

**МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К КУРСАМ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПО ПРОГРАММЕ «ГОСУДАРСТВЕННО-
ОБЩЕСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОЦЕНКЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»
(НАПРАВЛЕНИЕ: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА)**

Ханты-Мансийск 2014

М 54 Методические материалы к курсам повышения квалификации по программе «Государственно-общественная составляющая в оценке профессиональной деятельности педагога» (направление: Управление образовательной организацией в условиях внедрения ФГОС и профессионального стандарта педагога) - Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2014. - 64 с.

ISBN 978-5-94611-223-9

Методические материалы являются составной частью учебно-методического обеспечения курсов повышения квалификации по теме «Государственно-общественная составляющая в оценке профессиональной деятельности педагога» (направление: Управление образовательной организацией в условиях внедрения ФГОС и профессионального стандарта педагога).

Методические рекомендации предназначены для руководящих и педагогических работников образовательных организаций, государственных и муниципальных служащих органов, осуществляющих управление в сфере образования, широкого круга общественности и призваны обеспечить развитие государственно-общественного управления образованием.

МОДУЛЬ «ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»

Тема: Государственная составляющая в оценке деятельности педагога

Цель: освоение нового содержания профессиональной деятельности педагога в условиях введения ФГОС и профессионального стандарта.

Задачи:

- обоснование необходимости качественных изменений в профессиональной деятельности педагога;
- освоение содержания государственно-общественного управления в части введения профессионального стандарта педагога;
- освоение содержания ФГОС и профессионального стандарта педагога;
- освоение основных понятий деятельностной научной школы: учебная деятельность, учебные мотивы, учебные цели, учебная задача, субъект деятельности, метазнание;
- построение модели образовательного процесса с позиций деятельностной научной школы;
- освоение умения анализировать деятельность педагога по организации учебного процесса.

Приоритетные направления развития образования

Лекция (2 ч.)

План:

1. Профессиональное развитие педагога - основа качественных изменений образовательного процесса.
2. Новые программные документы по повышению профессионального уровня педагогов:
 - Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (28 мая 2014 года № 3241п-П8);
 - Комплексная программа обновления кадров для общеобразовательных учреждений, включая развитие системы непрерывной подготовки и повышения квалификации учителей (Приказ Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры от 26.08.2014 года №1130).
3. Качество отечественного образования и результаты введения ФГОС.

Вопрос 1. Как Вы оцениваете качество образования в России?

Исследования PISA:

«Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?».

Оценка способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях.

<i>Область знаний</i>	<i>2003 (40)</i>	<i>2006 (57)</i>	<i>2009 (65)</i>	<i>2012 (65)</i>
Математическая грамотность	29 - 31	32 - 36	38 - 40	31 - 39
Естественно-научная грамотность	20 - 30	33 - 38	37 - 40	34 - 38
Читательская грамотность	32 - 34	37 - 40	41 - 43	38 - 42

Вопрос 2. Каковы причины низкого качества результатов школьного образования?

Вопрос 3. ФГОС - это максимум или минимум?

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

1. Национальный воспитательный идеал.
2. Цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания.
3. Духовно-нравственное развитие и воспитание.
4. Базовые национальные ценности.
5. Основные принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания.

Фундаментальное ядро.

Основное назначение Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов является определение:

1) системы базовых национальных ценностей, определяющих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, характер отношения человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни;

2) системы основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе;

3) системы ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям стандарта к результатам образования.

Вопрос 4. Как Вы оцениваете результаты введения ФГОС?

Материалы к лекции:

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (28 мая 2014 года № 3241п-П8).
2. Комплексная программа обновления кадров для общеобразовательных учреждений, включая развитие системы непрерывной подготовки и повышения квалификации учителей (Приказ Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры от 26.08.2014 года №1130).
3. Материалы оценки качества образования. Сайт: www.centeroko.ru.
4. Материалы семинара - совещания по результатам введения ФГОС. Набережные Челны, 2014 (файлы на диске).

Теоретические основы возрастной и педагогической психологии

Самостоятельная работа (3 ч.)

Вопросы для изучения:

1. Основные закономерности психического развития ребенка: возрастные ступени.

2. Теории обучения: ассоциативно-рефлекторная, деятельностьная.
3. Дидактические принципы обучения. Принципы развивающего обучения.

Литература

1. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. - М.: Гардерики, 2004. - 349 с.
2. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов - М., 2006. - 224 с.
3. Давыдов В.В., Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2004. - 288 с.
Дополнительно:
4. Леонтьев А.Н. Вопросы сознательности учения (файл Вопросы сознательности учения).

Деятельностный подход как основа введения ФГОС

Лекция (2 ч.)

Федеральный государственный стандарт предъявляет требования не только к образовательным результатам, программам, условиям, но и к образовательным технологиям. Деятельностная теория обучения - основа введения ФГОС.

Каковы характерные черты образовательного процесса, направленного на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов в рамках деятельностного подхода (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова)? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо освоить понятия: субъект учебной деятельности, учебная деятельность, учебные мотивы, учебные цели, учебная задача, метазнание. **План:**

1. Развивающее обучение в культурно-исторической научной школе Л.С. Выготского.
2. Структура деятельности (Теория деятельности А.Н. Леонтьев).
3. Структура учебной деятельности (В.В. Давыдов).
4. Учебные цели и учебные задачи - содержание учебной деятельности.
Материалы к лекции в Приложении 1.

Литература

1. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов - М., 2006. - 224 с.
2. Лазарев В.С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении [Текст]. / Развивающее обучение. Нерешенные проблемы развивающего образования. - М., 2003. - С. 44 - 63.
3. Лазарев В.С. О деятельностном подходе к проектированию целей общего образования // Известия Российской академии образования. - 2000. - № 2.
4. Талызина Н.Ф., Педагогическая психология: Учеб. пособие. - М., 1998. - 288с.
5. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993. - 268 с.

Профессиональный стандарт - новые ориентиры профессионального развития педагога

Самостоятельная работа (4 ч.)

Вопросы для изучения:

1. Характеристика стандарта педагога (Приложение 2).
2. Этапы разработки, результаты общественного обсуждения (файл Материалы Концепции МГППУ 2014).
3. Описание государственно-общественного механизма управления внедрением профессионального стандарта учителя(файл ГОУ Профстандарт).
4. Описание механизмов разработки перечня должностей" (профессий) работников образования, для которых необходимы профессиональные стандарты национального уровня(файл ГОУ Профстандарт).

Материалы для изучения:

«Концепция поэтапного внедрения стандарта профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (разработчик Московский городской психолого-педагогический университет).

Профессиональный стандарт педагога

Практическое занятие (2 ч.)

Ход проведения занятия:

Работа в группах по решению практической задачи.

Представление результатов групповой работы. Обсуждение результатов решения задачи

Подведение итогов: построение иерархической структуры трудовых действий.

Новое содержание профессиональной деятельности педагога.

Практическая задача для работы в группах:

Профессиональная деятельность педагога имеет сложную иерархическую структуру взаимосвязанных действий. При разработке профессионального стандарта педагога эта деятельность была реструктурирована и получен перечень отдельных действий, которые в стандарте объединены в трудовые функции. Оценивать деятельность педагога необходимо в целом по реализации профессиональных задач т.е. во взаимосвязи отдельных действий.

Вам предложен перечень трудовых действий, взятых из четырех блоков стандарта: обучение, воспитание, развитие, педагогическая деятельность по реализации программ начального образования (Таблица в Приложении 3). Выделите структуру профессиональных действий.

В результате Вам необходимо получить иерархическую структуру действий вида рис 1.



Рис. 1.

Рекомендации по выполнению задания:

1. Прочитайте перечень трудовых действий.
2. Выделите действия первого уровня: наиболее сложные по структуре, большой объем структурных элементов (действий), обобщенный характер действия.
3. Выделите одно из действий первого уровня (Д1). Из перечня трудовых действий выделите те действия, которые могут входить в его структуру. Из полученного перечня выделите действия второго уровня (Д1-1, Д1-2, и т.д.).
4. Выделите следующее действие первого уровня. Повторите действия п.

Развитие идей ТУД и ТПФУД
Самостоятельная работа (4 ч.)

Вопросы для изучения:

1. Понятие субъекта учебной деятельности.
2. Психологические механизмы формирования умственного действия (В.С. Лазарев).
3. Ориентировочная основа действия (П.Я. Гальперин, В.С. Лазарев).

Литература

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст]. - М.:ИНТОР, 1996 - 544с.
5. Лазарев В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов [Текст]. // Вестник СурГПУ. - 2011. - № 2. - С. 3-11.
6. Лазарев В.С. Понятия умственного действия и его формирования в теориях П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова [Текст]. // Вопросы психологии. - 2010. - №4. - С. 119-128

Модель организации учебной деятельности в рамках деятельностного подхода

Практическое занятие (4 ч.)

Ход занятия:

1. Работа в группах: выявление характерных признаков учебного процесса, построенного в рамках культурно - исторической научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.С. Лазарева.
2. Обсуждение результатов работы в группах. Построение схемы анализа учебного занятия с позиций деятельностного подхода.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст]. - М.:ИНТОР, 1996 - 544с.
2. Лазарев, В.С. О деятельностном подходе к проектированию целей общего образования//Известия Российской академии образования. - 2000. - № 2. (файл О деятельностном подходе к проектированию целей)
3. Носова, Л.Н. Формирование предметных и метапредметных умений учащихся // Теория и практика общественного развития. - Краснодар, 2013. - №2 2. - С. 73 - 77.
4. Талызина Н.Ф., Педагогическая психология: Учеб. пособие. - М., 1998. - 288с.
5. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993. - 268 с.

Анализ конспектов учебных занятий *Практическое занятие (2 ч)*

Ход проведения занятия:

1. Работа в группах по решению практической задачи.
2. Представление результатов групповой работы. Обсуждение результатов решения задачи
3. Рефлексия. Оценка результатов анализа учебных занятий.

Практическая задача для работы в группе:

В какой степени предложенные конспекты учебных занятий ориентированы на реализацию деятельностного подхода?

Урок по теме «Сложноподчиненные предложения с придаточными определительными» Приложение 4.

Урок по теме «Буквы Е-И в корнях ЧЕТ-ЧИТ, СТЕЛ-СТИЛ, БЛЕСТ-БЛИСТ, ПЕР-ПИР и др. » Приложение 5.

Тема: Экспертная оценка деятельности педагога

Цель: освоение содержания экспертной деятельности.

Задачи:

- Освоение понятий экспертной деятельности.
- Выявление качественной характеристики эксперта профессиональной деятельности педагога с учетом современных требований к ней.

- Выявление условий повышения качества экспертной оценки при аттестации педагогических работников.

Экспертная деятельность: основные понятия, принципы
Самостоятельная работа (4 ч.)

Вопросы для изучения:

1. Понятия: эксперт, экспертиза, экспертная оценка.
2. Этапы экспертного оценивания.
3. Принципы экспертного оценивания.
4. Инструменты измерения результатов профессиональной деятельности.
Материалы для изучения в Приложении 6.

Литература

1. Белькова Е.В., Щербенкова В.М. «Условия развития профессиональной компетентности специалистов по проведению аттестационной экспертизы педагогической деятельности в области школьного образования» //«MagisterDixit» №2 (14), 2014 <http://md.islu.ru/>.
2. Аналитика и экспертиза инновационных проектов. Составители - Е.В.Рачкова, М.Н.Мельникова. - М.: Эврика, 2003. - 80с.
3. Будаева Т.Ч. Педагогические аспекты государственно-общественного управления образованием в условиях региона. Автореф. дисс. 13.00.01. Москва, 2008.
4. Викторов В.А. Деятельность мониторинговой службы в системе общественно-государственной" оценки деятельности образовательных учреждений: Методические рекомендации / Автор - составитель: В.А.Викторов. - М.: МГПУ, 2008. - 46 с.
5. Иванов Д.А., Иванова Е.Л., Шестакова И.Г., Тубельский А.Н. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. М., 1998.
6. Мкртычян Г.А. Психология экспертной' деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: Монография. - Н.Новгород: Нижегородский" гуманитарный" центр, 2002. - 182 с.
7. Мониторинговая общественная оценка деятельности средних общеобразовательных учреждений: Методическое пособие / втор сост.: В.А. Викторов. - М.: МГПУ, 2008. - 218с.
8. Новикова, Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании: качества, способы отбора [Текст] / Т.Г. Новикова // Школьные технологии. - 2005. - № 6. - С. 124-133.
9. Рычихина Э.Н. Мониторинг в системе социального управления муниципальным образованием. Дисс. ... д. соц.н. М., 2010. - 321 с.
10. Слажнев, А.Н. Управление подготовкой экспертов образовательных учреждений в условиях региона [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Слажнев. - Барнаул, 2005. - 202 с.

Экспертиза в ходе аттестации педагогических работников *Практическое занятие (4 ч.)*

Ход проведения занятия:

1. Для работы в группах слушателям предлагается обсудить вопрос: Какими качествами должен обладать эксперт в условиях введения ФГОС и профессионального стандарта педагога?
2. Каждая группа представляет свой вариант модели эксперта по аттестации педагогических работников. В итоге выстраивается обобщенная модель эксперта.
3. Работа в группах. По результатам работы групп предлагается модель сопроживания деятельности экспертов по аттестации педагогических работников.

