских и методологических обоснований для выделения показателей.
2. Построение на их основе системы критериев.
3. Определение групп или отдельных показателей (индикаторов) для каждого из критериев.
4. Создание инструментария. Отбор существующих или создание новых методик для определения показателей.
5. Проверка методик, их метрологическое обоснование, определение конструктивной валидности. Объединение в пакеты.
6. Оснащение пакетов методическим инструментарием (инструкции по проведению, обработки и интерпретации результатов, проверка показателей качества и т.д.).

В общем виде требования к показателям достаточно очевидны, это:

- максимальная широта охвата поля возможных проблем, результатов;
- возможность использования в практике управления;
- простота и надежность определения.

Правила составления инструментария.

Опрос - это незаменимый приём получения информации. Искусство использования этого метода состоит в том, чтобы знать, о чём именно спрашивать, какие задавать вопросы и, наконец, как убедиться в том, что можно верить полученным ответам. Существует два больших класса опросных методов: интервью и анкетные опросы.

В процессе мониторинговых исследований наиболее часто используемым методом сбора информации является анкетирование. Опрос по анкете предполагает жёстко фиксированный порядок, содержание и формы вопросов, чёткое указание формы ответов, причём ответы регистрируются

опрашиваемым либо наедине с самим собой (заочный опрос), либо в присутствии исследователя (прямой опрос). Для того, чтобы информация, полученная в ходе проведения анкетирования была достоверной, необходимо, чтобы инструмент опроса - анкета - отвечал научным требованиям.

6. Проведение опросов.

7. Обработка результатов.

8. Первичный анализ результатов.

Недостатки при анализе результатов обследований - не редкость. Предположим, что мы получили точные, адекватные реальному состоянию дел цифровые материалы. В большинстве случаев это свидетельствует только о том, что нами выявлен, зафиксирован какой-то факт. Он может быть основан просто на собственном мнении эксперта, на сравнении результатов с нормой или результатами аналогичных систем, на динамике. Но очень редко мы оказываемся в состоянии с достаточной долей вероятности определить причины, вызвавшие зафиксированный факт.

При поиске этих причин и возникает большинство ошибок. Они могут быть обусловлены слабым знанием ситуации в конкретной образовательной системе, незнанием законов развития каких-то явлений, тем, что образовательная система данного уровня вообще не оказывает влияния на изучаемый факт.

Проблема детерминации того или иного явления или факта. Выявление влияния именно педагогических, а не иных социальных факторов, обуславливающих то или иное явление, - вопрос достаточно сложный, но без его решения нельзя определить возможности образовательных систем, функции и результаты образовательной деятельности школы, необходимые преобразования образовательной системы. Вероятно, общее направление анализа должно заключаться в поиске вера альтернативных объяснений зафиксированного факта или явления.

Второй проблемой является применение некоторых норм в качестве основания для сравнения. Спор о том, должны ли эти нормы быть стати-

стическими или критериальными, носить социальный или специфический характер, каковы способы их получения и прочее, не представляется существенным. Для практика важен факт существования каких-то метрологических обоснованных оснований для сравнения и их использования при интерпретации количественных и качественных данных.

Анализ результатов достаточно сложен. Он требует учёта целого ряда дополнительных факторов, хорошего знания процессов, происходящих в системе. Достаточно адекватным выходом для анализа в рамках мониторинга представляется «валидизация здравым смыслом», когда получаемые результаты подвергаются обсуждению с участием максимального количества лиц, заинтересованных в качественных результатах. Если говорить об общих направлениях при анализе, возможно, они будут, как и в других социальных науках: повторение исследования и максимизация критики, подтверждение качественного исследования количественными результатами, а количественных - качественным анализом, поиск сочетания внутренних и внешних оценок. Выбор показателей, одновременное проведение мониторинга разного типа (вида) может привести к псевдонаучному описанию состояния системы.

Здравый смысл в этом случае выступает как необходимое дополнение количественных и качественных методов, используемых в мониторинге.

Мониторинг не предусматривает права на ошибку, его результаты должны быть значительно более качественными, может быть, именно поэтому для мониторинга характерна проверка и перепроверка результатов здравым смыслом.

Специфические педагогические деформации являются препятствием на пути эффективной реализации мониторинга. Нужен мониторинг, учитывающий специфику системы, тогда у него есть все основания стать тем средством, использование которого позволит в значительной мере решить проблему информационного обеспечения управленческих решений, неко-

торых проблем стандартизации, в значительной мере содействовать сохранению единого образовательного пространства.

К числу проблем, для решения которых невозможно эффективное использование мониторинга как средства совершенствования системы информационного обеспечения сферы управления образованием, можно отнести проблему преодоления существующих управленческих стереотипов; наличие определённых несовершенств в системе управления образованием, обуславливающих не заинтересованность отдельных субъектов этого управления, по тем или иным причинам, в получении объективной информации о деятельности образовательных систем и препятствующих получению такого рода информации; отсутствия умений использования получаемой информации для принятия конкретных управленческих решений у субъектов управления; проблему доверия результатам обследований; проблему обеспечения продуктивности проведения мониторинга.

9. Обсуждение (валидизация).

10. Подготовка заключительного документа.

11. Использование результатов в управленческой деятельности.

Таким образом, значимость педагогического мониторинга заключается в следующем:

- собранная полная, достоверная информация о достижениях учащихся позволяет сделать оценку их деятельности объективной, а сам учащийся при этом становится полноправным субъектом образовательного процесса;
- осуществление педагогического мониторинга создаёт реальную базу для внедрения личностно ориентированных педагогических технологий;
- внедрение педагогического мониторинга личностных достижений учащихся позволяет педагогам и образовательному учреждению систематизировать процесс сбора информации о продуктивно-

сти собственной деятельности, облегчает оценивание этого показателя и обеспечивает своевременность её коррекции.

В настоящее время системы педагогического мониторинга спроектированы и реализованы в разных странах. Для построения систем мониторинга могут быть использованы различные модели образовательных систем или их компонентов. Единство подходов в создании мониторинговых систем даёт право утверждать, что педагогический мониторинг является объективной потребностью развития любой системы образования.

Развитие образования в России показало большую заинтересованность пользователей в оперативной, непрерывной, полной, адекватной, объективной и доступной информации. При создании и совершенствовании системы управления образовательным учреждением возникает необходимость в улучшении качества потоков информации о состоянии как самого механизма управления образовательным учреждением, так и об основных образовательных процессах, о жизнеобеспечивающих показателях различных направлений деятельности ОУ. Произошедшие, за последние годы, изменения источников информации не решило *проблему информационного обеспечения*, и решения принимаются на основе неполной, некорректной, несвоевременной информации. Можно выделить несколько основных направлений совершенствования информационного обеспечения: повышение оперативности информации, обеспечение объективности, доступности, возможность систематизировать и структурировать. Эти направления могут быть реально выполнены только при использовании мониторинга, что и провоцирует дальнейшую работу по исследованию проблем педагогического мониторинга.

Многие проблемы мониторинга на практике возникают в результате *недостаточной научной проработки самой дефиниции «педагогический мониторинг»*. Возникает определённое противоречие между трактовкой и собственно применением педагогического мониторинга. Неверные трактовки понятия в практической деятельности приводят к отражению только

одной из сторон мониторинга, к смещению представлений о функциях мониторинга и функциях традиционного управления, к упрощению явления мониторинга до значения инструментария. Мониторинг рассматривается в теории социального управления как одно из важнейших и относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле. Его нельзя идентифицировать ни с одной функцией управления, и, в то же время, он непосредственно с ними связан.

Мониторинг как самоцель в ОУ не имеет смысла, он должен отвечать информационным потребностям руководителя, существующим на данный момент. Поэтому, системы мониторинга могут быть построены в рамках различных подходов к оценке работы ОУ, но при этом всегда должны учитывать контрольные точки «вход», сам «процесс» и «выход» (результат). Мониторинговые системы, изучающие только «процесс» или только «выход», делающие выводы по соотношению «цель-результат», как правило, приводят к дезинформации и выбору неверного направления управленческих решений.

Управленцев - практиков часто волнуют *проблемы технологии мониторинга* (обеспечение высокого качества инструментария, разработка критериев оценивания, индикаторов, выборка объектов, сам процесс измерения, статистическая обработка результатов, а так же их адекватная интерпретация.) И не случайно. Не правильное использование инструментария, особенно психологического; отсутствие анализа конкурентных гипотез, факторов, влияющих на оценку; преувеличение значения тестирования, особенно компьютерного варианта; недостаточное внимание уделяется оценке социальных результатов; использование не совместимых средств и методов; использование устаревших, некорректных методик для оценки состояния образовательных систем и другие - всё это ведёт к искажению объективных результатов, подобных исследований и лишает педагогический мониторинг его перспективной цели - поиска путей развития и оптимизации работы общеобразовательной школы. Набор управленческого ин-

струментария сам по себе, конечно необходим, но использование его имеет смысл только при наличии модели мониторингового исследования. Конкретный тип модели мониторинга определяет основные черты управленческих механизмов - внедрения и использования информации, а так же содержит в себе именно тот инструментарий, который соответствует цели долгосрочного наблюдения.

В заключение главы попытаемся дать уточнённое определение мониторинга в образовании: **Мониторинг в образовании - это целостная, внутренне организованная система сбора, обработки, хранения и распространения информации, как об элементах образовательной системы, так и системы в целом, обеспечивающая информированность потенциальных пользователей для построения прогноза дальнейшего развития и проведения необходимой коррекции в целях, планах, установленных нормативах.**

Г Л А В А 2

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

2.1. Историко – логический анализ проблемы

Многовековой опыт развития наук подтверждает, что центральной темой, вокруг которой группировались другие темы и проблемы, являлась тема личности. Среди них – история, психология, педагогика, медицина, философия и другие. Вопрос познаваемости мира и личности в нем волновал умы ученых еще в глубокой древности. "Познай самого себя" – это изречение со времен Сократа стало девизом многих философских произведений. Проблема познаваемости мира и человека в нем является одной из важнейших в философии.

Двадцатый век прошел под знаком своеобразного "антропологиче-

ского бума" в философии. Произошли серьезные изменения к подходам к осмыслению личности человека. Исходным положением философской антропологии XX века является то, что она ставит человека в центр мироздания. Философско-антропологический подход имеет дело не с фактом человека как объекта научного познания (биологического, психологического, социологического и т.д.), а с фактом человека как субъекта самопознания. Субъективный мир человека предстает как особая вселенная, являющая собой центр мироздания.

Наряду с философами, психологами проблема личности человека, учителя является одной из "вечных" тем педагогики, можно с уверенностью утверждать, что методология истории педагогики исходит от мировой философии в ее лучших прогрессивных проявлениях и традициях.

В начале XX века даже появилась наука об учителе – дидаскология (греч. дидаскл – учитель). Ее исходное положение сводится к тому, что серьезное отношение к ученику требует серьезного отношения к учителю. Ведущей проблемой стал поиск эффективных путей развития профессиональной компетентности последнего.

На творческий, исследовательский характер педагогического труда обращали внимание великие педагоги: Я.А. Коменский, Песталоцци. Диссертег писал, например, что без стремления к научной работе учитель элементарной школы попадает во власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности. Идеи великих мыслителей прошлого о необходимости развития, самовоспитания, самообразования в деятельности педагогов в XVIII – XIX вв. развили в своих трудах П.Г. Редкин, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев.

В 20-30 годах нашего века исследование проблем педагогической диагностики и состояния образовательного процесса в основном проводилось в рамках педологии, ими занимались П.П. Блонский, К.Н. Кузнецов, П.А. Рудик, А.Г. Калашников и другие.

В 30-е годы взгляды педагогов вновь устремляются к личности учи-

теля, к вопросам изучения педагогического коллектива. Именно в эти годы и разворачивается деятельность А.С. Макаренко, которому удалось блестяще решить ряд важных проблем воспитания, прежде всего, потому, что главным фактором воздействия на воспитанников, по его мнению, является хороший педагогический коллектив.

С 1920 по 1935 гг. А.С. Макаренко заведовал колонией им. А.М. Горького и коммуной имени Ф.Э. Дзержинского. На основе опыта этих учреждений он развил целостную систему коммунистического воспитания школьников. Вместе с учением о целях воспитания, методикой педагогического воздействия, педагогической логикой и другими важными разделами в эту систему вошла и теория коллектива.

Развивая теорию педагогического коллектива, А.С. Макаренко в своих исследованиях рассматривал проблему роста профессионального становления учителя. Он утверждал, что педагогическое мастерство не является свойством только талантливых людей. Это специальность, которой нужно учить, как любой другой. "Мастерство – это то, чего можно добиться, – писал А.С. Макаренко, – и как может быть известный мастер-пахарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог ..." [26.с.244].

Таким образом, А.С. Макаренко утверждал в своих трудах мысль о необходимости постоянного самосовершенствования, самообразования педагогов.

Для отслеживания процессов профессионального становления педагогов, А.С. Макаренко использовал такие методы, как: наблюдение за деятельностью учителя, посещение и анализ уроков, изучение школьной документации, беседы с педагогами.

В дальнейшем в педагогической науке и народном образовании складывается драматическая обстановка. После взлета в 20-е годы происходит резкий спад в 30-е годы. Закрываются прежние творческие лаборатории, группы, школы, площадки. Не внедряются достижения, например,

педагогической системы Макаренко. Протесты Н.К. Крупской и ее борьба за право учителей на творчество, права учащихся – безрезультатны. Замалчивается или лишь декларируется наследие выдающихся отечественных педагогов: Ушинского, Лесгафта, Острогорского, Бунакова – рушатся связи с зарубежьем.

В 30-е годы происходит разгром педологии, утверждается курс на воспитание исполнителей. Основой авторитарной педагогики стал классовый подход, игнорирование индивидуальности личности, преимущество отдавалось воспитанию через коллектив.

Педагогов-исследователей интересовали проблемы отношений внутри коллектива, этапы его развития, меры по повышению мастерства педагогов, но вопрос об отслеживании результатов этой деятельности в педагогическом коллективе не рассматривался.

Вторая половина 40-х и 50-е годы – это время второго значительного подъема советской системы народного образования (первый приходился на 20-е, а также послевоенные годы). Подъем объясняется окончанием войны, надеждами, вызванными великой жертвенной победой. Отсюда всплеск внимания к образованию, культуре.

К числу ярких новаторов в педагогике того периода относится В.А. Сухомлинский, который большое внимание уделял вопросам руководства профессиональным становлением педагогов.

В.А. Сухомлинский, размышляя о становлении педагогов и коллектива, писал: "...становление педагогического коллектива – это процесс, который осуществляется не по замыслу свыше, не по директивам и распоряжениям, а по закономерностям, вытекающим из специфики конкретных условий каждой школы" [41.с.20].

В процессе роста профессионализма коллектива в целом, велика роль отдельной личности, индивидуальный рост которой в итоге способствует росту профессионального мастерства коллектива.

Таким образом, в 40-50-е годы педагогами-исследователями прида-

валось большое значение вопросу повышения профессионального мастерства учителя через организацию самообразовательной деятельности и методической коллективной помощи. Основным был метод изучения профессиональных проблем педагога посредством организации наблюдения за его деятельностью.

В 50-60 годы в школе наряду с изучением и наблюдением активно используется контроль за учебно-воспитательным процессом и деятельностью учителя. В эти годы появляется много исследований, посвященных проблеме организации контролирующих процедур в школе.

Необходимо отметить, что система контроля в течение 60–70-х годов постоянно "совершенствовалась" и развивалась. Вызывает интерес система критериев контроля, предложенная Э.Г. Малиночкой. Стремясь ввести количественные характеристики качества работы педагогического коллектива, автор предлагает критерии, акцентируя внимание лишь на конечных результатах работы школы таких, например, как: "число выпускников школы, поступивших в высшие учебные заведения; число выпускников 8 и 10 классов, поступивших в техникумы; число выпускников, поступивших в специальные учебные заведения и так далее" [27.с.6].

В трудах педагогов-исследователей того времени наблюдается стремление к использованию исключительно количественных показателей для анализа результативности работы педагогов, которые выполняют внешнюю контрольную функцию и не способствуют развитию самоконтроля личности.

В 70-80 годы в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию резко возросло число средних школ. При резко возросших количественных показателях пострадало качество образования. В педагогической литературе поднимаются проблемы образования, качества подготовки выпускников, вопросы переподготовки учительских кадров. В начале 80-х гг. остро встал вопрос о реформе в школе.

