

На правах рукописи

ИНЬКОВ Михаил Евгеньевич

**ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук.

Ростов-на-Дону

2009

Работа выполнена на кафедре педагогики ГОУ ДПО
«Ростовский областной институт повышения квалификации и
переподготовки работников образования»

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор
Михайлычев Евгений Аркадьевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Сухорукова Людмила Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
Рябова Марина Валентиновна

Ведущая организация – ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»

Защита состоится 17 декабря 2009 г. в 10.00 час. на заседании диссертационного совета по защите диссертаций на соискание учёной степени доктора и кандидата наук Д. 212.208.18 при Южном федеральном университете по адресу: 344082, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Педагогического института Южного федерального университета.

Автореферат разослан 16 ноября 2009 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета



Пивненко П.П.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы. Профессионализм учителей, как известно, является одним из факторов эффективности системы образования, определяющим качество реализации ими своих основных функций. Научно-методическая обоснованность аттестационных диагностических процедур и методик изучения профессиональной компетентности учителей призвана обеспечивать оперативность и динамизм управления системой образования, своевременное обнаружение возможных профессиональных деформаций и их корректировку в системе повышения квалификации и в процессе личностно-профессионального саморазвития. Реальности аттестационных процессов обнаруживают картины, весьма отдаленные от этого идеального замысла. Исследования показывают, что одним из слабых звеньев профессионализма управленцев системы образования является их диагностическая подготовка к решению типичных аттестационных задач, связанных с определением профессиональной компетентности учителей.

Степень разработанности проблемы. Современная система аттестации и самоаттестации учителей нуждается в активном развитии подсистемы диагностики, основанной на научной методологии и надежном, валидном инструментарии. Несмотря на наличие интересных наработок как современности, так и прошлых лет, такая подсистема в нашей стране все еще находится в затянувшейся стадии формирования. Кризис советской системы образования привел и к частичному разрушению далеко не эффективной, но как-то функционировавшей системы аттестации педагогов, вызывавшей немалые нарекания со стороны педагогической науки и педагогической общественности. Ее консервативность, недиагностичность и недостаточная концептуальная обоснованность с 70-х годов отмечались известными специалистами в области образования и педагогической диагностики (Афанасьев В.Г., 1973; Бабанский Ю.К., 1972; Белкин А.С., 1979; Беспалько В.П., 1989; Воробьев Г.В., 1976; Конаржевский Ю.А., 1988 и др.). Слабыми местами этой системы были:

- подбор и ротация кадров преимущественно по принципу идеологической и личной лояльности, а не профессионализма;
- неоперациональность используемого понятийного аппарата и, как следствие, расплывчатость формулировок;

- недиагностичность критериев оценивания качества аспектов управления;
- низкий уровень диагностической культуры управленцев, необходимой для эффективной, научно обоснованной аттестации учительства;
- неразработанность профессионального диагностического инструментария и адекватных ему информационных технологий (Асмолов А.Г. и Ягодин Г.А., 1993; Михайлычев Е.А., 2002; и др.).

Демократизация образования существенно ослабила внешний контроль над образовательными учреждениями, но сохранила социально и педагогически значимые аттестационные функции органов управления, дополнив их функциями самооаттестации и ОУ, и самих учителей. Стремление управленческих структур «сверху донизу» к объективизации картины качества образовательных процессов (и профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих это качество) способствует развитию идей и технологий аттестационной подсистемы управленческой педагогической диагностики. К ней предъявляются высокие требования, ориентированные на оценочную и прогностическую функции аттестационной управленческой педагогической диагностики. Она должна быть:

- надёжной, обеспеченной валидным (содержательно и критериально) инструментарием, выполненным в соответствии с требованиями диагностического профессионализма;
- не слишком усложненной, доступной для уровня реальной диагностической квалификации управленцев системы образования и педагогов (при самооаттестации);
- включенной в структуру планирования и организации повышения педагогической компетентности учителей на различных управленческих уровнях – в отдельном ОУ, в районе, на региональном уровне;
- обеспечивающей объективизацию оценивания различных аспектов педагогической компетентности в процессе реализации госстандартов образования и личностно-профессионального роста педагогов.

Необходимость педагогической диагностики осознана и педагогами-практиками и управленцам всех звеньев образования. Но ее развертывание связано с рядом **противоречий**, наиболее острыми из которых являются:

а) **научно-методологические**: между междисциплинарным характером проблем диагностики компетентности учителей и **различным уровнем их на-**

учной, методологической и технологической разработки (от показателей аттестационной диагностики до технологии переработки информации с помощью современной вычислительной техники). Ряд проблем диагностики педагогического профессионализма разработан на уровне передовых достижений современной науки, другие – только обозначены или же имеют неудовлетворительные в современных условиях решения;

б) **информационно-управленческие**: между необходимостью получения систематичной, достоверной и надёжной оперативной аттестационно-диагностической информации на всех уровнях управления системой образования и **наличием такой информации**. Разнородность качества информации, собранной с помощью различных нестандартизированных методик, затрудняет её сопоставимость и контроль надёжности и достоверности;

