

## Анализ и оценка профессиональной компетентности педагогов

Педагогическая деятельность относится к одной из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных. Она требует от специалистов высокой общей, общепрофессиональной и специальной образованности, поэтому после пяти лет обучения в вузе педагогам необходимо непрерывно развивать свой профессионализм. Значимость этого развития многократно возрастает в условиях реформирования образования. Системные, качественные изменения в нем невозможно осуществить без развития профессиональной компетентности педагогов.

На уровне управления образовательным учреждением решение проблемы повышения качества, эффективности образования начинается с анализа и оценки образовательной деятельности, ее результатов и выявления наиболее существенных причин недостатков образованности обучающихся. В ряду этих причин стоит низкая профессиональная компетентность педагогов в проектировании и осуществлении образовательного процесса в его наиболее значимых, системообразующих компонентах: целях образования и развивающей деятельности обучающихся.

К сожалению, в практике управления при анализе деятельности и компетентности педагогов определяются преимущественно методические и предметно-содержательные ошибки. Образовательные результаты и причины их недостаточности, по существу, не исследуются и не преодолеваются. Предлагаются лишь методические рекомендации и предъявляются содержательно непонятные педагогам требования осуществлять личностно-ориентированное образование, строить субъектно-субъектные отношения, соблюдать права детей, применять здоровьесберегающие технологии. Подобного рода управленческие действия, равно как и повышение квалификации и «методическая работа», направленные лишь на технологические и предметно-содержательные аспекты деятельности педагогов не могут привести к существенным, качественным изменениям в образовании. Они способны, в лучшем случае, *сохранять достигнутый уровень практического опыта*. Квалифицированным специалистам известен парадоксальный факт: *деятельность педагога соответствует методическим и дидактическим требованиям, а содержание учебного материала – образовательной программе, но обучающиеся при этом не осваивают транслируемый опыт, их развитие не происходит*.

Преодоление проблемы низкой результативности образовательного процесса не стало значимым, приоритетным для большинства педагогов и менеджеров образования, что свидетельствует об ошибочной направленности их деятельности. При декларировании развития личности детей в качестве главной цели образования, фактически деятельность направлена на процесс, на выполнение методических и предметно-содержательных требований. При осуществлении широко распространенного педагогического анализа урока рассматриваются лишь частно методические и дидактические аспекты деятельности педагога без их влияния на развитие конкретных детей. Большинство специалистов убеждено, что образовательные результаты отдельного занятия невозможно определить посредством наблюдения. В этой ситуации возникает естественный вопрос: какой управленческий смысл имеет педагогический анализ урока? Разве что дать необоснованные

*фактами образовательной результативности, а следовательно неадекватные выводы и оценки и бесполезные «методические рекомендации».* Указанная ошибочная направленность педагогической деятельности не преодолевается, а усиливается и при аттестации и проведении профессиональных конкурсов педагогов. Главными критериями оценки их деятельности и компетентности выступают владение «современными» технологиями преподавания и содержанием учебного материала. Содержание и образовательные результаты деятельности детей не изучаются. Учитываются лишь формальные показатели, проценты успеваемости и «качества» знаний. В последнее время используются также показатели ЕГЭ, в которых, как известно, отражается достигнутый уровень предметных знаний и умений без учета их исходного уровня и возможности использования в жизни. Таким способом оценки профессиональной деятельности педагогов задается ложный административный норматив, ориентирующий ее на достижение высоких показателей, далеко не всегда отражающих подлинные образовательные результаты в части их полезности за пределами образовательного процесса. Тенденция отчуждения административно задаваемых показателей от содержания образовательных результатов, а особенно от требований жизни, в последние годы лишь усиливается. Вал отчетов о проделанной работе и показатели растут, а образованность российских школьников падает, о чем свидетельствуют результаты исследований всех зарубежных независимых экспертов.

Пермский регион по показателям ЕГЭ в российском рейтинге занимает далеко не первые места. Одной из существенных причин этого выступают ошибочные критерии оценки состояния образования, его наиболее значимых компонентов. В частности, при оценке профессионализма педагогов изучается их владение техниками и «современными» технологиями, академическим содержанием по предмету и умение его «объяснять». Используемая модель анализа нуждается в системной коррекции: в нее необходимо внести воздействие, влияние педагогической деятельности на содержание деятельности обучающихся, а главное – на их развитие необходимое для успешной жизни. Аналогично, до тех пор пока в программах оценки деятельности и компетентности лидеров образования отсутствуют ее главные, системообразующие компоненты и не используются научно обоснованные критерии, никакие формы и методы изучения не обеспечат адекватности выводов об уровне профессионализма менеджеров. *Нет объективных и субъективных методов анализа, изучения объектов управления, а есть либо научно обоснованные, либо случайные, субъективные критерии выделения и оценки их компонентов.* Наиболее наглядно эта закономерность проявляется при выставлении отметок успеваемости педагогами: они подбирают такие критерии оценки знаний учеников, при которых балльные показатели, то есть проценты успеваемости и «качества знаний» – административно приемлемы. Специалисты, способные изучать фактическое состояние образования и заинтересованные в истинном знании, обоснованно считают проценты успеваемости самыми недостоверными показателями результативности образования. Необходима внешняя, независимая компетентная экспертиза образовательных результатов.