Группам предлагается ответить на вопросы обсудив материалы статьи: *Е.В. Белькова, В.М. Щербенкова «Условия развития профессиональной компетентности специалистов по проведению аттестационной экспертизы педагогической деятельности в области школьного образования» («MagisterDixit» - научно-педагогический журнал Восточной Сибири №2 (14). Июнь 2014 <http://md.islu.ru/>)*

Вопрос 1: Как осуществлять отбор специалистов в экспертные группы? «Известно, что экспертная деятельность является сложным, многоаспектным процессом, который «не может быть отнесен к разряду массовых, а является уделом достаточно узкой группы специалистов высокой квалификации» [Там же]. Для осуществления экспертизы должны привлекаться специалисты, обладающие определенными (особыми) качествами, знаниями, умениями. Становится очевидным, что экспертом может быть человек, имеющий определенные качества личности, которые позволят ему в будущем овладеть экспертной компетентностью и осуществлять экспертизу. Данный факт обуславливает необходимость *отбора экспертов*.

Как справедливо замечает И.Г. Дранникова, «в настоящее время не существует общепринятого мнения о том, кого нужно привлекать к экспертной деятельности, по каким показателям производить отбор экспертов <.. > как количественно измерять степень пригодности кандидатов для выполнения экспертной работы» [Дранникова, 2002, с. 24].

В практике аттестации в экспертные группы людей отбирают по преподаваемому предмету. [Дранникова, 2002, с. 29].

Следует отметить, что такой «знаниево-опытный» подход к отбору экспертов не всегда обеспечивает наличие качеств, которые должны быть присущи работнику для осуществления специфической (экспертной) деятельности. В дополнение к опыту работы при отборе экспертов целесообразно привлекать методы самооценки, коллективной оценки (метод взаимных рекомендаций) и документальных данных (предоставление экспертом объективных данных о себе)...»

Вопрос 2: Как должна быть организована курсовая подготовка экспертов, с Вашей точки зрения?

«важно отметить, что знания, умения и качества, необходимые для эффективного проведения экспертизы могут быть сформированы / развиты целенаправленно, в ходе

специальной подготовки. К сожалению, при острой потребности в профессионально работающих экспертах, «их не готовит ни одно высшее учебное заведение» [Там же. С. 24]. Из вышесказанного представляется важным выделение такого обстоятельства развития ПКЭАПР как *курсовая подготовка*, которая предполагает предоставление возможности педагогу овладеть необходимыми для осуществления экспертной деятельности знаниями и умениями в полном объеме, а также получить нормативное право осуществлять экспертную деятельность. Именно курсовая подготовка позволяет овладеть теоретико-методологическими основами деятельности эксперта, проектированием экспертной деятельности, психолого-педагогическими основаниями экспертизы [Письмо о проведении курсов ..., 2011].

О необходимости предварительного специального обучения членов экспертных групп технологии экспертной оценки указывается и в Административном регламенте [Административный регламент., 2012]. На важность курсовой подготовки экспертов в своем исследовании обращает внимание В.В. Василенко. Автор отмечает, что прохождение курсов должно быть не только длительным, но и регулярным, т. е. «не реже одного раза в три года» [Василенко, 2011] (что оправдано в условиях постоянно изменяющихся нормативно-правовых актов, а также сложности и многокомпонентности процедуры экспертизы).

Важно понимать, что курсовая подготовка экспертов осуществляется в отношении педагогов, которые уже имеют определенный набор профессиональных знаний, обладают определенным опытом, а значит, их подготовка должны иметь ряд особенностей.

И.И. Дранникова делает акцент на том, что «ориентиром в обучении экспертов является не только формирование новых, но и перестройка имеющихся знаний» [Дранникова, 2002, с. 30]. Схожую точку зрения мы встречаем у С.Н. Кучера: «Процесс подготовки экспертов заключается в преобразовании (дополнении, обогащении, реструктурировании и т. д.) личного жизненного и профессионального опыта обучающихся в интересах качественного выполнения ими в последующем экспертных работ в определенной области социальной практики» [Кучер, 2009, с. 59].»

Вопрос 3. Какие формы сопровождения деятельности экспертов в процессе аттестации, с Вашей точки зрения, наиболее эффективны?

«Экспертиза по аттестации педагогических работников охватывает несколько направлений, экспертам в процессе экспертизы необходимо решать сложные и многоаспектные задачи. Для этой цели создаются экспертные группы. Представляя собой сложную социально-педагогическую систему, экспертная группа может нормально функционировать «путем усилий множества всех работников» [Слажнев, 2005, с. 62]. Оптимальный результат достигается при условии единого подхода экспертов к решению основных вопросов проведения экспертизы, единства требований, общности творческого поиска. Условиями качественной работы группы выступают благоприятный психологический климат, атмосфера уважительного отношения к каждому участнику, толерантность, свобода высказывания своего мнения в сочетании с критичностью и конструктивностью.

На сегодняшний день нормативные документы о порядке создания таких временных рабочих коллективов отсутствуют. Экспертные группы, которые на этапе внутренней экспертизы принимают решение о соответствии/несоответствии заявленной педагогом категории, формируются случайным образом, из числа включенных в региональную базу экспертов.

Вместе с тем, для эффективной экспертизы экспертные группы должны не только формироваться, но и подготавливаться. В реальных же жизненных обстоятельствах подобрать группу экспертов с одинаковым или очень близким уровнем подготовленности не всегда представляется возможным. ЭАПР обладают разным уровнем образования, стажа, курсовой подготовки. В этой ситуации возможным выходом видится создание системы наставничества, которая предполагает включение в экспертную группу более опытного коллеги.

Вышесказанное позволяет выделить еще одно условие развития ПКЭАПР - *формирование и подготовка экспертных групп* с привлечением наиболее опытных, авторитетных экспертов (наставников).

Очевидно, что для экспертов, которые прошли отбор и курсы повышения квалификации и были допущены до проведения экспертизы, вопрос об их способности к проведению качественной экспертизы не стоит. Более или менее актуальной при этом остается проблема неосознанного нарушения экспертами установочных процедур, особенно в условиях постоянно меняющихся нормативных документов.

Решение этой проблемы ряд авторов (С.Н. Кучер (2009); Т.Г. Новикова, (2005)) видят в проведении перед началом экспертизы инструктажа, призванного проинформировать экспертов об особенностях экспертизы и преодолеть возможные негативные когнитивные и оценочные стереотипы экспертов. С.Н. Кучер замечает, что в ходе такого инструктажа разъясняются цели и назначение экспертизы, принятые термины и определения, процедура проведения экспертизы. Экспертов информируют о возможных источниках возникновения проблем и путях решения сходным проблемам в прошлом [Кучер, 2009]. Т.Г. Новикова называет подобный инструктаж «дополнительной подготовкой отобранных экспертов» [Новикова, 2005, с. 132].

На практике, когда все ЭАПР являются работающими педагогами, не освобожденными от своей преподавательской деятельности, находящимися территориально друг от друга далеко, проводящими процедуру аттестации в сжатые сроки (иногда за десять дней необходимо провести процедуру аттестации у двух-трех учителей), проведение инструктажа становится невозможным. В этой ситуации ЭАПР могут быть обеспечены обучающей литературой (небольшим буклетом, содержащим инструкцию по проведению экспертизы, своего рода инструктаж в письменной форме). Таким образом, определено еще одно обстоятельство развития ПКЭАПР - *инструктаж экспертов...*»

Литература

1. Белькова Е.В., Щербенкова В.М. «Условия развития профессиональной компетентности специалистов по проведению аттестационной экспертизы педа-

гогической деятельности в области школьного образования» //«MagisterDixit» №2 (14), 2014 <http://md.islu.ru/>

2. Аналитика и экспертиза инновационных проектов. Составители - Е.В.Рачкова, М.Н.Мельникова. - М.: Эврика, 2003. - 80с.
3. Будаева Т.Ч. Педагогические аспекты государственно-общественного управления образованием в условиях региона. Автореф. дисс. 13.00.01. Москва, 2008.
4. Викторов В.А. Деятельность мониторинговой службы в системе общественно-государственной" оценки деятельности образовательных учреждений: Методические рекомендации / Автор - составитель: В.А.Викторов. - М.: МГПУ, 2008. - 46 с.
5. Иванов Д.А., Иванова Е.Л., Шестакова И.Г., Тубельский А.Н. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. М., 1998.
6. Мкртычян Г.А. Психология экспертной' деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: Монография. - Н.Новгород: Нижегородский" гуманитарный" центр, 2002. - 182 с.
7. Мониторинговая общественная оценка деятельности средних общеобразовательных учреждений: Методическое пособие / втор сост.: В.А. Викторов. - М.: МГПУ, 2008. - 218с.
8. Новикова, Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании: качества, способы отбора [Текст] / Т.Г. Новикова // Школьные технологии. - 2005. - № 6. - С. 124-133.
9. Рычихина Э.Н. Мониторинг в системе социального управления муниципальным образованием. Дисс. ... д. соц.н. М., 2010. - 321 с.
10. Слажнев, А.Н. Управление подготовкой экспертов образовательных учреждений в условиях региона [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Слажнев. - Барнаул, 2005. - 202 с.

Тема: Аттестация педагогических работников.

Цель: освоение содержания экспертной деятельности педагогических работников в аттестационный период

Задачи:

- Освоение умения проводить экспертизу профессиональной деятельности педагога;
- Освоение умения оценивать качество профессионального развития педагога;
- Освоение умения оценивать качество результатов профессиональной деятельности педагога;
- Освоение умения оценивать качество профессиональной деятельности педагога.

Новые подходы к аттестации педагогических работников

Лекция (2 ч.)

План:

1. Влияние оценки деятельности педагога на его профессиональный рост.
2. Аттестация педагогических работников: задачи, принципы, требования в условиях введения ФГОС и профстандарта педагога.

Материалы к лекции Приложение 7.

***Порядок проведения аттестации педагогических работников
Самостоятельная работа (6 ч.)***

Материалы для самостоятельного изучения:

Новые нормативные документы по аттестации педагогических работников: «Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»; «Положение об организации и проведении аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Ханты-Мансийского автономного округа - Югры».

Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. N 276 "Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность"

ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/544899/#ixzz3KAmB8XsV>

Положение об организации и проведении аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Ханты-Мансийского автономного округа - Югры <http://www.doinhmao.ru/validation/law/>

***Экспертный лист «Отчет о самообследовании»
Самостоятельная работа (5 ч.)***

Анализ экспертного листа по разным категориям педагогических работников. В какой степени экспертный лист отражает содержание деятельности различных категорий педагогических работников: учителей, воспитателей ДООУ, психологов, логопедов, методистов, педагогов дополнительного образования, педагогов специального образования?

Отчет о самообследовании

№	Критерий	Показатели	Результат оценки			
Раздел 1. Профессиональное образование						
1.1	Наличие образования по профилю профессиональной деятельности	2 - соответствует квалификационной характеристике, 0 - не соответствует квалификационной характеристике				
1.2	Соответствие дополнительного профессионального образования профилю, полученного в межаттестационный период, профилю профессиональной деятельности, стратегическим ориентирам развития образования в автономном округе	2 - да, 1 - в какой-то степени, 0 - нет				
1.3	Применение результатов дополнительного профессионального образования в педагогической деятельности	2 - системный характер результатов, 1 - результаты затрагивают отдельные аспекты профессиональной деятельности, 0 - результаты отсутствуют				
1.4	Системность профессионального развития	2 - да, 1 - в какой-то степени, 0 - нет				
1.5	Соответствие планируемого самообразования, повышения квалификации или переподготовки профилю профессиональной деятельности, стратегическим ориентирам развития образования в автономном округе	2 - да, 1 - в какой-то степени, 0 - нет				
	Всего (максимально)	10				
Раздел 2. Представление о педагогической профессии и профессиональной миссии						
2.1	Формулирование диагностических целей профессиональной деятельности, связанных с образованием обучающихся	2 - да, 1 - в какой-то степени, 0 - нет				
2.2	Формулирование диагностических целей профессиональной деятельности, связанных с эффективностью работы образовательной организации	2 - да, 1 - в какой-то степени, 0 - нет				

<i>№</i>	<i>Критерий</i>	<i>Показатели</i>	<i>Результат оценки</i>			
2. 3	Участие в проектировании и реализации педагогических инициатив, связанных с образованием обучающихся	2 - инициативы носят системный характер, 1 - инициативы затрагивают отдельные стороны деятельности, 0 - нет инициатив				
2. 4	Участие в проектировании и реализации инициатив, связанных с эффективностью работы образовательной организации	2 - инициативы носят системный характер, 1 - инициативы затрагивают отдельные стороны деятельности, 0 - нет инициатив				
2. 5	Участие в проектировании и реализации инициатив по развитию взаимодействия с социальными партнерами образовательной организации	2 - инициативы носят системный характер, 1 - инициативы затрагивают отдельные стороны деятельности, 0 - нет инициатив				
2. 6	Участие в проектировании и реализации инициатив по развитию взаимодействия с родителями обучающихся	2 - инициативы носят системный характер, 1 - инициативы затрагивают отдельные стороны деятельности, 0 - нет инициатив				
2. 7	Согласованность инициатив со стратегическими ориентирами развития образования в автономном округе	2 - да, 1 - в какой-то степени, 0 - нет				
2. 8	Наличие отмеченных профессиональных достижений (государственные награды, почетные звания, отраслевые знаки отличия, достижения на профессиональных конкурсах)	3 - на федеральном уровне, 2 - на региональном уровне, 1 - на более низком уровне 0 - нет				
	Всего (максимально)	16				
Раздел 3. Профессиональная деятельность						
3. 1	Обеспечение образовательного процесса программно-методической документацией	2 - самостоятельная разработка, 1 - участие в разработке в составе группы, 0 - нет				
3. 2	Использование современных оценочных средств, в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий, для определения успешности учащихся	2 - обоснованность выбора и системность в реализации, 1 - частично выбор обоснован и реализуется фрагментарно, 0 - нет				
3. 3	Учет индивидуальных особенностей учащихся в построении образовательного процесса, выборе образовательных технологий, методик обучения	2 - обоснованность выбора и системность в реализации, 1 - частично выбор обоснован и реализуется фрагментарно, 0 - нет				
3. 4	Участие в инновационной или в экспериментальной деятельности (до 01.09.2013 г.), в работе стажировочных и пилотных площадок	3 - на региональном уровне, 2 - на муниципальном уровне, 1 - на уровне организации, 0 - нет				

