

ФГБОУ ВО «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



ЛЕУС Ольга Викторовна

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Гребенникова В.М.

Краснодар – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя: проблемы и пути их решения	19
1.1. Основные концептуальные подходы к исследованию проблем профессионального мастерства учителя	19
1.2. Критерии и показатели профессионального мастерства учителя	31
1.3. Педагогическая квалиметрия в оценке профессионального мастерства учителя: обзор отечественных и зарубежных теорий	56
Выводы по первой главе.....	69
Глава 2. Эмпирическое обоснование модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя	72
2.1. Технологическое обеспечение эмпирического исследования....	72
2.2. Актуальный уровень профессионального мастерства учителей с разным стажем педагогической деятельности	79
2.3. Сравнительный анализ профессионального мастерства учителей высшей и первой квалификационных категорий.....	100
Выводы по второй главе	104
Глава 3. Модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя: результаты экспериментального исследования.....	106
3.1. Модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя.....	106
3.2. Разработка и апробация инструментария квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя	122

3.2.1. Разработка и апробация инструментария мониторинга на основе электронного портфолио.....	122
3.2.2. Разработка и валидизация инструментария мониторинга на основе самооценочного теста.....	136
3.3. Механизм влияния мониторинга на повышение профессионального мастерства учителя: оценка эффективности разработанной модели.....	150
Выводы по третьей главе.....	164
Заключение.....	166
Список литературы.....	174
Приложение А Бланк самооценки профессионального мастерства учителя.....	199
Приложение Б Структура портфолио (перевод в количественную оценку показателей в программе RUMM2020)	206
Приложение В Инструкция по организации квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя в диалоговой системе RUMM2020	212
Приложение Г Статистическая характеристика набора индикаторов для портфолио.....	233

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В системе образования Российской Федерации проводятся глобальные реформы, они затрагивают все направления: от дошкольных образовательных организаций и начальной школы до высших учебных заведений. Перестройка системы коснулась не только учебных программ, форм и методов преподавания, но и повышения уровня квалификации самих педагогов. Все изменения настоящего времени, происходящие в образовании, связаны с изменениями в обществе, которые определяют модернизацию образовательных организационных структур, изменения содержания педагогической культуры, повышение требований к объективности оценки профессионального мастерства учителя, способного обеспечить гуманное воспитание, реализацию политических амбиций и соответствовать потребностям разнообразного контингента обучающихся.

При этом образовательная практика и педагогическая наука охвачены процессами противоречивых изменений, идущих в разных направлениях. С одной стороны – сильные традиции и паттерны прошлой эпохи: предметное преподавание, возрастная принадлежность к учебной группе, природосообразность, подготовка к трудовой деятельности. С другой – нарастают прагматические тенденции, цифровизация, рыночные механизмы функционирования образования, что сопряжено с конкуренцией, свободным выбором учебных программ и планов, обучением на эмпирических ситуациях, метапредметным преподаванием. Стремительные, противоречивые изменения ставят учителя в сложную ситуацию выбора, побуждают к инновационному эксперименту, преодолению риска и неопределенности.

Необходимым условием соответствия этим вызовам времени является постоянное повышение профессионального мастерства учителя. Модернизация российского образования диктует потребность в таких педагогических кадрах, которые способны совершенствовать образовательный процесс в школе,

корректировать его в соответствии с изменяющимися условиями, непрерывно совершенствуя свое профессиональное мастерство.

Учитель в своей деятельности всегда должен соответствовать возложенным на него задачам. В своем профессиональном развитии идти в ногу со временем, достигать высокого уровня педагогического мастерства, а значит должен обладать высокой культурой педагога – основой педагогического мастерства и педагогического творчества, благодаря которым развиваются профессионально значимые качества.

Каждый учитель должен быть гуманистом, признавать человека как высшую ценность на земле, следовательно, в своей педагогической деятельности осознавать значимость личности каждого ребенка, строить взаимоотношения с детьми на основе любви и уважения.

Одним из факторов развития профессионального мастерства учителя традиционно рассматривается педагогический мониторинг качества его профессиональной деятельности. В современных школах действует система аттестации учителей, предполагающая проведение измерительных процедур для отслеживания уровня профессионального мастерства учителя. За последние годы такая система претерпела значительные изменения, что связано с необходимостью ее совершенствования и поиском наиболее оптимальных технологий мониторинга и его методов. Сложившаяся система аттестации педагогических кадров не выполняет своей главной роли – мотивации повышения профессионального мастерства учителя, так как в ней отсутствует адекватный и научно обоснованный инструментарий, позволяющий объективно судить об изменениях качественных характеристик его профессиональной деятельности. Создание такого инструментария, разработанного в соответствии с новейшими достижениями педагогических измерений и основанного на использовании математических моделей, позволило бы решить актуальные проблемы теории и практики педагогики, в частности, проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов для реализации приоритетных направлений всей образовательной политики России.

Степень научной разработанности темы исследования. Несмотря на то, что вопросы педагогической квалиметрии исследуются не так давно – с конца 60-х годов XX века, к настоящему времени достигнуты определенные результаты по использованию квалиметрического подхода к оценке качества образовательного процесса.

В работах Г.С. Жуковой, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто содержатся теоретические сведения о сущности и природе образовательной и педагогической квалиметрии и квалитологии, о структуре квалитологического знания. В.С. Аванесов, А.О. Татур, В.С. Черепанов, Ю.А. Шихов рассматривают проблемы тестовой квалиметрии. В исследованиях Т.С. Анисимовой, А.А. Макарова, А.А. Маслака содержатся конкретные диагностические процедуры, основанные на использовании матричных тестов и тезаурусов; в работах А.А. Захарова – композиционных тестов. И.А. Зимняя, М.Г. Минин, С.Е. Шишов посвятили свои работы проблеме квалиметрии стандартов образования, проведения независимой экспертизы качества образования.

За последние годы защищено ряд диссертаций по проблемам квалиметрии образования. Диссертации Н.А. Васильевой, И.А. Гальмуковой, Ю.Г. Кисляковой, Л.Л. Кузиной, М.В. Мироновой, И.А. Ранневой, С.А. Сафонцева, Т.А. Снигиревой посвящены вопросам использования квалиметрического подхода к оценке и контролю знаний студентов вуза. И.Н. Белозеров исследует роль и место квалиметрии в разработке технологии аттестации общеобразовательных организаций; А.С. Казаринов – в организации и проведении педагогических экспериментов. Н.А. Кулемин посвящает свое диссертационное исследование проблеме управления образовательной организацией; С.П. Масальских – квалиметрическому мониторингу учебного процесса в организациях начального профессионального образования; А.И. Пульбере – квалиметрии технического образования; Г.З. Файзуллина – квалиметрической оценке педагогических проектов.

Среди диссертационных работ существуют лишь парциальные исследования проблемы квалиметрического мониторинга и педагогического

измерения качества профессиональной деятельности учителя. Так, Г.Р. Гарафутдинова разрабатывает квалиметрическую технологию оценки компетенций студентов технического вуза; В.И. Кузнецова, вводит понятие тестологической компетентности, акцентирует внимание на целесообразности ее формирования у будущих педагогов; Н.М. Саенко в качестве доминирующего фактора развития педагогической компетентности рассматривает дидактическую тестологию; Т.Г. Ханова предлагает авторскую квалиметрическую методику оценки качества преподавания.

Реализация в стране национального проекта «Образование», федеральных проектов направлены на повышение учительского роста, организационно-методическое сопровождение профессионального развития педагога, совершенствование образовательной среды. Образовалась необходимость создания новых подходов в системе оценки профессионального мастерства и квалификации учителей. Таким образом, недостаточная разработанность технологий квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя обуславливает актуальность темы исследования.

Вместе с тем в современной педагогической науке накоплен теоретический и эмпирический материал по проблемам профессионального мастерства учителя. Этой проблемой занимались многие отечественные ученые (А.А. Бодалев, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.).