Приведенные выше факты иллюстрируют механизм действия закона: **закрытые социальные системы неспособны к развитию.** Их субъекты при оценке состояния системы, а особенно собственной деятельности, абстрагируются от главных критериев и факторов исполнения целевых, в нашем случае – образова-

тельных, функций, а отслеживают состояние второ- и третьестепенных компонентов. В нашем случае – это техники, технологии и содержание деятельности педагогов и руководителей без ее связи с образовательными результатами. Поэтому закономерно, что система все более работает на себя, на исполнение своих внутренних функций.

Преодоление сложившейся, ошибочной модели анализа и оценки состояния образования возможно посредством трансформации его в открытую для общества систему и овладения специалистами научно обоснованными компетентностями в осуществлении анализа и оценки состояния образовательных систем и их главных, системообразующих компонентов. Без этого педагоги и менеджеры образования будут продолжать подменять анализ описанием процесса и «показателей» и отчетами о проделанной работе, не влияющих на качество образования, а лишь оправдывающих расходование ресурсов. Подобный «анализ» приводит к выводам лишь о необходимости увеличения затрат времени, финансовых и материально-технических ресурсов и использования новых технологий деятельности.

В качестве основного концептуального положения при изучении существующей и разработке альтернативной модели анализа и оценки компетентности мы используем закон: **Эффективное развитие систем происходит за счет повышения качества их главных, системообразующих компонентов.** В соответствии с известными законами развития человека, главный из которых гласит: **Деятельность субъекта есть ведущий и необходимый фактор его развития** (С.Л. Рубинштейн), главным, системообразующим компонентом образовательного процесса выступает деятельность обучающихся. Деятельность же педагога влияет на их развитие опосредованно, поэтому ее анализ в отрыве от содержания деятельности конкретных детей и их развития не может дать достоверной оценки качества образовательной деятельности и компетентности педагога.

Для повышения качества, эффективности профессиональной деятельности, преодоления ее непродуктивных стереотипов гораздо важнее умение педагогов анализировать фактические ситуации на основе верного понимания предназначений, смыслов образования и его основных компонентов, а также способность проектировать и осуществлять образовательную деятельность на аналитическом и конструктивном уровнях. Для этого знание содержания по предмету и владение методиками преподавания далеко недостаточно. Необходимо развитие профессиональной компетентности в наиболее значимых для продуктивности образования аспектах: знании факторов и законов развития и благополучия детей, развивающей деятельности обучающихся, ее целях, содержании и результатах и других вопросов, выходящих за пределы методики преподавания.

Из сказанного ясно, что развитие образования посредством проб и ошибок и распространения передового практического опыта, в том числе технологического, исчерпало свой потенциал. Подобное развитие образования неспособно привести его результаты в соответствие с жизненными потребностями людей, с требованиями общества и производства. Необходим выход из сложившихся моделей образования, преодоление его системных ошибок и недостатков. **Системные изменения возможны на основе теоретического научного знания, его использования при проектировании перспективного состояния объектов и процессов развития.** Такое развитие принято называть программно-целевым. Для управления им необходима новая стратегия, включающая системный анализ состояния

объектов управления. Здесь мы раскроем *научные основы проблемного функционального анализа* профессиональной компетентности педагогов.

Определим содержание ключевых понятий теории проблемного функционального анализа.

**Анализ** – это мысленное разделение объекта на наиболее существенные компоненты и их исследование на предмет продуктивности и эффективности функционирования.

**Продуктивность** – это результаты исполнения функций (предназначений) объекта.

**Эффективность** – это результативность в расчете на единицу затрат, использованных ресурсов (человеческих, временных, финансовых, материально-технических, административных и других).

Управленческий смысл анализа состоит в определении продуктивных и эффективных компонентов объекта управления для их сохранения и использования как основы последующего развития. Еще более важное предназначение анализа – в выявлении недостаточного исполнения объектом его функций и причин низкой эффективности использования ресурсов. (Дальнейшую управленческую деятельность следует направить на преодоление наиболее важных причин недостаточной продуктивности и эффективности объекта управления).

**Оценка** – обоснованная, компетентная характеристика состояния, качества объекта или деятельности по его преобразованию.

**Качество** – совокупность наиболее существенных свойств объекта. Главным критерием оценки качества системы выступает эффективность ее функционирования.

**Компетентность** – *способность человека продуктивно проектировать и осуществлять деятельность в существенно новых и изменяющихся условиях*. Существенно новыми являются условия, в которых ранее известные проекты и алгоритмы деятельности оказываются недостаточно продуктивными, не позволяют достигать необходимых результатов.

**Способность** – это совокупность психических свойств человека достаточных для успешной деятельности, достижения ее целей.

К сущностным свойствам компетентности относятся следующие:

*Компетентность непосредственно связана с деятельностью* как ее субъектный детерминант (определяющий фактор). От компетентности зависит качественный уровень деятельности, ее эффективность.

*Компетентность – характеристика уровня способностей*. Можно быть успешным в осуществлении деятельности по заданным проектам, алгоритмам и практическим образцам в соответствующих им условиях и некомпетентным, неуспешным для достижения новых целей, выполнения новых требований или в новых условиях.