<i>№</i>	<i>Критерий</i>	<i>Показатели</i>	<i>Результат оценки</i>			
3.5	Транслирование в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности	3 - наставничество (наличие закрепленных за преподавателем молодых специалистов), 2 - проведение мастер-классов и иных методических мероприятий, 1- участие в конференциях, педагогических чтениях, сетевых сообществах, 0 - нет				
3.6	Участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях по профилю профессиональной деятельности педагога	3 - на федеральном уровне, 2 - на региональном уровне, 1 - на муниципальном уровне, 0 - нет				
3.7	Участие обучающихся во внеурочной деятельности, дополнительном образовании по профилю профессиональной деятельности педагога	3 - на федеральном уровне, 2 - на региональном уровне, 1 - на муниципальном уровне, 0 - нет				
3.8	Экспертная деятельность (работа в качестве эксперта по аккредитации образовательных программ, эксперта по контролю качества, эксперта по аттестации педагогических работников, работа в комиссиях по итоговой государственной аттестации, работа в составе жюри конкурсов; руководство методическими объединениями)	3 - на региональном уровне, 2 - на муниципальном уровне, 1 - на уровне организации, 0 - нет				
	Всего (максимально)	21				
Раздел 4. Результаты профессиональной деятельности						
4.1	Результаты освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организацией	5 - положительная динамика результатов, 3 - достижение стабильных положительных результатов, 0 - результаты нестабильны либо отсутствуют				
4.2	Результаты освоения образовательных программ по итогам мониторинга системы образования, проводимого в порядке, установленном постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. №662 «Об осуществлении мониторинга системы образования»	5 - положительная динамика результатов, 3 - достижение стабильных положительных результатов, 0 - результаты нестабильны либо отсутствуют				
4.3	Результаты участия обучающихся в очных предметных олимпиадах, официальных конкурсах и соревнованиях по профилю профессиональной деятельности педагога	3 - победы и призовые места (1-3 место) во всероссийских мероприятиях, 2 - победы и призовые места (1-3 место) в региональных мероприятиях, 1 - победы и призовые места(1-3 место) в муниципальных мероприятиях, 0 - нет				

<i>№</i>	<i>Критерий</i>	<i>Показатели</i>	<i>Результат оценки</i>			
4. 4	Результаты внеурочной деятельности обучающихся, дополнительного образования (заочные олимпиады; открытые конкурсы; конференции научных обществ; выставки, турниры) по профилю профессиональной деятельности педагога	3 - победы и призовые места (1-3 место) во всероссийских мероприятиях, 2 - победы и призовые места (1-3 место) в региональных мероприятиях, 1 - победы и призовые места(1-3 место) в муниципальных мероприятиях, 0 - нет				
4.	Наличие реализованных значимых для организации инициатив, осуществленных во взаимодействии с коллегами	2 - результаты носят системный характер, 1 - результаты затрагивают отдельные аспекты профессиональной деятельности, 0 - результаты отсутствуют				
4. 6	Наличие значимых для организации результатов, достигнутых во взаимодействии с социальными партнерами	2 - результаты носят системный характер, 1 - результаты затрагивают отдельные аспекты профессиональной деятельности, 0 - результаты отсутствуют				
4. 7	Наличие преодоленных во взаимодействии с родителями проблем обучающихся	2 - да, 1 - в какой-то степени, 0 - нет				
	Всего (максимально)	22				
Раздел 5. Перспективы развития профессиональной деятельности						
5. 1	Наличие диагностично заданных целей саморазвития	2 - цели поставлены исходя из анализа собственных ограничений в профессиональной деятельности в соответствии со стратегией развития образования организации и региона, 1 - цели поставлены исходя из практического опыта, в соответствии со стратегией развития образования организации и региона, 0 - не определены				
5. 2	Наличие путей самосовершенствования	2 - обоснованность выбора и системность планирования, 1 - частично выбор обоснован и (или) предложен фрагментарный план, 0 - нет				
5. 3	Способы организации собственного профессионального развития	2 - системность и последовательность, 1 - фрагментарно, 0 - нет				
	Всего (максимально)	6				
Итого (максимально 75):						

Экспертный лист «Отчет о самообследовании»
Практическое занятие (4 ч.)

Задание для работы в группах: по каким проявлениям, в каких документах можно выявить характерные признаки объектов оценки, включенных в экспертный лист «Отчета о самообследовании».

Ход занятия

1. Работа в группах по выявлению показателей оценки профессиональной деятельности педагога по разделу «Профессиональное образование»
2. Обсуждение результатов работы в группах. Итог: выделение требований к образованию и профессиональному развитию.
3. Работа в группах по выявлению показателей оценки профессиональной деятельности педагога по разделу «Представление о педагогической профессии и профессиональной миссии».
4. Обсуждение результатов работы в группах. Итог: выделение показателей системного характера деятельности и диагностично поставленных целей. Дополнительные материалы по освоению понятий: системный подход, цель, свойство цели - диагностичность (контролируемость) в Приложении 8.
5. Работа в группах по выявлению показателей оценки профессиональной деятельности педагога по разделу «Профессиональная деятельность».
6. Обсуждение результатов работы в группах. Итог: выделение показателей обоснованности выбора технологий, средств и инструментов профессиональной деятельности.
7. Работа в группах по выявлению показателей оценки профессиональной деятельности педагога по разделу «Результаты профессиональной деятельности».
8. Обсуждение результатов работы в группах: новые требования ФГОС - новое понимание результатов образования, показатели метапредметных и личностных результатов.
9. Работа в группах по выявлению показателей оценки профессиональной деятельности педагога по разделу «Перспективы развития профессиональной деятельности». Дополнительные материалы «Модель саморазвития деятельности педагога» Приложение 9.
10. Обсуждение результатов работы в группах. Итог: выделение проявлений системного характера саморазвития педагога.
11. Подведение итогов: существуют множество требований к профессиональной деятельности педагога, основным критерием в оценке деятельности педагога является его способность к профессиональному саморазвитию.

Экспертный лист «Отчет о самообследовании»
Самостоятельная работа (6 ч.)

Задание для самостоятельной работы:

Вам предложен текст самообследования педагога (файл Самообследование 1). Оцените деятельность педагога по представленным материалам, заполните экспертный лист «Отчет о самообследовании».

Экспертная оценка профессиональной деятельности педагога
Практическое занятие (4 ч.)

Ход занятия

1. Анализ результатов самостоятельной работы.

По каждому разделу Отчета о самообследовании обсуждаются вопросы:

- Результаты оценки качества профессиональной деятельности педагога на основании отчета о самообследовании. Обоснование выставленных баллов.
- Предложения по расширению спектра изучаемых материалов в случаях их отсутствия в самообследовании. Из каких материалов эксперт может получить информацию о качестве исследуемого объекта?

2. Работа по группам в компьютерном классе.

Задание для работы в группе:

Вам предлагается электронный документ с Отчетом о самообследовании (файл Самообследование 2) и электронный документ с экспертным листом (файл Экспертный лист).

Прочитайте текст самообследования.

По каждому параметру (критерию): найдите в тексте самообследования подтверждение его проявления в деятельности педагога (если оно имеется) и скопируйте этот фрагмент текста в столбец «результат деятельности».

Определите степень проявления этого параметра (критерия) и вставьте соответствующий балл в этот столбец.

3. Представление результатов экспертной оценки по группам. Оценка результатов экспертизы.

Аттестационные задания
Практическое занятие (2 ч.)

Ход занятия

1. Работа в группах по оценке качества решения аттестационных заданий.

2. Обсуждение результатов работы в группах.

Слушателям предлагаются варианты решения аттестационных заданий и бланки оценок к ним в папках: Аттестационное задание 1, 2, 3.

Экспертное заключение
Практическое занятие (2 ч.)

Ход работы

1. Изучение структуры экспертного заключения. Содержание экспертного заключения: характеристика наиболее значимых достижений педагога и наиболее слабых сторон его профессиональной деятельности

2. Работа в группах по составлению экспертного заключения (использовать материалы предшествующих занятий) по материалам рассмотренным на предыдущих занятиях:

- анализ экспертного листа «Отчет о самообследовании», бланка оценки аттестационного задания;
- обобщение результатов анализа: выделение наиболее значимых достижений; выявление проблемных зон в профессиональной деятельности педагога;
- заполнение экспертного заключения.

3. Представление результатов работы групп. Оценка качества составления экспертного заключения.

ЭКСПЕРТНОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ по результатам экспертизы профессиональной деятельности педагога

ФИО аттестуемого

Квалификационная категория, на которую претендует аттестуемый

Первая квалификационная категория

Высшая квалификационная категория

Баллы, набранные аттестуемым (заполняется тот столбец, который соответствует заявленной категории):

<i>Этапы аттестации</i>	<i>Первая категория (необходимый минимум)</i>	<i>Набрано</i>	<i>Высшая категория (необходимый минимум)</i>	<i>Набрано</i>
Отчет о самообследовании				
Аттестационное задание				
Итого:				

Вывод о соответствии квалификации педагога той категории, на которую он претендует (по набранным баллам): _____

Проблемы, проявляющиеся в профессиональной деятельности аттестуемого (на основании анализа отчета о самообследовании и решения профессиональной задачи): _____

Профессиональные преимущества (достижения) аттестуемого (на основании анализа отчета о самообследовании и решения профессиональной задачи): _____

Общий вывод о соответствии профессиональной квалификации аттестуемого той квалификационной категории, на присвоение которой он претендует: _____

Лазарев В.С. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

С позиций деятельностного подхода, психика человека является социокультурным и семиотическим образованием, развивающимся в ситуациях общения и деятельности. Развитие психики осуществляется путем присвоения человеком общественно выработанных способов деятельности. Источником развития психики служит культура. Культура - это идеальное представительство реальных способностей людей, опредмеченных в знаково-символической форме. Присвоение новыми поколениями продуктов культуры (эталонов умений как идеальных форм вещей) служит основой исторического наследования людьми реальных умений и способностей, наработанных человечеством. Движущая сила психического развития человека - его деятельность. Культура как источник психического развития выступает в этой своей функции только тогда, когда индивид выполняет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в вещественной и знаково-символической формах. Такое понимание психики принципиально отличается от ее естественнонаучного понимания, поэтому его называют неклассическим. Основы неклассической психологии были заложены в культурно-исторической теории Л.С. Выготского и развиты в трудах его учеников и последователей. Сегодня деятельностное понимание психики получает все большее признание в мире. С позиций такого понимания психики образование может обеспечивать полноценное развитие ребенка только тогда, когда он становится не обучаемым, а обучающимся, т.е. субъектом своего образования.

Главное, что должно обеспечивать образование - это развитие личности человека как субъекта своей жизнедеятельности. Сегодня модно говорить о «личностно-ориентированном образовании». Но в психологии существует не один десяток теорий личности и каждая из них может лежать в основе соответствующей модели образования. С позиций деятельностного подхода быть субъектом деятельности - значит определять ее строение, т.е. строить ее в имеющихся условиях. Структура всякой деятельности включает: *потребности, мотивы, задачи, цели, действия, условия, операции* (А.Н. Леонтьев).

Исследованию деятельности посвящены многие работы отечественных и зарубежных психологов. А.Н. Леонтьев разработал психологическую теорию деятельности, в последующем развитую другими психологами.

Анализируя структуру человеческой деятельности, А.Н. Леонтьев выделил в ней следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели, действия, операции¹.

Человек осуществляет деятельность потому что посредством этого он удовлетворяет ту или иную *потребность*. Потребность - это состояние испытываемой субъектом нужды в чем-то, недостатка чего-то. Потребность может существовать в двух формах - неопредмеченной (нужды в чем-то) и опредмеченной (направленной

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 2004,

на определенный предмет). Чувство голода может направить человека на поиск какой-либо пищи, но целенаправленным этот поиск станет тогда, когда будет конкретизировано, что именно искать. Определенная потребность, т.е. потребность, имеющая предметное определение является *мотивом*. Без мотива не бывает деятельности. Отдельные деятельности могут различаться по множеству признаков: по форме, по способам осуществления, и др. Но главное их отличие состоит в их предмете, т.е. в предмете потребности или иначе - мотиве. Деятельности без мотива не бывает. Немотивированная деятельности, согласно А.Н. Леонтьеву, - это не деятельность лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом.

Всякая деятельность реализуется через *действия*. Они основные образующие отдельных деятельностей. Если из деятельности мысленно вычесть осуществляющие ее действия, то от деятельности ничего не останется. Действие - это процесс, подчиненный достижению определенного результата, существующего в форме *цели*. Действия различаются прежде всего своими целями. Если деятельность направлена на мотив, то действие - на цель. Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в другую. Например, ведение дискуссии, передача сообщения, перемещение из одного пункта в другой могут реализоваться в разных видах деятельности. Развернутая деятельность осуществляется как сложная структура действий, она предполагает выполнение множества связанных между собой действий, а значит и достижение множества целей.