Результаты теоретического анализа позволяют говорить о том, что в качестве основного показателя профессионального мастерства учителя, или его интегрального критерия, разные исследователи рассматривают различные феномены: педагогическое мастерство (Д.А. Белухин, И.А. Зязюн, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, А.А. Трущева, И.Ф. Харламов и др.), профессионально-педагогическую компетентность (Ю.П. Азаров, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, А.И. Щербаков и др.), педагогическую культуру (В.Л. Бенин, Г.Н. Волков, Е.Д. Жукова, Л.В. Мардахаев, А.А. Реан и др.), профессионализм и профессиональную зрелость учителя (Ю.П. Азаров,

А.А. Бодалев, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), его профессионально-личностную позицию (Н.А. Баранова, Н.М. Борытко, Е.Ю. Пряжникова, Н.Л. Селиванова и др.).

Разрозненность представлений о критериях и показателях профессионального мастерства учителя обуславливают необходимость систематизации имеющихся знаний и разработки на этой основе критериально-оценочной системы, позволяющей сконструировать модель и технологию квалитетического мониторинга, обеспечивающую объективность сбора, интерпретации и хранения информации о достижениях учителя и о характере его профессионального мастерства в процессе осуществления педагогической деятельности.

Анализ практического состояния отслеживания результатов развития профессионального мастерства учителя, степени разработанности проблемы квалитетического мониторинга качественных показателей профессионального мастерства показал, что в современной педагогической науке и практике существуют объективно действующие **противоречия** между:

- современными требованиями к уровню профессионализма учителя и существующими методами измерения качества его профессиональной деятельности;

- необходимостью повышения профессионального мастерства учителя и недостаточной разработанностью диагностического инструментария квалитетического мониторинга, способствующего повышению профессионализма, самоактуализации и самореализации;

- достижениями образовательной квалитетрии в оценке качества образовательного процесса и недостаточной разработкой квалитетического мониторинга.

Этими противоречиями в существующей практике отслеживания результатов развития профессионального мастерства учителя обусловлена **проблема** исследования, которая заключена в вопросе: какая модель может быть

положена в основу квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя в современной системе образования?

В соответствии с проблемой определена тема исследования: «Квалитетический мониторинг профессионального мастерства учителя».

Объект исследования: процесс квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя.

Предмет исследования: модель квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя.

Цель исследования: разработка и экспериментальное обоснование модели квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя в системе образования.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что квалитетический мониторинг будет эффективным средством повышения профессионального мастерства учителя, его активности в самореализации и самоактуализации, если:

- определены сущностные, структурные и динамические характеристики профессионального мастерства учителя на основе теоретического анализа педагогических концепций данного педагогического феномена, изучены подходы и методы исследования, проведен анализ их эффективности;

- осуществляется на основе разработанной модели квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя,

- определены на основе эмпирических исследований критерии (показатели) профессионального мастерства учителя;

- проведен анализ результатов эмпирического исследования на соответствие критериям качества тестов: надежности, валидности, объективности.

Достижение цели исследования и верификация его гипотезы осуществлялись в процессе решения следующих **задач исследования:**

1. Провести теоретический анализ педагогических концепций профессионального мастерства учителя, на основе которого уточнить сущностные, структурные и динамические характеристики данного

педагогического феномена. Рассмотреть подходы и методы к исследованию профессионального мастерства учителя и проанализировать их эффективность.

2. Разработать диагностический инструментарий профессионального мастерства учителя как систему критериев и качественных показателей, являющихся основой модели квалиметрического мониторинга.

3. Разработать модель квалиметрического мониторинга и экспериментально проверить ее влияние на позитивную динамику профессионального мастерства учителя, его самоактуализацию и самореализацию.

4. Рассмотреть достоверность результатов эмпирического исследования на соответствие критериям качества тестов: надежности, валидности, объективности.

Методологическая основа исследования:

- основополагающие методологические принципы педагогических исследований (В.В. Краевский, В.П. Беспалько);

- квалиметрический подход (Г.С. Жукова, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, А.О. Татур);

- системный подход, позволяющий объединять разнородные показатели, выявлять разнообразные связи, которые характеризуют профессиональное мастерство учителя (В.Г. Афанасьев, В.П. Бедерханова, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, А.А. Остапенко, В.А. Сластенин и др.);

- личностно-развивающий подход (Е.В. Бондаревская, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, и др.);

- методология педагогического проектирования, служащая основой для проведения научных педагогических исследований (А.И. Кочетов, М.М. Поташник).

Теоретической основой исследования являются:

- фундаментальные и прикладные исследования в управлении качеством образования (В.И. Байденко, М.Г. Минин, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур);

- теории педагогического мониторинга (В.Г. Горб, С.А. Репин, Т.И. Шамова);

- теории модельного описания и оценивания процессов управления в образовании и конструирования моделей (В.Г. Афанасьев, В.П. Бедерханова, В.М. Гребенникова, С.П. Грушевский, Н.Ф. Ефремова, С.А. Лебедев, А.А. Маслак, В.Д. Могилевский, Г.Ж. Микерова, А.А. Остапенко, Е.А. Солодова);

- теория педагогических измерений (В.С. Аванесов, Н.Ф. Ефремова, В.И. Звонников, А.А. Маслак, М.Б. Чельшкова, G. Rasch, V.D. Wright);

- технологический подход и методологические принципы, используемые в педагогическом исследовании и антиципации (Т.С. Анисимова, В.В. Краевский, М.М. Поташник, В.П. Беспалько);

- теории профессионального роста (И.А. Зязюн, В.А. Петьков, В.А. Сластенин и др.), профессионально-личностного развития (Л.М. Митина, Е.И. Рогов, А.И. Щербаков и др.), профессионального становления (А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина и др.) и профессионализации (А.А. Бодалев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.) учителя;

- исследования педагогического мастерства (И.А. Зязюн, Е.И. Рогов, Т.С. Анисимова, В.К. Загвоздкин и др.), профессионально-педагогической компетенции (Ю.П. Азаров, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, А.И. Щербаков и др.), педагогической культуры (В.Л. Бенин, Г.Н. Волков, Е.Д. Жукова, Л.В. Мардахаев, А.А. Реан, и др.) и профессионализма (А.А. Бодалев, А.И. Кочетов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) учителя;

- трактовка природы оценивания и измерения, представленная в исследованиях G. Rasch, А.А. Маслака, С.А. Сафонцева.

Методы исследования. *Теоретические:* теоретический анализ научно-методических источников по теме исследования; анализ федеральных государственных образовательных стандартов, профессионального стандарта педагога и других нормативных документов; анализ научной периодической печати по теме исследования; обобщение инновационного педагогического опыта моделирования; метод моделирования, изучение опыта формализации латентных

переменных; адаптации теории латентных переменных для оценивания роста профессионального мастерства учителя; индукции; *эмпирические*: наблюдение, беседа, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты; *статистические*: методы математической статистики, методы анализа данных на основе модели Раша, методы сравнения, корреляционного, факторного и дисперсионного анализов.

Экспериментальная база исследования. Основная база исследования на первом и втором этапах – лаборатория объективных измерений филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани, образовательные организации общего среднего образования Краснодарского края (всего – 37), на третьем и четвертом этапах – образовательные организации общего среднего образования муниципального образования Славянский район (всего – 36). Дополнительными базами для внедрения результатов исследования были консультативно-методический центр управления образования Славянского района и филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани.

Исследование состояло из **четырёх этапов**.

На **первом этапе** (2005–2007 гг.) осуществлялся теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме; были сформулированы цели и задачи исследования, объект, предмет, гипотеза исследования; проведен эмпирический этап экспериментального исследования.

На **втором этапе** (2008–2010 гг.) было формализовано содержание и структура конструкта «профессиональное мастерство учителя», сформирован набор показателей, характеризующий этот конструкт, разрабатывалась технология модели квалитметрического мониторинга профессионального мастерства учителя.

Третий этап (2011–2013 гг.) был посвящен формирующему эксперименту, создана модель и технология квалитметрического мониторинга профессионального мастерства учителя, обсуждены результаты измерения с педагогической общественностью, проведена коррекция набора показателей, систематизированы

полученные результаты, выполнен качественный и количественный анализ формирующего эксперимента.

На **четвертом этапе** (2014–2019 гг.) обобщены результаты исследования и проведен их анализ: уточнены теоретические положения исследования, выполнен сравнительный анализ способов оценивания (портфолио и самооценка) в рамках теории измерения латентных переменных, оформлены результаты диссертационного исследования. Экспериментально проверена технология мониторинга профессионального мастерства учителя, показана возможность измерений латентных переменных на интервальной шкале в педагогике и образовании.