Репродуктивный уровень способностей не является компетентностью, но предшествует ей. Необходимо понять суть, смысл чужого опыта, тогда появляется возможность создавать свой. Компетентность – это способность перепроектировать, проектировать и осуществлять деятельность на аналитическом, конструктивном или креативном уровнях. Соответственно, мы выделяем *аналитический, конструктивный и креативный уровни компетентностей* (способностей).

*Компетентность конкретного человека дифференцирована по видам деятельности:* можно быть компетентным в одних из них и некомпетентным – в других.

Компетентность как всякая специальная способность – это *сложное интегральное качество человека*. Она включает его отношение к объекту деятельности, его личную значимость, заинтересованность в развитии; развитость психических, в первую очередь интеллектуальных, процессов и общих способностей; опыт аналитической, конструктивной и креативной деятельности; знание сущностей, предназначений, факторов и закономерностей развития объекта; владение содержанием и технологиями осуществления конкретного вида деятельности; знание конкретных условий, в том числе внешних требований к деятельности, ее процессу и результатам, имеющихся ресурсов и средств; владения технологиями их использования на практике для преобразования объекта.

Представим проект изучения профессиональной компетентности педагогов в виде программы ее анализа и оценки, включающей научное обоснование, критерии и модели содержания и методов аналитической деятельности в отношении педагогической компетентности. При разработке программы анализа будем руководствоваться следующими методологическими положениями:

- Всякий реальный объект обладает огромным множеством составных частей и других свойств, изучать их в полном объеме в конкретной практике невозможно. Необходимо выделить *наиболее важные компоненты объекта*, изучить и оценить их состояние.

- *Критерием выделения компонентов* объекта анализа выступает их значимость для выполнения объектом его главных функций (предназначений). Другим критерием отбора анализируемых частей объекта являются цели субъекта анализа: состояние каких именно сторон объекта управления необходимо изучить.

- *Критериями оценки* состояния, качества объекта и выделенных частей выступает уровень исполнения ими своего предназначения в составе объекта, то есть продуктивность и эффективность их функционирования как подсистем.

- Сущностные свойства объектов действительности, как правило, скрыты, недоступны для непосредственного восприятия. Их познают посредством специальных исследований. Поэтому возникает необходимость определить свойства, признаки объекта, его внешние проявления, которые могут быть описаны, исходя из наблюдений и измерений, и на основании которых можно сделать выводы о недоступных для восприятия свойствах объектов анализа. Такие признаки принято называть *показателями*. Они содержат знание о состоянии сущностных, наиболее важных свойствах объекта. Показатели в совокупности позволяют компетентному специалисту, способному за показателями видеть содержание, оценить состояние объекта, выявить проблемы его функционирования. Кроме того, показатели являются компактными характеристиками, формой информации удобной для обработки, хранения и передачи. Лучшими в этом отношении выступают числовые показатели, которые можно обрабатывать посредством компьютерных технологий.

- Для изучения объекта, его анализа и оценки необходимы адекватные *методы*. Их подразделяют на *эмпирические* и теоретические. С помощью первых познают фактическое состояние объекта и отдельных его компонентов при непо-

средственном взаимодействии с ним, восприятию его внешних проявлений. *Теоретические* методы – это способы осмысления, обработки полученных эмпирических данных, обоснования выводов и оценок.

Обобщая изложенное, можно предложить следующую структуру программы анализа объектов действительности, представляющую ее компоненты в их единстве и иерархии.

1. Сущность, состав, предназначения и структура объекта анализа.
2. Критерии выбора анализируемых компонентов объекта, обоснование и формулирование целей анализа.
3. Критерии оценки состояния объекта и анализируемых компонентов.
4. Показатели состояния объекта и его компонентов.
5. Методы изучения фактического состояния.
6. Методы обработки полученных эмпирических фактов.
7. Мерители, конкретные методики сбора и обработки эмпирических фактов, формы выводов и оценок.
8. Субъекты анализа, требования к их квалификации.
9. Разделение задач, полномочий и ресурсов между субъектами анализа.