в) **управленческо-инструментальные**: между объективной необходимостью мониторинга развития педагогической компетентности для различных подструктур образования и отсутствием надёжного инструментария для её сбора и обработки. Немногочисленные сугубо исследовательские методики зачастую оказываются без дополнительной адаптации мало пригодными для оперативного сбора и переработки массовой диагностической педагогической информации, так как они не ориентированы на потребности аттестационной практики, ибо не были созданы специально для решения этого класса диагностических задач и не адаптированы к тем конкретным условиям и типам ОУ, в которых они применяются;

г) **организационно-методические**: между потребностью управленцев всех звеньев системы образования в качественной аттестационно-диагностической информации, с одной стороны, и **уровнем их профессиональной подготовки** к её сбору, накоплению и переработке.

Существо проблемы исследования состоит в том, что для создания научно-обоснованной системы аттестационной диагностики профессиональной педагогической компетентности необходимо сконструировать и апробировать методологически обоснованную диагностическую модель с адекватным ее критериям инструментарием.

Объект исследования – формирование профессиональной компетентности учителей в процессе повышения квалификации.

Предмет исследования – диагностическое и квалитетрическое обеспечение диагностики профессиональной компетентности учителя (как составной части структуры управленческой педагогической диагностики).

Цель исследования – сконструировать и апробировать методологически обоснованную критериально диагностическую модель профессиональной компетентности и подобрать адекватный инструментарий диагностирования.

Гипотеза исследования:

Диагностика педагогической компетентности может оказаться эффективным средством аттестации педагогов при выполнении следующих условий:

- **концептуальных** – профессиональная компетентность будет рассматриваться как измеряемая уровневая качественная характеристика педагога как субъекта профессиональной деятельности, которая определяется мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления (включая информационно-деятельностный, операционно-деятельностный и аналитико-диагностический аспекты);
- **методологических** – в основу диагностики профессиональной компетентности будут положены принципы системно-структурного комплексного педагогического диагностирования, а сам процесс диагностирования будет организован, как совокупность процедур, построенных как многомерный процесс, характеризующийся посредством операционализированных понятий, соотнесенных с методологически обоснованными критериями и адекватно диагностирующим их инструментарием;
- **диагностических** – инструментарий будет подобран с позиций концептуального педагогического диагностирования, ориентированного на теоретически обоснованные конструкты-модели;
- **организационно-управленческих** – диагностика строится как поэтапный, последовательно углубляющийся процесс перехода от выявления симптомов проявления развитости педагогических компетентностей (симптоматическая) к выявлению обуславливающих достигнутое их состояние развития причин и условий (этиологическая), а затем к их комплексному уровневому оцениванию (типологическая), прогнозу и коррекционным мерам.

Задачи исследования:

1. Выявить основные тенденции и подходы к диагностике педагогической компетентности, проследить специфику этапов эволюции опыта применения различных критериев и методик оценивания.
2. Разработать методологические основания диагностики профессиональной компетентности учителя в условиях системы аттестации кадров.
3. Охарактеризовать особенности современного состояния критериального оценивания педагогической компетентности.
4. Разработать концептуальную модель диагностики профессиональной компетентности учителя в условиях аттестации.
5. Адаптировать потенциально пригодные методики диагностики педагогической компетентности для решения задач с характеристикой их возможностей и ограничений (критериальное оценивание и отбор).

Методы исследования: теоретический анализ историко-педагогических источников и современных работ по диагностике педагогической компетентности (с позиций сравнительной педагогики), типологизация, моделирование, программированные наблюдения за практической диагностической деятельностью, экспертные опросы, анкетирование управленцев и педагогов-практиков, неформализованные интервью с управленцами системы образования и педагогами-практиками.

Методология исследования определяется на общетеоретическом уровне опорой на философский принцип системно-структурного подхода (Афанасьев В.Г., 1973, 1975; Гершунский Б.С., 1986); на концепции личностно-ориентированного образования (Бондаревская Е.В., 2000; Сериков В.В., 2002), современного педагогического управления и менеджмента (Соколов А.Г., 1988; Поташник М.М., 1998), на положения комплексного педагогического диагностирования в целях оптимизации педагогического управления (Кочетов А.И., 2000; Михайлычев Е.А., 2002); на идеи современной смысловой дидактики (Абакумова И.В., 2001, 2006; Рудакова И.А., 2006; Фоменко В.Т., 1985), на концепцию компетентностного подхода к оценке профессиональной деятельности педагога И.А. Зимней (1998) и на теорию педагогической деятельности Н.В. Кузьминой (1990).

Источниками исследования при решении теоретических задач были историко-педагогические публикации, концептуальные монографии и публикации по проблемам управленческой диагностики и психолого-педагогической диагностики; а также результаты практического диагностирования. В качестве экспериментальной базы выступали Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Таганрогский государственный педагогический институт, Областной педагогический лицей и Чеховская гимназия № 2 Таганрога. В работе приняло участие более 200 педагогов средней школы.