Научная новизна исследования и основные научные результаты, полученные лично соискателем, заключаются, прежде всего, в том, что впервые был разработан диагностический инструментарий для квалитетрического мониторинга профессионального мастерства учителя, отличающийся объективностью оценки его качественных характеристик. При этом в исследовании:

1. Выявлено и обосновано, что повышение профессионализма учителя, совершенствование структуры его профессиональной деятельности, самоактуализации, самореализации невозможно без мониторинга качественных изменений профессионального мастерства.

2. Предложено авторское понимание педагогической категории «профессиональное мастерство учителя», которое представлено как результат непрерывного динамического процесса изменения профессиональной деятельности, позволяющего учителю на новом качественном уровне решать профессиональные задачи и отражающего активизацию его профессионального самосознания, в результате которой достигается саморазвитие и самоактуализация.

3. Доказана возможность применения теории латентных переменных для создания модели квалитетрического мониторинга.

4. Теоретически обоснованы и проверены на практике критерии и показатели модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя, адекватные предмету измерения, отличающиеся объективностью, валидностью, учитывающие профессионально важные качества учителя.

5. Разработаны и теоретически обоснованы модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства и технология ее реализации, направленные на повышение профессионализма учителя.

6. Доказано, что реализация модели и соответствующей ей технологии квалиметрического мониторинга профессионального мастерства обеспечивают мотивацию учителя в совершенствовании его профессиональной деятельности, самореализации и самоактуализации.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит:

- в уточнении сущностных, структурных и динамических характеристик профессионального мастерства учителя;

- в дополнении теоретических сведений о профессиональном мастерстве учителя квалиметрическим подходом в разработке показателей деятельности учителя, достижения профессионального мастерства, как самосовершенствование и саморазвитие, активизацию внутренней деятельности учителя в работе над собой;

- в разработке технологии квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя, которая обеспечивает эффективность измерительных процедур и направлена на повышение профессионализма учителя;

- в доказанности влияния результатов квалиметрического мониторинга на повышение профессионализма способом отслеживания с помощью количественных оценок качественных изменений профессионального мастерства учителя.

Практическая значимость исследования заключается:

- в возможности внедрения разработанной модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя в систему образования для

повышения профессионализма учителя, совершенствования структуры его профессиональной деятельности, самоактуализации и самореализации;

- в применении разработанного инструментария квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя при проведении мероприятий в рамках национальной системы учительского роста (процедуры аттестации, курсы повышения квалификации и др.).

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования достигается благодаря использованию апробированных методик теории латентных переменных в социальных системах, в том числе и в области образования. Необходимый научный уровень диссертационного исследования достигнут благодаря использованию квалитетического, системного и технологического подходов, соблюдению методологии педагогической науки, использованию количественных и качественных методов анализа данных и адекватных статистических методов. Объем экспериментальных выборок достаточен для получения обоснованных выводов.

Исследование проводилось с соблюдением всех необходимых требований к педагогическим экспериментам.

Положения, выносимые на защиту:

1. Результаты анализа теории педагогических концепций и эмпирических исследований профессионализма учителя показали, что профессиональное мастерство – это результат непрерывного процесса прогрессивных изменений, совершенствования структуры его профессиональной деятельности, самоактуализации и самореализации, в тоже время оценки педагогического мастерства строятся на основе конечного результата и не отражают динамику процесса повышения профессионального мастерства учителя.

Осуществление повышения профессионального мастерства учителя, совершенствование структуры его профессиональной деятельности, самоактуализации, самореализации невозможно без мониторинга качественных изменений профессионального мастерства, необходим диагностический инструментарий квалитетического мониторинга, обладающий качествами

объективности, универсальности, адекватности, дифференцированности, валидности, ясности и четкости. Высокий уровень точности диагностического инструментария достигается благодаря использованию апробированных методик теории латентных переменных в социальных системах, в том числе и в области образования.

2. Диагностический инструментарий профессионального мастерства учителя включает в себя интегральный показатель, представленный критериями и качественными показателями, отражающими развитие профессионально важных качеств учителя (первое направление формирования критериев) и совершенствования его профессиональной деятельности (второй направление формирования критериев). Каждый критерий представлен показателями, которые могут быть как внешними (авторитет учителя, позитивная оценка обучающимися, их родителями и другими учителями, престиж, уважение и продвижение по службе), так и внутренними (субъективное позитивное отношение к своей деятельности, удовлетворенность трудом), как формальными, или явно наблюдаемыми (формальные характеристики результативности деятельности), так и латентными, или скрытыми, распознаваемыми с помощью специальных методов (особенности личности учителя и его профессиональной деятельности).

3. Модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя определяет задачи и цели исследования, технологию и принципы, направления и способы получения универсальной и объективной информации, хранения диагностических данных, является способом отслеживания с помощью количественных оценок качественных изменений профессионального мастерства учителя, дает его комплексную оценку. Цифровая среда школ позволит результаты мониторинга сделать доступными для всех учителей, процедуру проведения – автоматизированной и нетрудоемкой.

4. Профессиональная деятельность учителя, достигшего профессионального мастерства, характеризуется высоким уровнем развития ее функционального (качество выполнения функций воспитания, обучения и развития) технологического (совершенствование владения педагогическими техниками),

предметного (предметная и методическая компетентность) и результативного (знания обучающихся, их компетенции) компонентов.

В инструментарии использован квалитетический анализ портфолио учителя, содержащего формальные показатели и самооценки учителя, показатели которой ориентированы на особенности развития личности и структуры профессиональной деятельности.

Мониторинг обеспечивает мотивацию профессионального самосознания учителя и определяет тем самым его стремление к работе над собой, к самореализации и самоактуализации в избранной сфере деятельности. Критерии (показатели) профессионального мастерства учителя отражают особенности мотивационной сферы его личности, систем его ценностей и смысло-жизненных ориентаций, а также особенностей профессионально важных качеств учителя.

Результаты эмпирического исследования подтвердили надежность, валидность и объективность диагностического инструментария. В основе диагностического инструментария апробировано использование теории латентных переменных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Полученные результаты исследования обсуждались и были одобрены на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры математики, информатики и методики их преподавания, кафедры общей и профессиональной педагогики филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. Разработанная модель квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя неоднократно обсуждались на совещаниях руководителей методических объединений учителей и на заседаниях методических советов школ Славянского района Краснодарского края (2010–2018 гг.).

В рамках теории латентных переменных разработаны, опубликованы и используются в образовании:

- модель и технология квалитетического мониторинга развития профессионального мастерства учителя (2016–2018 гг.);
- методика измерения качества образования в школе (2009 г.);

- методика измерения качества профессиональной деятельности учителя (2009 г.);

- методика измерения педагогического мастерства учителя (2017 г.).

Основные положения и результаты исследования докладывались на Всероссийских научно-практических конференциях филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани: «Теория и практика измерения и мониторинга компетенций и других латентных переменных в образовании» (2010, 2014, 2016 гг.), «Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации» (2017 г.); отражены в восемнадцати публикациях, в т.ч. в девяти статьях, опубликованных в журналах, рекомендованных ВАК.

Результаты исследования, методические рекомендации внедрены в учебный процесс филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани, в практическую деятельность консультационно-методического центра управления образования администрации муниципального образования Славянский район Краснодарского края, методика измерения использована в исследованиях студентов при написании выпускных квалификационных работ.

Структура диссертации соответствует логике исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников (211) и приложений (4). Материалы изложены на 235 страницах, содержат 24 таблицы и 21 рисунок.

ГЛАВА 1. КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

1.1. Основные концептуальные подходы к исследованию проблем профессионального мастерства учителя

Проблему профессионального мастерства учителя можно считать одной из актуальных и центральных проблем педагогики.

Проблемами профессионального мастерства занимались многие отечественные ученые (А.А. Бодалев, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, А.А. Остапенко, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков [29; 70; 92; 101; 114; 140; 170; 203] и др.).

Рассматривая понятие «профессиональное мастерство», многие исследователи отмечают его тождество с понятием «профессиональное продвижение», «профессиональное самосовершенствование», «повышение профессионального роста», «повышение трудовой квалификации», «профессиональное развитие», «профессиональный рост». Однако, по своей сути, вне зависимости от их формулировок, данных частными исследователями, каждое из этих понятий определяет какую-либо одну сторону профессионального мастерства. Понятие «профессиональное мастерство» включает в себя и смену позиции в должностной структуре организации, то есть продвижение, карьеру; и процесс накопления профессионального опыта, включающий в себя совершенствование знаний, умений, навыков выполнения определенных профессиональных действий; и развитие личностных качеств, обуславливающих возможность оптимального и эффективного решения профессиональных задач; и рост самоуважения, и завоевание авторитета у других, то есть изменение в социальном статусе субъекта труда.