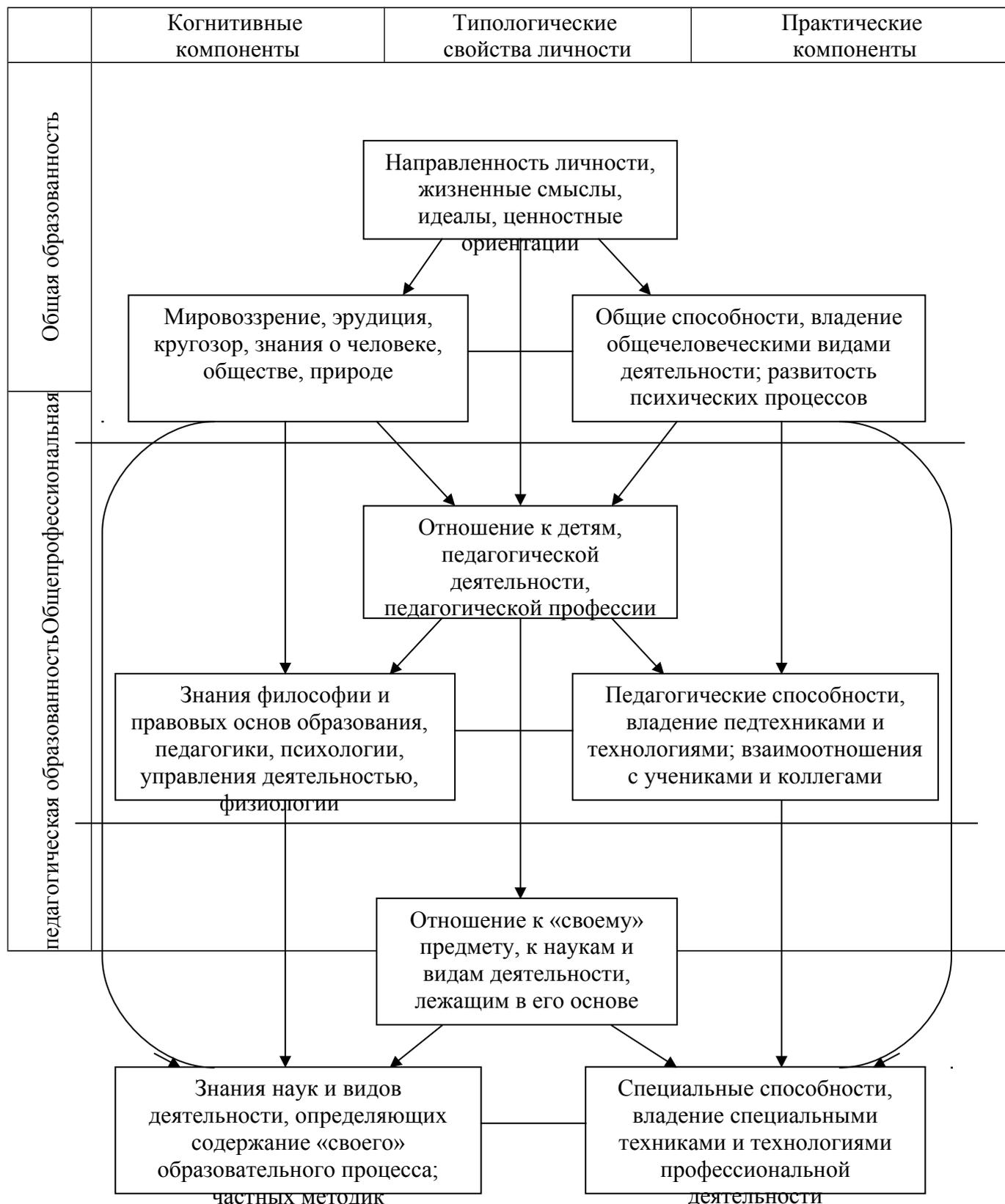
Разработаем модель программы анализа и оценки профессиональной компетентности педагогов, руководствуясь изложенными положениями и другими научными знаниями. Сущность и общие свойства компетентности раскрыты выше. Профессиональную компетентность педагогов можно рассматривать как достаточно высокий уровень профессионализма. **Профессионализм** – это совокупность знаний, умений, способностей, интеллекта и других свойств специалиста необходимая для продуктивного осуществления профессиональной деятельности, исполнения должностных обязанностей. Графически структуру педагогического профессионализма можно представить в следующем виде (Таблица 1).

Содержание понятия «профессионализм» допускает репродуктивный уровень умений, лишь бы деятельность была успешной. Компетентность – это уровень профессионализма выше репродуктивной способности работать по чужим проектам, алгоритмам и образцам в соответствующих им стабильных условиях.

Для выхода за пределы репродуктивности наиболее важными выступают следующие **компоненты профессионализма**:

- ⊙ Отношение к детям, личная заинтересованность в их благополучии и развитии.
- ⊙ Отношение к педагогической профессии, к конкретному виду профессиональной деятельности.
- ⊙ Умение осуществлять продуктивные взаимоотношения с другими субъектами образования: обучающимися, их родителями, другими педагогами и руководителями образовательного учреждения.
- ⊙ Организаторские способности .
- ⊙ Развитость общих способностей: наблюдательности, самостоятельности, инициативности, творческого потенциала.
- ⊙ Развитость психических, в первую очередь интеллектуальных, процессов личности.
- ⊙ Владение содержанием «своей» части образовательного процесса, «своего» учебного предмета.

# Структура педагогического профессионализма<sup>1</sup>



<sup>1</sup> В таблице линиями со стрелками показаны иерархические взаимосвязи между компонентами: направление стрелок показывает более сильное влияние, чем обратное. Линии без стрелок означают равноуровневые, равносильные взаимосвязи

Специальная образованность	
----------------------------	--

⊙ Знание развивающих, социальных и индивидуально-жизненных предназначений, смыслов образования.

⊙ Знание законных прав субъектов образования и других юридических его основ.

⊙ Знание факторов и закономерностей развития и физического и психического благополучия детей.

⊙ Знание закономерностей деятельности и взаимоотношений людей.

⊙ Знание научных основ деятельностного подхода в образовании, сущностей, деятельностных структур образовательного процесса и его основных компонентов.

⊙ Знание предназначений основных компонентов образовательного процесса: «своей» его части, «своего» предмета, деятельности педагогов и обучающихся, их взаимоотношений.