Вновь в публикациях тех лет рассматриваются вопросы, касающиеся

качества профессиональной подготовки учителя, а также обсуждаются вопросы оценки результативности профессиональной деятельности учителя.

Эту тему освещают в своих исследованиях И.С. Марьенко, В.А. Караковский, Н.П. Кузин и другие авторы.

В исследованиях того времени контроль является глазным методом, позволяющим оценить результативность профессиональной деятельности педагога.

И.С. Марьенко поднимает вопрос в своих исследованиях об определении критериев результативности профессиональной деятельности учителя, считая таковым "способность правильно решать поставленные задачи и обеспечивать систему воспитательной работы на "высоком идейном уровне" [28.с.101].

В.А. Караковский, продолжая мысль И.С. Марьенко о критериях результативности педагогического труда, отмечал, что в школе основное внимание уделяется количественной информации, при этом "нередко количественные показатели выдаются за качественные, и искажается реальная картина происходящего" [16.с.23].

В.А. Караковский поднимает очень важную проблему для учителя - научиться анализировать свою деятельность. Он отмечает: "Все разговоры об оптимизации педагогического труда будут бессмысленны, если не научить каждого воспитателя педагогическому самоанализу" [16.с.63].

Наиболее ценными в плане исследуемой проблемы являются взгляды автора на значение самодиагностики. В.А. Караковский указывает на трудность этого вида деятельности для учителя; так как "умение анализировать свою работу – очень трудное бремя. Главная сложность, пожалуй, состоит в соблюдении объективности, в уходе от стереотипного "нравится – не нравится". А для этого крайне необходимы точные критерии, нужен диалектический взгляд на вещи, способность отличить главное от второстепенного, закономерное от случайного" [16.с.28].

Значение исследований В.А. Караковского, на наш взгляд, состоит не только в том, что он в своих трудах обозначил проблему выделения критериев результативности педагогического труда учителя, но и определил ме-

тоды, с помощью которых можно решить эту проблему. В частности, автор предлагает использовать: наблюдения, анкетный опрос, метод независимых характеристик, социометрию, ранжирование показателей и так далее.

Таким образом, в 60–70 гг. проблема отслеживания результативности профессиональной деятельности учителя решалась за счет осуществления руководством школы контроля за реализацией педагогами индивидуальных планов самообразовательной деятельности, за участием педагогов в коллективных формах методической работы.

Приоритет в оценке результативности отдавался количественным показателям, что способствовало формальному подходу к решению данной проблемы, а отсутствие должного глубокого анализа возникших проблем не давало возможности реально управлять этим процессом.

Начало 80-х годов, в связи с начавшейся в стране перестройкой, ознаменовало тенденции демократизации и гуманизации школы, которая, хотя и не без труда, начинает терять свой былой авторитарный стиль и становится демократическим учреждением.

Эти перемены отражены в педагогической литературе 80-х годов, где основной акцент делается на индивидуализацию личности, но вместе с тем, не отрицается и роль педагогического коллектива в формировании современной личности учителя. Необходим для школы учитель грамотный, ищущий, желающий поднять уровень своего мастерства, отсюда и большое внимание исследователей вновь занимает вопрос самообразования и руководства им в школе.

Тему руководства профессиональным становлением педагогов развивали в своих трудах П.Т. Пшебильский, Г.С. Сухобская, Ю.П. Азаров, Ю.А. Конаржевский и другие.

В конце 80-х годов, в связи с изменениями, происходящими в педагогической науке, смене парадигм, резко возросло число работ педагогов-исследователей, направленных на критику существующей системы повышения квалификации педагогов.

Мы изучили ряд работ, посвященных анализу деятельности руководителей в системе повышения квалификации учителей. Этой проблеме посвящены исследования таких авторов: В.М. Лизинского, В. Шуваловой, О. Шиняевой, Ю.В. Львовой, Е.П. Белозерцева, В.К. Самоделкина, Ю.А. Конражевского и других.

В.М. Лизинский отмечал, что "обучение учителей в большинстве случаев не предполагает ни систематичности, ни права выбора, ни возможности отказаться посещать занятия, непрофессиональный уровень которых очевиден" [24.с.9].

Е.П. Белозерцев утверждает то, что если рассматривать систему повышения квалификации как строго самостоятельную, самоуправляемую систему, то у нас в стране ее еще нет, так как "в настоящее время функционируют различные звенья системы: есть институты усовершенствования учителей, факультеты подготовки и повышения квалификации организаторов народного образования, факультеты переподготовки и так далее" [2.с.123].

До недавнего времени в системе повышения квалификации акцент делался в основном на коллективные формы обучения. В сборнике "Школоведение" под редакцией П.В. Зимина, а также в работах авторов советского периода речь идет именно о решающей роли коллективных форм, что совершенно неправомерно, так как это ведет к нивелированию личности, отрицанию ее самобытности и индивидуальности.

В работах педагогов-исследователей 90-х годов акцент переносится на индивидуальные формы работы и необходимость грамотного сочетания коллективных и индивидуальных форм повышения квалификации, что отражено в работах современных авторов (Найн А.Я., Лизинский В.М., Поташиник М.М., Шамова Т.И., Худоминский П.В.).

В рамках рассмотрения проблемы отслеживания изменений в процессе профессионального становления педагогов, встает вопрос о целесообразности контроля со стороны руководителя. Не нарушается ли при этом индивидуальный характер этого вида деятельности?

Нам думается, следует начать с исследований М.М. Поташника и А.М. Моисеева, которые, продолжая идеи И.С. Марьенко, В.А. Караковского, В.П. Стрекозина о необходимости и значимости контроля утверждают, что "без контроля управление слепо, обречено на ошибки, а значит, и вся работа школы становится не эффективной. Только на основе объективного контроля можно дать справедливую оценку труда учителя, наградить его за творческий труд" [35. с.173].

Но в то же время, по их мнению, контроль не должен быть жестким, подавляющим инициативу учителя, так как "чрезмерное, дотошное, вездесущее управленческое вмешательство во все и вся вредно, как и любая чрезмерность, которая всегда превращается в противоположность меры" [35.с.133].

Совершенно справедливо, на наш взгляд, М. Поташник заявляет, что руководители вовсе не должны уклоняться от организации педагогического творчества, так как "могут помочь учителю в анализе собственной работы, в выборе вопросов для самообразования и программы совершенствования.

Но диктовать учителю, над какой проблемой он должен работать "творчески", что изучать из методики к определенному сроку – нельзя" [34.с.27].

В этом основная особенность в изменении подхода к руководству профессиональной деятельностью педагогов 80-х–90-х годов.

В осуществлении и организации индивидуального подхода – как одного из факторов, стимулирующих деятельность педагогов по повышению своего мастерства, возрастает роль аналитической деятельности руководства, о которой Ю.А. Конаржевский говорит так: "Самым действенным инструментом в Формировании индивидуального подхода к повышению методического мастерства учителей является аналитическая деятельность руководителей школы. Через глубокий научный педагогический анализ руководитель школы может много добиться в повышении профессионального уровня учителей" [19.с.28].

В ходе изучения и анализа многочисленной психолого-педагогической литературы 80-90-х годов по исследуемой проблеме, мы пришли к выводу о

том, что многие авторы (Ю.А. Конаржевский, В.М. Лизинский, А.С. Белкин, В.Г.Горб, В.В. Репкин, А.А. Орлов и другие) указывают на необходимость использования руководителем в отслеживании изменений в процессе профессионального становления педагогов, системности, непрерывности диагностики, анализа, планирования и других процедур, то есть необходимости мониторингового подхода к решению этой проблемы.

Вопросами мониторинговых исследований в области образования активно стали заниматься ученые-исследователи в конце 80-х начале 90-х годов.

На общественную значимость мониторинга, как одной из функций управления, указывает большое количество публикаций, появившихся в научных изданиях в этот период.

Еще в 70-е годы Ю.А. Конаржевский в книге "Пути совершенствования управления школой" отмечал большое значение для эффективности системы управления соблюдать принцип цикличности, который позволяет увеличить эффективность управления педагогической системой. Ю.А. Конаржевский указывает на то, что "если субъект управления будет стремиться к тому, чтобы во время каждого цикла тщательно продумывать и осуществлять его организацию и регулирование, – эффективность руководства резко возрастает. Если к тому же еще и контроль будет заканчиваться оценкой эффективности предпринятого цикла, то цикл выступит ярко, зримо" [19.с.12].

В 1995 г. в журнале "Вопросы психологии" В.В. Репкин, Т.В. Репкина, Е.В. Заика в статье "О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности", авторы отмечали: "Мониторинг предполагает не просто учет и фиксацию текущих процессов, а использование их в качестве основы для постоянной, ежедневной подгонки проекта и реальности с пошаговым изменением, совершенствованием того и другого" [38.с.16].

Авторы выделяют две группы способов осуществления мониторинга в учебной деятельности. Это способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов и способы учета полученных данных в принятии управленческих решений и регуляции в построения учебной деятельности.

Говоря о мониторинге как одной из функций управления, авторы отмечают, что конкретные способы принятия управленческих решений в системе мониторинга чрезвычайно разнообразны. Они могут быть: "непосредственны (сразу же после получения необходимой информации воплощаться в жизнь, немедленно) или отсроченные (воплощаться спустя некоторое время, пока для этого созреют предпосылки, связанные с формированием учебной деятельности, или после длительного осмысления зафиксированной конкретной ситуации и неспешного выбора средств ее разрешения) и так далее" [38.с.22].

Принципы мониторинговых исследований подробно изучены и описаны в работах А.С. Белкина. Кроме того, трактовка понятия «мониторинг» дается в трудах многочисленных педагогов-исследователей: А.И. Майорова, А.Б. Сахарчука, Т.А. Стефановской, С.Е. Шишова, Б.А. Кальней и других. Необходимость мониторингового подхода предполагает четкое определение критериев и показателей изучаемой проблемы.

Нами были изучены работы, посвященные анализу критериев профессиональной компетентности педагогов.

Т.И. Шамова в книге "Внутришкольное управление" заявляет о том, что: "в педнауке пока не найдены единые подходы, критерии, по которым можно было бы объективно обосновать выявленный профессиональный опыт, оценить его значимость" [46.с.128]. Нам представляется интересным выделение С.С. Лебедевым двух групп критериев результативности: первая группа – развитость мотивационно-потребностной сферы учителя, и вторая группа должна способствовать объективному выявлению результатов практической деятельности педагогов в зависимости от выполняемых функций. Т. Немова, разделяя эту же точку зрения, указывает в своих исследованиях на то, что "результатами обучения можно считать готовность учителя успешно решать свои профессиональные задачи. А она предполагает наличие специальных профессиональных знаний и умений, желание приступить к работе и использовать полученные знания на практике,

стремление к профессиональному росту и развитию" [73.с.27].

С.Е. Шишов, В.А. Кальней выделяют критерии оценки результативности саморазвития и саморазвития педагогов, такие как: "на уровне педагога – смена педагогических парадигм, диагностика зрелости личностных качеств (педагогическая компетентность, педагогическая креативность)" [47.с.40].

В результате изучения многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых-педагогов, мы обнаружили, что идея педагогического мониторинга как одной из функций управления, проходит красной нитью через работы, опубликованные в 80–90-е годы.

Хотелось бы отметить, что в 80–90-е годы в педагогической науке и практике появляются теории и методики, направленные на диагностику и самодиагностику профессиональной деятельности педагога.

В качестве выводов к проведенному историко-логическому анализу проблемы необходимо отметить следующее:

1. В 20–30 годы нашего века руководство процессом роста профессионального мастерства педагогического коллектива осуществлялось на методологической основе, разработанной в рамках науки педологии. Основным методом являлся метод изучения затруднений педагогов в профессиональной деятельности с целью оказания методической помощи с использованием популярных в то время коллективных форм образования.

2. Под влиянием идеологических факторов, на рубеже 30-х – 40-х годов и вплоть до конца 70-х годов, основным методом отслеживания результативности профессионального роста учителей был контроль, в рамках господствующей авторитарной педагогики. В целом, в этот период, особенно в 60–70-е годы, наблюдается формализм в подходах к этому процессу, как со стороны педагогов, так и со стороны руководства, увлекавшихся, в основном, количественными показателями при оценке результативности деятельности педагога и коллектива в целом, отсутствием глубокого анализа возникающих проблем.

3. Идея непрерывного слежения за образовательным процессом, а

также за ростом профессионального мастерства педагогов, возникла и получила практическую реализацию в конце 80-х начале 90-х годов.

Однако до настоящего времени мониторинг профессионального становления педагогов общеобразовательной школы не имеет достаточного психолого-педагогического обоснования, нет четко разработанных критериев отслеживания результативности этого процесса, а так же сама модель мониторинга по исследуемой проблеме не является разработанной.

2.2. Современное состояние изучения профессионального становления педагогов общеобразовательной школы

Термин "становление" в философском словаре определен так: "Становление – философская категория, выражающая спонтанную изменчивость вещей и явлений – их непрерывный переход, превращение в другое" [43.с.321].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова это понятие трактуется так: "Становление - возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития" [32.с.789]. Термин "профессиональное становление личности" широко используется в психологии (в работах Е.М. Борисовой, С.Г. Вершловского, А.Б. Каганова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.И. Щербакова и других).

По мнению Э. Зеера, становление понимается как "непрерывный процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, самосовершенствования и самоосуществления" [37.с.7].

По его мнению, становление обязательно предполагает потребность в развитии, возможность и реальность ее удовлетворения.

По мнению Э.Ф. Зеера, решающая роль в профессиональном становлении личности принадлежит социально-экономическим условиям; биологические факторы выполняют функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, профессиональную пригодность и результативность.

Что же является движущей силой развития личности? В процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода:

- 1) между личностью и внешними условиями жизнедеятельности;
- 2) внутриличностные.

Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, по мнению Э.Ф. Зеера, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности.

Э.Ф. Зеер в процессе профессионального становления личности выделяет следующие стадии:

- 1) оптация – формирование профессионально – педагогических намерений, осознанный выбор профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей);
- 2) профессиональной подготовки;
- 3) профессиональной адаптации (вхождение в профессию);
- 4) первичный профессионализм (формирование профессиональной позиции);
- 5) вторичный профессионализм или профессионализм мастерства (полная реализация, самоосуществление личности).

Отслеживание изменений в процессе профессионального становления педагогов должно отвечать определенным требованиям (непрерывность, научность, диагностичность и так далее) для того, чтобы управление было эффективным.

При разработке технологии мониторинга профессионального становления педагогов, мы использовали принципы мониторинга, выделяемые А.С. Белкиным, такие как: принцип непрерывности; принцип научности; принцип воспитательной целесообразности; принцип диагностико-прогностической направленности; принцип прогностического мониторинга; принцип целостности преемственности.

Качества личности педагога могут содействовать или препятствовать про-

дуктивному решению педагогических задач, то есть достижению искомого результата. Это и позволяет говорить о профессионализме личности педагога.

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионализма педагога является его способность самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, то есть иметь способность к профессиональному самоопределению, росту.

По мнению Э.Ф. Зеера, изменения, которые происходят с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к становлению личности как профессионала. Образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста. Реализация потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации.

Но ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества.

В этих условиях руководители образовательных учреждений должны получать информацию о (текущих процессах) динамике профессионального становления педагогического коллектива в целом и каждого педагога в отдельности. Следует создать ситуации, разрешая которые педагоги перестраивали бы сложившиеся способы учебно-воспитательной деятельности.

Важными формами психологической ориентации являются проблемные семинары, диагностика профессионально значимых характеристик педагога.

Действенным фактором, инициирующим профессиональное становление педагогов, может стать аттестация. В настоящее время в разных регионах России ведется активный поиск методики аттестации педагогических и руководящих работников образования.

В июне 1993 г. Министерство образования Российской Федерации утвердило Типовые положения об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования.

Департамент образования администрации Свердловской области создал временный научно-исследовательский коллектив "Аттестация", который к сентябрю 1994 г. разработал систему аттестации педагогических и руководящих работников образования.

Согласно Типовому положению, аттестация – это основанная на научных принципах комплексная оценка уровня квалификации педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников профессиональных учреждений. На наш взгляд, аттестация – это оценка не только успешности деятельности, но и профессионализма личности педагога.

Целью аттестации провозглашается стимулирование роста квалификации, продуктивности и качества педагогического труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности педагогов в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты труда.