Многомерность понятия «профессиональный мастерство» обосновывается тем, что в структуре любой профессиональной деятельности можно выделить, как минимум, четыре основополагающих компонента, от особенностей содержания которых зависит качество ее выполнения. Это:

- личностный компонент, отражающий уровень развития и степень выраженности у субъекта труда профессионально важных качеств личности, включая и мотивы профессиональной деятельности, и ценности профессии, и комплекс индивидуально-психологических и социально-психологических ее характеристик;

- функциональный компонент, предполагающий раскрытие способов и качества выполнения определенных профессиональных функций и решения типичных и нестандартных профессиональных задач;

- социальный компонент, раскрывающий те особенности профессионального взаимодействия, которые характеризуют социальный статус субъекта труда: как внутри организации, так и во взаимодействии с окружающей средой;

- предметный компонент, то есть уровень овладения предметом профессиональной деятельности.

В связи с этим, в самом широком смысле слова, под профессиональным мастерством следует все-таки понимать комплексный процесс прогрессивных изменений во всех структурных компонентах профессиональной деятельности.

Такое общее определение профессионального мастерства обуславливает необходимость обращения к сущности и структуре педагогической деятельности как профессиональной деятельности учителя. Следует уточнить при этом, что в нашем исследовании делается акцент на профессиональном труде учителя-предметника, выполняющего, в том числе, и функции классного руководителя.

Педагогическая деятельность традиционно трактуется как вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание и развитие детей и подростков. В современной педагогической литературе накоплен значительный объем теоретических и эмпирических

исследований, ориентированных на выявление сущности и структуры профессиональной деятельности учителя. Теоретический анализ работ В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой и других отечественных ученых показал, что в современной педагогике можно выделить три методологических подхода к рассмотрению структуры профессиональной деятельности учителя [86; 95; 127; 169; 199].

Функциональный подход исходит из рассмотрения педагогической деятельности как взаимосвязи различных функций, связанных, прежде всего, с освоением обучающимися определенной суммы знаний, умений, навыков, а также с развитием у них социально значимых качеств личности. В рамках функционального подхода, основными представителями которого являются такие исследователи, как А.К. Маркова, А.И. Щербаков и др., разработаны теории профессиональной педагогической деятельности, согласно которым ее структура может быть представлена комплексом взаимосвязанных педагогических функций [114; 202].

Системно-структурный подход опирается на основные положения теории деятельности А.Н. Леонтьева и рассматривает профессиональную деятельность учителя как систему взаимосвязанных в ней элементов. А.Н. Леонтьев выделяет в характеристике деятельности, во-первых, ее многоуровневость. По мнению ученого, отличительной чертой деятельности является ее иерархичная структура. Первый уровень – это предмет деятельности, который есть ее мотив. Второй уровень, согласно А.Н. Леонтьеву, представлен конкретными действиями, реализованными с определенной целью с помощью осуществления соответствующих операций, соотнесенных с условиями деятельности. Низший уровень представлен психофизиологическими функциями [102]. Таким образом, мотив определяет направленность деятельности, цель – действия, а условия – операции.

В рамках системно-структурного подхода, структура профессиональной деятельности учителя представлена различными компонентами, выделяемыми разными авторами.

Операциональный подход исходит из идеи выделения в качестве структурных составляющих конкретных операций, реализуемых педагогом в своей профессиональной деятельности.

Выделенные подходы, как правило, в теориях педагогической деятельности выступают в единстве, и их интеграция позволяет ученым раскрывать сущностные характеристики профессиональной деятельности учителя.

Так, Н.В. Кузьмина, выделяя пять основных структурных компонентов педагогической деятельности (субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели и средства), подчеркивает, что раскрытие содержания каждого компонента не может полностью описать педагогическую деятельность как систему. По мнению автора, система представляет собой, прежде всего взаимосвязи между ее компонентами и элементами. Н.В. Кузьмина при этом указывает, что педагогическая деятельность имеет не только содержательную структуру, но и функциональную. Функциональная структура педагогической деятельности может быть представлена как взаимосвязь группы целеполагающих функций и группы организационно-структурных функций. Первая группа состоит из ориентационной, развивающей, мобилизующей и информационной функций, а вторая группа – как группа функций, обеспечивающих реализацию функций первой группы, включает в себя конструктивную, проектировочную, организаторскую, гностическую и коммуникативную функции, которые соответствуют педагогическим способностям [94].

Л.М. Митина в своей теории педагогической деятельности выделяет три основных компонента ее функциональной структуры:

1. Общие и оперативные цели и задачи деятельности. К общим целям относятся перспективные цели образовательной политики общества, цели конкретной образовательной организации; оперативные же задачи касаются вопросов о способах достижения общих целей.

2. Ко второму компоненту структуры педагогической деятельности автор относит средства, используемые учителем для решения оперативных задач.

3. Третий компонент структуры педагогической деятельности представлен оценкой и анализом конкретных действий учителя. Оценка трактуется как сравнение запланированного с тем, что достигнуто в результате реализации определенных действий [128].

Существуют и другие подходы к выделению структурных компонентов профессиональной деятельности учителя. Выделяют, например, исследовательскую функцию, управленческую, а также воспитательную, образовательную, диагностическую, рефлексивную и пр.

Результаты теоретического анализа позволяют сделать вывод о том, что профессиональный рост учителя подразумевает прогрессивные изменения в содержании каждого функционального компонента его профессиональной деятельности: обучающей, воспитывающей, развивающей, коммуникативной, гностической, организационной, проектировочной и пр.

В современной педагогической науке в связи с рассмотрением проблем профессионального мастерства традиционно используются три смежных понятия: «профессиональное развитие» (или профессионально-личностное развитие), «профессиональное становление» и «профессиональный рост».

Прежде чем рассмотреть основные концептуальные подходы к исследованию проблем профессионального мастерства учителя, остановимся на формулировках смежных с ним понятий.

В современной науке профессиональное развитие рассматривается как одно из направлений развития человека в целом [19; 37; 87; 88; 144; 145; 156; 167] и интерпретируется как непрерывный процесс становления профессионала. Этот процесс достаточно протяжен во времени, длится с момента выбора профессии и завершается по прекращению профессиональной деятельности человека [56; 85; 42; 147].

Кроме этого, в части исследований, профессиональное развитие изучается и в процессе освоения человеком профессии [47; 114; 115; 129], и в зрелом возрасте, когда субъектом труда профессия уже освоена [137].

Однако здесь следует определиться и с термином «развитие», который также имеет собственную детерминацию и свои дефиниции.

Рассмотрение феномена «профессиональное развитие» только как процесс прогрессивного изменения стало достаточно традиционным. Вместе с тем, развитие предполагает количественные и качественные изменения, однако такие изменения могут быть не только прогрессивными, но и регрессивными, не только конструктивными, но и деструктивными.

Многие ученые настаивают на том, что развивать можно только то, что у индивида имеется. Развитие представляет собой последовательные, прогрессирующие, количественные и качественные изменения психики, которые являются в целом необратимыми и на определенных этапах включают в себя регресс. Под профессиональным развитием следует все-таки понимать неравномерный, нелинейный процесс изменения личностных структур субъекта труда в ходе реализации им своих профессиональных функций. С момента вхождения субъекта труда в профессиональное сообщество, принятия им профессиональных ценностей и норм поведения, происходит изменение личности, которое может носить характер прогрессивного развития, обогащения профессионального опыта, профессионального роста, а может иметь и противоположные характеристики. По свидетельству ряда исследователей (Е.А. Климов, А.К. Маркова [80; 115]) по мере профессионального развития могут формироваться определенные негативные новообразования, приводящие к возникновению профессиональных деструкций и деформаций личности как субъекта труда.

Профессиональное развитие, на наш взгляд, нельзя считать линейным и только восходящим к высшей ступени процессом – это скорее процесс трансформации структур личности, ее мотивационной, когнитивной, поведенческой, аффективной и коммуникативной сфер в результате влияния множества объективных и субъективных факторов. Прогрессивная трансформация ведет к профессиональному росту субъекта труда, регрессивная – к остановке в развитии.