⊙ Владение эффективными технологиями образовательной деятельности.

Предложенный набор составных частей компетентности конкретный субъект анализа может дополнить и выбрать те из них, изучение которых он считает актуальным.

Мы предлагаем следующие **критерии оценки** педагогической компетентности и ее частей:

1. Развитие компетентностей обучающихся (воспитанников) в ОП
2. Оптимальность соотношения педагогического управления и самостоятельности, самоуправления деятельностью обучающихся
3. Эффективность деятельности педагога
4. Оптимальность выбора им средств деятельности в нестандартных ситуациях
5. Достаточность и единство компонентов педагогической компетентности
6. Соответствие отношений гуманистическим и демократическим принципам и правам субъектов образования
7. Потенциал применения знаний как инструмента профессиональной деятельности
8. Истинность и существенность знаний для эффективности деятельности

В качестве **показателей состояния** разных объектов образования мы используем их качественные уровни, задаваемые в виде совокупности свойств, до-

ступных для восприятия и осмысления компетентными специалистами. Главным интегральным показателем компетентности в конкретном виде деятельности является ее качественный уровень. По критерию эффективности выделено пять качественных уровней деятельности. Кратко опишем их в порядке возрастания качества.

**Формально-иммитационный.** Воспроизведение известных форм и приемов деятельности без необходимого содержания, соответствующего основным целям, сущностям, предназначениям и закономерностям развития объекта.

**Репродуктивно-подражательный.** Продуктивная деятельность по известным практическим образцам, проектам и алгоритмам в соответствующих им условиях.

**Аналитический.** Рациональный выбор субъектом содержания и технологии деятельности и коррекция ее алгоритма в соответствии с новыми целями, требованиями и/или условиями.

**Конструктивный.** Эффективная деятельность по авторским аналитически и научно обоснованным проектам, включающим целеполагание, замысел содержания и технологии деятельности.

**Креативный, эвристический.** Деятельность по авторским, выходящим за пределы известных закономерностей, алгоритмов и моделей проектам, существенно более эффективным, чем ранее известные.

*Из приведенных характеристик деятельности о наличии компетентности свидетельствуют аналитический, конструктивный и креативный ее уровни.*

Отношения к детям, к другим субъектам образования, к профессиональной деятельности и другим значимым компонентам образования проявляются в деятельности и общении, в их соответствии гуманистическим и демократическим принципам, соблюдении прав и нравственных норм. Предлагаем следующие уровни внутриличностных отношений и их внешних проявлений (в порядке снижения качества по критерию влияния на образовательные, в первую очередь воспитательные, результаты):

*Активно положительное.* Убежденность в истинности, личной и общественной значимости соблюдения прав людей, гуманистических принципов и этических норм. Неукоснительное выполнение их в собственной деятельности и общении, требования к коллегам соблюдать права и свободы других, в первую очередь детей.

*Устойчиво положительное.* Убежденность в личной значимости гуманистических и этических норм, прав и свобод людей. Использование этих норм в качестве принципов собственной деятельности.

*Индифферентное.* Отношения к отдельным аспектам образовательной действительности у конкретных педагогов могут быть несформированными из-за недостатка жизненного, в том числе профессионального опыта (когнитивного и практического).

*Ситуативное.* Соблюдение гуманистических и нравственных норм, если оно соответствует личным целям, в частности в отношении лиц, от которых зависит собственное благополучение; манипулирование людьми для достижения своих целей, в том числе морализирование в отношении зависимых оппонентов.

*Устойчиво отрицательное.* Убежденность в личной невыгодности соблюдения прав и свобод других. Обычны агрессивные действия в отношении оппо-

нентов, нарушение законных прав людей и нравственных норм, в том числе оскорбления, оценочные суждения о личности и угрозы, для достижения своих целей.

*Агрессивно отрицательное.* Убежденность в своем праве пренебрегать законными интересами, правами и свободами других людей для достижения целей. Открытое нарушение нравственных и юридических норм, включая превышение полномочий и злоупотребление ими.

Подобное поведение может быть следствием не только убежденности в своем праве агрессивных действий, но и психической аномалии, называемой психопатией. Независимо от причин агрессия педагогов в отношении коллег, а особенно детей крайне неблагоприятно сказывается на психическом состоянии и здоровье всех членов образовательного коллектива, его психологическом климате, негативно влияет на формирование отношений и убежденностей обучающихся. Описанное поведение необходимо признать неприемлемым для педагогов и руководителей ОУ. При неоднократном его проявлении «специалиста» следует аттестовать как несоответствующего должности по причине недопустимо низкого уровня коммуникативной компетентности.

*Из приведенных уровней отношений к детям педагогической компетентности соответствуют лишь активно и устойчиво положительные уровни.*

Показателем отношений к детям и профессиональной коммуникативной компетентности педагога выступает его *демократический стиль общения*, который проявляется в субъектно-субъектных отношениях участников образовательного процесса и рациональном соотношении педагогического управления и самостоятельности, инициативы и самоуправления в деятельности обучающихся.

Знания об объектах действительности у конкретных людей могут иметь следующие качественные уровни:

*Незнание.* Отсутствие знаний необходимых для успешного осуществления деятельности. Ошибочные, мифические представления.