Помимо цели, определяющей что должно быть сделано, действию соответствуют и определенные *способы* его выполнения. Способы выполнения действия А.Н. Леонтьев называет *операциями*. Если цель состоит в том, чтобы добраться до пункта А, то сделать это можно разными способами. Выбор операции определяется существующими *условиями*. Если у вас есть автомобиль, и есть дорога, ведущая в пункт А, по которой можно проехать, то это одни условия, а если автомобиля или дороги нет, то это другие условия и цель будет достигаться разными операциями. При изменении условий цель остается, но способы ее достижения меняются.

Цель в единстве с условиями ее достижения образуют *задачу*. В приведенном выше примере в зависимости от условий задачи будут разными по сложности.

На рисунке изображена общая структура деятельности. Построение деятельности того, или иного вида требует конкретизации содержания составляющих ее компонентов.

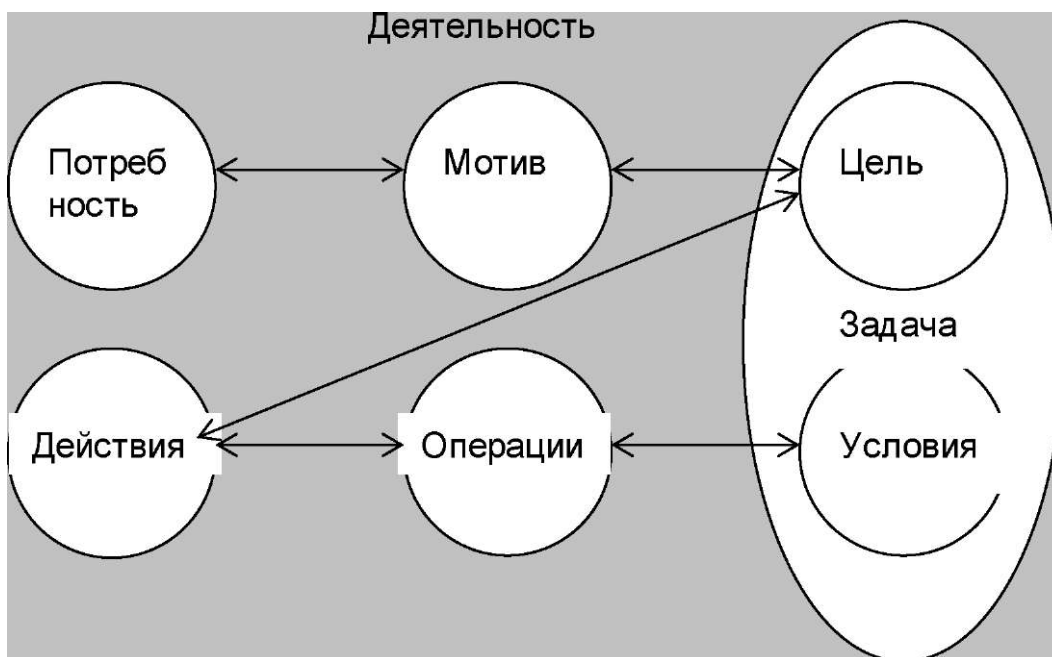


Рис. 2. Общая структура деятельности

И учебная деятельность обучающегося, и профессиональная деятельность педагога - это особые виды деятельности, необходимо при анализе учебной деятельности и педагогической деятельности рассматривать все их специфические особенности.

Учебная деятельность: учебные мотивы, учебные цели, учебные задачи, учебные действия.

Педагогическая деятельность: профессиональные мотивы, профессиональные цели, профессиональные задачи, действия по решению профессиональных задач.

Учитель субъект профессиональной деятельности. Ученик субъект учебной деятельности.

**КОНЦЕПЦИЯ ПОЭТАПНОГО ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
(ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО,
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ) (ВОСПИТАТЕЛЬ, УЧИТЕЛЬ)**

Материалы для общественно-профессионального обсуждения. Разработчик Московский городской психолого-педагогический университет.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. No 544н.

Характеристика стандарта

Профессиональный стандарт педагога - рамочный документ, в котором определяются **основные** требования к его квалификации.

Общенациональная рамка стандарта может быть дополнена региональными требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и прочие особенности данной территории (мегаполисы, районы с преобладанием сельского населения, моноэтнические и полиэтнические регионы накладывают свою специфику на труд педагога).

Профессиональный стандарт педагога может быть также дополнен внутренним стандартом образовательного учреждения (по аналогии со стандартом предприятия), в соответствии со спецификой реализуемых в данном учреждении образовательных программ (школа для одаренных, инклюзивная школа и т.п.).

Профессиональный стандарт педагога является уровневым, учитывающим специфику работы педагогов в дошкольных учреждениях, начальной, основной и старшей школе.

Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире, он существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении новых стоящих перед ним проблем.

Стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Профессиональный стандарт педагога выполняет функции, призванные:

- Преодолеть технократический подход в оценке труда педагога.
- Обеспечить координированный рост свободы и ответственности педагога за результаты своего труда.
- Мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации.

Профессиональный стандарт педагога

1. Область применения. Сфера дошкольного, начального и общего среднего образования. Профессиональный стандарт педагога может применяться:

а) при приеме на работу в общеобразовательное учреждение на должность «педагог»;

в) при проведении аттестации педагогических учреждений региональными органами исполнительной власти, осуществляющими управление в сфере образования;

г) при проведении аттестации педагогов самими образовательными организациями, в случае предоставления им соответствующих полномочий.

2. Цель применения

2.1. Определять необходимую квалификацию педагога, которая влияет на результаты обучения, воспитания и развития ребенка.

2.2. Обеспечить необходимую подготовку педагога для получения высоких результатов его труда.

2.3. Обеспечить необходимую осведомленность педагога о предъявляемых к нему требованиях.

2.4. Содействовать вовлечению педагогов в решение задачи повышения качества образования.

Термины и определения применительно к педагогу

Квалификация педагога - отражает уровень профессиональной подготовки учителя и его готовность к труду в сфере образования. Квалификация учителя складывается из его профессиональных компетенций.

Профессиональная компетенция - способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Профессиональный стандарт педагога: документ, включающий перечень профессиональных и личностных требований к учителю, действующий на всей территории Российской Федерации.

Региональное дополнение к профессиональному стандарту:

документ, включающий дополнительные требования к квалификации педагога, позволяющие ему выполнять свои обязанности в реальном социокультурном контексте.

Внутренний стандарт образовательной организации: документ, определяющий квалификационные требования к педагогу, соответствующий реализуемым в данной организации образовательным программам.

Ключевые области стандарта педагога: разделы стандарта, соответствующие структуре профессиональной деятельности педагога: обучение, воспитание и развитие ребенка.

Аудит: систематический, независимый и документируемый процесс получения свидетельств аудита и их объективного оценивания в целях установления степени выполнения требований.

Внутренний аудит: аудит, осуществляемый самой организацией или другой организацией от ее имени для внутренних целей. Например, внутренний аудит может быть проведен для подтверждения результативности системы менеджмента или оценки квалификации работников, а также оценки соответствия предъявляемым к ним профессиональным требованиям.

Внешний аудит: аудит, проводимый независимой от образовательной организации стороной. Внешний аудит может быть осуществлен надзорными органами или организациями, представляющими интересы потребителей.

Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога (для дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) осуществляется на базе 21 стажировочной площадки, созданных в субъектах Российской Федерации с целью распространения моделей государственно-общественного управления образованием в системе российского педагогического образования.

ХМАО-Югра является одной из стажировочных площадок по внедрению Профессионального стандарта педагога в части аттестации и повышения квалификации.

Приложение 3

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА

	структура	Соотнесение с экспертным листом
Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы		
Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования		
Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды		
Планирование и проведение учебных занятий		
Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению		
Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися		
Формирование универсальных учебных действий		
Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ)		
Формирование мотивации к обучению		
Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей		
Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды		
Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности		
Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера		
Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации		
Проектирование и реализация воспитательных программ		
Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)		
Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)		
Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления		
Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации		

	структура	Соотнесение с экспертным листом
Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни		
Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде		
Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды		
Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности		
Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера		
Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации		
Проектирование и реализация воспитательных программ		
Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)		
Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)		
Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления		
Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации		
Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни		
Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде		
Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка		
Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития		
Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе		
Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка		

	структура	Соотнесение с экспертным листом
Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью		
Оказание адресной помощи обучающимся		
Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума		
Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка		
Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу		
Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни		
Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения		
Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся		
Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития		
Проектирование образовательного процесса на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной		
Формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе		
Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования		
Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек		
Организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника		

	структура	Соотнесение с экспертным листом
Корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек		
Проведение в четвертом классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе		
Проектирование образовательного процесса на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной		

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА,
РЕАЛИЗУЮЩЕГО СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И
ФОРМИРОВАНИЕ УУД**

Дата:

По типу: Урок «открытия» нового знания, по структуре - комбинированный.

Тема: Сложноподчинённые предложения с придаточными определительными.

Цели:

деятельностная: формирование способности учащихся к новому способу действия;

образовательная: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов; формирование умения самостоятельно отбирать материал по предложенной теме, составлять рассказ в соответствии с типом речи, стилем речи;

развивающая: развивать навыки исследовательской деятельности, связного рассказа на лингвистическую тему;

воспитывающая: воспитывать толерантное и уважительное отношение к мнению одноклассников.

Задачи:

1. изучить определительное придаточное, средства связи при нём;
2. определять структуру сложноподчинённого предложения с определительными придаточными;
3. выявлять смысловые отношения между главным и определительным придаточным в составе СПП.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся					
	Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная (УУД)	
	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности
I. Организационный этап						
Проверка готовности обучающихся к уроку	1. Обучающиеся записывают дату и тему урока					
II. Мотивация к учебной деятельности						
Озвучивает тему и цель урока. Создает эмоциональный настрой на включение в урок.	Самостоятельное осуществление пробного учебного действия	Учиться определять тему урока и ставить цель	Стремятся хорошо учиться и сориентированы на участие; правильно идентифицируют себя с позицией обучающегося	Умение участвовать в формировании атмосферы исследования и сотворчества	Самостоятельно формулируют цели урока после предварительного обсуждения	Умение самостоятельно <i>формулировать</i> проблему (тему) и цели урока; способность к целеполаганию, мобилизовать свои личностные качества и учебные способности к обучению в ситуации «начала деятельности».
III. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии						
Мотивирует к пробному учебному действию (надо! - могу! - хочу!); Фиксирует индивидуальные затруднения в выполнении пробного учебного действия или его обосновании. Обеспечивает мотивацию выполнения задания.	Отвечают на вопросы учителя	Выполняют синтаксический разбор предложения В воздухе чувствовался дурманящий травяной запах, плывущий с далеких полей в тетради и на доске.	Восстанавливают выполненные операции и фиксируют место-шаг, операцию, где возникло затруднение; 2) соотносят свои действия с используемым способом действий.	Уметь общаться с одноклассниками		

		Перестроить простое предложение в сложное, для этого заменить причастный оборот придаточным предложением; записать полученное предложение.				
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

1У.Выявление места и причины затруднения

Побуждает к высказыванию своего мнения. Отмечает степень вовлеченности учащихся в работу на уроке.	Ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ действия, строят план достижения цели и определяют средства.		Владение различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение; сочетание разных видов монолога) и диалога	Уметь высказывать и обосновывать свою точку зрения		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	--	--

УПостроение проекта выхода из затруднения

	Обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели	строить рассуждения	Реализовать практические навыки в индивидуальной и коллективной деятельности	учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве		формировать предметные понятия, навыки по нахождению придаточных определительных
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------

У1.Реализация построенного проекта						
Формулирует задание; включает учащихся в учебную деятельность в соответствии с намеченными результатами, учитывая их индивидуальные способности к участию в самостоятельной и коллективной деятельности.	Составляют таблицу. Объясняют свой выбор	Умение извлекать информацию; умение обобщать информацию и делать выводы; построение логической цепи рассуждений, анализ, синтез.	Овладевают приемами отбора и систематизации материала по теме; учатся вести самостоятельный поиск информации		уметь обобщать информацию и делать выводы; построение логической цепи рассуждений, анализ, синтез.	формировать навыки решения практической задачи индивидуальным образом, формировать знания об основных особенностях придаточных определительных
УП.Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи						
	Отвечают на вопросы учителя. Решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух.			Принимать участие в дебатах, строго соблюдая заданные установки технологии. Выстраивать, организовывать и проводить полемику.		
VIII. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону						
Организует для каждого ученика ситуацию успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.	Самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку индивидуального затруднения.	Формируют умения применять полученные знания на практике.				формируют и реализовывают навыки решения практической задачи индивидуальным и коллективным образом, осуществляют рефлекссию своей деятельности и своего поведения в процессе учебного занятия и корректируют их.

Создаёт условия для коллективной и индивидуальной работы учащихся с учетом их проблемных зон, устанавливает ситуации осознанного усвоения учащимися нового учебного материала.						
IX. Включение в систему знаний и повторение						
Тренирует использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий	Отвечают на вопросы учителя			Умение высказывать и обосновывать свою точку зрения		
X. Рефлексия учебной деятельности на уроке						
Акцентирует внимание на конечных результатах учебной деятельности обучающихся на уроке	Формулируют конечный результат своей работы на уроке. Называют основные позиции нового материала и как они их усвоили (что получилось, что не получилось и почему)		Умение выражать свои мысли.	Принимать участие в дебатах, строго соблюдая заданные установки технологии. Выстраивать, организовывать и проводить полемику		Умение выработать индивидуальный маршрут преодоления зон затруднения.