Этапы исследования.

Первый, подготовительный этап (2001–2002 гг.) связан с осознанием структуры проблематики исследования, изучением и анализом позиций авторов, работавших по этой и смежной проблематике, подбором потенциально пригодных диагностических методик.

Второй, аналитико-систематизирующий этап (2003–2004 гг.) был связан с определением и систематизацией методологических требований и условий к эффективному педагогическому управленческому диагностированию, с анализом и селекцией известных методик под типичные управленческо-диагностические задачи.

Третий, обобщающий этап (2005–2008 гг.): завершение и итоговый анализ, обобщение результатов, корректировка методик, оформление диссертации.

Теоретическая значимость результатов исследования в том, что:

- теория педагогического управления пополнена интегративной моделью диагностики профессионально-педагогической компетентности, а также результатами анализа историко-педагогического и современного опыта разработки и применения критериев оценивания и диагностического инструментария в диагностике педагогической компетентности;
- в теорию педагогической диагностики введен систематизированный и скорректированный основной понятийный аппарат подсистемы диагностики педагогической компетентности, а инструментарий педагогического диагностирования пополнился соответствующим апробированным диагностическим комплексом.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые в истории педагогики проведен анализ становления системы критериев и инструментария диагностики педагогической компетентности;
- в методологию педагогического исследования и диагностирования включен систематизированный и скорректированный понятийный аппарат подсистемы диагностики педагогической компетентности;
- систематизированы и конкретизированы методологические требования к созданию диагностических комплексов для подсистемы диагностики педагогической компетентности;
- введены в научный оборот новые исследовательские данные методологического характера (как для концепций диагностики педагогической компетентности, так и для общей теории педагогической диагностики).

Практическая значимость полученных результатов:

- педагогам и управленцам системы образования предложены рекомендации по применению и ограничениям методик, пригодных для диагностики педагогической компетентности как в целом, так и отдельных аспектов профессионализма и профессиональных затруднений учителей;
- материалы исследования могут быть использованы в системе подготовки педагогических кадров (курсы «Педагогика», «История педагогики и образования», «Управление педагогическими системами», «Методология и методика психолого-педагогического исследования») и в спецкурсах по педагогической диагностике, как составные компоненты обучающих программ в системе переподготовки педагогов и управленцев системы образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Тенденция развития системы требований к педагогической компетентности достаточно четко прослеживается в эволюции от эпизодически предъявляемых в отдельных элитных учебных заведениях (доэкспериментальные периоды развития педагогической диагностики) до концептуально обоснованных дифференцированных системных требований к структуре профессионально-педагогических компетенций в наши дни. Соответственно эволюционировал диагностический инструментарий от эпизодических наблюдений и собеседований до применения диагностических комплексов (включая профессиональные тесты-

вые методики) для оценивания сложившейся структуры компетенций и возможностей их развития.

Современное состояние требований к диагностике компетентности педагогов включает:

- концептуальное обоснование комплекса требований к структуре профессионально-педагогических компетенций,
- систематичность проведения аттестационной диагностики педагогического профессионализма;
- профессиональная разработка диагностического инструментария;
- комплексное использование методик разного типа для синхронизированного оценивания уровня основных компетенций педагогов.

На этом фоне аттестационная диагностика профессионально-педагогических компетенций становится относительно автономным, системообразующим звеном системы педагогического мониторинга качества образовательно-воспитательного процесса.

2. Концептуальную основу диагностики профессиональных компетенций составляют ключевые понятия:

– *управленческая педагогическая диагностика* – совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов процесса педагогического диагностирования дидактического и методического потенциала учебно-воспитательного процесса, квалификации педагогов и руководителей учебных заведений;

– *организационно-методическая диагностика* – совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов процесса педагогического диагностирования методической компетентности и подготовленности педагогов, особенностей организации педагогического процесса;

– *аттестационная диагностика* – это комплексная экспертная оценка деятельности педагогов, как частный случай общей системы управления качеством образования, при которой признается способность педагога осуществлять свою деятельность в соответствии с уставом данного учреждения, государственными образовательными стандартами, отечественным и международным опытом в конкретной области образования;

– *экспресс-диагностика* – оперативный диагностический анализ деятельности педагога по минимизированной системе критериев, для выявления противоречий, проблемного поля и ключевых, стартовых проблем для оптимизация управления педагогической системой;

– *педагогическая компетентность* – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности с учетом ограничений и предписаний к учебно-воспитательному процессу, требованиям педагогической нормы, в которой он осуществляется.