*Формальные «знания».* Умение воспроизводить тексты, верно отражающие действительность, но без подлинного понимания их смыслов. (Чаще всего такое наблюдается при незнании содержания научных терминов).

*Репродуктивное понимание.* Верное знание сущностных свойств изучаемых объектов и процессов действительности и их закономерностей, способность воспринимать, видеть их в конкретных объектах действительности, в том числе ранее не изученных эмпирических фактах.

*Продуктивное понимание.* Способность успешно применять знания в практической деятельности, включая ранее не изученные ситуации (для новых объектов, целей, требований и условий деятельности).

*Исследовательский уровень.* Способность открывать новые свойства и закономерности в изученных объектах и процессах действительности.

*Лишь два последних уровня знаний о сущностях, предназначениях и закономерностях развития объекта могут стать фактором аналитической и конструктивной деятельности в отношении этого объекта.*

Описанные выше компоненты программы анализа можно показать в графической форме (таблица № 2).

Программа анализа кроме методов включает и конкретные *мерители*, методики. К ним можно отнести планы наблюдений, бесед, специальные задания, те-

сты, анкеты, а также приемы обработки полученной с их помощью информации.

В задачи настоящей статьи не входит рассмотрение содержания методов и мерителей и их использования в аналитической деятельности.

Для анализа и оценки необходимы компетентные специалисты, эксперты, способные осуществлять аналитическую деятельность и заинтересованные в достоверности полученных выводов. Рассмотрим вопрос о требованиях к аналитической компетентности педагогов и менеджеров образования.

Опытному специалисту понятно, что описанная модель концептуально отличается от используемых на практике. При анализе и самоанализе уроков, деятельности педагогов и коллективов в образовательных учреждениях и совещаниях других уровней описываются не самые существенные, не системообразующие компоненты объектов, а их состояние характеризуется показателями. При этом подразумевается, что если показатели высокие, то все в порядке.

Таблица № 2

### Программа анализа и оценки профессиональной компетентности педагогов в осуществлении образовательной деятельности

Основные компоненты компетентности	Критерии оценки компетентности	Показатели: уровни профессионализма и их краткие характеристики	Методы изучения профессиональной компетентности педагогов
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отношение к детям, заинтересованность в их развитии и благополучии</li> <li>2. Отношение к педагогической профессии, к ее конкретному виду деятельности</li> <li>3. Умение осуществлять продуктивное взаимодействие с другими субъектами образования</li> <li>4. Развитость общих способностей : наблюдательности, самостоятельности, инициативности и творческого потенциала</li> <li>5. Организаторские способности</li> <li>6. Развитость психических процессов личности</li> <li>7. Владение содержанием «своей» части ОП</li> <li>8. Знание развивающих, социальных и индивидуально-жизненных предначертаний образования</li> <li>9. Знание законных прав субъектов образования</li> <li>10. Знание факторов и закономерностей развития и психического благополу-</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие компетентностей обучающихся (воспитанников) в ОП</li> <li>2. Оптимальность соотношения педагогического управления и самостоятельности обучающихся</li> <li>3. Эффективность деятельности педагога</li> <li>4. Оптимальность выбора им средств деятельности в нестандартных ситуациях</li> <li>5. Достаточность и единство компонентов педагогической компетентности</li> <li>6. Соответствие отношений гуманистическим и демократиче-</li> </ol>	<p><b>Интегральные показатели</b> (уровни деятельности)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Формально-имитационный. Воспроизведение известных форм и приемов деятельности без необходимого для достижения цели содержания</li> <li>• Репродуктивно-подражательный. Продуктивная деятельность по известным образцам, проектам и алгоритмам в соответствующих им условиях</li> <li>✳ Аналитический. Рациональный выбор субъектом содержания и технологии деятельности и коррекция ее алгоритма в соответствии с конкретными условиями</li> <li>✳ Конструктивный. Деятельность по авторским, научно-обоснованным проектам</li> <li>✳ Креативный. Деятельность по авторским, выходящим за пределы известных моделей проектам, существенно более эффективным, чем ранее известные</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Частные показатели</b></p> <p style="text-align: center;">Уровни отношений</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✳ Активно положительное</li> <li>✳ Устойчиво положительное</li> </ul>	<p><b>Эмпирические методы</b></p> <p>Изучение образовательных результатов деятельности педагога</p> <p>Компетентное наблюдение образовательного процесса, деятельности и взаимоотношений, обучающихся и педагога</p> <p>Изучение текстов проектов, разработанных или составленных педагогом</p> <p>Беседы с педагогами при анализе и самоанализе образовательного процесса, его результатов и проектов</p> <p>Изучение портфолио педагога</p> <p>Беседы с учениками (воспитанниками) и их родителями</p> <p>Анкетирование обучающихся и их родителей</p>