КОНСПЕКТ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В 5 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ: «БУКВЫ Е-И В КОРНЯХ ЧЕТ-ЧИТ, СТЕЛ-СТИЛ, БЛЕСТ-БЛИСТ, ПЕР-ПИР И ДР. »

Тип урока: урок «открытия» нового знания.

Деятельностная цель: формирование у учащихся умений реализации нового способа действия: умения определять написание Е-И в корнях с чередованием.

Содержательная цель: расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов: чередование Е-И в корнях слов.

Задачи урока:

- сформировать представление о способе выбора написания Е-И в корнях ЧЕТ-ЧИТ, СТЕЛ-СТИЛ, БЛЕСТ-БЛИСТ, ПЕР-ПИР и др.;
- комментировать условия написания Е-И в корнях ЧЕТ-ЧИТ, СТЕЛ-СТИЛ, БЛЕСТ-БЛИСТ, ПЕР-ПИР и др.;
- развивать орфографическую зоркость;
- развивать монологическую речь.

Ход урока:

1. Этап мотивации.

Учитель приветствует детей, высказывает добрые пожелания, т.о. создается положительный эмоциональный фон.

- Ребята, с какой целью вы сегодня пришли на урок? (Получить новые знания.)

М. Монтеню принадлежат такие слова: «Не представляю себе, как можно довольствоваться знаниями, полученными из вторых рук; хотя чужое знание может нас кое-чему научить, мудр бываешь лишь собственной мудростью». Как вы понимаете это высказывание? (Новые знания интереснее отрывать самому, самостоятельный способ получения новых знаний более ценен для человека.)

- Я предлагаю вам сегодня на уроке последовать примеру М. Монтеня, известного французского писателя и философа эпохи Возрождения.

2. Актуализация и пробное учебное действие.

Актуализация

- Ребята, мы с вами продолжаем изучать «Орфографию».
- С каким важным понятием мы познакомились на предыдущих уроках? (Орфограмма)
- Что такое орфограмма? (Ошибкоопасное место)
- Перечислите, какие орфограммы в корне мы уже изучили?
- С правописанием каких корней мы познакомились на предыдущих уроках? (раст-ращ-рос, гар-гор, зар-зор, кас-кос, лаг-лож).

А теперь предлагаю вам выполнить следующее задание: разделите данные слова на группы, обоснуйте свое решение, вставьте пропущенные буквы, графически выделив условия выбора той или иной орфограммы:

Д..ревя, зар..стают, р.сточек, предл.жить, сг..рело, з..ря, л..дяной, выр.с.

- На какие группы разделили слова и почему? (Слова с проверяемой безударной гласной в корне и слова с чередованием в корне). Объясните выбор орфограммы.

Пробное действие

- Давайте сейчас попробуем выполнить ту же работу с другими словами (зам.. рать - зам..реть, перет..реть - перетирать).

Все справились с заданием? (Возникли затруднения). Какие затруднения? Почему они возникли? Хватает ли нам знаний, чтобы выполнить данное задание? (Учащиеся не знают, как правильно написать корни с чередованием букв Е-И).

3. Выявление места и причины затруднения.

- Давайте подумаем, как мы действовали до этого ряда слов? (выделяли корень, далее определяли способ проверки орфограммы. Можем ли мы действовать по данному алгоритму? (Ответы учащихся неоднозначны.)

4. Построение проекта выхода из затруднения.

- Итак, какова наша с вами учебная задача? Что сегодня предстоит нам выяснить? (Дети формулируют тему урока, затем учитель записывает ее на доске, а учащиеся - в тетради.)

- Каким способом мы попытаемся добыть новые знания? (Способом уточнения, т.е. новые действия мы будем конструировать из ранее изученных на основе наблюдения над языковым материалом)

5. Реализация построенного проекта

Дети выдвигают гипотезы:

Проверить орфограмму можно сильной позицией.

Выбор гласной зависит от последующей буквы или ударения.

Далее учитель предлагает учащимся по группам проанализировать языковой материал, чтобы обосновать гипотезы. Каждая группа работает над 2 парами слов с одним и тем же корнем.

- Перед вами правильно написанные слова. Прочитайте их, запишите, выделите корень, сравните их и выведите явно видимую закономерность в правописании.

1 гр.: подстелить - подстилать, застелить - застилать;

2 гр.: блеснуть - блистать, заблестел - заблистал;

3 гр.: запереть - запирать, отпер - отпирал;

4 гр.: соберут - собирать, разберем - разбирали;

5 гр.: протереть - протирать, вытереть - вытирать;

6 гр.: разжигать - разжечь, зажег - зажигать;

7 гр.: задеру - задирать, отдирать - отдеру;

8 гр.: замереть - замирать; отмирать - отмереть.

- Все справились с заданием? (Да.) Можем ответить, от чего зависит правописание букв Е-И в корнях ЧЕТ-ЧИТ, СТЕЛ-СТИЛ, БЛЕСТ-БЛИСТ, ПЕР-ПИР и др.? (Да.)

Новый способ действий фиксируется в речи и знаково:

- Что нужно сделать, чтобы правильно выбрать гласную?

Выделить корень

Л

Подчеркнуть слабую позицию одной чертой

Л

Выбрать способ проверки слабой позиции (безударная гласная, чередование

О-А, Е-И)

И

Есть суффикс -а- - пишу И

Л

#ет суффикса -а- - пишу Е

Каждая группа отражает результат своей работы на доске, проговаривая алгоритм действий (-дер- - -дира- ; -пер- - -пира- и т.д.)

В результате проделанной работы дети приходят к выводу, что данному правилу подчиняется группа корней.

- Давайте теперь обратимся к словам, вызвавшим затруднение в начале урока и зафиксируем графически выбор орфограммы.

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

Выполняем задание на интерактивной доске (далее ИД), при этом проговаривая вслух выполняемые шаги и их обоснование: требуется распределить слова по колонкам в зависимости от гласной (1 ученик у доски, остальные - в тетради). См. приложение 1 для ИД.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

- Как проверить, усвоена новая тема или нет? (Нужно поработать самостоятельно). Для самостоятельной работы я подготовила буквенный диктант (Е - И).

1. Подбирать, отпирала, натереть

2. Задираем, собирали, натирал

3. Замер, блестел, берет

- В каком ряду во всех словах пишется буква Е?

- В каком ряду во всех словах пишется буква И?

Проверим по эталону и образцу. См. приложение 2 для ИД.

- У кого возникли трудности? В чем причина затруднения? (Для учащихся, допустивших ошибки, предоставляем возможность их исправить.)

8. Включение в систему знаний и повторение.

- Что общего у корней с чередованием Е-И? (Выбор гласной зависит от наличия/отсутствия суффикса -а-.)

- В каких еще корнях выбор гласной определяется последующей буквой?

- А в каких случаях написание гласной в корнях с чередованием зависит от ударения?

9. Рефлексия УД на уроке.

- В конце урока надо подвести итог. Какую цель мы ставили на уроке? Достигли ее? Докажите.

Домашнее задание: Вставить в слова пропущенные буквы, графически обосновав выбор орфограммы: п..рет...реть, п..рамида, бл..стает, зад...рать, подп.. реть, п..рожок, подж..чь, п..рест..лить.

ВЫБОРКИ ИЗ ЛИТЕРАТУРЫ:**Сущность и назначение экспертизы в образовании**

Возникновение института экспертов как такового следует отнести к весьма отдаленным временам в истории человечества. Когда общеизвестные, доступные широкому кругу людей алгоритмы познания, оценки или принятия решений в той или иной неординарной ситуации не срабатывали или попросту отсутствовали, довольно часто обращались за советом, помощью или подсказкой к умудренным жизненным и (или) профессиональным опытом, уважаемым людям (лат. *expertus* - опытный). Одной из первых известных институциональных форм экспертизы можно считать советы старейшин рода (племени), возникшие уже в доисторические времена и существующие по сей день.

Появление самих терминов «эксперт» и «экспертиза» относится ко второй половине XIX века. Согласно Толковому словарю живого великорусского языка В.И. Даля (1882) «экспертом» называют знатока, сведущего и опытного в каком-либо деле человека. Примечательно, что по В.И. Далю эксперт - не просто знаток, а присяжный знаток, понятой [54].

Термин «экспертиза» обнаруживается в Энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона (1890-1907) и обозначает истолкование и установление таких фактов и обстоятельств, для удостоверения которых необходимы специальные познания в какой-нибудь науке, искусстве, ремесле или промысле. Экспертами, или сведущими людьми, называют лиц, обладающих соответствующими познаниями и приглашаемых в суд или в другое учреждение для подачи своих мнений [104].

Аналогичная семантика слов «эксперт» и «экспертиза» отражена и в Толковом словаре русского языка Д.И. Ушакова, изданном в 1935-1940 гг. и считающимся - в плане корректности дефиниций - лучшим толковым словарем при работе с русскоязычными текстами XIX и первой половины XX века [205].

Современное общепринятое определение экспертизы трактует ее как исследование вообще каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.п. [19], то есть экспертиза рассматривается не только в рамках уголовного или иного судопроизводства, а в гораздо более широком контексте. Примечательно, что указание на необходимость соответствующих, специальных познаний для проведения экспертизы, присутствующее в большинстве изданных на сегодняшний день словарей и энциклопедий, сопровождается, как правило, более или менее полной классификацией экспертиз по предметно-профессиональному признаку (экспертиза судебно-медицинская, архитектурно-строительная, бухгалтерская и т.д.).

Начало специальных научных исследований в области экспертизы относят к 60-ым годам XX века [62]. Одним из первых было оформлено представление об экспертизе как оценивании качества материальных и идеальных объектов, которое мы соотносим с квалиметрическим подходом (Г. Г. Азгальдов, С. Д. Бешелев,

Ф. Г. Гурвич, Л. Г. Евланов и др.). Философско-методологической основой этого и некоторых других подходов к экспертизе является определенное решение одного из важнейших гносеологических вопросов - вопроса о природе истины.

Квалиметрический подход основывается на признании существования объективной, не зависящей от сознания человека истины и ее единственности {истинностный монизм). Человек располагает в принципе возможностью достижения истины, но может претендовать на обладание лишь относительной истиной, в той или иной степени близкой к объективной (абсолютной) истине. Из такого понимания вытекает ряд принципиальных следствий, принимаемых квалиметристами в качестве основных постулатов:

- экспертиза представляет собой механизм формирования оценочных суждений о каком-либо объекте в условиях информационной неопределенности, т.е. отсутствия общепризнанных эталонов для оценки данного объекта, недостаточности или противоречивости информации о нем и т.д.;

- индивидуальная оценка любого эксперта имеет субъективный, в значительной мере интуитивный характер, поэтому максимально возможное приближение к объективной истине может быть достигнуто лишь за счет привлечения нескольких экспертов и последующего сведения их индивидуальных оценок в общую итоговую оценку на основе математических (вероятностно-статистических) методов;

- непосредственное общение экспертов в ходе оценивания, как правило, исключается — во избежание трудно предсказуемого и практически неконтролируемого влияния экспертов друг на друга (стихийное возникновение групповой иерархии, огруппление мышления и др.), чреватого очевидными негативными последствиями;

- необходимое качество результатов экспертизы достигается, с одной стороны, за счет отбора на роль экспертов наиболее компетентных в соответствующей предметной области специалистов, а с другой стороны, четкой регламентацией процедурных моментов экспертизы.

Основные подходы к обеспечению качества субъекта экспертизы

Хотя к числу субъектов экспертизы правомерно отнести не только ее непосредственных исполнителей (т.е. экспертов), но и организаторов и заказчиков экспертизы, наибольшее освещение в научной и иной литературе на сегодняшний день получил вопрос о качестве именно исполнителей экспертизы.

В рамках квалиметрического подхода этот вопрос рассматривается в контексте принятия решения о выборе конкретных экспертов из множества возможных кандидатов (А. И. Субетто, В. С. Черепанов и др.). Предмет оценивания при этом формируется путем определения показателей качества субъекта экспертизы с последующим их структурированием (например, по содержательно-иерархическому признаку) и комплексированием. Применительно к отдельному эксперту это означает выделение определенных требований к личностным, профессиональным и иным качествам, наиболее значимым в плане экспертизы. На сегодняшний день

существует достаточно значительное количество различных вариантов перечней таких требований.

Так, по мнению С.Д. Бешелева и Ф.Г. Гурвича, идеальный эксперт должен отличаться: креативностью - способностью решать творческие задачи, метод решения которых полностью или частично неизвестен, эвристичностью - способностью видеть или создавать неочевидные проблемы, развитой интуицией - способностью делать заключение об исследуемом объекте без осознания пути мысли к этому заключению, предикаторностью - способностью предсказывать или предчувствовать будущие состояния объекта, независимостью - способностью противопоставлять предубеждениям и мнениям других людей, в том числе больших групп людей, свое собственное, всесторонностью - способностью видеть проблему с разных точек зрения [17].

В перечне, составленном Л.Г. Евлановым, более значительное место занимают социально-психологические (личностные) качества: положительное отношение к экспертизе, конформизм-нонконформизм, коллективизм и самокритичность в сочетании предметной компетентностью, креативностью и конструктивностью мышления [62]. Все это, как признает сам Л.Г. Евланов, трудно согласуется в одном человеке. Поэтому на практике он предлагает опираться на один показатель: достоверность суждений по результатам прошлых экспертиз, определяемую как отношение числа случаев, когда эксперт дал решение, приемлемость которого подтвердилась практически, к общему числу случаев его участия в экспертизах. В этом его поддерживает и В.Н. Спицнадель [195].