3. Диагностика профессиональной компетентности педагогов представляет собой динамичную систему, ключевыми элементами которой являются:

- а) задачи диагностики: углубленный анализ роли и соотношения выделенных факторов-компонентов профессиональной педагогической компетентности;
- б) субъекты диагностирования: учителя, преподающие различные дисциплины школьного курса (как объекты диагностики и субъекты самодиагностики), диагносты (как организаторы процесса диагностики);
- в) совокупность процедур, основанная на принципах системно-структурного педагогического диагностирования, соотнесенных с методологически обоснованными критериями и адекватно диагностирующим их инструментарием (построенных в операционализированных понятиях как многомерный диагностический процесс);
- г) средства и инструменты диагностирования:
 - методики установочной, базовой (симптоматической) диагностики, которые проводятся для выявления симптомов развитости педагогических компетентностей;
 - методики углубленной (этиологической) диагностики, которые проводятся при возникновении противоречивых данных о личностном и профессиональном развитии педагога и его ключевых компетенций;
 - методики, используемые при комплексном уровне оценивании (типологическая) для прогнозирования возможности развития и определения коррекционных мер;
 - способы оценки валидности и надежности диагностического инструментария.

4. Основными компонентами предложенной системной модели диагностики профессионально-педагогических компетенций являются:

- а) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- б) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- в) социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- г) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;
- д) аутопсихологическая компетентность в области оценки достоинств и недостатков собственной деятельности личности.

Эти компоненты пронизывают такие аспекты профессионально-педагогической деятельности, как:

- информационно-деятельностная;
- операционально-деятельностная;
- аналитико-диагностическая.

5. Ориентация всего процесса диагностирования на концептуальную интегративную модель структуры педагогической компетентности, построенную на основе методологически обоснованных критериев оценивания, обеспечивает:

- комплексное диагностирование педагогической компетентности на основе системы внутреннего и внешнего контроля качества собираемых данных;
- системное обоснование конструкторов всех используемых диагностических методик;
- использование прошедшего апробацию и стандартизацию диагностического инструментария;
- оперативность получения выводов и выработки рекомендаций, компьютерную обработку и хранение информации.

Достоверность результатов обеспечивается содержательной валидностью предлагаемых диагностических комплексов, строгим соблюдением процедур сбора и анализа исследовательских данных, надёжностью и эффективностью предложенных методик, выраженных в проверяемых коэффициентах, профессиональным качеством используемого программного обеспечения.

Апробация результатов осуществлялась на областных и региональных конференциях, в том числе на международных конференциях «Модернизация отечественного педагогического образования, проблемы, подходы» (Таган-

рог, 2005), «Инструментарий педагогической диагностики и мониторинга образовательных процессов» в г. Таганроге (2005, 2006, 2007 гг.), конференции «Методология и технология обеспечения качества исследовательского и диагностического инструментария» (Таганрог, 2007).

Внедрение результатов проводилось в учебном процессе Ростовского областного ИПК и ПРО, Таганрогского госпединститута, в процессе аттестации педагогов Чеховской гимназии (гимназия № 2 г. Таганрога), Областного лицея «Педагогический» (г. Таганрог).

Отражением результатов в печати были 15 публикаций диссертанта общим объемом 9,3 п.л.

Структурно диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, общим объемом 149 машинописных страниц, списка использованной литературы из 196 наименований, из них 5 на иностранном языке. Работа иллюстрирована 6 рисунками и 5 таблицами, имеет 3 приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении раскрываются актуальность темы, степень ее разработанности в психолого-педагогической литературе, дается ее обоснование, определены цели, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, характеризуется его методологическая основа, научная новизна и практическая значимость, формулируются основные положения, выносимые на защиту, приведены основания, подтверждающие достоверность получения результатов; показана апробация материалов; структура работы..

Первая глава – «Становление системы профессионально-педагогических требований к учителю».

В первом параграфе – «Становление и развитие профессиональных требований к учителю в классической педагогике» – проведен сравнительно-исторический анализ становления проблематики и инструментария управленческой педагогической диагностики.

Исследование показало, что проблема диагностики профессиональной компетентности учителя в прикладном плане возникает фактически одновременно со становлением первых известных образовательных систем в связи с необходимо-

стью осуществления социального контроля над гражданским и профессиональным воспитанием и образованием. В ранних цивилизациях примитивность и консервативность содержания образования, догматизм системы методов обучения, ориентированных на освоение учащимися начальных школ элементарной грамотности и основ счета способствовали как случайности подбора учителей начальных школ, так и фактическому отсутствию требований к ним за исключением личной грамотности. Только в школах повышенного типа Эллады и Рима начинается поиск эвристических приемов обучения и закрепления (по мере расширения и углубления содержания образования). Средневековье добавило к требованиям к личности учителя (обычно священника или монаха) только обязательность религиозной чистоты, не меняя существенно догматические методы обучения. Только в преддверии Нового времени, на закате Ренессанса, с ростом числа коммерческих школ под влиянием идей гуманизма предпринимаются первые попытки отбора учителей и контроля за методами преподавания, но и здесь доминирующими требованиями являются не столько педагогическое мастерство, сколько добросовестность и отсутствие грубого насилия по отношению к детям.