Профессиональное развитие, однако, большинством исследователей рассматривается как один из видов психического развития.

К сожалению, на сегодняшний день не существует единого, общепринятого понятия о принципах этого процесса, однако практически все исследователи (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.Г. Эриксон [10; 28; 37; 101; 205] и др.), изучающие психическое развитие, наряду с биологическими генетическими и физиологическими процессами, непосредственно рассматривают развитие самой личности в качестве социального субъекта.

В этом ключе обратимся к классическому пониманию психического развития психологом Л.С. Выготским. Его гипотеза предлагала новое решение проблемы соотношения психических функций – элементарных и высших [37]. Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, т.е. натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями (ВПФ) люди могут сознательно управлять. Таким образом, он рассматривает развитие в виде качественных изменений, происходящих внутри индивида в процессе приобретения опыта внутри социальной среды.

Социальная среда, по Л.С. Выготскому, – это не просто внешнее окружение, а аккумулированный общечеловеческий опыт, материализованный в предметах материальной и духовной культуры; мир созданных человечеством предметов и явлений, творений культуры, в том числе мир человеческой деятельности.

С точки зрения Я.А. Чернышева, в процессе повышения профессионального мастерства, под которым он понимает развитие профессиональной карьеры субъекта труда, происходит взаимосвязанная трансформация личностного, профессионального и социального пространства [196; 197].

Ю.П. Поварёнков предлагает при выделении периодов профессионализации субъекта труда учитывать социальную ситуацию его профессионального развития [147].

Таким образом, большинством исследователей категории «профессиональное мастерство» и «профессиональное развитие» понимаются как тождественные. По нашему мнению, это не совсем корректно, в связи с чем в теме нашего исследования мы уточнили, что изменения, которые происходят на основе использования квалиметрического мониторинга, касаются именно профессионального мастерства, то есть прогрессивных изменений каждого компонента профессиональной деятельности учителя. Профессиональное мастерство представляет собой одну из форм профессионально-личностного развития. Профессиональное мастерство и профессиональное развитие находятся в тесной диалектической связи, и многими исследователями они и рассматриваются как единый процесс.

Для нашего исследования важными являются концептуальные положения, разработанные Л.М. Митиной и ее последователями.

Л.М. Митина в своей концепции профессионального развития, прежде всего, подчеркивает, что профессиональное и личностное должны восприниматься как взаимодополняющие и взаимополагающие процессы. При этом, в рамках личностно-развивающего подхода, профессиональное развитие трактуется как рост, становление, интеграция и реализация в деятельности профессиональных знаний и умений, личностных качеств и профессиональных способностей. Сущность такого процесса, по мнению Л.М. Митиной, заключается в активном качественном преобразовании учителем своего внутреннего мира, которое приводит к его творческой самореализации.

Таким образом, процесс развития (прогрессивного) трактуется, прежде всего, как процесс саморазвития личности в профессии. Сущность профессионального развития заключается в конструировании человеком своей самости, субъектности, своего образа мира, «Я-концепции», это субъективный образ себя в профессии [130]. Подобная точка зрения характерна для исследователей А.И. Кочетова, Е.Ю. Пряжниковой и др.

Помимо этого, Л.М. Митина разработала две модели труда учителя [127, с. 138]: первая модель названа моделью адаптивного функционирования

[127, с. 176], которая описывает механизмы фактически остановки профессионального роста учителя; вторая модель – это модель его профессионального развития [127, с. 148], обусловленного формированием профессионального самосознания его личности.

Наряду с понятием «развитие личности», существуют другой общепринятый термин – это «становление». В некоторых случаях они используются как синонимы. Термин «становление» – это одно из самых часто употребляемых понятий, как в философии, психологии, так и в педагогике, однако его семантическая структура слабо определена.

В современном общепринятом научном понимании «становление – философская категория, выражающая спонтанность, изменчивость вещей и явлений – их непрерывный переход в другое, приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию» [185, с. 436]. Г.В.Ф. Гегель пишет: «каждый обладает представлением о становлении и так же признает, что это одно представление» [Цит. по: 43, С1]. Получается, что становление – это процесс в достаточной степени субъективный. То есть, каким представляется субъекту становление, таковым он и будет. Таким образом, становление – это отправной пункт всего последующего развития, начальная точка последующего профессионально-личностного роста. Кроме этого, именно в личностном становлении уже закладываются первые представления о будущей карьере, и в соответствии с личностными характеристиками и ценностными предпочтениями зарождаются предпосылки будущего профессионального мастерства.

Рассмотрение проблем профессионального мастерства многими исследователями осуществляется во взаимосвязи с проблемами профессионализации и профессионализма.

По мнению Е.И. Рогова, формирование профессионализма предполагает:

- изменение деятельности, ее структуры, функциональных и содержательных компонентов и элементов, обеспечивающее повышение

профессионального мастерства субъекта труда и формирование у него индивидуального стиля деятельности;

- изменение внешних и внутренних проявлений личности, приобретение ею профессионального мировоззрения, включающего в себя профессиональное внимание, профессиональную память, профессиональное мышление, то есть изменение всех сфер личности – когнитивной, аффективной и поведенческой;

- изменение установки субъекта труда на объект своей профессиональной деятельности, обеспечивающее формирование у него профессиональной культуры [159].

Таким образом, категория «профессиональное мастерство» в современной педагогике рассматривается во взаимосвязи с понятиями профессионально-личностного развития, профессионального становления, профессионального самосовершенствования, профессионализации и интерпретируется как линейный процесс изменения личностных структур субъекта труда и всех компонентов осуществляемой им деятельности, что, в конечном итоге, приводит к повышению уровня его профессионального мастерства и достижению высокого профессионализма.

Результаты теоретического анализа работ, посвященных проблеме профессионального мастерства учителя, свидетельствуют о том, что в современной педагогической науке нет единого общепризнанного понимания данного феномена.

С точки зрения А.В. Мудрика, профессиональное мастерство педагога есть не что иное, как процесс «нарастания» разнообразия стереотипов, знаний, умений, способов решения педагогических задач и педагогических ситуаций. Такой процесс, по мнению А.В. Мудрика, может быть как стихийным, так и управляемым, как осознанным, так и неосознанным [132].

М.М. Поташник под повышением профессионализма педагога понимает процесс приобретения им тех знаний, умений и способов деятельности, которые позволят ему оптимальным образом реализовать свое предназначение, в

результате чего эффективно решаются задачи обучения, воспитания, развития и социализации подрастающего поколения [150].

Большинством исследователей подчеркивается, что профессиональное мастерство учителя связано с процессом его саморазвития и самосовершенствования. Так, Е.А. Ямбург под профессиональным мастерством учителя понимает его неустанное и природное стремление к постоянному самосовершенствованию [206]. А.А. Жайтапова [60], Е.Ю. Пряжникова [152], подчеркивая, что повышение профессионализма учителя и есть его профессионализм, акцентируют внимание на том факте, что в основе профессионализма лежит развитая компетенция в саморазвитии. Е.Г. Мулеван отмечает, что рост профессионального мастерства возможен только в случае активного саморазвития педагога, его стремления к самореализации в педагогической деятельности. При этом феномен «профессиональное развитие педагога» трактуется автором как процесс прогрессивного изменения его личности и деятельности, обеспечивающее успешность решения профессиональных задач [133].

Разделяя точку зрения многих исследователей, согласно которой профессиональное мастерство рассматривается в качестве процесса работы педагога над собой и активного самоизменения его личности и деятельности, М.В. Левит раскрывает факторы, обуславливающие зарождение и развитие данного иногда спонтанного, а иногда и целенаправленного процесса. К таким факторам автор относит:

- внутренние качества личности педагога, данные ему генетически и социально обусловленные: это и педагогическая направленность личности, ее специальные педагогические способности, это и этническая ее принадлежность, и интересы, ценности, особенности темперамента и характера;

- внешнее воздействие школы, семьи, профессионального сообщества, администрации образовательной организации, направленное на формирование у учителя необходимого педагогического опыта, знаний, умений, профессионально важных качеств его личности [100].