По В.С. Черепанову, качество отдельного эксперта определяется: а) его компетентностью, б) заинтересованностью, в) деловитостью и г) объективностью. Компетентность эксперта, в свою очередь, складывается из профессиональной (предметной) компетентности и квалиметрической (экспертной) компетентности, которая предполагает знакомство эксперта с методологией экспертного решения исследуемой задачи.

Результат оценки качества эксперта предстает в виде его индивидуального коэффициента компетентности. Компетентными для конкретной ситуации оценивания и, следовательно, подлежащими включению в состав экспертной группы признаются те кандидаты, коэффициент компетентности которых превосходит некоторое заранее установленное пороговое, допустимое значение [221].

Очевидно, что при такой отчетливо меритократической ориентации в части обеспечения качества субъекта экспертизы вопрос о необходимости специальной подготовки экспертов, прошедших достаточно жесткий отбор, не стоит. Более или менее актуальной при этом остается лишь проблема преодоления экспертного субъективизма, т.е. чрезмерных субъективных влияний отдельных экспертов на конечный результат, вследствие, например, неосознанных нарушений ими установленных процедур или индивидуальных различий в используемом понятийно-терминологическом аппарате (Г.Г. Азгальдов, А.И. Субетто, В.С. Черепанов и др.).

Решение этой проблемы видится в проведении перед началом экспертизы общего инструктажа, призванного, с одной стороны, проинформировать экспертов

об особенностях конкретной экспертной ситуации, а с другой, преодолеть возможные негативные когнитивные и оценочные стереотипы (тенденции) экспертов. В ходе такого инструктажа разъясняются цели и назначение конкретной экспертизы, принятые в ней термины и определения (дефиниции), процедура проведения экспертизы. Экспертов информируют о наиболее распространенных ошибках, мерах по их преодолению, которые будут приняты, о рекомендуемых методах обработки данных и т.д. [221].

Экспертное оценивание

В управлении, экономике, социологии часто возникают задачи анализа качественной информации, сравнения явлений, которые невозможно количественно измерить или же подобное измерение сопряжено с огромными затратами времени и материальных ресурсов. В таких ситуациях прибегают к методу экспертных оценок, в котором основным источником информации являются люди. Люди обладают определенными знаниями и опытом, системой предпочтений, в соответствии с которой они в состоянии сравнить и оценить различные явления. В этом случае они выступают в качестве экспертов по отношению к изучаемой проблеме, а их мнения составляют единственный источник информации для исследователей. Наиболее часто метод экспертной оценки применяется в задачах планирования и прогнозирования в сложных социо-технических системах.

Экспериментальное изучение надежности информации, получаемой при помощи метода экспертной оценки, (Райхман, 1974) показало, что при соблюдении правильной процедуры погрешность не превышает 5 -10%.

Правильность процедуры определяется соблюдением этапов проведения метода экспертной оценки: 1. формализация цели экспертизы и разработка процедуры опроса; 2. отбор и формирование группы экспертов; 3. проведение опроса; 4. анализ и обработка информации, полученной от экспертов; 5. синтез полученной информации и принятие решения. Главным условием успешного проведения экспертизы является выделение группы исследователей, которая будет осуществлять подготовку и отслеживать соблюдение перечисленных этапов. В зависимости от предполагаемого объема исследования в группы, которая называется организационной, включается 2-3 человека.

Этап формализации цели экспертизы и разработки процедуры опроса

На первом этапе организационной группе или организаторам необходимо четко определить проблему, которую предполагается решить с помощью метода экспертных оценок, и условия использования экспертных оценок.

Разработка процедуры опроса требует от организаторов выделить объекты, которые будут представлены экспертам для оценки. Наиболее часто объекты оценивания заносятся в общий список, который не должен превышать 30-40 позиций, чтобы работа экспертов протекала эффективно. В случаях, когда объекты

оцениваются по нескольким факторам, составляется полный перечень этих факторов

Далее необходимо установить принцип, по которому надлежит производить оценку объектов. В результате формулируется вопрос или ряд вопросов, с которыми организаторы обращаются к респондентам или экспертам. Содержание вопроса соответствует задаче исследования. Форма вопроса должна быть по возможности простой с тем, чтобы не требовалось много времени на его уяснение и не возникало у экспертов различное толкование содержания, влияющее на конечные результаты.

На этом же этапе организаторы должны решить, какая шкала измерений будет использоваться в данном исследовании. Шкала - это инструмент для измерения непрерывных свойств объектов. Она представляет собой числовую систему, в которой отношения между различными свойствами объектов выражены свойствами числового ряда. С помощью шкалы множество объектов отображается на множестве чисел. Единственное требование, предъявляемое к числам, которые являются шкальными значениями объектов, состоит в том, чтобы оцениваемые эмпирические отношения переходили в соответствующие им числовые отношения. Наиболее часто применяются в экспертном оценивании шкалы следующих типов - номинальная, шкала порядка, шкала интервалов и шкала отношений. Все типы шкал отличаются тем, какие отношения между объектами они фиксируют и по тому, какие преобразования допустимы по отношению к шкальным значениям.

Типы шкал.

Номинальная шкала предполагает, что объекты измерения распадаются на множество взаимно исключающих и исчерпывающих классов. Каждому классу может быть присвоено число, которое является шкальным значением. Любой объект в пределах одного класса определяется одним и тем же числом. Объектам из разных классов соответствуют разные числа. Номинальная шкала получается при делении объектов на классы по наличию-отсутствию какого-либо признака. Например, имеется перечень факторов внешней и внутренней среды предприятия. Требуется выделить среди них те, которые играют важную роль при выборе направления развития предприятия, и те, которые являются второстепенными по отношению к этой задаче. В результате разделения первоначальный перечень распадется на две группы факторов. В одной группе будут находиться значимые факторы, в другой - второстепенные. Допустим, что первой группе факторов присвоено число 1, а второй - 0. Тогда, любому из факторов первой группы может быть поставлено в соответствие число 1, а любому фактору второй группы - число 0. Таким образом, отношения объектов, оцененных экспертами, отобразились в шкальные значения.

Номинальная шкала описывает только отношения равенства или неравенства между объектами. Поскольку допустимые преобразования шкальных значений должны сохранять неизменными описываемые отношения, то эта шкала делает возможными лишь взаимно однозначные преобразования, при которых одному числу ставится в соответствие только одно число.

Шкала порядка. Если более детально рассмотреть факторы, принадлежащие группе существенно влияющих на выбор направления развития предприятия из приводимого выше примера, то окажется, что не все из них оказывают одинаковое действие. Руководитель предприятия или специалист по планированию смогут выделить факторы основополагающие и несколько менее важные, а, следовательно, упорядочить факторы одной группы в соответствии с их предпочтениями по определенному критерию. Размещение оцениваемых объектов в определенном порядке относительно друг друга возможно и присвоение им числовых значений, фиксирующих выделенные отношения, знаменует переход к шкале порядка. Шкала порядка описывает отношения порядка в ряду объектов. В этом случае множество исследуемых объектов вытягивается вдоль прямой линии, отражающей степень предпочтительности каждого из них относительно решаемой задачи. Каждый последующий элемент отличается от предыдущего по степени предпочтительности. Шкальные значения порядковой шкалы называют иногда рангами.

Рассмотрим некоторые особенности отношений, характеризующих порядковую шкалу. Если взять два соседних фактора i и j , расположенных на шкале порядка, то в случае, когда i более предпочтителен, чем j , их отношению (A) можно поставить в соответствие число 1. Тогда, отношению фактора j к фактору i (A') может быть определено как -1 . Если же факторы i и j равны по степени предпочтительности, то отношение между ними (A'') может определяться числом 0. Для любых двух факторов i и j на порядковой шкале их отношения (A) может быть равным 1, или -1 , или 0.

Шкала порядка допускает преобразования полученных оценок экспертов, отвечающие монотонно возрастающим функциям, которые не изменяют отношения объектов. Например, можно заменить положительные оценки экспертов на их квадраты или логарифмы и т.п.

Шкалы порядка и номинальная - это шкалы для работы с качественной информацией. Они позволяют различать объекты, когда оцениваемое свойство невозможно прямо определить.

Шкала интервалов. В случаях, когда оказывается возможным количественно определить, на сколько один объект предпочтительнее другого и выразить это отношение числом таким образом, что разности между двумя соседними объектами равны, оценка производится по шкале интервалов. Интервальную шкалу можно построить только тогда, когда можно сравнивать расстояния между двумя любыми объектами. На шкале интервалов сохраняются не только отношения равенства-неравенства и порядка объектов, но и отношения равенства и порядка между разностями чисел (шкальных значений). При использовании интервальной шкалы при обработке информации, полученной от экспертов можно применять почти все преобразования за исключением тех, которые требуют знание истинно нулевой точки шкалы. Они предполагают трансформацию оценок, полученных по одной шкале, в оценки на другой шкале при помощи уравнения $y = ax + b$.

Шкала отношений - это шкала более высокого уровня, которая образуется из интервальной шкалы, если удастся определить такую степень выраженности

исследуемого свойства объекта, которой можно было бы поставить в соответствии 0. Например, если оценивать уровень допустимых затрат на финансирование программы по повышению квалификации кадров на предприятии, то мнение эксперта, соответствующее невозможности финансирования такой программы можно оценить как 0. Другие, отличные от этого, мнения могут быть выражены в процентном отношении к прибыли предприятия.

Шкала отношений допускает производить любые преобразования исходной информации, удовлетворяющие уравнению $y = ax$, $a > 0$, и позволяет определять отношения между точками.

Выбор шкалы измерений определяется природой исследуемых свойств объектов. Если будет производиться оценка качественных свойств объектов, которые явно не представлены, то выбирают шкалы порядка или номинальную шкалу. Поскольку номинальная шкала очень ограничивает возможности исследователей по обработке полученной информации, то ее часто используют для предварительной классификации объектов с целью облегчения и ускорения последующей работы экспертов. Если исследуемое свойство объектов допускает количественное выражение суждений экспертов, то лучше применять количественные шкалы - шкалы интервалов и отношений, так как они допускают применение многих математических методов обработки информации, способствующих повышению надежности результатов экспертной оценки. Например, такие факторы, как затраты, прибыль, время могут быть оценены по порядковой или интервальной шкалам. Срок окупаемости, сравнительная эффективность вариантов оцениваются по интервальной шкале. Качественные показатели и социальные факторы могут оцениваться по шкале порядка или по номинальной шкале.

Процедуры опроса.

На основе выбора критерия оценки и типа шкалы организаторы формулируют инструкцию экспертам, разрабатывает, если это необходимо, шкалы оценок. Шкала оценок представляет собой методический прием, позволяющий экспертам распределять совокупность оцениваемых в соответствии с предложенным критерием объектов по степени выраженности общего для них свойства. Шкала оценки содержит определенное число градаций. Наиболее часто используются шкалы, имеющие от 5 до 11 градаций, которые могут быть в числовом выражении или сформулированы словами. Например, для задачи определения уровня влияния факторов на выбор направления развития предприятия шкала оценки может иметь следующий вид: «не оказывает никакого влияния», «оказывает незначительное влияние», «оказывает среднее влияние», «оказывает существенное влияние», «влияет в максимальной степени». Это пример шкалы оценок с пятью градациями в словесной форме. В числовом выражении подобная шкала выглядела бы так: «Оцените уровень влияния факторов на выбор направления развития предприятия в баллах по следующей шкале 0, 1, 2, 3, 4, где 0 соответствует отсутствию всякого влияния, а 4 - максимальному влиянию фактора». Выбор шкалы оценки производится с учетом специфики исследуемых объектов, цели исследования, критериев оценки, выбранного типа шкалы измерения и контингента специалистов, которых предполагается пригласить в качестве экспертов.

Далее организаторы должны выбрать процедуру экспертного оценивания. Процедура оценивания или еще ее называют процедурой опроса - это совокупность операций, которые эксперты должны проделать над объектами с тем, чтобы выявить, зафиксировать и передать свои суждения. Выбор процедуры основывается на ранее принятой шкале измерений.

При использовании номинальной шкалы единственной процедурой сбора информации является классификация, когда эксперты должны сгруппировать предъявленные объекты по заданному критерию в определенное число классов. Классификация оказывается эффективной в случаях, когда из общего списка объектов требуется отобрать наиболее предпочтительные по определенному признаку.

Применение шкалы порядка допускает использование процедур упорядочивания. Наиболее распространенной и достаточно простой является процедура ранжирования.

Ранжирование. Эта процедура предполагает установление экспертом отношения значимости исследуемых объектов на основе их упорядочивания. Ранжирование может осуществляться по нескольким алгоритмам. Часто применяют непосредственное упорядочивание объектов респондентом в процессе опроса, для чего эксперт просматривает предложенный список объектов от начала до конца и выбирает наиболее предпочтительный объект, которому присваивается ранг N 1; затем происходит поиск лучшего из оставшихся и присваивается ему ранг 2 и т.д., если объекты равноценны, то им присваивается одинаковый ранг. Ранг представляет собой целое положительное число, соответствующее порядковому номеру объекта в ряду, основанном на степени предпочтения.