По мнению Э.Ф. Зеера и Н.С. Глуханюк, вызывает сомнение возможность обеспечения социальной защищенности, так как "аттестация – это еще и сбор сведений о педагогах. Любой сбор информации задевает достоинство человека" [37.с.48].

Следует также обратить внимание на неизбежную субъективность аттестации, приводящую к ошибочной (искаженной) оценке профессионализма педагога.

Задачами аттестации провозглашается целенаправленное непрерывное повышение профессионального уровня педагогов. Исходя из опыта проведения аттестации в образовательных учреждениях, можно с уверенностью констатировать тот факт, что аттестация не всегда является фактором повышения квалификации, так как реально после аттестации на соответствующую категорию педагог временно профессионально расслабляется.

Следует отметить, что часть педагогов довольствуется достигнутой

категорией и отказывается от дальнейшей аттестации. Этот факт свидетельствует о несовершенстве методики аттестации.

Основные принципы аттестации, согласно Типовому положению, – доброжелательное, бережное отношение к педагогам, создание максимального психологического комфорта, использование методов и средств, обеспечивающих объективность полученных данных.

Оценивая опыт работы школы по реализации этих положений, можно с уверенностью утверждать, что ни о каком психологическом комфорте речь идти не может. Личность подвергается оценке, пусть даже весьма компетентного и лояльного эксперта. Но оценка всегда эмоционально и субъективно окрашена, на ее "объективность" влияют прошлый опыт, профессионализм и настроение эксперта. Главное же противоречие этого принципа состоит в том, что личность практически не может не испытывать психологического напряжения, отрицательных эмоций, стресса при оценке ее квалификации и профессионализма. И конечно, крайне сложно обеспечить объективность данных аттестации. Это уже недостаток применяемых методов оценки квалификации. Следует также отметить, что аттестация отвлекает педагогов от решения основных профессиональных задач и ее проведение требует больших затрат времени.

Значит ли вышеизложенное, что аттестацию проводить нецелесообразно? Опыт показывает, что, несмотря на имеющиеся недостатки, аттестацию все же следует рассматривать как фактор, инициирующий процесс профессионального становления педагога. Как мы уже отмечали в предыдущем параграфе, под профессиональным становлением мы понимаем развитие специалиста, которое предполагает непрерывное совершенствование деятельности, обогащение направленности, компетентности и профессионально важных качеств личности.

Центральным моментом аттестации является оценка деятельности педагога, то есть результатов его труда и качеств специалиста, влияющих на достижение этих результатов.

В настоящее время используются два вида оценки деятельности педагога: это успешность, продуктивность его деятельности; и оценка профессионально-личностного потенциала. В современной практике при оценке профессиональной деятельности педагога предпочтение отдается педагогической экспертизе, проводимой группой экспертов по определенному алгоритму.

Анализ экспертных оценок осуществляется путем вычисления среднего арифметического значения. Общая экспертная оценка деятельности по всем девяти критериям не определяется, так как качественные характеристики разных показателей не эквивалентны.

Профессионализм педагога во многом определяется уровнем его компетентности. Поэтому периодическое прохождение квалификационного испытания – необходимое условие аттестации специалиста.

Более целесообразным и информативным, как показала практика проведения аттестации, является выполнение аттестуемым педагогом научно-методического проекта. Для педагогического проектирования аттестуемый самостоятельно выбирает и разрабатывает конкретную тему, руководствуясь потребностями собственной педагогической деятельности.

При выполнении этой работы в полной мере проявляются умения педагога осуществлять аналитическую и прогностическую функции.

В настоящее время используется практика защиты проектировочной деятельности в рамках проведения научно-практических конференций педагогов. Выступление педагогов перед коллегами с авторским проектом осуществляется на высоком научно-методическом уровне. В ходе защиты своего проекта учитель имеет возможность услышать оценку высококвалифицированных специалистов, продемонстрировать свою авторскую технологию, поделиться опытом с коллегами. Публичная защита, несомненно, оказывает огромное эмоциональное значение, позволяя учителю ощутить себя в роли учителя-новатора, учителя-исследователя.

В этом проявляется тенденция, наметившаяся с 1997 г. и указанная в инструктивном письме № 80 от 01.02.1998 г., где обращалось внимание на необ-

ходимость реализации в 1998 учебном году лично - ориентированного подхода при организации и проведении аттестации работников образования.

Этот подход обеспечивается и в необходимости некоторым группам аттестующихся представить в аттестационную комиссию отчет о достижениях учителя в межаттестационный период (за 5 лет).

Аналитический отчет учителя позволяет критически оценить свою деятельность за 5 лет, отметить индивидуальную траекторию роста профессионального мастерства, выражающуюся в росте педагогических достижений педагога, наметить задачи на последующий период.

Несомненно, целесообразность этого вида деятельности очевидна, но, к сожалению, педагоги не готовы к проведению этого вида работы.

Учителя школ не обеспечены инструментарием мониторинга результативности собственной деятельности, да и руководящие работники школ слабо информированы об этом. Отсюда наблюдается искажение самой цели аналитического отчета, что выражается либо в преднамеренном приукрашивании деятельности педагога, либо в отсутствии фактических данных, позволяющих объективно оценить деятельность учителя в межаттестационный период.

Практика показывает, что администрация школ в системе не отслеживает результативность профессиональной деятельности учителя, в лучшем случае, имеются единичные сведения о количественных результатах работы без глубокого проблемного анализа деятельности конкретного педагога.

Таким образом, отрицать позитивную роль аттестации педагогов в росте профессионального мастерства, на наш взгляд, неправомерно. При этом необходимо признать имеющиеся недостатки в проведении процедуры аттестации:

1. Предубеждения, связанные с социальными стереотипами.

При аттестации деятельность молодых, начинающих педагогов ассоциируется с неопытностью, импульсивностью, невозможностью претендовать на более высокую категорию (например, первую). Педагогам с большим стажем приписывается, с одной стороны, профессиональная надежность, с другой, – консерватизм и неспособность к инновациям.

Частыми источниками ошибок при аттестации являются годами складывавшийся имидж педагога, искажения, обусловленные возрастом аттестуемых.

2. На объективность аттестации влияют симпатии и антипатии членов аттестационной комиссии к педагогам. Поэтому иногда наблюдается завышение или, наоборот, занижение экспертных оценок.

3. На результатах аттестации сказываются установки директора образовательного учреждения и его заместителей. При подведении итогов аттестации аттестуемому учителю дается приукрашенная или, наоборот, окрашенная в темные тона характеристика.

4. Отсутствие методик, дающих объективную характеристику, при оценке качества и результативности деятельности педагога в межаттестационный период, то есть методики мониторингового подхода к оценке деятельности педагога.

5. Опытно-экспериментальная проверка методики аттестации, принятой департаментом образования администрации Свердловской области, показала главный ее недостаток – игнорирование индивидуальной траектории профессионального становления педагога.

Профессиональное становление и развитие педагогов предполагает постоянное повышение квалификации, поиск возможностей наиболее полно реализовать, осуществить себя в профессии, усиление организованности, самостоятельности и ответственности, поддержание на требуемом уровне работоспособности, способности к инновациям и профессиональным переменам.

Уровень квалификации педагогов, стремление к профессиональному росту своего мастерства, несомненно, зависит от уровня организации научно-методической работы в образовательном учреждении.

Заместитель директора планирует и организует научно-методическую деятельность на основе диагностики уровня профессионализма педагогов своего коллектива.

Чаще всего ранжирование педагогического коллектива проводится

на основе выявления группы педагогов, способных:

- 1) разрабатывать новые программы, технологии обучения, модифицировать программы и методики преподавания;
- 2) добиваться повышения уровня обученности учащихся;
- 3) обучать, получая стабильно высокие, положительные результаты в обучении, адаптируя методики на уровень своих учеников;
- 4) групп учителей, требующих особого внимания зам. директора, испытывающих затруднения в организации эффективного образовательного процесса, в повышении уровня образования, в научном и методическом плане, в практической деятельности и так далее (молодые специалисты, молодые учителя).

Повышение квалификации педагогов обеспечивается через систему обучения педагогов на различных уровнях:

- 1) на уровне очно-заочного, очного обучения на базе институтов (ИРРО, УрГПУ и т.д.);
- 2) на уровне организации методических служб (информационно-методических центров, информационно-диагностических центров и так далее);
- 3) на уровне методической работы конкретного образовательного учреждения;
- 4) на уровне собственной самообразовательной деятельности конкретного педагога.

Изменение концептуальных ориентиров в образовании, поставивших педагогов перед необходимостью реализаций системы деятельности, обеспечивающей продуктивное развивающее обучение, технологизацию организации образовательного процесса, предусматривает высокий уровень организации научно-методической работы в образовательном учреждении.

Поэтому проблемы концептуального представления образовательной деятельности педагога, связанного с целеполаганием, проектированием, анализом педагогической практики, планированием образовательного процесса, контролем и рефлексивной оценкой результатов деятельности, раз-

работкой и применением педагогических технологий, проведением научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы, становятся основополагающими при выборе заместителем директора, форм работы с педагогом в рамках образовательного учреждения с целью обеспечения роста его профессионализма.

В современных образовательных учреждениях существует следующая модель уровневой организации методической работы.

1 уровень – индивидуальная методическая работа педагогов.

Задача этого уровня – обеспечение индивидуального непрерывного самообразования и роста профессиональной культуры. Включает в себя: участие педагога в предметных методических объединениях, перспективное планирование этапов и результатов самообразовательной деятельности, посещение уроков коллег по предметам и по смежным дисциплинам, добровольное проведение открытых уроков. Основные формы работы: самостоятельная разработка методических материалов различного уровня и характера, изучение практического опыта коллег, изучение методической и психолого-педагогической литературы и так далее.

2 уровень – постоянно действующий научно-методический семинар.

Тематика семинаров предполагает изучение ряда проблем, связанных с методикой обучения, психологическими вопросами общения с учащимися, родителями. Семинары имеют большую практическую значимость, если их тематика определяется самим педагогическим коллективом, исходя из потребностей.

Т.И. Шамова подчеркивает, что "обязательно нужна серия теоретических семинаров, проводимых не только со всем коллективом, но и с группами учителей по методическим объединениям или микрогруппам. Каждый должен овладеть основными теоретическими положениями, рассматриваемого вопроса, чтобы уметь выработать приемлемую для себя технологию их реализации на практике" [46.с.9].

В преддверии семинара проводится значительная организационная

работа по включению педагогов в процесс его подготовки. Сначала определяются, на основе анализа, наиболее важные проблемы для коллектива, выделяются группы значимых тем, затем определяются наиболее приоритетные из них, далее формируется состав заинтересованных участников семинара, после чего создаются рабочие исследовательские группы.

Далее следует разработка плана и последовательность этапов в подготовке, определяются срок проведения семинара и возможный результат – аналитический отчет, методические рекомендации, статья, показательный урок и так далее.

Только при такой организации семинара возможна реализация осуществления главной его цели: оказание методической помощи в работе учителя, а значит в конечном итоге, дальнейшее совершенствование их педагогического мастерства.

3 уровень – учебно-методическое объединение педагогов.

Работа школьных методических объединений носит постоянный, прикладной, тактический и оперативный характер. Но в современных условиях работа ШМО иногда носит лишь частнометодический характер, что наносит вред профессиональному росту учителей, а, следовательно, и качеству образованности учащихся.

В ряде школ уже наметились изменения в работе МО и отхода от частнометодических вопросов к вопросам, имеющим более глобальный и повсеместный характер.

4 уровень – постоянные межпредметные творческие объединения учителей, работающих по предметным проблемам обучения и воспитания школьников.

Традиционными формами повышения профессионального мастерства в образовательных учреждениях являются следующие:

1) Педагогические чтения по актуальным психолого-педагогическим проблемам. На школьных турах педагогических чтений учитель может выступить с темой самообразования, изложить имеющиеся практические ре-

зультаты своей деятельности, поделиться опытом с коллегами по внедрению новой технологии и так далее.

Лучшие учителя участвуют в районных и городских педчтениях, демонстрируя свое мастерство педагогам района или города.

2) Организация творческих отчетов за определенный период.

Эта форма, предполагает значительное овладение учителем навыками аналитической деятельности, умением спрогнозировать свою дальнейшую работу по определенной проблеме. Большое влияние оказывают отчеты опытных учителей для совершенствования мастерства молодых педагогов.

3) Выступления по теме самообразования на заседаниях методических объединения педагогов.

В реализации этой формы имеется ряд проблем, таких как узкопредметность темы самообразования, отсутствие четко спланированных этапов работы над темой, недостаточная практическая значимость проблемы, кратковременность работы, а, значит, невозможность оценить с практической точки зрения результативность работы учителя по теме.

Чаще всего выступления учителей по теме самообразования на заседаниях методических объединения носят формальный характер, так как нет четко спланированной системы отслеживания результатов работы учителя по конкретной проблеме.

4) Участие педагогов в конкурсах педагогического мастерства (школьных, городских, районных, областных) "Учитель года".

5) Функционирование школы мастерства.

Цель школы: совершенствование системы переподготовки учителей. В состав школы входят учителя-наставники (первой и высшей категории), учителя второй категории или без категории. Формы работы школы мастерства: индивидуальная и групповая (консультации, семинары, деловые игры, тренинги, "круглые столы", дискуссии, исследовательская деятельность).

6) Работа учителя по индивидуальной программе профессионального роста.

Программа имеет цель, задачи, содержание деятельности, методы

реализации, конечный результат с указанием сроков выполнения.

Планирование методической работы школы – процесс длительный и сложный. Степень успеха в планировании работы будет зависеть от верно выбранных целей, которые должны быть реальными, четко сформулированными и принятыми всеми членами учебно-воспитательного процесса.

По мнению П.И. Третьякова, "постановка целей должна предваряться тщательной диагностикой проблем, вставших перед конкретной школой, с привлечением новейших психолого-педагогических технологий, с учетом мнения общественности... Планирование работы школы должно быть процессом творчества всего коллектива учителей, нацеленным на предоставление каждому учителю возможности для самореализации" [42.с.10].

Необходимо помнить о том, что обучение педагогов в стенах школы отражается на всей деятельности педагогического коллектива, поскольку в наибольшей степени ориентировано на решение первостепенных проблем, стоящих перед школой. Оно способствует развитию педагогического коллектива, выработке единых ценностных ориентации, стимулирует учителей на достижение высоких результатов в учебной, воспитательной и инновационной деятельности.

Обучение кадров необходимо в том случае, если в этом возникает потребность. Но объективная потребность и потребность учителя – это не одно и то же. Если потребности учителей сформированы недостаточно и отношение к своему профессиональному совершенствованию носит формальный характер, администрации предстоит преодолеть серьезное сопротивление и решить задачу мотивации коллектива на совершенствование своего профессионального мастерства.

Повышение квалификации играет роль пускового механизма для дальнейшей поисковой и творческой деятельности учителя.

Администрация, руководители МО заботятся о том, чтобы профессиональная деятельность каждого учителя соответствовала определенным педагогическим и методическим стандартам, отнюдь не ограничивающим

творчество педагога.

Самым действенным инструментом в формировании индивидуального подхода к повышению методического мастерства учителей является, по мнению Ю.А. Конаржевского, аналитическая деятельность руководителей школы. Мы разделяем его мнение о том, что через глубокий научный педагогический анализ деятельности учителя руководитель школы может многого добиться в повышении уровня мастерства педагогов школы [19].

Ее нужно забывать и о том, что даже самый хороший план необходимо подвергать контролю, а для этого руководители школ должны владеть инструментарием по оцениванию результативности и динамики профессионального становления как конкретного учителя, так и педагогического коллектива в целом. Работа эта должна носить системный характер, а это возможно лишь при условии осуществления мониторингового подхода.

Задача оценки эффективности педагогической деятельности, ее прогноза и совершенствования всегда будет одной из главных для прикладных психолого-педагогических исследований. Однако при отсутствии объективной оценки эффективности труда педагога эта задача практически неразрешима.

По данным Л. Фестингера существуют два вида заключений о результативности педагогической деятельности:

- 1) заключение о достижениях на основе сравнения результатов с прежними достижениями одного и того же человека (индивидуальная относительная норма);
- 2) заключения о достижениях на основе сравнения достигнутого кем-либо результата с соответствующими результатами других людей (социально относительная норма).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на "развитие"); во втором, на основе сравнения результатов по отношению к результатам внутри привлекаемой для сравнения социальной группы, причем нередко в опреде-

ленном временном срезе (ориентация на "результативность").