В.М. Лизинский, А.В. Щербаков, В.И. Петрушин, Е.В. Переславцева, Л.И. Виноградова и другие исследователи едины во мнении о том, что:

- во-первых, профессиональное мастерство учителя связано с изменениями (трансформациями) в его личностной и профессиональной сферах;
- во-вторых, изменения, или трансформации, могут происходить спонтанно или целенаправленно;
- в-третьих, изменения обусловлены внутренними и внешними факторами;
- в-четвертых, личность может самостоятельно управлять своими изменениями;
- в-пятых, результатом высокого профессионального мастерства учителя является его профессионализм [184].

Для нашего исследования важным также является вопрос о периодизации профессионального развития учителя. К настоящему времени разработано несколько периодизаций профессионального развития, имеющих разные основания. Так, в основе известной периодизации Д. Сьюпера [Цит. по: 146, с. 201] лежит динамика профессиональной зрелости субъекта труда. Выделяя пять основных этапов профессионального развития, автор, по сути, говорит об этапах формирования профессиональной зрелости. Во многом схожая точка зрения принадлежит и Р. Хейвигхерсту [Цит. по: 87, с. 626–627]. Он выделяет шесть этапов профессионализации человека.

Среди отечественных ученых известны периодизации, предложенные Е.А. Климовым, А.К. Марковой и другими исследователями. Несмотря на различия каждой теории, в них можно выделить и общие основания, направленные на профессиональное развитие.

Во-первых, профессиональное развитие практически во всех известных периодизациях представляют собой определенные периоды становления профессионала.

Во-вторых, все они, так или иначе, основаны на учете хронологического возраста человека и игнорировании его профессионального стажа.

Интересны в этом направлении работы, посвященные выявлению динамики повышения профессионального мастерства учителя. Таких работ относительно немного, но все они основываются на исследованиях, ориентированных на выявление закономерностей прогрессивного профессионально-личностного развития учителя.

Так, С.Г. Вершловский отмечает, что профессиональное становление учителя как профессионала сопровождается изменением качества принятия им решений. Раскрывая механизм профессионального мастерства учителя, автор говорит о поступательном изменении характера осуществляемых решений: в начале профессиональной деятельности все решения учителя так или иначе привязаны к конкретной ситуации, то есть молодой, начинающий учитель мало ориентирован на перспективу – его в большей степени интересуют текущие дела, с которыми он каждодневно имеет дело. По мере роста профессионального стажа учителя происходит его переосмысление своей деятельности: он уже способен предвидеть результаты своих воздействий на обучающихся, сам создает необходимые ситуации с целью перспективного их развития [34].

В.А. Сластенин считает очень важным начальный период работы учителя. Автор указывает, что послевузовский период профессиональной деятельности, период адаптации должен стать для педагога стартовым на пути к своему совершенствованию и саморазвитию [170, с. 7].

Совершенно очевидно, что повышение профессионального мастерства учителя может быть определено только на основании его значений критериев и показателей и возможно в условиях квалиметрического мониторинга.

1.2. Критерии и показатели профессионального мастерства учителя

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что в современной педагогике не существует единого мнения о критериях и показателях профессионального мастерства учителя.

В нашей работе мы предприняли попытку систематизировать основные теоретические концепции результата профессионального развития учителя, с целью выявления критериев и показателей его профессионального мастерства (таблица 1).

Таблица 1 – Основные научные представления о результатах профессионального развития учителя

Авторы	Повышение профессионального мастерства	Содержание понятия
Д.А. Белухин, И.А. Зязюн, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, А.А. Трущева, И.Ф. Харламов и др.	Педагогическое мастерство как основной результат профессионального развития учителя	Интегративное качество, содержание которого трактуется каждым исследователем по-разному, однако учитываются личностные (качества личности учителя, его способности) и профессионально-деятельностные (знания, конкретные педагогические умения, технологии, способы деятельности) его компоненты
Ю.П. Азаров, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской, А.И. Щербаков и др.	Педагогическая компетентность как основной результат профессионального развития учителя	
Ю.П. Азаров, А.А. Бодалев А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.	Профессионализм как основной результат профессионального развития учителя	
С.А. Дружиллов, Е.А. Климов, Л.М. Митина, К.К. Платонов и др.	Индивидуальный профессиональный стиль педагога как результат его профессионального развития	
Н.А. Баранова, Н.М. Борытко, Н.Л. Селиванова и др.	Профессионально-личностная позиция педагога как основной результат его профессионального развития	
В.Л. Бенин, Г.Н. Волков, Е.Д. Жукова, Л.В. Мардахаев, А.А. Реан	Профессиональная культура педагога как результат его профессионального развития	

Дадим краткий обзор основных трактовок центральных педагогических категорий, которые выступают в качестве основного результата прогрессивного профессионального развития учителя. Одним из традиционных понятий,

характеризующих высший уровень профессионального развития учителя, является понятие «педагогическое мастерство».

О педагогическом росте, мастерстве, творчестве, о совершенстве учителя говорится в трудах отечественных педагогов-классиков: Н.А. Добролюбова, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского.

Так, П.Ф. Каптерев, например, указывал, что успешность обучения и воспитания во многом зависит от совершенства учительского труда, от уровня овладения учителем не только профессиональными знаниями и умениями, но и знаниями в области психологии, методики преподавания, а также от уровня развития у учителя определенных личностных качеств, которые формируются в процессе осуществления им педагогической деятельности [77].

К.Д. Ушинский уделял особое внимание способности самого учителя учиться, непрерывно совершенствовать свою профессиональную деятельность, развивать в себе профессионально важные качества личности [182].

Уже в конце XIX – начале XX вв. проблема совершенствования педагогического труда учителя неразрывно связывается с проблемами его педагогического мастерства.

Н.А. Добролюбов, понимая под педагогическим мастерством такое взаимодействие учителя и ученика, при котором максимально развиваются способности ученика, реализовывается его творческий и личностный потенциал, подчеркивал, что педагогическое мастерство, основанное на признании уникальности каждого ребенка, способно достичь цели обучения и воспитания [55].

Еще в конце XIX века в работах педагогов-демократов предпринимаются попытки раскрыть сущность и структуру мастерства учителя. Так, В.Д. Сиповский в качестве важнейшего компонента мастерства учителя рассматривает его профессиональную культуру, овладеть которой может далеко не каждый учитель, а только учитель с «большим сердцем» и «большой душой», стремящийся к своему постоянному совершенствованию [168].

Д.Д. Семенов, развивая идеи К.Д. Ушинского, будучи директором Кубанской учительской семинарии, в своей практической деятельности реализовывал главные принципы формирования у учителей высокого уровня педагогического мастерства, предполагающего овладение учителем, прежде всего, мастерством наглядного обучения [166]. Ф.А. Кудринский в качестве основы развития педагогического мастерства рассматривал педагогическое призвание [89], А.В. Хуторской – владение педагогическими инновациями [191].

Необходимо отметить, что вплоть до начала XX века специального термина «педагогическое мастерство» в педагогике не существовало: мыслители и общественные деятели говорили о мастерстве обучения и воспитания, об искусстве передачи знаний ученикам, о совершенствовании умений учителей.

А.С. Макаренко стал одним из первых педагогов, кто в своих работах акцентировал внимание на необходимости повышать у учителя уровень его педагогического мастерства. Именно А.С. Макаренко ввел в педагогику понятие «педагогическая техника», указывая, что овладеть ею может любой учитель, который заинтересован в совершенствовании своего педагогического труда. Раскрывая сущность педагогического мастерства, А.С. Макаренко подчеркивал, что «педагогическое мастерство» не тождественно искусству, для которого необходимо наличие соответствующего таланта – педагогическому мастерству, по его мнению, можно научиться, развивая в себе необходимые умения в процессе своего профессионального развития [110].

В XX веке феномен «педагогическое мастерство» становится объектом исследования во многих трудах отечественных педагогов. В работах Ю.П. Азарова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова и других исследователей анализируются сущностные характеристики педагогического мастерства как высшей ступени профессионального развития педагога.

Методологические и теоретические основы педагогического мастерства учителя рассматриваются в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова, С.Г. Вершловского, М.Г. Минина, М.М. Поташника и др.

Изменения в управлении, как необходимость для создания условий положительной динамики педагогического мастерства в рамках компетентностного подхода, исследовали в своих работах В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Е.Н. Шиянов, А.В. Хуторской [18; 68; 201; 190] и др.