Другой алгоритм ранжирования предполагает, что эксперт первый объект исходного списка записывает в середине чистого листа. Второй объект сравнивается с ним по степени предпочтения и в случае, если он превышает первый, записывается в середине верхней половины листа выше первого, а в противном случае - в середине нижней половины листа. Третий объект сначала сравнивается с первым, а затем либо записывается в середину чистой половины листа, либо сравнивается со вторым объектом и записывается выше его или между вторым и первым объектами. Последующие операции аналогичны: каждый объект сравнивается по предпочтению с первым, определяется соответствующая ему половина листа и затем он последовательно сравнивается с находящимися в ней объектами для определения своего места в ряду. По окончании образования ряда всем объектам приписываются ранги, соответствующие их порядковому номеру по степени предпочтительности. Подобный алгоритм ранжирования может быть применен в целях экономии времени работы экспертов, если список объектов достаточно велик (30-40 объектов). В данном случае эксперту не требуется каждый раз иметь дело со всем списком объектов, а лишь с его половиной.

Ранжирование эффективно применять в случаях, когда оцениваемое свойство не поддается непосредственному измерению или же явления несоизмеримы. Кроме того, ранжирование применяется, если:

- необходимо упорядочить объекты во времени или пространстве;

- необходимо упорядочить объекты в соответствии с каким-либо измеримым качеством, однако точного измерения не требуется;

- качество измеримо, но в настоящее время измерено быть не может.

Часто при экспертизе ранжирование сочетается с процедурой непосредственной или балльной оценки. Выбор процедуры балльной оценки корректен, если в исследовании применяется интервальная шкала измерений, а иногда и шкала отношений.

Балльные оценки. Диапазон изменения оцениваемого свойства объектов разбивается на несколько интервалов, каждому из которых присваивается определенное число (балл). Например, это может выглядеть так: (-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3); или (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). Перед экспертом ставится задача поместить каждый объект исходного списка в один из интервалов в соответствии с определенным критерием или по предположению о значимости какого-либо свойства. Затем на основании полученных оценок объекты ранжируются.

Окончательный выбор процедуры оценивания позволяет организаторам подготовить все необходимые материалы для работы экспертов, включая бланки ответов.

АТТЕСТАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Оценка уровня квалификации педагогических работников, являющаяся сердцевиной аттестационной процедуры, рассматривается сегодня как весьма значимая всеми участниками образовательного процесса. Это важный этап профессиональной жизни, который обеспечивает повышение качества деятельности за счет получения внешней оценки и самооценки деятельности, осмысления достигнутого и проектирования дальнейших шагов повышения квалификации и профессионального развития педагога.

Современная ситуация характеризуется осознанием высокой значимости не просто человеческого ресурса, а эффективно действующего человека для планирования и осуществления социально-экономических изменений. Развитие системы образования, вынужденной реагировать на вызовы времени, возможно только при условии высокой компетентности педагогических работников. Самые замечательные идеи и начинания в системе образования могут быть проиграны из-за отсутствия профессионализма педагога.

В правительственных программных документах оценке качества результатов образовательного процесса и деятельности педагога уделяется особое внимание.

В поручениях Президента РФ (пункт 11 перечня поручений по обеспечению неотложных задач социально-экономического развития РФ № Пр-1798 от 17 июля 2012 г.)

- формирование национальной системы профессиональных квалификаций, включая механизм независимой оценки профессионального уровня квалификации работников;
- изменение процедур промежуточной" и итоговой аттестации обучающихся (в части учета независимой' оценки квалификации), также будет способствовать разработке новой' модели аттестации педагогических работников.

Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (28 мая 2014 года № 3241п-П8)

- предусматривает формирование системы аттестации педагогических работников общего образования на основе профессионального стандарта педагога.
- Введение профессионального стандарта педагога предусматривает системное регулирование определения уровня профессионализма и порядка допуска к данному виду профессиональной деятельности.
- При этом профессиональный стандарт должен выступить в качестве базы для оценки квалификаций и труда педагога, а эффективный' контракт - в качестве инструмента соединения интересов педагогического работника и руководителя для решения задач конкретной общеобразовательной организации.

Профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональный опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики. Она непосредственно влияет на качество и результативность деятельности работника, обеспечивает готовность и способность выполнения различных профессиональных задач.

Квалификационные категории предполагают, прежде всего, дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных (функциональных) задач, стоящих перед работником. Они носят иерархический характер. Соответствие занимаемой должности означает, что педагог способен решать основные профессиональные задачи по своей должности на достаточном уровне. Первая и высшая квалификационные категории предъявляют более высокие требования к качеству решения профессиональных задач. Они предполагают более высокий уровень квалификации педагога.

Одним из важнейших средств оценки и развития профессионализма педагогических работников является аттестация. В соответствии с Порядком аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений (Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении порядка аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» от 07.04.2014 №2 276) *аттестация проводится в целях* подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности или установления соответствия уровня квалификации педагогических работников требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей). **Основными задачами аттестации являются:**

- стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, личностного профессионального роста, использования ими современных педагогических технологий;
- повышение эффективности и качества педагогического труда;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных учреждений;
- определение необходимости повышения квалификации педагогических работников;
- обеспечение дифференциации уровня оплаты труда педагогических работников с учетом установленной квалификационной категории и объема их преподавательской (педагогической) деятельности.

Таким образом, можно сказать, что аттестация имеет два ключевых значения:

1. Оценка уровня квалификации педагога для установления соответствия требованиям занимаемой должности и требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей) на основе анализа их профессиональной деятельности.

2. Стимулирование целенаправленного повышения уровня квалификации педагогических работников, повышение эффективности и качества педагогического труда.

Оценка уровня квалификации требует наличия достаточно ясных критериев и показателей различных уровней квалификации. Стимулированию целенаправленного повышения квалификации педагогических работников способствует анализ и самоанализ педагогической деятельности, позволяющий ответить на следующие вопросы: «За счет чего достигнуты (или не достигнуты) запланированные результаты педагогической деятельности? Какие задачи и как решались для достижения данных результатов? Какие компетентности педагога требуют дальнейшего совершенствования?» и др.

Проведение оценки профессиональной деятельности в процессе аттестации предполагает, прежде всего, анализ качества решения различных функциональных задач аттестуемым педагогом. Поскольку успешность решения соответствующих функциональных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность педагога является важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации.

Научно-методические принципы аттестации педагогических работников

Принцип деятельностного подхода требует реализации разностороннего подхода к оценке педагогической деятельности в процессе аттестации.

Педагогическая деятельность - один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, овладение им основами культуры, всестороннем развитии его способностей, где педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса.

Принцип критериальной ясности предполагает четкое определение содержания и предмета оценивания.

Принцип дифференциации уровня квалификации педагогов предполагает определение таких показателей и параметров оценки, которые позволяют дифференцировать педагогических работников по уровням квалификации.

Принцип ориентации на повышение качества педагогических кадров предполагает, что аттестационная процедура является одним из важнейших механизмов управления качеством педагогической деятельности. Оценка и самооценка уровня квалификации, проведенная на основе разработанных критериев, позволяет увидеть зоны развития для каждого из аттестуемых педагогов и разработать индивидуальную программу профессионального развития.

Организационные

Принцип сочетания экспертной оценки и самооценки предполагает участие аттестуемого педагога в процессе аттестации. Проведение самооценки деятельности повышает субъектность позиции педагога, ему известны критерии, по которым проводится оценка, он сам может участвовать в выработке направлений совершенствования своей профессиональной деятельности.

Принцип коллегиальности, объединения государственного и общественного участия (в том числе профсоюзов) при проведении аттестации предполагает минимизацию субъективизма и предвзятости при оценке уровня квалификации педагога. Для обеспечения коллегиальности аттестационная комиссия формируется

из числа представителей органов государственной власти, органов местного самоуправления, профессиональных союзов, научных организаций и общественных объединений, органов самоуправления образовательных учреждений (советов образовательных учреждений, попечительских советов, педагогических советов и др.) и работников образовательных учреждений.

Для проведения аттестации с целью подтверждения соответствия педагогического работника занимаемой должности в состав аттестационной комиссии в обязательном порядке включается представитель выборного органа соответствующей первичной профсоюзной организации образовательного учреждения, в котором работает данный педагогический работник (иной уполномоченный первичной профсоюзной организацией образовательного учреждения профсоюзный представитель). Реализация данного принципа предполагает открытость процедуры оценивания и для аттестуемого педагога, он имеет право лично присутствовать при его аттестации на заседании аттестационной комиссии.

Принцип профессионализма и независимости деятельности экспертов предполагает высокий уровень квалификации экспертов и независимость их действий. Состав аттестационной комиссии и экспертных групп формируется таким образом, чтобы была исключена возможность конфликта интересов. Важным условием реализации данного принципа является проведение специального обучения экспертов.

Этические

Принцип уважения к личности аттестуемого педагога предполагает гуманное отношение к аттестуемому педагогу, создание условий, позволяющих проявить его профессиональные качества, недопустимость дискриминации при проведении аттестации, признание права на собственное мнение, в том числе отличное от мнения экспертной группы и аттестационной комиссии. Результаты аттестации педагогический работник вправе обжаловать в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Принцип индивидуального подхода предполагает учет индивидуальных особенностей аттестуемого, исключение «шаблонности» в деятельности экспертов, подготовку заключения и рекомендаций, учитывающих индивидуальный компетентностный профиль педагога и потенциалы его развития.

Принцип обеспечения квалифицированной помощи и сопровождения аттестуемого педагога предполагает создание комфортных условий для подготовки и проведения аттестации. Педагогу должны быть известны критерии и методы оценки, доступны необходимые для подготовки к аттестации материалы, он должен иметь возможность получить консультацию специалистов, пройти курсы повышения квалификации, предваряющие аттестацию.

Юдин Э.Г.
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Если исходить из того, что системное исследование - это исследование, предметом которого является объект, представляющий собой систему, и системные характеристики, такого объекта выражаются в результатах соответствующего исследования, то можно утверждать, что любое системное исследование должно фиксировать хотя бы некоторые характерные особенности системного объекта. Эти особенности и определяют принципы системного исследования.

1. Исходным пунктом всякого системного исследования является представление о *целостности* изучаемой системы. Из этого представления естественно вытекают два вывода: во-первых, система может быть понята как нечто целостное лишь в том случае, если в качестве системы противостоит своему окружению - *среде*. Во-вторых, расчленение системы приводит к понятию *элемента* - единицы, свойства и функции которой определяются ее местом в рамках целого, причем эти свойства и функции являются в известных пределах взаимоопределимыми со свойствами целого (т. е. свойства целого не могут быть поняты без учета хотя бы некоторых свойств элементов, и наоборот). Очевидно, понятие элемента далеко не тождественно понятию атома: элемент является таковым лишь по отношению к данной системе, представляя собой минимальный (далее не делимый) компонент системы или же максимальный предел ее расчленения в рамках данной исследовательской задачи (см. об этом [155], с. 37-38).

2. Представление о целостности системы конкретизируется через понятие *связи*. Это понятие употребляется практически в любом системном исследовании и в последнее время начало подвергаться довольно обстоятельной разработке как с содержательной, так и с формальной стороны. Однако здесь остается еще немало весьма сложных методологических проблем. В частности, до настоящего времени не разработаны надежные и общепринятые критерии для различения связей и отношений. Далее, поскольку наличие связей не является специфическим признаком, характеризующим только системы, применительно к системному исследованию должны быть сформулированы некоторые дополнительные условия, чтобы понятие связи выступало в качестве специфически системного.

Первым среди этих условий является необходимость наличия в системе двух или более типов связей (например, связи пространственные, функциональные и генетические - в биологическом организме), поднимает очень сложный и мало-разработанный вопрос о возможной классификации связей. В системах особое место занимают связи, которые лучше всего было бы назвать системообразующими. Примером таких связей являются связи управления.

Совокупность связей и их типологическая характеристика приводят к понятиям *структуры* и *организации* системы. Хотя каждое из этих понятий не имеет общепринятого значения, однако большинство исследователей выражают через них определяемую устойчивыми связями упорядоченность системы, а иногда - и направленность этой упорядоченности.

В свою очередь структура системы может характеризоваться как по «горизонтали» (когда имеются в виду связи между однотипными, однопорядковыми компонентами системы, например связи типа «хищник - жертва»), так и по «вертикали» (например, связи между биологической особью и популяцией, к которой принадлежит эта особь). «Вертикальная» структура приводит к понятию *уровней* системы и *иерархии* этих уровней.

5. Специфическим способом регулирования многоуровневой иерархии является *управление* - разнообразные по формам и по «жесткости» способы связей уровней, обеспечивающие нормальное функционирование и развитие системы. Поскольку иерархичность строения является специфическим признаком систем, постольку связи управления можно рассматривать как одно из характерных выражений системообразующих связей. Трудность их анализа, помимо всего прочего, заключается в том, что обычно, как показал А.А. Малиновский [87], на разных Уровнях управления происходит более или менее регулярное чередование жестко детерминированного и «корпускулярного» (т. е. вероятностно-статистического, если пользоваться более общепринятой терминологией) способов управления.

6. Наличие управления делает необходимой постановку при исследовании некоторых систем (тех, которые располагают собственным «органом» управления) проблемы *цели* и целесообразного характера их поведения. При этом понятие цели истолковывается не в традиционно-телеологическом, а в современном смысле, приданном ему кибернетикой. Современные формы целевого анализа чрезвычайно многообразны. Можно указать, например, на фундаментальную роль понятия цели в концепции физиологии активности выдающегося советского ученого Н.А. Бернштейна [15], [16], [51], на «телеологические уравнения» Л. фон Берталанфи, описывающие эмбриогенез [234], и т. д.