Вне всякого сомнения, оптимальной является оценка эффективности педагогического труда, включающая обе оценки и педагогическую (социально относительная норма), и психологическую (индивидуальная относительная норма).

Диагностика успешности учителя позволяет оптимально решать проблемы аттестации работников образования, поскольку оптимально устраняет субъективизм и предвзятость оценок администрации школы.

В оценке успешности профессиональной деятельности учителя необходимо сочетание объективных и субъективных критериев успешности. При использовании субъективных методов в отличие от объективных, при которых труд учителя оценивается по показателям уровня обученности учащихся, данных аттестации и других, диагностика осуществляется на основе того, что думает, представляет и сообщает учитель сам о себе.

При поиске и отборе диагностического инструментария успешности учителя именно это имеет принципиальное значение, поскольку сегодня, во-первых, наступило то время, когда при оценке любого учителя необходимо учитывать его собственную профессиональную самооценку; во-вторых, главная задача диагностики успешности учителя состоит не в том, чтобы дать ему экспертную оценку извне, а в том, чтобы стимулировать самого учителя к осмыслению и решению своих профессиональных проблем.

Одной из задач, стоящих перед руководителем, является определение критериев, позволяющих оценить уровень профессионального мастерства педагога. По мнению авторов (Т.И. Шамовой, Т. Немова, Ю.А. Конаржевского и других), все критерии следует разделить на две группы: 1 группа критериев, позволяет оценить уровень общепедагогической и методической подготовки учителя и 2 группа критериев, позволяет объективно оценить результаты практической деятельности учителя.

На современном этапе существуют разнообразные методики, позволяющие оценить педагогические компетентности учителя, способности учителя к

саморазвитию, уровень общепедагогической подготовки и так далее.

Оценка результативности деятельности учителя до сих пор не является разработанной в рамках образовательного учреждения. Руководители для анализа используют чаще всего количественные показатели (качество знаний учащихся, активность участия учителя в различных формах методической работы, анализ результатов аттестации и так далее).

Но, к сожалению, технология отслеживания процесса профессионального становления педагогов общеобразовательной школы в психолого-педагогической науке не является разработанной. В решении этой проблемы мы и видим задачу нашего исследования.

Г Л А В А 3

МЕТОДЫ СБОРА ИНФОРМАЦИИ И ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

3.1. Критерии и показатели результативности профессиональной деятельности педагогов

Основными методами сбора информации о профессиональном становлении педагогов в образовательных учреждениях являются:

- 1) анализ полноты и качества реализации рекомендаций учителю по усовершенствованию системы его работы;
- 2) анализ динамики результатов обученности и воспитанности учащихся;
- 3) анализ результатов аттестации педагогических кадров;
- 4) диагностика познавательных способностей педагогов в повышении педагогического мастерства;
- 5) анализ творческой активности педагогов в проведении методических, научно-практических мероприятий в школе и вне ее (конференции, педагогические чтения и так далее);
- 6) анализ активности педагогов в оказании методической помощи коллегам;

- 7) изучение взаимоотношений с учащимися;
- 8) определение степени удовлетворенности в коллективе своей деятельностью, профессией в целом;
- 9) изучение профессиональных биографий педагогов.

При изучении работы учителя администрация школы обращает внимание на следующие аспекты педагогической деятельности:

Управленческий: как учитель анализирует, планирует, организует, контролирует и регулирует процесс взаимодействия с учащимися, свою собственную деятельность.

Психологический: как влияет личность учителя на учащегося, учет индивидуальных особенностей учащихся, определение и создание мотивов учения.

Педагогический: каковы основания отбора содержания обучения, через какие формы и методы передает содержание учебного материала.

Для осуществления оценки профессиональной деятельности педагога необходимы: критерии, определяющие, что и как оценивается; методы сбора, обработки и анализа информации; организационные процедуры оценки, определяющие какие функции, и кто выполняет; субъекты, осуществляющие оценку. Эта совокупность связанных между собой критериев, методов, процедур и субъектов образует систему оценки. Существует два вида оценки: текущая (формирующая) итоговая (аттестационная или суммарная). Текущая оценка осуществляется периодически в течении всего учебного года. Используемые формы этой оценки, как правило, не охватывают всю деятельность педагога, а ориентированны на оценку отдельных аспектов профессиональной деятельности. Суммарное (итоговое) оценивание, как правило, призвано составить суждение о том, насколько педагог отвечает профессиональным требованиям с точки зрения квалификации и качества профессиональной деятельности.

Оценка проводится по широкому кругу выбранных критериев, показателей, охватывающих все стороны профессиональной деятельности педагога. Каждый критерий состоит из оценочного показателя и соответст-

вующей ему шкалы. Наличие только показателя без оценочной шкалы не задает критерия. Но один и тот же показатель может иметь разные оценочные шкалы и, по сути, означает наличие разных критериев. Показатели оценки определяют исходя из содержания выполняемой работы. Их можно разделить на три группы: показатели уровня учебно-воспитательной работы, инновационной деятельности и работы по саморазвитию педагогов. В качестве основы при разработке показателей целесообразно использовать ясно сформулированные цели школы и функциональные обязанности педагога. В рамках каждого аспекта деятельности можно условно выделить группу показателей ее результатов и показателе профессионального поведения, создающих условия для достижения необходимых результатов. При разработке критериев важно, чтобы каждый из используемых показателей можно было измерить, то есть отнести на оценочную шкалу. Так же, как нет единых показателей, не существует и общепринятых оценочных шкал. Поэтому они должны специально строиться в каждом образовательном учреждении.

В последние годы в педагогической практике образовательных учреждений применяется бальная, рейтинговая оценка знаний, умений учащихся, профессиональных способностей педагогов.

В основу количественных показателей оценки профессиональной деятельности педагогов мы предлагаем рейтинговую систему оценивания деятельности (показатель 10). Рейтинговая система оценивания деятельности преподавательского состава успешно применяется в зарубежных учебных заведениях.

Мы предлагаем свой вариант адаптации американской методики определения усредненного взвешенного рейтинга деятельности педагога в условиях общеобразовательной школы, в соответствие с которой вся деятельность учителя распределяется по следующим функциональным направлениям:

1. Урочная деятельность учителя.
2. Научно-методическая деятельность (внеурочная).
3. Персональная результативность деятельности.

4. Общественная деятельность учителя.

Взвешенный усредненный рейтинг определяется умножением каждого итогового показателя по видам деятельности на процентное содержание в структуре общей деятельности, сложения всех полученных результатов.

Разработка и внедрение рейтинговой оценки профессиональной деятельности педагога выполняет несколько задач:

- способствует гуманизации процесса профессионализации, создавая условия для самоактуализации личности и защите ее социального статуса, создавая ситуацию успеха каждому педагогу в профессиональной деятельности;

- создает возможность для проведения постоянного слежения за динамикой достижения социально-значимых критериев профессиональной деятельности и для проведения коррекционной и структурно-содержательной работы по улучшению процессов профессионализации на разных уровнях профессионального становления;

- позволяет эффективно управлять ходом профессионального становления членов педагогического коллектива, учитывая их личные интересы.

Мы считаем, что по результатам рейтинга руководителям образовательного учреждения можно ввести различные способы материального стимулирования в виде процентных надбавок к зарплате (размер которых определяется директором школы и согласовывается с профсоюзной организацией), а более действенными методами стимулирования могут быть моральные в формах: предоставления творческого отпуска педагогу в каникулярное время, озвучивания на педагогических советах семей педагогов, получивших высокие результаты рейтинга, перевод на самоконтроль этих преподавателей и так далее.

3.2. Характеристика уровней профессионального становления и развития педагогов общеобразовательной школы

В «Общих требованиях к квалификации педагогических работников образовательных учреждений» при присвоении им квалификационных категорий определены основные показатели оценки профессиональной деятельности по трем основным группам: квалификация (профессиональные знания); профессионализм (профессиональные умения); продуктивности деятельности педагога.

Исходя из квалификационных требований к профессиональной деятельности педагогов, мы выбрали показатели, характеризующие уровни соответствия профессионального становления педагогов общеобразовательной школы требованиям профессионально-квалификационных характеристик. Мы выделяем три уровня соответствия профессионального становления педагогов требованиям профессионально-квалификационных характеристик. Характеристика каждого из них представлена в таблице.

Таблица 1

Характеристика уровней соответствия профессионального становления и развития педагогов общеобразовательной школы требованиям профессионально - квалификационных характеристик

Показатели профессиональной деятельности педагога	I уровень – необходимый, но не достаточный	II уровень- необходимый и достаточный	III уровень- сверх–достаточный
1. Знания в области своего предмета	Владеет учебным предметом в объеме учебной программы, но допускает искажения и ошибки в преподавании предмета и проверке знаний (0-1 балл)	Владеет твердыми знаниями в рамках учебной программы, следит за специальной и методической литературой (2-3 балла)	Имеет глубокие и разносторонние знания своего предмета, значительно превышающие объем знаний учебной программы, свободно ориентируется в специальной, методической литературе по различным областям знаний (4-5 баллов)
2. Знание психолого – педагогических основ обучения	Имеет лишь общие представления о современных психологопедагогических концепциях	Ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения	Свободно ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения, использует их как основу в своей педаго-

	(0-1 балл)	(2-3 балла)	гической деятельности (4-5 баллов)
3. Владение организационными формами диагностической работы с учащимися	Оперативно вносит изменения в урок, учитывая результаты диагностики (0-1 балл)	Органично соединяет диагностику с учебным материалом (2-3 балла)	Владеет разными формами диагностики, знает технологию их проведения, может модифицировать и разрабатывать свои методики диагностики, используя научные подходы к ее составлению (4-5 баллов)
4. Реализация индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения	Практически не осуществляет индивидуального подхода к учащимся, иногда использует дополнительные внеурочные занятия с отстающими в обучении (0-1 балл)	В основном обеспечивается индивидуальный подход к учащимся (2-3 балла)	Систематически изучает учащихся и обеспечивает индивидуальный подход в вопросах обучения; дифференцирует объем и сложность заданий, осуществляет помощь слабоуспевающим, умеет держать в поле зрения сильных и слабых учащихся (4-5 баллов)
5. Умение формулировать цели деятельности	Слабая степень сформированности умений четкого целеполагания (0-1 балл)	Умение определять только общие цели (2-3 балла)	Умение четко формулировать конкретные цели (4-5 баллов)
6. Умение планировать деятельность	Планирует систему уроков по теме, планы предусматривают достижение поставленных целей (0-1 балл)	При планировании работы учитываются результаты предыдущей деятельности, намечаются пути закрепления и дальнейшего развития достигнутого (2-3 балла)	Характер планирования определяется твердой самоустановкой на обеспечение выполнения учебной программы, достижения учащимися учебных результатов на оптимальном уровне (4-5 баллов)
7. Творческое отношение к преподаванию	Осуществляет преподавание в точном соответствии с требованиями учебной программы	Вносит элементы новизны в отдельные разделы учебной программы	Способен создать новую авторскую программу по преподаваемому предмету, дать ей педагогическое обоснование и экспериментальную проверку

	(0-1 балл)	(2-3 балла)	(4-5 баллов)
8. Работа по повышению профессионального уровня	Проявляет интерес к новому в педагогике, психологии, теории своего предмета (0-1 балл)	Для повышения мастерства использует различные виды курсовых подготовок (2-3 балла)	Занимается исследовательской и экспериментальной деятельностью (4-5 баллов)
9. Реализация потребности к саморазвитию (коэффициент развития)	Стадия остановившегося саморазвития $K < 0,5$	Отсутствует сложившаяся система саморазвития $0,5 < K < 0,7$	Активная реализация в саморазвитии $0,7 < K < 1$
10. Взвешенный усредненный рейтинг по 4 функциональным видам деятельности	$BYP < 7,6$	$BYP < 14,5$	$BYP < 18,0$
11. Максимально возможное количество баллов	16,0	40,0	60,0

Показатели профессиональной деятельности с 1-8 позволяют оценить качественные результаты деятельности педагога, а с 9 по 10 позволяют оценить результативность профессиональной деятельности педагога.

Каждый показатель (1-8) данного варианта методики состоит из двух частей: содержательной и оценочной. Содержательная часть включает в себя качественную характеристику деятельности педагога, составленную на основе квалификационных требований. Оценочная часть включает в себя шкалу оценок по 5-ти бальной системе и имеет несколько критериальных уровней, что позволяет руководителю более объективно оценивать деятельность педагога по каждому показателю.

4-5 баллов – деятельность учителя по данному показателю отражает полностью качественную характеристику, ярко выражена и стабильна. Осуществляется системный, творческий подход в реализации деятельности по данному показателю.

2-3 балла – в деятельности педагога, в основном, выражается данная характеристика и проявляется достаточно устойчиво, но в пределах допустимой нормы. Системность и творчество в деятельности осуществляется эпизодически.

0-1 балл – характеристика деятельности по данному показателю выражена явно недостаточно, проявляется нестабильно.

Показатель 9 определяет коэффициент реализации потребности педагога в саморазвитии, и состоит также из содержательной и оценочной частей.

Оценочная часть включает в себя шкалу оценок до 1, где:

$K_{\text{раз}} < 0,5$ – характеризует стадию остановившегося саморазвития;

$0,5 < K_{\text{раз}} < 0,7$ – характеризует отсутствие сложившейся системы саморазвития;

$0,7 < K_{\text{раз}} < 1$ – характеризует активное саморазвитие педагога.

Максимальное число баллов, по предлагаемой нами методике, в итоге может достичь 60, исходя из этого, можно определить рейтинг учителя, соответствующий одному из уровней профессионального становления. Рекомендуем использовать при этом следующую градацию:

-1 уровень – 2,0 - 16,0 баллов;

-2 уровень – 16,1 - 40,0 баллов;

-3 уровень – 41,0 - 60,0 баллов.

Итоговой суммой баллов является среднеарифметическая величина всех оценок членов экспертной группы (администрация школы, коллеги, руководитель МО) и самооценки.

3.3. Иллюстративно-клинический метод наблюдения за процессом профессионального становления и развития педагогов

Клиническое наблюдение – метод с формирующей ориентацией, весьма эффективной для решения проблем, возникающих у руководителя при работе с педагогическим коллективом. Оценка может производиться как в групповом, так и в индивидуальном варианте. В полном объеме метод включает пять этапов: беседу с руководителем до начала наблюдения; наблюдение в процессе управленческой деятельности; анализ полученных результатов; консультативную беседу; планирование совершенствования деятельности педагога.

Мы назвали метод иллюстративно-клиническим анализом, так как результаты применения данного метода использованы нами в качестве иллюстраций (примеров) индивидуальных профессиональных характеристик отдельных членов педагогического коллектива, изучаемых в процессе реализации предлагаемой технологии мониторинга.

В ходе изучения индивидуальных профессиональных характеристик педагогов общеобразовательной школы, нами были использованы диагностические методы проведения исследований: наблюдение, опрос, беседа, анкетирование, изучение школьной документации и так далее.

В качестве иллюстрации к вышеизложенному, предлагаем две индивидуальные характеристики профессионального становления педагогов общеобразовательной школы.

1. Терещенко Оксана Владимировна – учитель русского языка и литературы.

Возраст – 27 лет, педагогический стаж – 2 года. Родители Оксаны Владимировны имели высшее техническое и среднее техническое образование. В семье существовали всегда доброжелательные отношения родителей друг к другу и к детям, но чувствовался контроль со стороны взрослых. Поэтому на выбор профессии Оксаны Владимировны повлияло мнение родителей. С детства Оксана Владимировна мечтала стать учителем, работать с детьми. Увлекалась чтением военно-исторической литературы, в школе была секретарем комсомольской организации и президентом КИДа.

После окончания школы поступила в Омский государственный педагогический университет, на филологический факультет. По окончании университета Терещенко Оксане Владимировне предложили продолжить обучение в аспирантуре, но по семейным обстоятельствам (вышла замуж) отказалась.

По мнению педагога, первый этап профессионализации прошел достаточно быстро и легко, так как колебаний в выборе профессии у Оксаны Владимировны не было. И родители оказали ей в этом необходимую поддержку. Период профессиональной подготовки начался для Терещенко Оксаны Владимировны с момента поступления в Омский государственный педагогический универси-

тет, на филологический факультет. Педагогическая деятельность началась с 3 курса, когда Оксана Владимировна на практике работала учителем литературы в ПТУ. Она отмечает, что именно тогда она поняла, что путь, который она выбрала, правильный.