<p>чия детей</p> <p>11. Знание закономерностей деятельности и взаимоотношений людей</p> <p>12. Знание научных основ деятельностного подхода в образовании</p> <p>13. Знание предназначений основных компонентов ОП, «своей» его части</p> <p>14. Владение эффективными технологиями образовательной деятельности</p>	<p>ским принципами и правам субъектов образования</p> <p>7. Потенциал применения знаний как инструмента профессиональной деятельности</p> <p>8. Истинность и существенность знаний для эффективности деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Индифферентное</li> <li>• Ситуативное</li> <li>• Устойчиво отрицательное</li> </ul> <p style="text-align: center;">Уровни знаний</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Незнание</li> <li>• Формальное «знание»</li> <li>• Репродуктивное понимание</li> <li>* Продуктивное понимание</li> <li>* Исследовательский уровень</li> </ul>	<p>Изучение уровня развития ученического коллектива, системы управления его деятельностью</p> <p><b>Теоретические методы:</b></p> <p>Абстрагирование. Анализ. Синтез. Сравнение. Обобщение. Классификация. Ранжирование. Моделирование.</p>
--	---	--	---

Знаком \* отмечены уровни, соответствующие компетентности

Выявляются низкие показатели без осмысления их связи с содержанием того, что они показывают. Проблемными считаются также недостатки материально-технических, финансовых и социальных условий. Проблемы процесса и результатов деятельности, в лучшем случае, обозначаются, причины их не вскрываются. В частности, при анализе уроков не исследуется главный фактор развития обучающихся – их деятельность, ее содержание и результаты. Поэтому наиболее существенные причины низкой эффективности образования остаются неизвестными и, как следствие, не преодолеваются. «Схемы анализа» оказываются бесполезными.

Подавляющее большинство педагогов и менеджеров образования способны лишь фиксировать наличие тех или иных процессуально-технологических компонентов деятельности и отчитываться о проделанной работе. При этом критериями оценки состояния процесса выступает наличие и количество этих компонентов и «мероприятий». Такого рода «анализ», не исследующий результаты деятельности, в принципе не может дать адекватной оценки состояния анализируемых объектов.

Подобная практика аналитической деятельности закономерна. **Субъект наблюдения воспринимает и осмысливает лишь те аспекты действительности, о которых владеет знанием на уровне не ниже репродуктивного понимания.** Наши исследования показывают, что педагоги и руководители неверно понимают сущность и предназначение анализа, не владеют знанием факторов и закономерностей развития индивидуальности, ошибочно понимают роль и место обучающихся в образовательном процессе, а главное – предназначения образования и отдельных его компонентов, в том числе образовательные функции «своего» учебного предмета.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что нет объективных и субъективных методов анализа, изучения объектов управления и показателей их состояния, а есть либо эксперты, знающие и понимающие научно обоснованные критерии выделения компонентов анализируемых объектов и критерии оценки их состояния, а также владеющие методиками их изучения, либо «специалисты», способные лишь фиксировать наличие компонентов объектов и отчитываться о проделанной работе по заданным извне «схемам анализа». Понятно, что такие «специалисты» не могут сделать адекватные выводы и оценки состояния объектов анализа, определить наиболее существенные их проблемы.

Для повышения качества образования, его эффективности необходимо развитие компетентности специалистов в наиболее актуальных для исполнения функций ее компонентах: истинном понимании сущностей и предназначений объектов деятельности, факторов и закономерностей их развития. Без продуктивного их понимания никакие технологии, методы и методики не обеспечат надлежащей эффективности деятельности в соответствии с законом: **Абстрагирование субъектом от системообразующих компонентов объекта и главных факторов его развития неизбежно ведет к низкой эффективности деятельности. Существует объективная необходимость повышения аналитической компетентности специалистов до уровня продуктивного понимания научно обоснованных критериев оценки состояния, качества основных компонентов образовательных систем и овладения методиками их изучения.**

В решении проблем профессиональной компетентности педагогов важнейшее значение имеет управление образовательной деятельностью. Именно оно задает ее направленность посредством нормативов, непосредственных требований и критериев оценки деятельности, ее результатов. Поэтому актуальной является задача развития компетентности руководителей образования в осуществлении аналитической деятельности. Кроме того необходима подготовка достаточного количества независимых экспертов, способных исследовать образовательную систему и ее подсистемы, определять наиболее существенные причины их недостаточной продуктивности и эффективности. Без знания этих причин развитие образования будет продолжаться методом проб и ошибок и требований, необоснованных проблемами конкретной деятельности и состояния ее объектов. Такое развитие не решит главных задач повышения качества образования.

Профессиональная деятельность педагогов не ограничивается образованием обучающихся. По критерию объектов и целей профессиональной деятельности педагогов можно выделить следующие ее виды.

1. Преподавание
2. Внеклассная работа по предмету
3. Руководство самообразованием учеников
4. Руководство неучебной деятельностью коллективов обучающихся.
5. Сотрудничество с их родителями
6. Деловое взаимодействие, сотрудничество с коллегами и руководителями образовательного учреждения

#### 7. Профессиональное самообразование

Все эти виды деятельности проектируются, осуществляются и рефлексированы педагогами. Все эти виды деятельности требуют компетентности, так как они существенны, важны для конечных результатов образования, определяют его качество. Менеджерам образования необходимо знать качественное состояние этих видов деятельности педагогов, проблемы их продуктивности и эффективности, включая недостатки компетентности. Без этого знания невозможно принятие адекватных и своевременных управленческих решений.

С целью помощи читателям в адекватном восприятии и понимании смыслов данного текста приведем пример фрагмента программы анализа и оценки компетентности педагогов в преподавании. Подчеркнем, это не образец для подражания, а пример для осмысления. Его можно рассматривать лишь как содержательную рекомендацию.