Источник преобразования системы или ее функций лежит обычно в самой системе; поскольку это связано с целесообразным характером поведения системы, существеннейшая черта целого ряда системных объектов состоит в том, что они являются не просто системами, а *самоорганизующимися системами* (проблематика самоорганизации обстоятельно рассматривается в работах [120], [146], а ее методологические аспекты - в работах [122, с. 61-73], [211], [212]). С этим тесно связана и другая особенность, присущая многим системным исследованиям: в этих исследованиях приходится так или иначе решать проблему индивидуализации системного объекта, поскольку оказывается невозможным ограничиться чисто типологическими характеристиками и приходится обязательно допускать наличие у системы (или ее подсистем и элементов) некоторого множества индивидуальных характеристик и степеней свободы [124, с. 87-124].

В связи с управлением и целесообразным характером поведения систем во многих случаях возникает проблема соотношения *функционирования* и *развития* системы, поиска соответствующих «механизмов» и построения единой картины объекта, в которой были бы учтены как синхронный, так и диахронный его «срезы».

Суммируем теперь результаты краткого рассмотрения структурно-функционального анализа, структурализма и системного подхода. Какие общие выводы можно сделать из сопоставления этих методологических направлений? Очевидно,

что все они так или иначе сопряжены с тремя основными группами проблем; философско-мировоззренческой ориентацией научных исследований в ряде областей современного познания, методологией и логикой исследования определенного класса объектов, применением соответствующих философско-мировоззренческих и логико-методологических принципов к изучению конкретных объектов действительности, доведенным до уровня методики и техники исследования. Несомненно, эти группы проблем органически взаимосвязаны. Следует особо подчеркнуть преимущественную ориентацию рассматриваемых направлений современной научной мысли на общеметодологические проблемы и задачи. Вместе с тем содержание этих направлений не может быть отнесено ни к сфере одной только философии, ни к области конкретно-научных разработок. Иначе говоря, эти направления по своему характеру являются общенаучными и, следовательно, выражают некоторые общие тенденции развития современного научного знания в единстве всех его основных уровней.

Свойства цели

- Отношение ***цель*** — ***потребность***. Всякая цель как образ желаемого результата соответствует некой потребности и отражает ее в своем содержании. Это свойство цели будем называть ***актуальность***.

- Отношение ***цель*** — ***возможность***. Всякая цель не может быть достигнута, если для этого нет соответствующих условий. Содержание цели должно быть таким, чтобы соответствовать имеющимся технологиям, ресурсам и ограничениям. Это свойство цели будем называть ***реалистичность***.

- Отношение ***цель*** — ***время***. Цели бывают конечны или бесконечны во времени. Бесконечные цели - это идеалы. Практические цели всегда конечны. Но во всех случаях должен быть определен момент или интервал времени, когда цель должна быть достигнута. Это свойство цели будем называть ***временная определенность***.

- Отношение ***цель*** — ***место***. Всякий желаемый результат должен быть получен в том или ином месте пространства. Свойство цели определять место получения желаемого результата будем называть ***пространственной определенностью***.

- Отношение ***цель*** — ***результат***. Цель - есть образ желаемого результата. Этот образ должен быть таким, чтобы можно было сравнить желаемый и фактически достигнутый результаты. Свойство цели быть средством контроля будем называть ***контролируемость***.

- Отношение ЦЕЛЬ - РЕЗУЛЬТАТ

Для постановки цели необходимо ответить на вопросы:

Какой результат хотим получить?

Когда будем считать это результат качественным? Критерии качества. Признаки качества: существенные признаки, требования к результату.

Каким инструментом можно будет измерить качество результата?

Основные недостатки в постановке целей:

Преобладают формальные показатели.

Цели не заданы операционально, следовательно не диагностируемы.

Отсутствие обоснованности инструмента измерения,

Показатели оценки невозможно выявить объективно в самом результате.

Лазарев В.С.

ИННОВАТИКА В ШКОЛЕ

Модель саморазвития деятельности учителя

В основе предлагаемой ниже модели деятельности учителя как субъекта саморазвития лежит проектный подход к осуществлению изменений.

Процесс проектирования развития понимается в ней как *процесс выявления и решения проблем*.

Логическая последовательность действий учителя по разработке и реализации проекта развития своей деятельности должна включать:

1. Анализ образовательной деятельности и выявление необходимых в ней изменений (проблем).
2. Поиск или разработку новшеств, за счет введения которых можно улучшить результаты деятельности.
3. Планирование нововведений.
4. Осуществление изменений в деятельности.
5. Оценку результатов изменений в деятельности.

Анализ образовательной деятельности и выявление необходимых в ней изменений

Анализ - первый шаг на пути разработки плана саморазвития педагогической деятельности учителя. На этом шаге учителю предстоит ответить на вопрос «Что требуется изменить, чтобы моя деятельность была более эффективной?» В процессе анализа нужно получить ответы на следующие вопросы:

1. Что не удовлетворяет в *результатах* моей работы?
2. Каковы причины недостатков в результатах?
3. Что нужно изменить в моей деятельности и ее условиях, чтобы достигать более высоких результатов?

Какие-то причины недостатков в результатах образования могут быть связаны не с деятельностью учителя. В ходе анализа нужно будет разделить то, что сам учитель не контролирует, и что он может изменить.

Анализ следует начинать с оценки и переопределения (в случае необходимости) целей образовательной деятельности.

Все цели, которые ставят перед собой учителя, можно разделить на три типа.

Первый тип целей предполагает достижение результатов образования на уровне действующих образовательных стандартов. Содержанием этих целей является освоение учащимися знаний, предусмотренных стандартной образовательной программой, и выработку некоторых частных умений.

Второй тип целей предполагает, наряду с достижением результатов образования на уровне действующих стандартов, освоение учащимися расширенного объема знаний (углубленного изучения предмета).

Оба названных выше типа целей соответствуют традиционной ассоциативно-репродуктивной модели образования, ориентированной в основном на передачу некой суммы знаний.

Третий тип целей соответствует модели развивающего обучения. Он предполагает, что в результате освоения образовательной программы у учащихся формируется способность быть субъектом познания соответствующей области действительности (физики, химии, литературы, истории и др.). Для этого нужно сформировать интерес к познанию этой области действительности, выработать умения осуществлять познавательные действия (сформировать исследовательские действия), обеспечить не просто освоение знаний, а выработку определенного комплекса понятий.

Цели образования определяют желаемые характеристики учащихся, содействовать формированию которых стремится учитель.

Предлагается следующий алгоритм определения желаемых результатов (целей) изучения предмета.

Первая цель, которая обязательна для любого учителя, - *освоение учащимися содержания учебной программы на уровне стандарта образования.*

Даже учитель отвечает для себя на вопрос, включает он или не включает (*да - нет*) в состав желаемых следующие результаты:

- учащимися освоено содержание учебной программы повышенного уровня;
- сформированы интерес к познанию данной области действительности: понимание различия между эмпирическим и научным изучаемой области действительности;
- сформированы умения:
 - ставить познавательные (исследовательские) задачи;
 - планировать решение исследовательских задач в изучаемой области,
 - обосновывать свои предположения об изучаемой действительности
 - планировать экспериментальные исследования в изучаемой области;
 - строить понятия о явлениях изучаемой области действительности;
 - анализировать эволюцию изучаемой области действительности.

После того, как определены желаемые результаты, их необходимо соотнести с достигаемыми результатами и выделить те позиции, по которым имеются наибольшие расхождения.

На этом шаге составляется и заполняется таблица по представленной ниже форме (табл. 9.4.1). В таблице цель «*Освоение содержания учебной программы на уровне стандарта образования*» дифференцируется по изучаемым разделам, темам. В принципе изучение разных тем может представлять разную трудность для учащихся, и это важно учитывать при определении актуальных направлений совершенствования деятельности учителя.

Рабочая форма для выявления недостатков в результатах образования

Желаемые результаты	Доля учащихся (в %), достигающих результата на соответствующем уровне				Степень соответствия цели и результата
	Полное соответствие требованиям	Соответствие требованиям в основном	Соответствие минимальным требованиям	Несоответствие минимальным требованиям	
1	2	3	4	5	6
Освоение учащимися содержания учебной программы по теме 1....	25	30	43	2	0,52
Освоение учащимися содержания учебной программы по теме 2....					
Освоение учащимися содержания учебной программы по теме N...					
Сформирован интерес к познанию данной области действительности					

В клетках таблицы учитель записывает процент учащихся, которые достигают желаемого учителем результата на соответствующем уровне. Сумма оценок по каждой строке должна составлять 100.

После заполнения таблицы определяется степень соответствия цели и результата по каждой строке таблицы. Эта степень рассчитывается по каждой строке по формуле:

$$\text{Степень соответствия цели и результата} = (5 \times O_1 + 3 \times O_2 + 1 \times O_3) / 500,$$

где: O_1, O_2, O_3 - доли учащихся, указанные в графах 2,3,4 по соответствующей строке.

Степень соответствия колеблется от 1 до 0. Для примера распределения учащихся по уровню освоения учебной программы по первой теме, приведенному в таблице, степень соответствия цели и результата равна 0,52.

Для дальнейшего анализа выделяется группа результатов (не более 5), которые в наибольшей мере не соответствуют образовательным целям. Причины, обуславливающие это несоответствие, будут выявляться на следующем шаге проблемно-ориентированного анализа.

Основными причинами, обуславливающими несоответствие желаемых и фактических результатов образования, потенциально могут быть:

- недостаток часов на изучение предмета;

- несовершенство содержания образовательных программ;
- несовершенство образовательных технологий;
- переполненность класса;
- недостаток мотивации у учащихся;
- недостаточный уровень подготовки учащихся на предыдущей ступени образования;
- высокая общая загруженность учащихся;
- недостаток мотивации у учащихся;
- неумение учиться самостоятельно;
- несовершенство материально-технической базы;
- недостаток собственных знаний и умений учителя.

В строки первого столбца вписываются выделенные на предыдущем шаге анализа наиболее существенные недостатки в результатах образования.

В клетки таблицы напротив каждого недостатка в результатах образования вносится оценка степени влияния на него соответствующей причины. Степень влияния каждой причины оценивается по следующей шкале: 3 - оказывает решающее влияние на этот недостаток в результатах, т. е. является главной причиной;

2 - сильно влияет, но главной причиной не является; 1 - влияет не сильно, но и не слабо; 0 - слабо влияет либо не влияет вовсе.

После заполнения таблицы причины недостатков в результатах образования, оцененные как оказывающие решающее влияние и сильно влияющие, при необходимости конкретизируются. Например, уточняется, в чем собственно состоят недостатки в содержании образовательных программ и образовательных технологиях.

Основным результатом этого шага анализа должен стать ответ на вопрос: «На устранении каких *причин* недостатков в результатах должно быть сосредоточено основное внимание при разработке программы совершенствования учителем своей педагогической деятельности». Этим завершается проблемно-ориентированный анализ ее состояния.

Поиск или разработка новшеств, за счет введения которых можно улучшить результаты деятельности

Устранить выявленные на стадии анализа причины недостатков в результатах образования и за счет этого повысить степень достижения его целей можно только за счет введения каких-то новшеств в деятельность. Эти новшества могут быть найдены вовне, в виде каких-то разработок, сделанных учеными, педагогами других школ, или же разработаны самим учителем. Может оказаться, что не для всех выявленных недостатков результатов образования будут найдены или разработаны способы их устранения. В этом случае с их существованием придется смириться. Не все «болезни» могут лечиться на том уровне развития науки и практики, на котором мы находимся.

Когда определено, какие новшества будут вводиться в деятельность, нужно прогнозировать, какие результаты изменений и когда ожидается получить.

Планирование нововведений

Чтобы быть успешной, модернизация деятельности должна быть хорошо спланированной. *План* по своему смыслу - это не документ, который служит для того, чтобы его демонстрировали проверяющим, а *модель деятельности, определяющая совокупность действий и связей между ними, реализация которых позволит достичь желаемого результата (цели)*.

Если мы хотим получить некоторый результат к определенному сроку и построили план действий, позволяющий это сделать, то можем быть уверены, что знаем, чего хотим и как этого добиться. Но если реальное положение дел в какой-то момент перестанет соответствовать нашему плану, то это будет означать, что, действуя по имеющемуся плану, желаемого результата мы не достигнем. Поэтому нужно изменить план действий. План выполняет функции средства контроля за ситуацией и ее анализа; он необходим для того, чтобы как можно раньше начать реагировать на нежелательные изменения. Хорошей иллюстрацией важности планов для успеха в достижении целей может служить роман Ж. Верна «Вокруг света за 80 дней».

Анализ и оценка результатов изменений

Инновационный проект тогда становится проектом, когда он реализуется. Если какая-то цель не порождает действий для ее достижения, то это псевдоцель. Далеко не всегда реализованные проекты приводят к тем результатам, которые планировались. По окончании проекта важно сравнить планировавшиеся и достигнутые результаты и, если будут выявлены значительные расхождения, проанализировать их причины. Это может стать важным шагом к тому, чтобы учитель что-то переосмыслил, что-то изменил в своей работе.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К КУРСАМ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПО ПРОГРАММЕ «ГОСУДАРСТВЕННО-
ОБЩЕСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОЦЕНКЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»
(НАПРАВЛЕНИЕ: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА)**

*Оригинал-макет изготовлен
редакционно-издательским отделом АУ
«Институт развития образования»*

Формат 60*84/16. Гарнитура Times New Roman. Усл.п.л. 4. Заказ №358. Тираж 50
экз.

Институт развития образования

Ханты-Мансийский автономный округ - Югра 628012, г. Ханты-Мансийск, ул.
Чехова, 12