После окончания педагогического университета для Оксаны Владимировны наступил этап адаптации в профессиональной деятельности. К сожалению, для нее начало этого этапа оказалось окрашенным в темные тона, так как в школе, где она работала, не было атмосферы понимания и взаимопомощи между педагогами, а также между педагогами и учащимися. Оксана Владимировна столкнулась с низким качеством выполняемых профессиональных функций педагогами, отсутствием работы на общую цель, не заинтересованность в результатах своего труда. Это вызвало у педагога ощущение духовного опустошения, но вместе с тем Оксана Владимировна стремилась преодолеть это чувство, старалась работать с максимальной отдачей. В плане роста профессионального мастерства Оксана Владимировна полагалась только на самообразовательную работу, так как со стороны коллег и руководителей не ощущала желания помочь молодому педагогу.

В 1999 году Оксана Владимировна пришла работать в школу №85. Ее сразу поразила атмосфера доброжелательного отношения к молодым учителям, чувство сопереживания со стороны опытных педагогов. С первых же месяцев работы Оксана Владимировна активно включилась в методическую работу школы, готовила выступления перед коллегами по различным проблемам обучения. Особенно радовали Оксану Владимировну отношения профессионального сотрудничества между педагогами методического объединения учителей русского языка и литературы. Работа внутри методического объединения (подготовка к олимпиадам, НПК, обзор новейшей литературы и так далее) заставили ее с удвоенной энергией взяться за самообразование. Коллеги-профессионалы тактично и вместе с тем требовательно относились к профессиональной деятельности молодого учителя, помогая избежать ей ошибок и трудностей на пути профессионализации.

Руководители школы, посещая уроки Оксаны Владимировны, оказывали необходимую помощь в совершенствовании и применении разнообразных форм и методов на уроках. Беседуя с учителем о возникших трудностях в работе, руководители рекомендовали посетить уроки более опытных коллег, а также изучить конкретную психолого-педагогическую литературу по вопросам организации учебного процесса.

В настоящее время Оксана Владимировна находится на этапе накопления профессионального опыта. В ближайшее время учитель планирует защищаться на II категорию как учитель русского языка и литературы.

По мнению педагога, кризисных явлений в ее жизни не происходило, которые могли бы отразиться на ее деятельности.

Учитель испытывает удовлетворение в профессии, понимая, что путь, выбранный им, верный. Уровень своего профессионального мастерства учитель оценил как средний (овладение умениями в общем виде, приблизительно, неуверенно).

В процессе самодиагностики для выделения способности учителя к саморазвитию (методика Т.В. Морозовой) выявлено, что общая сумма баллов составляет 70, это означает, что учитель активно реализует свои потребности в саморазвитии.

В процессе самодиагностики по выявлению факторов, стимулирующих обучение, развитие и саморазвитие, Оксана Владимировна выделила следующее: участие в методической работе, курсовую подготовку, влияние коллег и руководителей, организацию труда в школе, доверие, новизна деятельности и возможность экспериментировать, возможность признания в коллективе.

Факторы, препятствующие саморазвитию: враждебность окружающих (на этапе адаптации), ограниченные ресурсы и стесненные жизненные обстоятельства. Данные экспертизы качества знаний учащихся, обучаемых Оксаной Владимировной, составляют 32-40 % (в зависимости от подготовленности класса).

Посещение завучем уроков Терещенко Оксаны Владимировны показали, в целом, высокий методический уровень уроков, использование учителем разнообразных форм и методов обучения, но есть и недостатки, над которыми учителю предстоит работать – это вопросы дисциплины на уроке и рациональное сочетание фронтальных форм работы с индивидуальными. Руководитель МО русского языка и литературы дает высокую оценку творческого потенциала учителя, отмечает активность педагога при изучении новых технологий обучения, высокую степень самообразовательной культуры педагога.

Учитель работает над созданием системы творческих заданий по предмету (для всего класса, для одаренных детей). Оценка психолого-педагогического климата, создаваемого учителем в процессе преподавания предмета, можно оценить 8 баллов (по 10-балльной шкале).

Определение взвешенного усредненного рейтинга Оксаны Владимировны в течение 2-х лет (1999-2000 гг.), показало рост от 8,8 до 9,6 балла.

Используя систему качественных и количественных показателей профессиональной деятельности педагога, можно сделать вывод о том, что Оксана Владимировна отвечает характеристикам уровня профессионального становления (в сумме набрав 13 баллов). Перспективы своего профессионального роста видит в прохождении аттестации, вначале на II квалификационную категорию, затем на I категорию.

В перспективе видит себя руководителем методического объединения учителей русского языка и литературы.

2. Прусакова Татьяна Геннадьевна – учитель биологии.

Возраст – 29 лет, педагогический стаж – 6 лет. Родители Татьяны Геннадьевны имеют средне - техническое образование. В семье всегда были теплые отношения с детьми, чувство сопричастности и взаимопомощи. Примерно с 7-го класса Прусакова Татьяна Геннадьевна уже знала, что будет учителем. Помогала в школе учителям проверять тетради, участвовала в подготовке и проведении праздников. Во время учебы в 9 и 10 классах

одновременно обучалась на ФНП при Свердловском педагогическом институте. Первое разочарование постигло Татьяну Геннадьевну, когда не удалось поступить в институт, через год, отработав в школе старшей пионервожатой, она поступает на I курс педагогического института.

Свой профессиональный путь Татьяна Геннадьевна начала в одной из школ Железнодорожного района г. Екатеринбурга, но, проработав 1 год, перешла в школу №85.

Период адаптации прошел достаточно быстро, так как Татьяна Геннадьевна чувствовала помощь и понимание со стороны коллег. Учителя со стажем оказывали ей необходимую методическую и психологическую помощь. Посещая уроки опытных учителей, Прусакова Татьяна Геннадьевна ощущала потребность в самосовершенствовании и саморазвитии. К сожалению, позитивной роли руководителей школы Прусакова Татьяна Геннадьевна отметить не может, так как чувствовалась только контролирующая функция руководства, что вызывало у молодого учителя чувство страха и беспомощности. Поэтому этап накопления профессионального опыта проходил без поддержки со стороны руководителей школы.

Татьяна Геннадьевна отмечает, что в процессе профессионального становления именно педагоги-профессионалы оказали большую помощь учителю. В процессе работы Татьяны Геннадьевны в школе сменилось несколько завучей и директоров, но наиболее комфортные условия были созданы (по ее мнению) в последние 3 года. Руководители проявили интерес к ее профессиональной деятельности, акцентируя внимание на умении проводить самодиагностику деятельности, помогая в организации и управлении учебным процессом на уроках биологии.

В процессе самодиагностики по выявлению способности учителя к саморазвитию выявлено, что учитель активно реализует свои потребности в саморазвитии (58 баллов).

Среди факторов, способствующих саморазвитию, Татьяна Геннадьевна выделила следующие: участие в методической работе школы, обучение на

курсах повышения квалификации, внимание к проблеме руководителей школы, новизна деятельности, доверие возможность экспериментирования, интерес к работе, возможность получения признания в коллективе.

Препятствующими факторами, по мнению учителя, являются: неадекватная обратная связь с некоторыми членами коллектива, недостаток времени, стесненные жизненные обстоятельства.

Уровень профессионализма оценивается учителем как средний (с имеющимися возможностями к повышению).

В целом, Татьяна Геннадьевна оценивает свою деятельность в профессии как успешную (основываясь на мнении коллег, учащихся и их родителей) и отмечает удовлетворенность достигнутым.

Оценивая профессиональную результативность деятельности учителя, следует отметить, что на основе проведения диагностических процедур по выявлению качества знаний учащихся, отмечаются следующие показатели:

- 1) в 98/99 уч. году – 40%;
- 2) в 99/2000 уч. году – 37-40%.

Данные итоговой аттестации учащихся показали: качество знаний выпускников в 98/99 уч. году – 60%, в 99/2000 уч. году – 62,5%.

В 1998 году учителю присвоена II квалификационная категория. Учитель уделяет большое внимание самообразованию, что отражается в характере выступлений на заседаниях МО, где Татьяна Геннадьевна выступала неоднократно с методической темой: "Разнообразные формы организации уроков биологии в средней школе". Работая второй год с учащимися старших классов, Татьяна Геннадьевна и ее ученики являются участниками Научно-практических конференций старшеклассников школьного и районного уровней. Творческие работы учащихся отличаются оригинальностью и творческим подходом к изучаемой теме.

В процессе посещения уроков педагога Прусаковой Т.Г. администрацией отмечается высокий уровень подготовки учителя, стремление внести разнообразие в формы проведения уроков: уроки-семинары, уроки-

беседы, уроки-зачеты и так далее. Состояние психолого-педагогического климата на уроках можно оценить в 8 баллов (по 10-балльной шкале, так как не всегда Татьяна Геннадьевна Прусакова создает ситуации для раскрытия индивидуальности учащихся).

В процессе обучения учитель придерживается традиционной технологии обучения. Стремление учителя в совершенствовании урока прослеживается в изменении структуры урока, в зависимости от поставленных целей.

Свою перспективу в плане профессионального роста Татьяна Геннадьевна видит в повышении профессионализма, используя опыт коллег-профессионалов, а также самообразования. В дальнейшем хотела бы получить I квалификационную категорию и освоить новую технологию обучения биологии. Главным в педагогической профессии Татьяна Геннадьевна считает постоянное развитие и самосовершенствование.

Определение взвешенного усредненного рейтинга профессиональной деятельности показало его рост с 13,1 балла в 1999 году до 13,9 балла в 2000 году. Уровень профессионального становления педагога соответствует II (необходимый и достаточный). Совместно с администрацией школы были спланированы мероприятия по обеспечению процессов роста профессионализма учителя (участие в работе школьных семинаров с докладами по проблеме педагогической деятельности, рекомендовано посетить уроки педагогов - профессионалов, пройти курсы повышения квалификации и т.д.

В целом нами было изучено около 20 биографий педагогов в возрасте от 27 до 70 лет.

В процессе обработки данных выявились главные причины, способствующие выбору учительской профессии. Ими оказались следующие:

- 1) личное желание – 70 % опрошенных;
- 2) традиции семьи – 15 %;
- 3) советы близких – 10 %;
- 4) исключительные обстоятельства – 15 %.

Наряду с этим выяснились причины, препятствующие осуществле-

нию мечты – стать педагогом. Результаты таковы:

- 1) у 65 % опрошенных – таковых не нашлось;
- 2) у 30 % опрошенных – сопротивление близких;
- 3) у 5 % опрошенных – по состоянию здоровья, личные сомнения.

В процессе анализа, профессиональных биографий педагогов были выделены критические события жизни, причины кризисов, способы выхода из кризисной ситуации. В ходе анализа обращалось внимание на эмоциональное состояние, вызываемое этой ситуацией. 5 % опрошенных выделили кризисы утраты профессиональных перспектив на стадии профессиональной адаптации (18 - 23 года). Несоответствие работы профессиональным ожиданиям, трудности в выполнении профессиональной деятельности. Осуществляется своеобразная ревизия планов и представлений о профессиональной деятельности, когда личность мобилизует свои внутренние резервы для успешного освоения выбранной профессии. Одним из вариантов преодоления кризиса становится уход в семейные проблемы или смена вида деятельности.

Следующим проблемным моментом профессионального становления является кризис коррекция профессиональной карьеры на этапе актуализации творческих потребностей (30–33 года) – этот кризис отметили 60% опрошенных. Среди причин оказываются: неудовлетворенность трудом, невозможность выполнения деятельности в силу семейных обстоятельств (трагические события жизни личности, ухудшение здоровья, неудовлетворенность результатами своего труда).

Последним из кризисов, рассматривается кризис коррекции перспектив профессиональной карьеры на этапе профессионального мастерства (40 – 42 года). Эти кризисы выделяют 25% опрошенных. Этот кризис связан с тем, что в определенный момент при выполнении профессиональной деятельности наступает момент, когда ее дальнейшая эволюция невозможна без коренной ломки и перестройки самой деятельности. У личности появляется ощущение застоя. Имеется 2 выхода из создавшейся ситуации:

либо смириться, либо подняться на новый образовательно-квалификационный уровень выполнения деятельности. Но в любом случае у опрошенных не возникало желания оставить педагогическую деятельность, а все они пережили, переосмыслили свои позиции в профессии, и нашли конструктивный путь выхода из кризиса.

Таким образом, исследование кризисов профессионального становления личности позволяет сделать следующие выводы:

1. Кризисные явления – неотъемлемый атрибут динамического процесса профессионального становления личности.
2. Количество кризисов, осознаваемых личностью, индивидуально.
3. Порождая психологическую напряженность, кризисы стимулируют профессиональное становление личности.
4. Кризисы в профессиональном развитии – явление нормативное.

Переживая кризисы, личность, как правило, поднимается на более высокий уровень своего развития.

Клиническим методом анализа профессиональной деятельности педагогов позволил сделать нам следующие выводы:

1. Каждый специалист в профессиональном становлении проходит взаимосвязанные этапы.

Первый этап – период вхождения в профессию. Этот этап становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение. Длительность этого этапа зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена.

После окончания учебного заведения наступает этап профессиональной адаптации. На этом этапе возрастает активность личности, направленная на освоение в коллективе, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессиональных функций.

По мере освоения профессии личность все больше "погружается" в профессиональную среду. Наступает этап накопления профессионального

опыта или первичный профессионализм. На этом этапе профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от индивидуально-психологических особенностей личности.

За этим этапом следует этап актуализации творческого потенциала. Именно на этом этапе профессионального становления личность испытывает моральное удовлетворение от результатов собственной профессиональной деятельности. Педагог видит практические результаты достижений в профессиональной сфере, ему удается реализовать свой творческий потенциал. У педагога формируется профессиональная позиция, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений, тарифицированное выполнение профессиональных функций.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самосовершенствовании и самореализации, переходит на следующий этап – этап профессионального мастерства.

Профессиональная активность личности проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, попытках изменить традиционные формы и методы обучения, неудовлетворенность собой. На этой стадии профессионального становления личность переходит к новому качественному уровню выполнения деятельности – творческому. Особенностью этого уровня является освоение, совершенствование и развитие исследовательского компонента деятельности.

2. Временной промежуток, в течение которого личность осуществляет переход от одного этапа профессионализации к другому, сугубо индивидуален и зависит от ряда объективных и субъективных факторов.

3. На процесс профессионального становления педагогов оказывает большое влияние педагогический коллектив.

Профессиональный рост каждого члена коллектива может либо сдерживаться другими членами коллектива, позицией администрации, либо стимулироваться членами коллектива. Первая позиция находит свое от-

ражение в случае наличия педагогического коллектива на начальном этапе формирования, которому свойственна низкая ценностно-ориентационная зрелость, слабая степень организованности, отсутствие ярко выраженной сплоченности членов коллектива. Вторая позиция характерна для коллектива профессионалов, с ярко выраженной ценностно-ориентационной зрелостью, высокой степенью организованности, сплоченности членов коллектива.

4. В различных ситуациях мотивы профессионального роста личности могут быть различными: лидерства, социального статуса, соперничества (в лучшем смысле), работа на общее дело и другие.

Подтверждением вышесказанному являются индивидуальные характеристик профессионального становления пяти педагогов школы.

ГЛАВА 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

4.1. Условия и движущие силы процесса профессионального становления и развития педагогического коллектива

Профессиональное становление и развития педагогического коллектива – сложный, длительный и противоречивый процесс, в котором в полной мере реализуются всеобщие законы развития.

Следует различать факторы и условия профессионального становления педагогического коллектива. В нашем понимании, **фактор** – это движущая сила, причина, существенное обстоятельство, в каком – либо процессе, явлении. **Условие** – это обстоятельство, от которого что – либо зависит; обстановка, в которой что – либо происходит.

Рассматривая процесс профессионального становления педагогического коллектива необходимо определить факторы, или движущие силы этого процесса. Движущая сила процесса развития – это борьба противоречий, которые уподобляются «вечному двигателю», который дает неис-

черпаемую энергию для постоянных преобразований и обновлений. Необходимо отметить, что в процессе профессионального становления педагогического коллектива ведущую роль играют именно противоречия диалектические. В нашем понимании, противоречие диалектическое – это взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон объекта (системы), которые находятся во временном единстве и взаимопроникновении и являются источниками самодвижения, развития природы, общества, познания. Обратим внимание на важную деталь: **диалектическое противоречие** (в отличие от логического противоречия) – это взаимодействие противоположных сторон одного объекта, одной системы. В нашем случае, этим объектом является педагогический коллектив. Таким образом, именно диалектическое противоречие как взаимодействие двух противоположных, взаимоисключающих сторон одного объекта есть единственный известный в науке источник самодвижения, развития данного объекта. ***В нашем исследовании именно диалектические противоречия являются главной движущей силой процесса (фактором) профессионального становления педагогического коллектива.*** В философии и педагогике принято различать внутренние и внешние, общие (универсальные) и индивидуальные (характерные для конкретного человека) противоречия.