Во втором параграфе «Изучение и диагностика педагогической компетентности в XX веке» рассматривается экспериментальный этап разработки проблематики диагностики педагогической компетенции, который начинается с 80-х годов XIX в., когда стали формироваться в самостоятельные отрасли экспериментальная психология и экспериментальная педагогика. Его особенности – это специальная разработка диагностических методик для нужд педагогического процесса и начало широкого внедрения их в педагогическую практику как школы, так и системы профессиональной педагогики. Наиболее ярко проявлялись стремления к педагогическим поискам в России. Развитие экспериментальной педагогики и психологии, а вслед за ними – и педологии существенно расширяют гуманистическую основу педагогики, ее ориентацию на приоритеты дифференцированного и индивидуализированного обучения, сопровождающегося систематической профессиональной комплексной диагностикой развития ребенка и изменений его среды обитания и обучения. Это открывало возможности многообразных педагогических экспериментов по поиску адекватных организационных форм и методов обучения. Но по соображениям как политической конъюнктуры, так и из-за недостаточной профессиональной компетентности управленцев

и массового учителя, из-за несовершенства диагностического сопровождения многие из этих экспериментов были преждевременно прерваны, существенно обеднив арсенал педагогического мастерства.

В третьем параграфе – «Профессиональная компетентность в системе требований к учителю-предметнику в России и за рубежом» описывается и анализируется период последней четверти XIX – конца XX века. Интенсивное развитие экономики и культуры со второй половины XIX века и расширение сети общеобразовательных и профессиональных учебных заведений (а, соответственно – числа учащихся, педагогов, сложности и многообразия учебных планов и программ) приводит к необходимости разработки и внедрения в практику системы требований к учителю как специалисту. Еще в братских православных школах Речи Посполитой впервые в уставах формализуется система морально-психологических и методических требований к учителю, которая позднее получает более детальную организационно-методическую проработку в дидактической системе Я.А. Коменского. Я.А. Коменским впервые разрабатывается не только содержание многоступенчатого образования, но и требуемые приемы и методы работы, через которые предъявляются требования к профессионализму учителя. Конкуренция иезуитских школ и школ протестантских общин в сфере образования стимулирует повышение требований к психологическим знаниям педагога, к введению в его функциональные обязанности вначале неформально, а позднее (с Петровских реформ в России и с организацией педагогического института Песталоцци – и официально) диагностической составляющей.

Позитивным для своего времени (вторая половина XVIII – первая половина XIX века) была формализация в Уставах учебных заведений Российской империи системы контроля как качества образования, так и требований к профессионализму педагогов, включая квалификационные испытания, сводящиеся, в основном, к выявлению уровня их информированности, политической лояльности и добросовестности. Великая Реформа в России способствовала не только росту числа и видов образовательных заведений, расширению массовости системы образования, но и повышенному вниманию деятелей просвещения к профессионализму педагогов. Наиболее ярко они представлены в работах К.Д. Ушинского, требовавшего повышенного психологизма в работе педагога, теоретического осмысления достижений своей науки и собственного опыта, ак-

тивного саморазвития как личности, как преподавателя и воспитателя, развивающего в сознании учащихся высокие духовные ценности. По сути дела, параллельно аналогичные требования к педагогу как к саморазвивающемуся профессионалу предъявляет в Германии Адольф Дистервег, а немного позднее – сторонники экспериментальной педагогики.

Развитие экспериментальной педагогики и психологии, педологии существенно расширяют гуманистическую основу педагогики, ее ориентацию на приоритеты дифференцированного и индивидуализированного обучения, сопровождающегося систематической профессиональной комплексной диагностикой развития ребенка, изменений его среды обитания и обучения. Это открывало возможности педагогических экспериментов по поиску адекватных организационных форм и методов обучения. Но по соображениям как политической конъюнктуры, так и из-за недостаточной профессиональной компетентности управленцев и массового учителя, из-за несовершенства диагностического сопровождения многие из этих экспериментов были преждевременно прерваны, существенно обеднив арсенал педагогического мастерства.

Развитие в России психолого-педагогических исследований в последней трети прошлого века (особенно – научных школ Н.В. Кузьминой, Ю.К. Бабанского, Е.В. Бондаревской), активное становление педагогической диагностики как отрасли педагогической науки (научные школы И.П. Раченко, А.И. Кочетова, Е.А. Михайлычева) способствовали развитию компетентного подхода к оценке профессионализма педагогов, структурированию первоначально довольно аморфных ключевых и специальных, профессионально-педагогических компетенций, созданию теоретических моделей их компонентного состава и структуры, поиску их эмпирических показателей и разработке методик диагностирования. В этом направлении исследований одной из наиболее актуальных линий в настоящее время представляется создание на основе накопленных идей и подходов комплексной диагностически-ориентированной модели определения профессионально-педагогической компетенции учителя-предметника как основного реализатора образовательных программ.

Современный этап развития управленческой педагогической диагностики можно охарактеризовать как начальный системно-диагностический, связанный с попытками концептуально разработать и органически вписать систему управ-

ленческой педагогической диагностики в мониторинг развития образовательных систем.