Особое направление исследования педагогического мастерства как системного образования, совокупность профессионально-личностных свойств и качеств с обоснованием структурных и функциональных компонентов составляют работы И.А. Зязюна, Н.В. Кузьминой, Ю.П. Азарова, А.А. Остапенко, В.П. Бедерхановой, В.Г. Афанасьева, Э.Ф. Зеер [70; 95; 6; 141; 22; 178; 17; 67].

Практико-ориентированные исследования показателей педагогического мастерства, как объективной информации для фиксирования уровня достижений и определения уровня профессионального роста учителя изложены в работах В.М. Гребенниковой, Н.И. Никитиной, И.Ф. Харламова [48; 136; 188].

Многие исследователи определяют педагогическое мастерство как комплекс свойств личности учителя, необходимый для высокого уровня профессионализма (И.А. Зязюн). В тоже время цифровая грамотность, владение ИКТ, управление образовательными процессами на основе информационных технологий, которые выделяют Б.Е. Стариченко, С.П. Грушевский, Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Д.Ш. Мельникова [173; 52; 123] не вписываются в традиционное понятие, что подтверждает многомерность феномена «педагогическое мастерство».

И.А. Зязюн считает, что основной целью всей профессиональной подготовки учителя должно стать формирование у них основ педагогического мастерства. При этом профессиональное мастерство автор трактует как комплекс таких свойств личности, которые обеспечивают эффективность самоорганизации педагогической деятельности. Структуру педагогического мастерства, с точки зрения И.А. Зязюна, составляют:

- профессиональные знания, включающие в себя знания педагогики, психологии, предмета и методики его преподавания;

- гуманистическая направленность личности учителя как совокупность мотивов деятельности, ценностей, гуманистических идеалов;

- педагогические способности, к которым относятся коммуникабельность, креативность, эмоциональная устойчивость, динамизм, развитые перцептивные и прогностические способности;

- педагогическая техника, под которой понимается умение управлять собой и взаимодействовать с людьми [138].

В теории Г.Ш. Гайнутдинова педагогическое мастерство тоже представлено как совокупность определенных качеств личности, позволяющих учителю успешно решать профессиональные задачи. Автор рассматривает структуру педагогического мастерства как взаимосвязь педагогической направленности личности с профессионально важными качествами и педагогической техникой [39].

Представления о педагогическом мастерстве только как о совокупности профессионально значимых качеств личности учителя и его педагогических способностей были подвергнуты критике представителями деятельностного подхода.

Так, в работах Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова акцентируется внимание на неразрывной связи педагогического мастерства и педагогической деятельности. Н.В. Кузьмина, рассматривая структуру педагогической деятельности как взаимосвязь ее гностического, конструктивного, проектировочного, коммуникативного и организационного компонентов, указывает, что соответствующие таким компонентам педагогические способности в сочетании с профессионально важными качествами личности составляют сущность и содержание педагогического мастерства учителя [93].

Определение педагогического мастерства как критерия профессионального роста учителя дает в своих работах В.А. Сластенин. Автор понимает данный феномен как комплекс профессионально-деловых качеств и свойств личности учителя, позволяющий ему осуществлять свою профессиональную деятельность на высоком уровне эффективности. В структуре педагогического мастерства

В.А. Сластенин выделяет четыре основных элемента – это мастерство организатора деятельности обучающихся (коллективной и индивидуальной), мастерство убеждения, мастерство передачи обучающимся необходимых знаний и мастерство владения техникой [169]. И.Ф. Харламов понимает под педагогическим мастерством доведенную до высокой степени совершенства обучающую и воспитательную умелость, отражающую способность учителя применять психолого-педагогические знания на практике [187; 189].

По мнению В.А. Сластенина педагогическое мастерство, представляя собой, высший уровень овладения учителем педагогической деятельностью и педагогической технологией, определяет и весь облик учителя – его личностные и профессионально-личностные качества, его гражданскую позицию и его жизненный опыт в целом [142].

Д.А. Белухин определяет педагогическое мастерство как весь опыт профессиональной деятельности учителя, позволяющий ему эффективно реализовывать его в целях обучения, воспитания и развития личности [24, с. 118]. А.А. Трущева связывает педагогическое мастерство учителя с его творческой деятельностью, обусловленной развитыми профессионально важными качествами личности и совершенством овладения учителем педагогическими технологиями [179, с. 78]. Теоретический анализ работ по проблеме педагогического мастерства учителя показал, что, при всем многообразии его трактовок, исследователи сходятся на мнении о том, что педагогическое мастерство – это интегративное образование личности учителя, в котором выделяются как личностные (качества личности учителя, его способности), так и профессионально-деятельностные (знания, конкретные педагогические умения, умелости, технологии, способы деятельности) его компоненты.

Еще одной из центральных педагогических категорий, с помощью которых описываются результаты профессионального развития учителя, является категория профессиональной (педагогической) компетентности.

Многочисленные работы, выполненные в рамках компетентностного подхода (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин,

А.В. Хуторской, А.И. Щербаков и др.), свидетельствуют о том, что в самом обобщенном виде профессиональная компетентность педагога трактуется тоже как интегративное образование, включающее в себя профессиональные знания, умения, навыки, способы их реализации (профессионально-деятельностная составляющая), а также качества личности и способности (личностная составляющая). Трактовки педагогической компетентности и педагогических компетенций, в своей сути, схожи с трактовками педагогического мастерства, как и педагогической культуры.

Педагогическая или профессионально-педагогическая культура, рассматриваемая исследователями как часть профессиональной культуры, в рамках культурологического подхода к профессиональному развитию учителя, трактуется в самом общем виде как интегративное образование или интегративная характеристика личности учителя, элементами которой выступают как личностные особенности, сопряженные с общей личностной культурой, так и особенности осуществления ею профессиональной деятельности [25; 62; 113].

Сам термин «педагогическая культура» был введен в 60-х годах XX века Г.Н. Волковым, который рассматривал проблемы развития чувашской народной педагогики [35]. Уже в 70–80-х годах феномен педагогической культуры становится объектом пристального внимания В.А. Слостенина и др. исследователей. С начала 90-х годов исследования проблем формирования педагогической культуры неуклонно возрастают. Исследователи трактуют данное понятие отнюдь не одинаково, однако, при систематизации имеющихся работ было выявлено, во-первых, тождество в определении педагогической культуры, педагогической компетентности и педагогического мастерства. Однако предпринимаются попытки разграничивать данные понятия.

Так, в ряде исследований подчеркивается, что педагогическое мастерство, педагогическое творчество, педагогические компетенции выступают в качестве существенных компонентов педагогической культуры, а также и другого феномена – профессионализма учителя.

Выше нами было указано, что профессионально-личностное развитие педагога, его профессиональный рост рассматриваются как процесс профессионального становления и профессионализации.

В настоящее время профессионализм рассматривается как:

- многокомпонентное образование, включающее в себя личностный (профессионализм личности как совокупность свойств личности), функциональный (профессионализм педагогической деятельности), предметный (профессиональная компетентность) и технологический (педагогическое мастерство) компоненты;

- сочетание психологических качеств личности, позволяющей ей добиться высоких результатов в педагогической деятельности;

- система личностных и профессиональных качеств, включающая в себя и свойства личности, и ее мотивационно-потребностную, коммуникативную, эмоционально-волевою, ценностную и поведенческую сферы, проявляющиеся в педагогической деятельности и обеспечивающие достижение высокой продуктивности педагогического труда;

- способность и готовность субъекта труда компетентно выполнять свои трудовые функции за счет развития педагогического мастерства и овладения педагогической технологией;

- многоаспектное понятие, включающее как личностные образования, так и предметные и функциональные знания, умения и навыки.

В современной педагогической науке существуют научно-обоснованные сведения о критериях и показателях профессионального мастерства учителя. Высший уровень профессионального мастерства может называться по-разному, в зависимости от набора его критериев.

Однако содержание критериев рассматривается разными исследователями по-разному.

Так, Ю.П. Поварёнков [146] и С.А. Дружилов [56] в качестве обобщенных критериев профессионального мастерства педагога предлагают рассматривать профессиональную продуктивность, отражающую уровень его

профессионализма, профессиональную идентичность, характеризующую значимость для педагога его профессиональной деятельности, и профессиональную зрелость, понимаемую как способность учителя соотносить свои возможности с требованиями, предъявляемыми к нему профессией педагога. Авторы рассматривают все три обобщенных критерия в качестве подсистем профессионализма учителя, связь между которыми осуществляет самосознание личности педагога.