Ведущим противоречием, детерминирующим процесс профессионального становления педагогического коллектива, является противоречие между актуальным уровнем профессионального развития педагогического коллектива, его профессиональным опытом и системой объективных требований к профессионализму педагогического коллектива.

Следовательно, мы можем выделить, группы факторов, детерминирующих процесс профессионального становления педагогического коллектива. Факторы оказывают различное влияние на профессиональное становление коллектива, выступая либо в качестве источников, либо в качестве мотиваторов профессионального становления:

1. Внутренние факторы профессионального развития (противоречия, порождаемые внутри педагогического коллектива)

1.1. Факторами – источниками являются противоречия между:

- растущими потенциальными профессиональными возможностями педагогического коллектива и характером реально выполняемой профессиональной деятельностью;
- высоким потенциальными возможностями коллектива и его актуальной деятельностью;
- высоким стремлением членов коллектива к профессиональной самореализации и самоактуализации и увеличивающимися тенденциями интеграции личности и группы.

1.2. Факторами – мотиваторами выступают:

- условия труда (санитарно – гигиенические, материально – технические) педагогов;
- стимулирование (моральное и материальное) профессионального роста членов коллектива;
- индивидуальное профессиональное развитие педагогов;
- инновационный характер профессиональной деятельности;
- неудовлетворенность социальным и профессионально – образовательным статусом;
- чувство сопричастности к результату профессиональной деятельности;
- чувство защищенности и удовлетворенности коллективными отношениями.

2. Внешние факторы профессионального развития коллектива- противоречия, порождаемые взаимодействием педагогического коллектива с окружающей средой.

2.1. Внешними факторами – источниками профессионального развития педагогического коллектива выступают противоречия между:

- сложившимися профессиональными характеристиками (свойствами), профессиональным опытом педагогического коллектива и возрастающей

системой требований к уровню профессионализма работников, к качеству их труда;

- ухудшающимися материальными возможностями педагогов и необходимостью финансовых вложений в процесс повышения квалификации педагогических кадров;
- высоким уровнем требований к результатам педагогического труда и падением престижа педагогической профессии.

2.2. Внешними факторами – мотиваторами профессионального роста педагогического коллектива выступают:

- система мер, направленных на повышение престижа учительской профессии;
- совершенствование системы дополнительного профессионального образования (многоуровневость, вариативность, доступность);
- улучшение качества жизни работников образования (совершенствование оплаты труда педагогов, своевременность финансовых выплат, наличие социального пакета для педагогов, оптимизация нагрузки педагогов).

Для того чтобы перечисленные выше факторы профессионального становления педагогического коллектива, оказывали положительное влияние и выступали в качестве движущих сил этого процесса, необходимо создать **комплекс условий** в образовательном учреждении, обеспечивающих позитивную динамику процессу профессионального становления коллектива. Среди них можно выделить:

Субъективные условия:

1. Наличие у педагогического коллектива и у каждого педагога выраженной потребности и устойчивых мотивов к совершенствованию способов выполнения профессиональной деятельности (внедрению инноваций), стремления к профессиональному самосовершенствованию и самореализации.
2. Понимание и принятие всеми членами педагогического коллектива целей и задач деятельности.

3. Позитивный профессиональный опыт педагогического коллектива в организации и осуществлении профессиональной деятельности (профессиональная компетентность членов коллектива).

4. Соответствие содержания и характера профессиональной деятельности профессиональным возможностям педагогического коллектива.

5. Эмоциональное – психологическое состояние педагогического коллектива.

Объективные условия (организационно – управленческие), обеспечивающие позитивную направленность профессионального становления педагогического коллектива в условиях образовательного учреждения.

Среди них мы выделяем:

1. Кадровые условия: разнообразный состав по членов коллектива по возрасту, полу, педагогическому стажу, по уровню квалификации, по направлениям деятельности, психологическим характеристикам членов коллектива, наличие компетентного руководителя и заместителей руководителя, сильного лидера в коллективе, демократичный и конструктивный стиль взаимоотношений руководителя и подчиненных, наличие соответствующих современным требованиям базового уровня профессиональной квалификации и специальной подготовки педагогов.

Вопрос об оптимальном количестве членов коллектива и его влиянии на эффективность функционирования, весьма актуален на современном этапе. При решении этого вопроса обычно не рассматриваются социально – психологические аспекты этой проблемы. Исследования, выявляющие связь эффективности деятельности с количеством членов группы проводились зарубежными исследователями (М.Винтген, Д.Майер, М.Форверг), а также и российскими учеными (Я.Л.Коломинский, Е.С.Кузьмин, Р.С.Вайсман, Л.Э.Комарова, В.В.Шпалинский, А.В.Петровский). Эти исследования показали, что эффективность деятельности коллектива зависит не столько от количества его членов, сколько от сплоченности, понимаемой как ценностно – ориентационное единство коллектива. Хотя следует отметить, что в группах типа диффузных, ассоциаций и коопераций, групповые характери-

стики и феномены оказываются в прямой зависимости от числа членов группы, а в группах типа коллективов групповые характеристики менее всего определяются численным составом. Увеличивать или уменьшать количество членов в педагогическом коллективе на произвольной основе нельзя. На практике, число педагогов определяется количеством учащихся и задачами учебно – воспитательного процесса. В обычной общеобразовательной, городской школе, величина педагогического коллектива обычно выходит за рамки оптимальной управляемости (по законам менеджмента), поэтому для успешной работы, в таком коллективе должны функционировать более мелкие группы, имеющие конкретные задачи. В многочисленных исследованиях, посвященных изучению психологического климата в коллективе, большое внимание уделяется вопросам соотношения полового и возрастного его состава на эффективность деятельности и атмосферу в коллективе. В педагогических коллективах численное преимущество имеют женщины педагоги. Это не может не влиять на социально – психологическую обстановку в коллективе. Женский или почти полностью женский коллектив характеризуется повышенной эмоциональностью, особой чувствительностью к малейшей несправедливости, психологической неуравновешенностью и ранимостью. Проблема соотношения числа мужчин и женщин в педагогическом коллективе остается наиболее острой до настоящего времени. Известно: педагогический коллектив, в котором есть оптимальное соотношение представителей обоих полов, позволяют обеспечить разносторонность воспитательного процесса, лучше понять и изучить личность обучающихся школьников, позитивно влиять на эмоциональную атмосферу в коллективе. Сегодня трудно ответить на вопрос об оптимальности в соотношении количество педагогов женщин и мужчин и хотя участие мужчин в воспитательном процессе велико, все же основным показателем деятельности педагогического коллектива является слаженность всех его звеньев, уровень организации и управления им.

Инструментом, повышающим эффективность профессионального развития педагогического коллектива, является возрастная состав его членом. На необходимость сочетания молодых и опытных кадров указывали еще великие педагоги А.С.Макаренко, В.Н.Сорока – Росинский. В разновозрастном коллективе интенсифицируется процесс профессионального взаимообогащения, постоянно поддерживается профессиональная активность педагогов, происходит поиск новых средств и способов влияния на обучающихся. Особую роль в педагогическом коллективе играют опытные педагоги, «педагогическое ядро» коллектива. Их поистине бесценный опыт и знания – это достояние всего педагогического коллектива. Они являются хранителями школьных традиций, основой стабильности в коллективе, наставниками молодых педагогов. В современной школе наметилась тенденция «старения» педагогического коллектива, в связи с сокращением числа приходящих в школу молодых специалистов, эта тенденция вызывает некоторую озабоченность, поскольку в таком коллективе ярко начинают проявляться профессиональные деформации его членов, проявляющиеся в возрастании консервативного отношения к процессу обучения, в силу давящих, складывающихся годами стереотипов, что тормозит внедрение в учебно – воспитательный процесс инновационных подходов и идей.

Конечно, если в коллектив объединить людей примерно одинаковых по возрасту, по опыту и взглядам, то они создадут слаженный рабочий орган, который будет иметь хорошую психологическую атмосферу и успешно справляться с деятельностью, требующей сил и длительного напряжения сил. При возникновении неординарных задач, особенно интеллектуального плана, требующих разносторонней эрудиции и различных подходов к решению, такой коллектив может оказаться недостаточно эффективным. Таким образом, для того, чтобы педагогический коллектив эффективно развивался и профессионально совершенствовался необходимо сочетание разновозрастного и разнополого его состава. Для стимулирования профессионального роста коллектива большое значение имеет управление этим

процессом. В этом смысле большую роль играет стиль руководства педагогическим коллективом. Педагоги, работающие в демократично руководимом коллективе, чувствуют себя гораздо более удовлетворенными, а межличностные противоречия и конфликты, возникающие между ними, как правило, легко и быстро разрешаются. Демократичный стиль руководства способствует нахождению эффективного решения многих сложных профессиональных проблем, возникающих в педагогическом коллективе, препятствующих проявлениям некомпетентности, своеволия, волюнтаризма, других отрицательных тенденций со стороны руководителя. Необходимо отметить, что демократические отношения руководителя и членов коллектива, между педагогами обычно переносятся и на отношения с учащимися, что способствует созданию атмосферы сотрудничества не только внутри коллектива педагогов, но и в отношении с родителями обучающихся, что только повышает степень удовлетворенности всех субъектов образовательного процесса в результатах деятельности педагогического коллектива.

2. Организационно - целевые условия: четкость, конкретность, выполнимость, социальная и практическая значимость целей и задач, стоящих перед коллективом; рациональное планирование, организация контроля и объективная оценка профессиональной деятельности всего коллектива и каждого педагога; наличие многофункциональной и разноуровневой системы повышения профессионального мастерства членов педагогического коллектива; наличие объективной системы отслеживания коллективной и индивидуальных траекторий профессионального развития (система управления процессом профессионального становления педагогического коллектива на основе мониторинговых исследований, подробно рассматривается нами в 4 главе исследования).

3. Нормативно – правовые условия: оптимальность и непротиворечивость правовых актов, регулирующих профессиональную деятельность; соответствие правовых актов требованиям современной деятельности; наличие

должностных инструкций, регламентирующих профессиональную деятельность педагогического коллектива.

4. Мотивационные условия: возможность профессиональной самореализации педагогов, система оплаты труда по результатам, творческий характер выполняемой деятельности, признание и одобрение качественно выполненной работы, хорошая информированность, доброжелательные отношения с руководителем, возможность повышения интеллектуального и профессионального уровня педагогов, высокая степень свободы творчества в коллективе, стимулирование и мотивация профессионального роста педагогов, удовлетворение потребности личности в профессиональном самосовершенствовании и саморазвитии, наличие объективной системы отслеживания коллективной и индивидуальных профессиональных траекторий развития.

5. Ресурсные условия:

материально – техническое обеспечение деятельности педагогического коллектива в соответствии с санитарно – гигиеническими нормами, высокий уровень информационной обеспеченности воспитательно – образовательного процесса и процесса профессионального становления коллектива, хорошее научно – методическое обеспечение воспитательно – образовательного процесса, наличие необходимых материальных, финансовых ресурсов для реализации модели профессионального становления педагогического коллектива и стимулирования деятельности коллектива.

4.2. Мотивация как основа профессионального становления и развития членов коллектива

В предыдущих главах исследования мы уже говорили о значении мотивации для профессионального развития педагогического коллектива. В этом смысле ведущая роль отводится руководителю. Важным моментом в деятельности руководителя ОУ является мотивирование деятельности

ПК, стимулирование их профессиональной активности, для эффективного решения поставленных задач. Существует несколько путей усиления мотивации деятельности ПК:

- 1) Создание условий, способствующих удовлетворению актуальных материальных потребностей педагогов.
- 2) Обеспечение удовлетворения важнейших социальных потребностей: в общении, во внимании, в признании, в достижении успехов.
- 3) Создание условий для творчества, личностного роста и самоактуализации педагогов.

Таким образом, важнейшей задачей руководителя является создание **мотивационных условий**, направленных на обеспечение мотивации педагогического коллектива, на непрерывное повышение профессионального мастерства всех его членов, что позволит создать атмосферу творчества, здоровой конкуренции, доброжелательного и заинтересованного отношения к профессиональным достижениям коллег, желания оказать необходимую профессиональную помощь молодым, неопытным или вновь пришедшим в коллектив педагогам. Мотивационные условия являются основными в обеспечении позитивной динамики профессионального развития коллектива, т.к. только знание истинных побуждений к профессиональной деятельности членов коллектива, может способствовать достижению личных профессиональных целей и целей образовательного учреждения. Систематическое изучение мотивации членов коллектива, позволит определить, что же побуждает конкретного педагога к труду, позволит создать модели мотивации для конкретного педагогического коллектива. Среди основных мотивационных условий, способных обеспечить достижение педагогическим коллективом поставленных целей и совершенствовать профессиональное мастерство его членов, необходимо отметить: возможность самореализации в профессиональной сфере, творческий характер выполняемой деятельности, признание и одобрение хорошо выполненной работы со стороны руководителей и коллег, хорошая информированность о про-

цессах происходящих в профессиональной сфере, доброжелательные отношения с коллегами и руководителями, хорошее методическое обеспечение воспитательно – образовательного процесса, возможность постоянного повышения профессионального уровня в педагогическом коллективе.

Мотивация коллективной (групповой) деятельности не раз становилась объектом исследования психологов. В качестве примера приведем результаты исследований мотивации групповой деятельности, проведенных Е.И.Тимощуком. Оказалось, что мотивация групповой деятельности находится в тесной зависимости от уровня развития группы. В группах низкого уровня развития она сводится либо к простой сумме индивидуальных мотивов, либо к их равнодействующей при сильном доминировании отдельных членов группы. В группах среднего уровня развития мотивация смещена либо на взаимоотношения с партнерами по деятельности (по принципу – главное не что и для чего делать, а с кем), либо на сам процесс деятельности (главное – не во имя чего, а что и как делать). Лишь в группах высокого уровня развития происходит слияние мотивов взаимоотношений и содержания общего дела и наблюдается высокое единство мотивации групповой деятельности.

Мотивация преследует цель создания необходимых условий и стимулов для наиболее полной реализации профессионального потенциала коллектива и каждого педагога. Максимального успеха можно добиться мотивацией на основе наиболее насущных потребностей педагогов. Одной из таких насущных потребностей личности является потребность в общении и взаимодействии.

Поскольку деятельность человека протекает в различного рода общностях, то результатом взаимодействия людей внутри групп и коллективов, результатом отражения изменений, происходящих в окружающей жизни, являются не только индивидуальные, но и массовые групповые, коллективные эмоциональные состояния. Ведь в деятельности людей одни потребности могут удовлетворяться лишь в индивидуальной, а другие – в

коллективной форме. Достаточно сложным является вопрос, о том, что принимать за групповое, коллективное эмоциональное состояние. Особенности психического состояния человека и его проявлений в групповом и массовом сознании и поведении людей издавна привлекали внимание социальных психологов (Г. Тард, Г. Лебон, Н.К. Михайловский, В.М. Бехтерев и др.). Об интересе исследователей к этим явлениям сегодня свидетельствуют публикации по проблемам социально – психологического климата, общественного и социального настроения и др.

По мнению Н.Д. Левитова, психическое состояние – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. Из этого определения следует выделить существенные свойства состояния: целостность, временный характер (динамизм), зависимость от ситуативных факторов, предшествующих состояний и свойств личности. В. Джеймс предложил еще в начале 20 века в качестве синонима термина «состояние» термин «настроение». В рамках нашего исследования целесообразно использовать понятие *«коллективное настроение»*, для обозначения как эмоционального состояния, так и общего настроения коллектива, направленности, ориентации всех проявлений психики ПК как социальной группы. Необходимо отметить, что коллективное настроение – это не сумма настроений отдельных членов коллектива. Коллективное настроение сохраняет в себе черты настроения личности – эмоциональный характер, импульсивность и динамичность. Вместе с тем, оно характеризуется следующими чертами:

- 1) это продукт всей системы коллективных отношений;
- 2) способно к многократному увеличению энергии;
- 3) отличается большой заразительностью;
- 4) отличается подвижностью (стихийность, неустойчивость);
- 5) сильная зависимость от сиюминутных обстоятельств;

- б) возможность резкой смены положительно ориентированного настроения на отрицательное и наоборот;
- 7) зависимость коллективного настроения от эмоционального состояния немногих, а иногда и одного человека в коллективе;
- 8) распространяется и действует на основе психического заражения.