Из совокупности составных частей компетентностей педагогов в качестве **объекта** анализа и оценки мы выберем компетентность в преподавании. Преподавание – это деятельность педагога в отношении «своей» части учебного процесса, осуществляемая в соответствии с базисным учебным планом и образовательной программой. Выбор этого вида профессиональной деятельности для изучения компетентности педагогов определяется тем, что он занимает доминирующее положение по образовательным результатам, по затратам времени и других ресурсов. (Большую часть развития дети получают в учебном процессе).

В преподавании объектами деятельности педагога выступают деятельность и взаимоотношения обучающихся, их развитие, учебный материал, средства обучения и условия учебного процесса. Для анализа и оценки компетентности мы избираем деятельность педагогов, непосредственным объектом, которого выступа-

ют ученики и их развивающая деятельность. Обоснование такого выбора стало знание о том, что главным фактором развития человека является его собственная деятельность. Кроме того выбор обусловлен результатами исследований проблем образования: наиболее существенные некомпетентности большинства педагогов обнаруживаются именно в части проектирования деятельности обучающихся, ее результатов и педагогического управления ею, в том числе в целеполагании, анализе и оценке образовательных результатов. Аргументом для выбора, стало также знание того, что в преподавании отчетливо проявляется не только специальная, но и общеобразовательная, и общепрофессиональная части компетентности. К тому же методы и методики изучения образовательной деятельности и ее результатов достаточно хорошо разработаны и опубликованы в психологической и педагогической литературе.

**Целями** анализа и оценки, для которых составляется программа, являются:

1. Определение уровня компетентности педагогов в проектировании образовательного процесса, основных его компонентов: целей занятий и содержания деятельности обучающихся.

2. Оценка качества учебного процесса, определение его наиболее существенных недостатков и их причин.

3. Определение уровня компетентности педагогов в осуществлении образовательного процесса, педагогического управления развивающей деятельностью.

4. Выявление продуктивных и эффективных компонентов учебного процесса и профессиональной деятельности педагогов.

5. Выявление проблем аналитической деятельности и компетентности учителей.

В соответствии с объектом и целями анализа выделяем компетентности в осуществлении следующих компонентов преподавания, *деятельности педагогов*, непосредственно связанной с учениками, их развивающей деятельностью:

- Изучение развития учеников в аспекте образовательных функций «своего» предмета.

- Обоснование и формулирование образовательных целей в отношении конкретных учащихся.

- Изучение их актуальных потребностей и интересов, мотивов учения

- Отбор мотивирующих средств деятельности обучающихся, раскрытие ее смыслов, использование дидактических мотиваторов

- Проектирование содержания и технологии развивающей деятельности учеников, отбор заданий, постановка учебных задач

- Отбор содержания и источников новых компетентностей, необходимых для развития и успеха в деятельности учеников.

- Упорядочение взаимосвязанной деятельности субъектов ОП, их взаимоотношений.

- Привлечение детей к само-соуправлению учебным процессом.

- Изучение фактического содержания и способов деятельности обучающихся, определение причин их ошибок и затруднений.

- Отбор и использование оптимальных для развития детей средств помощи в преодолении ошибок и затруднений в деятельности учеников.

- Анализ и оценка деятельности обучающихся, качества ее процесса, предметных и образовательных результатов.
- Анализ и оценка собственной деятельности, учебного процесса в целом, его продуктивности и эффективности, определение факторов успеха и причин недостаточности образовательных результатов.
- Анализ и оценка собственного замысла учебного процесса, конструктивные решения по изменению его проекта и исполнения.

Познание состояния названных видов деятельности и компетентности педагогов в их осуществлении будут **задачами** анализа, решение которых приведет к достижению поставленных выше целей, даст информацию необходимую для принятия управленческих решений в отношении деятельности педагогов с целью повышения ее качества и в отношении их профессионального развития.

Автор этих строк при анализе образовательной деятельности педагогов руководствуется следующими критериями ее оценки:

1. Образовательная результативность
2. Соответствие предназначениям деятельности и делового общения педагога в ОП
3. Эффективность педагогического управления деятельностью учеников
4. Влияние на активность обучающихся, уровень их инициативы и самостоятельности
5. Оптимальность соотношения педагогического и самоуправления деятельностью учеников
6. Соблюдение прав обучающихся и принципов гуманистической психологии
7. Соответствие принципам дидактики
8. Здоровьесбережение, соответствие законам физиологии, обеспечение физического и психологического благополучия субъектов образовательного процесса
9. Соответствие возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся и имеющейся учебно – материальной базе
10. Соответствие индивидуальности педагога, использование его наиболее развитых способностей и эффективных видов деятельности

### Список литературы

1. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М., 2003
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975
4. Лернер И.Я., Краевский В.В. Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М., 1990
5. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М., 1996
6. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. – Екатеринбург, 2003
7. Пеленев А.Ф. Проблемы профессиональной компетентности педагогов / Профессиональная компетентность педагога / Под ред. Л.А. Густокашиной. – Пермь, 2006
8. Пеленев А.Ф. Система управления педагогическим коллективом. – Пермь, 2005
9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – М., 2000.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности. – М., 1990.
11. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979