Вторая глава – «Методология и методика диагностики профессионально-педагогической компетентности учителя предметника общеобразовательной школы».



Рисунок 1. Концептуальная структурная модель специалиста с высшим педагогическим образованием

В первом параграфе – «Модель диагностики профессиональной компетентности учителя предметника» в основу предлагаемой авторской модели положены существенные характеристики модели компетентности Н.В. Кузьминой в сочетании с деятельностным подходом, в русле которого эти компоненты рассматривались нами как «сквозные», пронизывающие информационно-деятельностный, операционально-деятельностный и диагностико-деятельностный аспекты профессионального педагогического труда (рисунок 1).

Исходя из вышеперечисленного, на наш взгляд, в структуре целостных ключевых личностно-профессиональных компетенций педагога, сквозными, пронизывающими их компонентами являются (в каждой из них) информационно-деятельностный, операционно-деятельностный и аналитико-диагностический аспекты, характеризующие профессионализм педагога.

Во втором параграфе – «Подбор и разработка инструментария диагностики профессионально-педагогической компетентности учителя общеобразовательной школы» анализируется тот аспект управленческой педагогической диагностики, который связан с изучением личного профессионализма педагогов, с изучением их образовательных потребностей, а также изучением состояния инновационных процессов на уровнях ОУ и муниципальных систем образования. Накопленный материал позволяет признать в целом удачно разработанными применяющиеся здесь в последнее время методики. Обобщенный анализ приведенных выше методик показал, что вместе взятые, они в достаточной степени перекрывают существенные показатели ключевых компетенций пе-

дагогов. Синхронное использование большого набора методик явно неэкономично и излишне трудозатратно. Поэтому нами была предпринята попытка с помощью 8-и экспертов кафедры общей педагогики ТГПИ распределить эти методики по трем категориям:

- а) методики установочной, базовой (симптоматической) диагностики, которые используют в начале обучения педагогов-практиков на курсах повышения квалификации;
- б) методики углубленной, этиологической диагностики, которые используют при возникновении противоречивых данных о личностном и профессиональном развитии педагога и его ключевых компетенций;
- в) методики, используемые при итоговой диагностике после окончания курсов повышения квалификации.

Но и здесь слабым звеном является явно недостаточная компьютеризация процессов сбора, оперативной переработки и анализа больших объемов информации (что в принципе мало выполнимо без профессиональных компьютерных диагностических центров). В наибольшей степени управленческая педагогическая диагностика обслуживает процедуры аттестации (все более и самоаттестации) образовательных учреждений и педагогов-практиков. Это направление управленческой педагогической диагностики наиболее формализовано: выработаны основные (хотя и не бесспорные) критерии, описаны правовые аспекты аттестационных процедур, рекомендуются разнотипные диагностические методики: аналитические схемы, анкеты, опросники, программы наблюдений. Слабыми местами аттестационной педагогической диагностики, по нашему мнению, остаются: концептуальное обоснование выдвигаемых аттестационных критериев, концептуальная структурированность выдвигаемых критериев, недостаточный профессионализм разработки диагностического инструментария и его использования.

В третьем параграфе «Основные результаты пробного внедрения модели и комплекса диагностики профессиональной педагогической компетентности работников образования» рассматривается внедрение предложенной нами пятикомпонентной трехуровневой модели оценки интегральной профессиональной компетентности педагога, в целях чего был проведен методологический по своему характеру диагностико-аналитический эксперимент. В ходе эксперимента была выявлена динамика изменения эмпирических данных входного и итогового контроля по экспериментальной и контрольной группам (таблица 1).

Таблица 1

Степень выраженности различных видов компетентности

Вид компетентности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Входной контроль	Итоговый контроль	Входной контроль	Итоговый контроль
Специальная и профессиональная	62	78	61	64
Методическая	58	76	58	58
Социально-психологическая	52	60	54	58
Дифференциально-психологическая	55	86	54	54
Аутопсихологическая	67	82	65	75

Система работы в формирующем эксперименте, как показывают данные (табл.1), в экспериментальной группе привела к существенному повышению показателей по всем компонентам, но в наибольшей степени по дифференциально-психологической компетентности (21%) и в наименьшей – по социально-психологической компетентности (8%). Данные различия статистически значимы.

Анализ статистических распределений результатов входного и итогового контроля контрольной и экспериментальной групп построен на основе метода расхождения медиан. Результаты обследования репрезентативной выборки учителей на любом этапе педагогического эксперимента характеризуются смещением медианы. В таблице 2 представлены количественные показатели различных видов компетентности участников экспериментальной и контрольных групп.