В профессиональной деятельности следует не только учитывать характеристики и закономерности функционирования коллективного настроения, но и управлять этим процессом, поскольку особенно важным, с точки зрения рассматриваемой проблемы мотивации коллектива, является его выраженная способность в одних случаях быть двигателем, побудителем, а в других – тормозом социально направленной деятельности.

Таким образом, установление соответствия между побудительными возможностями коллективных эмоциональных состояний и конкретными условиями профессиональной деятельности педагогического коллектива является важнейшей стороной сознательного управления эмоциональной сферой коллектива.

Эмоциональные состояния в коллективе обладают функцией сплочения и объединения, что, несомненно, позитивно влияет на направленность процесса развития коллектива. Необходимо отметить ведущие функции коллективного эмоционального состояния (настроения):

- 1) психологического давления на личность;
- 2) социально – ориентировочную функцию, проявляющуюся в способности чувствовать, кто находится рядом, понимать настрой других;
- 3) стилеобразующую, характеризующую конкретный коллектив, его эмоционально – динамический стиль жизнедеятельности;
- 4) потенциалообразующая, как формирование установки к восприятию деятельности, создавать своеобразный запас энергии для будущей деятельности (эту функцию выполняют психологическая атмосфера и психологический климат).

В рамках нашего исследования, необходимо рассмотреть другой групповой феномен, также оказывающий влияние на процесс мотивации коллектива и изменяющийся в процессе профессионального становления коллектива. Речь идет о *коллективном мнении*, которое представляет собой совокупное оценочное суждение, выражающее отношение членов коллектива к различным событиям и явлениям, к поведению и деятельности, как всего коллектива, так и каждого его члена. Коллективное мнение, в определенной мере, регулирует поведение всего коллектива, побуждает каждого члена к проявлению активности. Формирование коллективного мнения происходит вместе с процессом развития коллектива и имеет два аспекта: рациональный (познание и воля) и иррациональный (эмоции). Следовательно, и формирование, и воздействие на коллективное мнение должно опираться на эти две составляющие.

Коллективное мнение обладает свойствами:

- 1) является активным и действенным побудителем и регулятором поведения и деятельности коллектива;
- 2) служит источником информации для каждого члена коллектива;
- 3) выполняет роль оценки поступков и действий личности;
- 4) сочетает в себе все формы коммуникативного воздействия коллектива на личность – убеждение, внушение, подражание, заражение, подавление;
- 5) устоявшееся оценочное суждение в коллективе превращается в стереотип;
- 6) зависит от общественного мнения;
- 7) обладает динамизмом;
- 8) неустойчиво на начальных этапах становления коллектива и устойчиво на заключительных.

Так же как и коллективное настроение, коллективное мнение должно быть под пристальным вниманием руководителем, для предотвращения развития негативных тенденций его формирования и превращения в стереотип. При умелом руководстве коллективное мнение и коллективное настроение могут создать такую мотивационную атмосферу в коллективе,

которая будет способствовать прогрессивному профессиональному развитию ПК и его членов и приведет к актуализации профессионального коллективного потенциала.

Мы считаем, что в этом смысле необходимо говорить о создании в ОУ профессионального мотивационного поля педагогического коллектива. В своих суждениях мы будем опираться на «теорию поля», созданную К.Левиним, на исследования, посвященные «полю коллектива» Л.И.Новиковой.

Таким образом, под «полем» К.Левин понимал организационную культуру, социальную среду обитания индивида, которая складывается из множества взаимосвязанных факторов, в конечном счете формирует его отношение к производству, людям, потреблению, творчеству, карьере и т.п. Особенно важным, в рамках нашего исследования является положение о том, что, изменяя параметры «поля», мы тем самым оказываем глубокое формирующее воздействие на личность работника и его мотивационную сферу. Специальному изучению коллектива как системы посвящены работы Л.И.Новиковой и сотрудников ее лаборатории. В качестве ведущего интегративного признака они предложили ввести понятие «поле коллектива». По Л.И.Новиковой, поле коллектива – это интегративное свойство, характеризующее состояние коллектива как целостной системы, это та «новая сила», которая рождается в результате взаимодействия людей, в результате достижения ими совместных целей.

Мотивационное поле ПК обладает следующими **характеристиками:**

1. *Векторностью (напряженностью).*
2. *Энергетикой или потенциалом, дающим представление о потенциальных возможностях профессионального развития ПК.*
3. *Геометрия или границы поля* - мотивационное поле ПК не имеет твердо фиксированных границ во времени и пространстве, следовательно, границы внутри поля конструируются самим педагогическим коллективом,

в соответствии со стадией профессионального становления и характером решаемых коллективных задач.

Основу мотивационного поля ПК составляет морально – интеллектуальный фон, т.к. именно он формирует у всех членов коллектива потребности высшего порядка в профессиональном развитии (саморазвитии) и профессиональной самореализации.

Мотивационное поле ПК обладает **свойствами:**

- 1) Направленность поля, которая выражается в сформированности коллективного мнения и ценностных ориентациях в ПК.
- 2) Устойчивость поля, проявляющаяся в сформированности коллективных традиций, норм, ритуалов.
- 3) Колебания поля, проявляющиеся в коллективном настроении.
- 4) Динамичность поля, подверженность изменениям определенных характеристик поля в процессе прохождения педагогическим коллективом определенных стадий профессионального становления.
- 5) Антропоцентрическая, гуманистическая направленность поля- обращенность к решению проблем личности в процессе ее профессионального развития.
- 6) Поливалентность поля, т.е. возможность проявления свойств с принципиально разным знаком: положительным, отрицательным, нейтральным, амбивалентным и т.д.

Перечисленные выше свойства и характеристики мотивационного поля имеют возможность изменения в процессе прохождения педагогическим коллективом стадий и уровней профессионального становления, следовательно, подвергаются управлению, для обеспечения определенной (позитивной) направленности изменений.

Мотивационное поле в процессе профессионального становления ПК выполняет ряд **функций:**

- 1) Мотивационно - побудительная, оказывающая влияние на формирование профессиональных потребностей и мотивов в ПК.

2) Коммуникативная, ориентирующая ПК на адекватное общение и партнерское взаимодействие (сотрудничество) в процессе деятельности.

3) Духовно – нравственная, ориентирующая на духовное, морально – этическое развитие ПК.

4) Саморегулятивная, ориентирующая на развитие навыков контроля и самоконтроля, самоанализа, способствующая развитию рефлексивной культуры в ПК.

5) Актуализирующая, способствующая актуализации профессионального коллективного потенциала и самореализации в деятельности.

6) Здоровьесберегающая - на основе гармонизации коллективных взаимодействий и общения, способствующая сохранению психического и физического здоровья ПК.

4.3. Этапы создания мотивационного поля педагогического коллектива

Основными этапами создания мотивационного поля ПК можно считать следующие:

1) Исходно – диагностический этап:

- анализ условий образовательного учреждения, влияющих на мотивационное поле;
- диагностика взаимодействий и отношений членов ПК;
- удовлетворенность членов коллектива совместной профессиональной деятельностью, психологическим климатом в ПК, результатами труда, управлением ОУ;
- диагностика мотивации членов коллектива, выявление потенциальных потребностей членов коллектива;
- диагностика уровня развития педагогического коллектива (ценностно – ориентационной зрелости, организованности, сплоченности ПК);
- диагностика уровня профессионального становления ПК.

2) Аналитико – прогностический этап:

- анализ данных диагностики, прогнозирование изменений и результатов;
- анализ накопленного опыта по созданию мотивационных условий в ОУ;
- разработка структурно – функциональной модели мотивационного поля ПК;
- разработка технологии управления созданием мотивационного поля ПК.

3) Организационно – деятельностный этап:

- определение целей и задач в управлении созданием мотивационного поля ПК;
- создание условий, обеспечивающих формирование мотивационного поля ПК (выбор механизма формирования, создание материально – технической базы, кадровое обеспечение);
- организация психологического, управленческого видов мониторинга в ОУ по отслеживанию результатов формирования мотивационного поля ПК и его влияния на уровень профессионального становления ПК;
- создание эмоционально – интеллектуального фона в ПК;
- стимулирование творческой деятельности ПК;
- создание социально – психологического поля ПК, способствующего эмоциональной включенности каждого члена ПК в творческую деятельность;
- создание ситуации успеха и педагогики сотрудничества;
- партнерский стиль управления в ПК.

4) Промежуточно – диагностический этап:

- проведение диагностических процедур в рамках мониторинга по определению мотивации ПК, и выявлению потребностей членов коллектива, а также выявление изменений в профессиональных коллективных характеристиках ПК;
- диагностика социально – психологического климата в ПК, коллективного настроения и коллективного мнения о деятельности и управлении ПК.

5) Коррекционный этап:

- на основе результатов диагностики внести необходимые изменения в программу управленческой деятельности по формированию мотивационного поля ПК.

6) Итогово - экспертный этап:

- установление уровня осуществления изменений;
- установление уровня результатов достижений ПК и их анализ;
- планирование и организация деятельности по установленным отклонениям от ожидаемых результатов;
- определение стратегии и тактики изменений, направленных на формирование мотивационного поля ПК.

Представленные этапы формирования мотивационного поля ПК могут быть реализованы в образовательном учреждении любого типа и вида. Поскольку мотивационное поле ПК обладает уникальным свойством – нестабильностью существования и склонностью к изменениям в различных условиях, данные этапы можно использовать в рамках проведения мониторинговых исследований профессионального становления ПК, при этом характеристика мотивационного поля ПК может быть включена в характеристику отдельных стадий (уровней) профессионального становления ПК.

Для стимулирования педагогов и повышения результативности их труда, и как следствие, повышение их удовлетворенности трудом, следует использовать следующие методы:

- 1. Экономический метод** (премии, доплаты, надбавки и т.д.)
- 2. Целевой метод**- второй по «силе» воздействия на мотивацию педагогов, фактор результативности их деятельности. Четкость, конкретность, социальная значимость и практическая реализуемость целей и задач коллектива, снимают напряжение в коллективе, обеспечивая условия, необходимые для их выполнения.
- 3. Метод проектирования и перепроектирования педагогического труда**, что позволяет сделать труд педагога разнообразным, интересным, избежать монотонности и реализовать индивидуальные профессиональные потребности членов педагогического коллектива. Самыми распространенными примерами применения этого метода в образовательном учреждении могут служить изменение учебной нагрузки, появление новых дополнительных профессиональных обязанностей (кружковая работа, реализация

инновационного проекта, выдвижение на новую должность в образовательном учреждении), поручение важных и ответственных заданий и т.д.

4. Метод обогащения педагогического труда подразумевает изменение его содержания «вглубь», т.е. вертикальное реагирование поля педагогической деятельности за счет включения задач по подготовке, планированию, контролю.

5. Метод соучастия или вовлечения педагогов включает учет их мнения при принятии важных решений, делегирование прав, создание механизма сотрудничества педагогического коллектива и руководителей образовательного учреждения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной науке проблемами коллектива занимаются психология, педагогика, социология. Приоритет в изучении проблем коллектива принадлежит социальной психологии, которая рассматривает коллектив как особое качество группы, связанное с общей деятельностью. Это особое качество представляет собой продукт развития групп, существующих внутри определенной системы социальной деятельности. С этой точки зрения не каждая группа может быть рассмотрена как коллектив, а лишь такая, которая сформировала определенные характеристики, возникающие как результат развития основной деятельности данной группы и представляющие особое значение для ее членов. Мы рассматриваем *педагогический коллектив как общность педагогов, объединенную духовными и социально значимыми ценностями и гуманными целями обучения и воспитания подрастающего поколения, имеющую органы управления, самоуправления, организованную для совместной профессиональной деятельности и способную к качественному ее выполнению.*

Советская педагогика активно рассматривала процесс формирования личности профессионала и ее развития в системе коллективных отноше-

ний. Идея профессионального развития личности, ее духовно- нравственного развития рассматривалась через призму развития и развитие коллектива. Изменение социально-экономической и социально-политической обстановки в стране привело к определению личностно-ориентированного подхода в образовании, направленного на индивидуализацию образовательного процесса. На первый план выходит личность с ее индивидуальными способностями, уникальностью и неповторимостью. Идея индивидуализации является альтернативной коллективистскому подходу. Но нельзя забывать и о том, что диалектика развития предполагает гармоничное сочетание того и другого подходов.

На современном этапе приоритет получила модель коллектива, складывающаяся из взаимодополняющего многообразия индивидуальностей, а не унифицированных индивидов. Принципы демократизации в обществе и гуманизации в образовании обуславливают приоритет именно такой модели коллектива, а она, в свою очередь, предполагает личностную, своеобразную, профессиональную позицию членов коллектива. Сегодня есть смысл говорить о социально-личностной концепции развития общества, где коллектив выступает инструментом развития личности, где интересы личности и коллектива не противопоставляются, а интегрируются и гармонизируются.

Происходящие в обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к результатам профессиональной деятельности и уровню профессиональной компетентности педагогических коллективов общеобразовательных учреждений в силу качественной новизны, стоящих перед ними профессиональных задач. Такие задачи не имеют простых и однозначных решений, что обуславливает потребность в педагогах нового типа, умеющих творчески мыслить, способных самостоятельно принимать решения и осознающих свою личную и коллективную ответственность за результаты деятельности.

Поскольку педагогический коллектив является для учителя: сферой его жизнедеятельности; сферой профессионального самоутверждения, са-

мовыражения и самореализации; сферой общения и гарантом защищенности и поддержки, становится совершенно очевидно, что именно профессионально зрелый педагогический коллектив может помочь учителю преодолеть социальное, профессиональное и личностное одиночество.

Только в профессионально зрелом педагогическом коллективе, благодаря атмосфере сотрудничества и взаимопонимания, создаются условия для эффективной деятельности каждого из его членов за счет преодоления проблемы профессиональной разобщенности. В педагогическом коллективе высокого уровня профессионализма значительно повышается эффективность деятельности за счет создания атмосферы социальной и профессиональной защищенности педагога.

На основе теоретического анализа и аналитико-поисковой работы мы пришли к следующим **выводам**:

1. Сущностью процесса профессионального развитие педагогического коллектива является двухсторонний, взаимообогащающий характер влияния коллектива и педагога, создающий условия для актуализации индивидуального и коллективного профессионального потенциалов, способствующий обретению психологического здоровья, душевной гармонии и профессиональной зрелости членов коллектива, выражающийся в преодолении социального и профессионального одиночества учителя.

2. Пониманию специфики профессионального развитие педагогического коллектива способствует структурная характеристика, которая представляет собой развитие отношений взаимной зависимости между ценностно-ориентационным, индивидуально-групповым функционально-деятельностным, пространственно-временным, координационно-управленческим компонентами системы, ведущим, системообразующим среди которых является ценностно-ориентационный компонент.

3. Содержание профессионального развитие педагогического коллектива представлено в виде концептуальной (теоретической) модели, которая имеет многоуровневую структуру, содержащую компоненты трех

уровней:

– **теоретический** — включает *ведущие тенденции*, раскрывающие зависимость: профессионального развитие учителя и педагогического коллектива, динамики исследуемого процесса от характера изменений на предыдущих этапах профессионального развития, результата профессионального развитие от степени активности педагогов и комплекса условий в образовательном учреждении; *теоретические положения*: профессиональное становление педагогического коллектива характеризуется гуманистической направленностью, социальной обусловленностью и двухсторонним, взаимообогащающим взаимодействием коллектива и педагога в процессе осуществления совместной профессиональной деятельности; профессиональное становление педагогического коллектива представляет собой диалектический процесс качественных изменений коллективных профессиональных характеристик по мере прохождения коллективом этапов и уровней профессионального развитие; темп и результативность профессионального развитие педагогического коллектива определяются степенью активности членов коллектива и эффективностью управления;

– **технологический** — включает *основополагающие принципы* реализации ведущих тенденций: интериоризации; гуманизма; социокультурной обусловленности; многоплановости процесса; диалектической направленности; преемственности и необратимости профессионального развитие; субъектности; включения коллектива в инновационную деятельность; мотивации коллектива на успешность в профессиональной деятельности; единства связи и управления;

– **управленческий** — раскрывает *условия реализации* каждого из принципов в реальной профессиональной деятельности педагогического коллектива (определение комплекса профессиональных характеристик педагогического коллектива, изменяющихся в процессе профессионального развитие; создание структурной модели процесса профессионального развитие педагогического коллектива; исследование профессионального разви-

тие педагогического коллектива как результата (по уровням) и как процесса (по этапам использования в управлении профессиональным становлением педагогического коллектива технологии мониторинга; создание в образовательном учреждении комплекса управленческих условий, обеспечивающих позитивную направленность процесса профессионального развитие педагогического коллектива).

4. Профессиональное становление педагогического коллектива будет способствовать самоактуализации и самореализации членов коллектива, если наряду с основными функциями, такими, как: *актуализирующая*, проявляющаяся в развитии профессионального коллективного потенциала; *стабилизационная*, направленная на сохранение педагогического коллектива как системы с заданными на определенном этапе развития параметрами в ответ на возмущающее воздействие окружающей среды; *мотивационная*, оказывающая влияние на формирование потребностей, направленных на профессиональное самосовершенствование членов коллектива; *коммуникативная*, ориентирующая коллектив на адекватное общение и партнерское взаимодействие (сотрудничество) педагогов в процессе деятельности; *духовно-нравственная*, ориентирующая на духовное, морально-этическое развитие педагогического коллектива, будет выполнять и специфические функции — *объединяющую*, способствующую устранению социального, профессионального и личностного одиночества учителя, *сохранную*, способствующую гармонизации коллективных взаимодействий и общения, сохранению психического и физического здоровья членов коллектива, и *рефлексивную*, способствующую развитию навыков самоанализа на коллективном и индивидуальном уровнях.

5. Для повышения объективности диагностики и прогнозирования процесса профессионального развитие педагогического коллектива эффективно использовать сформированность профессионального поля педагогического коллектива как интегративную характеристику, включающую такие признаки профессионального развитие педагогического коллектива, как:

сформированность единого ценностного поля и единого понимания целей профессионального развития всех субъектов педагогического процесса; совпадение правил поведения, общения и взаимодействия с принципами профессиональной жизнедеятельности; наличие профессиональной саморефлексии; профессиональная активность членов коллектива; наличие творческого характера профессиональной деятельности; система средств и методов, используемых в управлении профессиональным становлением педагогического коллектива.

6. Для повышения результативности профессионального развития педагогического коллектива в качестве информационного обеспечения необходимо использовать мониторинг, включающий комплекс критериев оценки сформированности уровня профессионального развития педагогического коллектива (аксиологический, технологический, эмоционально-волевой, креативный, рефлексивно-результативный), показатели, в качестве которых выступают профессиональные характеристики педагогического коллектива, а также технологию, включающую ряд этапов (подготовительный, исходно-диагностический, уточняющий, планомерно-прогностический, процессуально-технологический, коррекционно-творческий, итогово-прогностический).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса. Вып. 1, – Екатеринбург, 1997. – 26с.
2. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
3. Бестужев-Лада И.Б. Прогнозное обоснование социальных нововведений. – М., 1993. – 150 с.
4. Битинас Б.Г., Катаева Л.Н. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы.// Педагогика, 1993, №3, С. 10-15.
5. Большой Энциклопедический словарь. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.
6. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 1990. – 144с.
7. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики./ Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
8. Вопросы школоведения./ Под ред. П.В. Зимина и др. – М.: Просвещение, 1974. – 303 с.
9. Грушко И.М., Сиденко В.М. Основы научных исследований. -3-е изд., переаб. и доп. - Харьков: Вища школа, 1983.-224 с.
10. Диагностика успешности учителя: Сб. мет. мат. для руководителей шк.// Сост. Т.В.Морозова. - М.: Образовательный центр "Педагогический поиск", 1974. - 94 с.
11. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Просвещение, 1982. –160 с.
12. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 210 с.
13. Зеер Э.Ф, Психолого-педагогические методы исследования инженерно-педагогического образования: Учеб. пособие. – Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1986. – 48 с.

14. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. - 120 с.
15. Зеер Э.Ф. Психология становления личности инженера-педагога: Текст лекций. – Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1987. – 56 с.
16. Караковский В.А. Чтобы воспитание было успешным. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
17. Касимов Р.Я., Зинченко В.Я., Грандберг И.И. Рейтинговый контроль, // Высшее образование в России. 1994. № 2. С.83-92.
18. Конаржевский Ю.А. Формирование педагогического коллектива. – М.: Образовательный центр "Педагогический поиск", 1997. – 60 с.
19. Конаржевский Ю.А., Баймаковский В.С. Пути совершенствования управления школой. – Челябинск: Южно-Уральское книж. изд., 1972. – 116 с.
20. Королев Ф.Ф. Методы педагогических исследований. // Педагогика: Уч. пособие. – М.: Педагогика, 1968. – 526с.
21. Крупская Н.К. Пед. соч. в 6-ти т., т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 205 с.
22. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. – М.: Дело, 1981. – 150с.
23. Кутьев В. О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы. // Педагогика. 1995. № 3. С. 7-13.
24. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М.: Образовательный центр "Педагогический поиск", 1996. – 76 с.
25. Лизинский В. М. Работа администрации школы с учителем. – М.: Образовательный центр "Педагогический поиск", 1997. – 79 с.
26. Макаренко А.С. Соч., т.5. – М., 1958. – 340 с.
27. Малиночка Э.Г. Способы математического изображения педагогических факторов и явлений. – Краснодар, 1971. – 120 с.
28. Марьенко И.С. Организация и руководство воспитательной работой в школе. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.

29. Материалы к аттестации. Самодиагностика (нулевой этап) / Екатеринбург, институт развития регионального образования. Сост. А.М. Боднар, Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. 1994. - 45 с.
30. Матюнин Б. Нетрадиционная педагогика. - Екатеринбург: Изд-во "Уральский литератор", 1993. - 25 с.
31. Немова Т. Цель – повышение квалификации. // Директор школы, 1998. №6, С.23-29.
32. Ожегов С.И., Шведова Е.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. / Рос. Акад. Наук, Ин-т русского языка, Рос. фонд культуры. – М.: ЯЗЬ, 1993. – 960 с.
33. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании. // Педагогика. 1996. №3. С. 9-15.
34. Основы педагогических технологий. Краткий толковый словарь. / Под ред. А.С. Белкина. – Екатеринбург, 1995. – 23 с.
35. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987. – 65 с.
36. Поташник М. М. , Моисеев А. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
37. Психология становления педагога профессиональной школы. / Под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 148 с.
38. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. // Вопросы психологии. 1994. – №1 – С. 7-13.
39. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
40. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Уч. пособие. -3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

41. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 238 с.
42. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1998. – 158 с.
43. Философский словарь. / Под ред. И.Г. Фролова. - 5-е изд.– М . : Политиздат, 1986. – 590 с.
44. Чеснокова В.И., Рубина Л.Я., Игошев Б.М. Методика определения научного потенциала кафедр как основных научных и научно-методических подразделений ВУЗа. // Кадровый потенциал вуза: программы, концепция, методика, инструментарий исследования. – Екатеринбург, 1995. С. 17-30.
45. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога. – М.: Знание, 1985. – 75 с.
46. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. – М.: АПП ЦИТЦ, 1992. – 64 с.
47. Шишов С. Е. , Кальней Б.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение №1

Анкета

для изучения профессиональной биографии педагогов общеобразовательной школы

1) История семьи:

а) родители (национальность, образование, социальное положение, профессия, состояние здоровья);

б) психологический климат в семье (отношение родителей друг к другу, к Вам, дисциплина в семье, общая атмосфера (доброжелательность, агрессивность), интересы родителей, профессиональная направленность в семье);

в) братья и сестры (их возраст по отношению к Вам, взаимоотношения, конфликты, интересы ж увлечения, профессиональная направленность);

г) более широкий семейный круг: бабушки, родственники, проживающие в одной семье,

2) Социально-экономические условия жизни:

а) экономическая характеристика семьи (достаток, уровень доходов семьи);

б) характеристика места проживания (город, село, природно - климатические условия).

3) История детства:

а) дата и место рождения (первые переживания, воспоминания и переживания о родителях в первые годы);

б) перенесенные заболевания и как они сказались на выборе профессии;

в) привычки в детстве (капризность, страхи, разборчивость);

г) детские мечты о будущем;

д) ваши интересы увлечения в детстве (занятия спортом, музыкой).

4) Профессиональное становление:

а) профессиональные намерения в дошкольном, младшем школьном возрасте, в подростковом, в юности;

б) выбор и реализация профессиональных намерений: выбор учебного заведения, ожидания и разочарование;

в) ограничение в выборе профессии, связанное с состоянием здоровья, способностями;

г) начало профессиональной деятельности;

д) кризисы профессионального становления (в каком возрасте, причины кризисов, пути выхода из них);

е) повышение квалификации и профессиональной карьеры.

5) Укажите периоды или моменты жизни, которые вы считаете

счастливыми и те, которые считаете несчастливыми:

- а) какие факты жизни считаете событиями;
- б) с кем бы вы хотели разделить счастливые моменты жизни;
- в) к кощу бы вы обратились в трудную минуту.

б) Особенности профессиональной биографии, обусловленные полом:

- а) влияние супружества на профессиональную судьбу;
- б) наличие детей и их влияние на профессиональную судьбу;
- в) хотели бы вы, чтобы дети продолжили вашу профессиональную судьбу (почему ?).

7) Будущее:

- а) ваши планы на ближайшие 2-3 года;
- б) есть ли у вас более перспективные планы;
- в) если бы удалось прожить жизнь заново, какие моменты жизни хотелось бы изменять;
- г) кем бы вы хотели быть в новых экономических условиях.

Технологическая карта мониторинга профессионального становления педагогов общеобразовательной школы

I этап - подготовительный или первичное накопление

информации



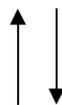
2 этап - исходно-диагностический



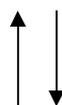
3 этап – уточняющий



4 этап - планово-прогностический



5 этап - организационно-деятельностный



6 этап - коррекционно-творческий



7 этап - итогово-аналитический

Определение усредненного взвешенного рейтинга деятельности педагогов общеобразовательных школ

1. Урочная деятельность учителя.

1.1. Результаты открытых уроков и контрольных посещений:

- высокий методический уровень - 7 баллов;
- достаточный методический уровень - 5 баллов;
- недостаточный методический уровень - 5 баллов.

1.2. Результаты анкетирования "Преподаватель глазами учеников" (По методике В.П. Симонова) - по 5-ти балльной системе.

1.3. Подготовка наглядных дидактических пособий - до 5 баллов.

1.4. Разработка и использование инновационных педагогических технологий - до 2 баллов.

1.5. Разработка и использование авторских педагогических технологий - до 5 баллов.

2. Научно-методическая деятельность учителя.

2.1. Участие в различных формах методической работы в школе - по 1 баллу за каждую форму.

2.2. Участие в районных, городских методических семинарах - по 2 балла.

2.3. Публикация научных статей - до 3 баллов.

2.4. Разработка и публикация учебников - до 5 баллов.

2.5. Публикация научно-методических материалов - до 2 баллов.

2.6. Участие в научно-практических конференциях разного уровня - до 3 баллов.

3. Персональная результативность деятельности учителя.

3.1. Квалификационная категория:

высшая - 5 баллов;

первая - 3 балла;

вторая - 1 балл.

3.2. Уровень требований учителя и эффективность его профессиональной деятельности:

СОУ = ЭФ₁ I - 5 баллов;

СОУ = ЭФ₂ 0,64 - 3 балла;

СОУ = ЭФ₃ 0,36 - 1 балл.

3.3. Наличие среди обучаемых призеров:

городских олимпиад, НПК - 2 балла;

районных олимпиад, ШК - 1 балл.

3.4. Является кандидатом наук - 3 балла;

магистром наук - 1 балл.

3.5. Посещение ФПК, наличие удостоверения - 1 балл.

3.6. Получение второго высшего образования - 2 балла.

4. Общественная деятельность учителя.

4.1. Является руководителем школьного методического объединения - 1 балл.

4.2. Является руководителем районного методического объединения - 2 балла.

**Диагностический инструментарий в мониторинге
профессионального становления педагогов
общеобразовательной школы**

Направления работы с педагогами	Измерительные методики	Литературный источник
Исследование мотивационно – потребностной сферы учителя	Тест "Потребность в достижениях" по методике Орлова Ю.М.	Самопознание - путь профессионального становления учителя. – СИПКРО, 1994.-С.6-16.
	Школа самооценки, методики измерения мотивационной сферы педагога.	Рогов Е. К. Личность Учителя: теория и практика. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996 С.635-636. Рогов Е. К. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Владос, 1996.-С.258-274.
	Методика выявления профессиональной мотивации педагога и уровня его самооценки - методика Симонова В.П.	Симонов В.П. Педагогический менеджмент. - Пед. об-во России, М. , 1999. - С.361-363.
Диагностика эффективности Профессиональной деятельности учителя	Эффективность профессиональной деятельности учителя в конкретных математических показателях - методика Симонова Б. П.	Педагогика. -1994.-№4. - С. 30-34. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. -Пед. об-во России, М. , 1999. - С.370-375.
	Методика оценки работы учителя по Харру-МОРУ.	Митина Л. М. Управлять или подавлять выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога М.: Сентябрь,1999. –С.102-113.
Затруднения педагога в практической деятельности	Анкета «Барьеры педагогической деятельности».	Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. -М.: Владос,1996.-С.526.
	Тесты оценки агрессивности педагога и чувства неуверенности в себе.	Рогов Е.И. Личность учителя: теориями практика. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.- С.302-353.
Исследование морально-психологического климата педагогического коллектива	Шкала оценки психологического климата педагогического коллектива.	Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.- С.403-406.
	Методика диагностики социально - психологического климата педагогического коллектива	Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М.: Гуманит. Изд. центр Владос, 1998.- С.392-399.
	Определение социального статуса преподавателя в коллективе-методика Я.Л. Коломинского.	Симонов В.П. Педагогический менеджмент. -Пед. об-во России, М., 1999. - С.363-365.
	Методика изучения привлекательности работы как одного из показателей социально-психологического климата.	Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М.: Владос, 1998. - С.407-411.
	Определение направленности личности - методика Б.Басса.	Там же, С. 435-440.

**Структурное содержание деятельности педагога
общеобразовательной школы**

№ п/п	Виды деятельности	Процентное содержание
1.	Учебная работа	50%
2.	Научно-методическая	30%
3.	Общественная деятельность	10%
4.	Другие виды деятельности	10%

Итого:

100%

Оценка реализации потребностей педагогов общеобразовательной школы в развитии и саморазвитии

Анкета № 1

Цель: *Выявить способности учителя к саморазвитию*

Баллы:

- 5 - если данное утверждение полностью соответствует действительности;
- 4 - скорее соответствует, чем нет;
- 3 - и да, и нет;
- 2 - скорее не соответствует;
- 1 - не соответствует.

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно бы отнеслась к продвижению по службе.

Анкета № 2

Цель: *выявить факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию и саморазвитию учителей*

Баллы:

- 5 - да;
- 4 - скорее да, чем нет;
- 3 - и да, и нет;
- 2 - скорее нет;
- 1 - нет.

Препятствующие факторы:

1. Собственная инерция.
2. Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.
3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.
4. Враждебность окружающих (зависть, ревность и т.п.) плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к лучшему.
5. Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т.е. отсутствие объективной информации о себе.

6. Состояние здоровья.
7. Недостаток времени.
8. Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Стимулирующие факторы:

1. Школьная методическая работа.
2. Обучение на курсах.
3. Пример и влияние коллег
4. Пример и влияние руководителей.
5. Организация труда в школе.
6. Внимание к этой проблеме руководителей.
7. Доверие.
8. Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования.
9. Занятия самообразованием.
10. Интерес к работе.
11. Возрастающая ответственность.
12. Возможность получения признания в коллективе.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ФОМЕНКО Светлана Леонидовна

Педагогический мониторинг образовательного процесса

как проблема педагогической теории и практики

Практико-ориентированная монография

Подписано в печать 29.09.2014 г. Формат 60x84 1/16

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. п. л. 9,0. Тираж 500 экз. Заказ 4437

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Отдел множительной техники.

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

E-mail: uspu@uspu.ru