Таблица 2

Расхождения медиан показателей компетентности

Вид компетентности	Экспериментальная группа			Контрольная группа			Сравнительное расхождение медиан
	Смещение медианы входного контроля	Смещение медианы итогового контроля	Расхождение медиан	Смещение медианы входного контроля	Смещение медианы итогового контроля	Расхождение медиан	
Специальная и профессиональная	+12	+28	+16	+11	+14	+3	+13
Методическая	+8	+26	+18	+8	+8	0	+18
Социально-психологическая	+2	+10	+8	+4	+8	+4	+4
Дифференциально-психологическая	+5	+36	+31	+4	+4	0	+31
Аутопсихологическая	+17	+32	+15	+15	+25	+10	+5

В заключении **нами отмечается, что** основные задачи исследования были выполнены и гипотеза в целом подтвердилась:

1. Предложенная концептуальная модель диагностики профессиональной компетентности педагога, призванная, по замыслу исследования, служить критериальной основой диагностирования и оценивания ключевых компетенций педагога-профессионала выступает в роли конструкта комплекса рекомендуемых диагностических методик. Она позволяет в процессе прикладной аттестационной диагностики переходить от выявления отдельных профессионально и личностно значимых качеств к интегративной диагностике степени развитости (одновременно) и групп ключевых компетенций (социальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность; социально-психологическая; дифференциально-психологическая компетентность; аутопсихологическая) и основных аспектов, характеризующие профессионализм педагога (информационно-деятельностный, операционно-деятельностный и аналитико-диагностический).

Тем самым достигается комплексность диагностики и создаются предпосылки для целостного анализа развитости профессиональной компетентности педагога не только как специалиста, но и личности.

2. Срезовая диагностика в процессе опытно-экспериментальной работы показала эффективность адресной коррекции и самокоррекции профессионализма педагогов в процессе диагностически ориентированного повышения квалификации, причем не только в экспериментальных группах, но и, отчасти, в контрольных (особенно в аспекте развития методической и дифференциально-психологической компетенции). На наш взгляд, это является одним из свидетельств позитивного эффекта самого факта диагностирования, стимулирующего (хотя и в разной степени) осознанное саморазвитие педагога как профессионала.

3. Проведенный эксперимент по апробации методик диагностики профессиональной компетентности педагога слушателей курсов РО ИПК и ПРО, показал следующее:

а) эксперимент такого характера осуществляется целенаправленно и планомерно, если предварительно не только конкретизировать его задачи, но и четко разделить все исследуемые методики на категории стартовой, углубленной, итоговой диагностики и мониторинговые;

б) сбор и систематизация эмпирических данных, их непосредственная оперативная обработка будут более продуктивны, если заранее будут однозначно соотнесены с показателями диагностирования. Таким образом, достигается одновременно и жесткая ориентация качественно-количественного анализа на наиболее значительные задачи диагностики и взаимоконтроль данных различных методик.

4. Проведенная прикладная диагностика интегральной профессиональной компетентности педагога доказала:

- необходимость конструктивного анализа накопленного педагогикой исторического опыта диагностики педагогической компетентности с выделением его позитивных элементов и нерешенных в достаточной степени проблем;
- необходимость систематизации и оценивания с позиций современной методологии диагностирования качества имеющегося и применяющегося для этих целей инструментария и затруднений в его использовании;
- возможность с помощью предложенного инструментария прогнозировать ожидаемую удовлетворенность интересов слушателей курсов;
- необходимость включения в диагностический комплекс методик оценивания значимых факторов на основе экспертной оценки содержательной значимости критериальных показателей.

5. Предложенный диагностический комплекс, адаптированный к оценке интегральной профессиональной компетентности педагога, показал свою достаточность и эффективность.

Постоянно проводившийся контроль при рассмотрении в качестве латентной переменной профессиональной педагогической компетентности работников образования позволял своевременно уточнять информацию и вырабатывать эффективные решения, направленные на развитие компонентов – видов компетенций в ходе реализации содержательной части программы эксперимента.

6. Выбранный метод расхождения медиан для оценки профессиональной педагогической компетентности работников образования оказался эффективным для анализа соотношения составляющих интегральной характеристики педагогического профессионализма.

Использование этой методики как в срезовой диагностике, так и в мониторинге позволяло вырабатывать эффективные решения, направленные на разви-

тие компонентов – видов компетенций в ходе реализации содержательной части программы курсов.

Перспективы исследования мы видим в решении следующих проблем:

1. Модификация комплекса для специфических контингентов педагогов разных типов ОУ (лицей, гимназии, профессиональные колледжи и вузы, система повышения квалификации вузовских преподавателей).
2. Создание компьютерного банка диагностических методик и полученных результатов.
3. Разработка и реализации модели регионального научно-методического центра, занимающегося профессиональным созданием и апробацией, стандартизацией диагностических комплексов.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях автора:

I. В журнале, рекомендованном ВАК Министерством образования и науки РФ для публикаций материалов кандидатских диссертаций:

1. Иньков, М. Е. Результаты педагогического эксперимента по развитию по развитию профессионально-педагогической компетентности работников образования [Текст] : статья / М.Е. Иньков // Российский психологический журнал. – М. – 2007. – С. 61 – 63. – 0,4 п.л.

II. Другие публикации:

2. Иньков, М. Е. Физика в школе: Творчество. Интеллект. Выбор [Текст] статья / М.Е. Иньков // Практические советы учителю. – 2003. – № 9. – С. 31 – 41. – 1,4 п.л.

3. Иньков, М. Е. Единый государственный экзамен как средство стимулирования творчества учителя [Текст] : тезисы / М.Е. Иньков // Единый государственный экзамен в региональной системе управления качеством образования: материалы межрегиональной научно практической конференции. 9-10 декабря 2003 г. – Ч. 2. – Ростов н/Д.: изд-во РО ИПК и ПРО, 2003. – С. 41 – 43. – 0,2 п.л.

4. Иньков, М. Е. Совершенствование структуры учебного предмета «Физика» в условиях введения в ЕГЭ [Текст] : тезисы / М.Е. Иньков // Единый государственный экзамен в региональной системе управления качеством образования: мате-

риалы межрегиональной научно практической конференции. 9-10 декабря 2003 г. – Ч. 2. – Ростов н/Д.: РО ИПК и ПРО, 2003. – С. 72 – 73 – 0,1 п.л.

5. Иньков, М. Е. Вероятность в окружающем мире [Текст] : статья / М.Е. Иньков, А.П. Попов, О.Н. Компанеец // Практические советы учителю. – Ростов н/Д.: изд-во РО ИПК и ПРО. – 2004. – № 10. – С. 27 – 32. – 0,8 п.л. (в соавт.) (авт. 0,3 п.л.)

6. Иньков, М. Е. Тест по курсу физики средней общеобразовательной школы [Текст] : статья / М.Е. Иньков // Педагогическая диагностика. – М. – 2004. – № 2. – С. 115 – 128. – 0,9 п.л.

7. Иньков, М. Е. Диагностическая компетентность учителя как средство оптимизации образовательного процесса [Текст] : тезисы / М.Е. Иньков // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования: сборник научных трудов международной конференции. 26 ноября 2004 г. г. Таганрог. – Таганрог: изд-во ТГПИ, 2005. – С. 105 – 107. – 0,2 п.л.

8. Иньков, М. Е. Квалиметрические навыки как составляющая аналитических компетенций учителя [Текст] : статья / М.Е. Иньков // Практические советы учителю. – Ростов н/Д.: изд-во РО ИПК и ПРО. – 2005. – № 9. – С. 28 – 35. – 1,0 п.л.

9. Иньков, М. Е. Диагностическая компетентность учителя как фактор успешности проектирования образовательных систем [Текст] : тезисы / М.Е. Иньков // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения: сборник научных трудов. – Ч. 1. Концептуальные и ценностно-смысловые основания высшего педагогического образования. – Таганрог: изд-во ТГПИ, 2005. – С. 38 – 41. – 0,3 п.л.

10. Иньков, М. Е. Квалиметрические навыки как составляющая аналитических компетенций современного учителя [Текст] : тезисы / М.Е. Иньков // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения: сборник научных трудов – Ч. 1. Концептуальные и ценностно-смысловые основания высшего педагогического образования. – Таганрог: изд-во ТГПИ, 2005. – С. 306 – 308. – 0,2 п.л.

11. Иньков, М. Е. Компьютерная компетентность учителя как фактор творческого развития [Текст] : тезисы / М.Е. Иньков // Информационные технологии в образовании : материалы V научно-практической конференци-

выставки в рамках международного конгресса конференций. – Ч. 2. – Ростов н/Д.: ООП ОблЦТТУ, 2005. – С. 6 – 8. – 0,2 п.л.

12. Иньков, М. Е. Технология измерения профессиональной компетентности учителя [Текст] : тезисы / М.Е. Иньков // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании : материалы VII всероссийской научно-практической конференции. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2005. – С. 52 – 53. – 0,2 п.л.

13. Иньков, М. Е. Педагогический анализ содержания и результатов ЕГЭ 2003 г. Физика [Текст] : методическое пособие / М.Е. Иньков, С.А. Сафонцев, А.П. Попов. – Ростов н/Д.: РО ИПК и ПРО. 2003. – 100 с. 6,3 п.л. (в соавт.) (авт. 2,1 п.л.).

14. Иньков, М. Е. Вероятность в физике [Текст] : программа элективного курса / М.Е. Иньков, О.Н. Компанеец // Сборник программ предпрофильных и элективных курсов для профильного обучения. – Ч. 1. – Ростов н/Д.: изд-во РО ИПК и ПРО, 2004. – С. 20 – 22. – 0,2 п.л. (в соавт.) (авт. 0,1 п.л.).

15. Иньков, М. Е. Анализ содержания и результатов ЕГЭ по физике в 2004 г. [Текст] : методическое пособие / М.Е. Иньков // Анализ содержания и результатов ЕГЭ по физике, биологии, химии в 2004 г. – Ростов н/Д.: изд-во РО ИПК и ПРО, 2004. – С. 3 – 30. – 1,8 п.л.

Подписано в печать 05.11.2009.
Формат 60x84 1/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 1,5.
Тираж 100 экз. Заказ № 171.
ИПО ПИ ЮФУ
344082, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33.