Здесь следует акцентировать внимание на том факте, что большинство работ, посвященных проблеме профессионального мастерства учителя, содержат выводы о том, что основной движущей силой прогрессивного профессионального развития, его профессионализации является становление субъектности как интегративной характеристики личности, отражающей ее способность к самоактуализации и самореализации.

Ряд исследователей считают, что при разработке путей оптимизации и совершенствования системы повышения профессионального мастерства учителя, его профессиональной подготовки необходимо сосредоточить усилия на становлении его ценностных ориентаций, как в профессиональной деятельности, так и в жизнедеятельности в целом. Субъектная позиция в своем профессиональном и личностном развитии предполагает упорядочение всех личностных структур учителя, системы его ценностей и смысловых ориентиров, его отношений с окружающей средой, его индивидуально-психологических особенностей и профессионально важных качеств.

Так, Т.Н. Щербакова подчеркивает, что субъектность, как способность учителя стать субъектом своего развития и своей профессиональной деятельности, формируется на основе развитого чувства профессиональной ответственности учителя, высокой степени развития рефлексивных и аналитических способностей, позволяющих учителю самостоятельно осуществлять планирование своего развития, разрабатывать стратегию и тактику достижения профессионально-личностных целей [204]. В.М. Грибенникова

считает, что при категоризации многогранной личности педагога формируется тенденция устанавливать адекватные проявления профессионализма [49].

Многие исследователи акцентируют свое внимание на значимости позиции учителя, причем сам феномен «позиция» трактуется отнюдь не одинаково. Е.Н. Барышников [21] понимает под позицией определенное ролевое положение личности; А.К. Маркова [114], Е.Н. Шиянов [201] – устойчивую систему ее отношений с миром, отношений к себе, к другим людям и к окружающей действительности в целом; Н.М. Борытко [31] – результат переживания значимых смыслов. Профессионально-личностная позиция педагога рассматривается в качестве интегрального критерия его профессионального роста такими исследователями, как: Н.М. Борытко, Л.И. Виноградова, В.М. Лизинский, Е.В. Переславцева, В.И. Петрушин, Н.Л. Селиванова и др. По мнению ряда исследователей, профессионально-личностная позиция педагога складывается из отношения его к ребенку, к самому себе как к профессионалу и субъекту педагогической деятельности, к своим коллегам и к профессии в целом [20; 31; 184].

В.М. Лизинский, А.В. Щербаков, В.И. Петрушин, Е.В. Переславцева, Л.И. Виноградова, Н.Л. Селиванова в качестве основных критериев профессионального мастерства педагога-воспитателя рассматривают профессиональные умения, педагогическое мастерство и профессиональную креативность [184; 164].

Результаты теоретического анализа основных категорий, используемых в рамках рассмотрения проблемы профессионального мастерства учителя, позволяют сделать несколько важных выводов:

Во-первых, разработка критериев и показателей профессионального мастерства учителя не должна быть ограничена какими-либо известными и часто употребляемыми педагогическими терминами, так как различные их трактовки могут детерминировать неточность и разносторонность понимания объекта измерения.

Во-вторых, критерии профессионального мастерства учителя должны отражать все стороны его профессиональной деятельности, то есть ее личностные, функциональные, предметные, технологические и социальные аспекты.

В-третьих, разработка критериев и показателей должна учитывать современные требования к педагогу, зафиксированные в нормативных документах, регламентирующих его профессиональную деятельность.

В-четвертых, критерии и показатели профессионального мастерства учителя могут быть как внешними, так и внутренними.

Систематизация имеющихся теорий и концепций показала, что все обозначенные педагогические категории имеют интегративный характер и трактуются, по сути, идентично: как новообразования личности, отражающие состояние как личностной, так и профессионально-деятельностной составляющих. На основании результатов теоретического анализа можно выделить в качестве интегрального критерия «профессиональное мастерство учителя». Повышение профессионального мастерства учителя осуществляется через его активность и процесс самосовершенствования, а значит через самоактуализацию и самореализацию. Опираясь на выводы, сделанные в результате теоретического анализа, мы разработали систему критериев и показателей профессионального мастерства учителя (рисунок 1).

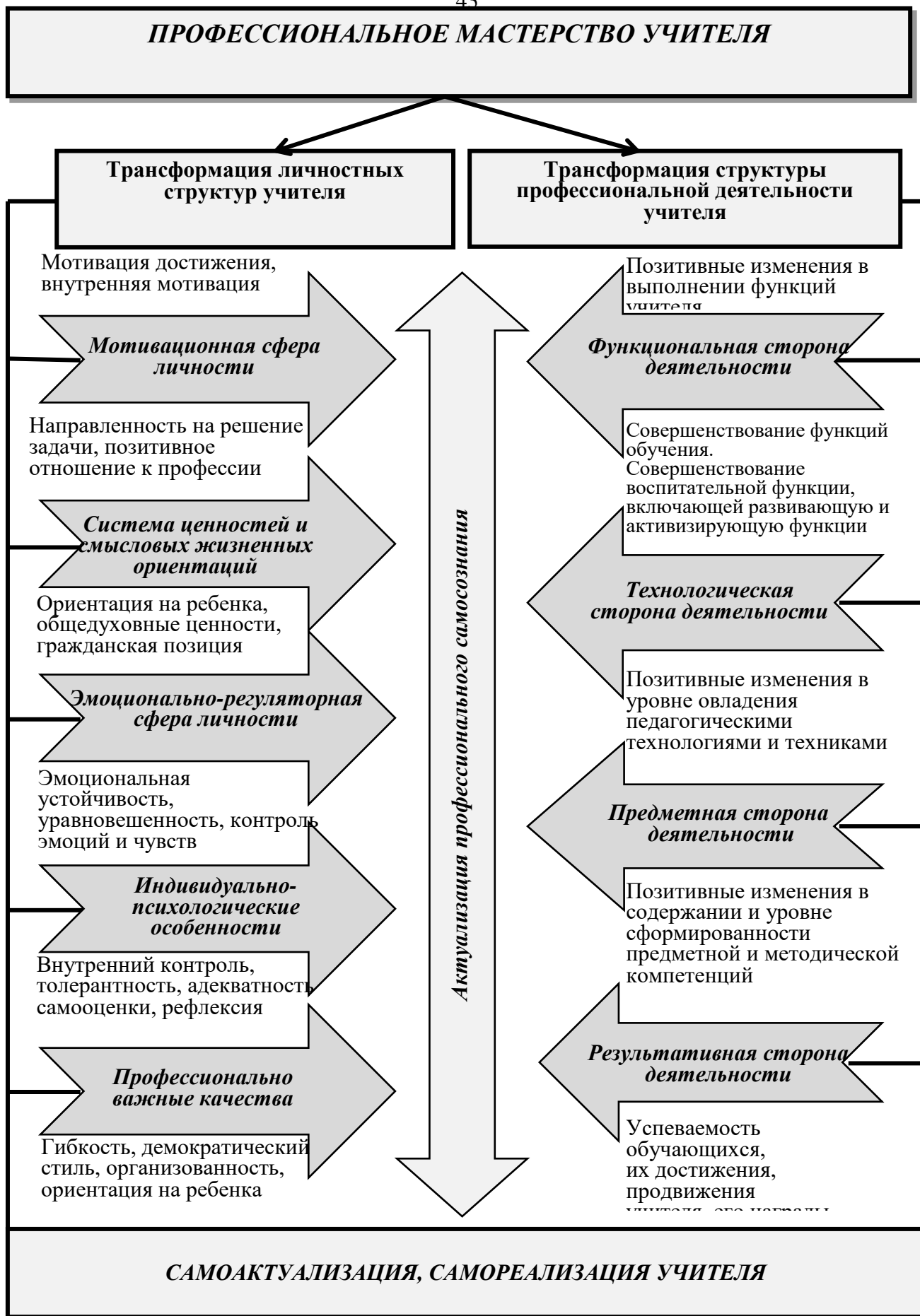


Рисунок 1 – Критерии и показатели профессионального мастерства учителя

Профессиональное мастерство предполагает актуализацию процессов самосовершенствования и саморазвития, активизацию внутренней деятельности учителя в работе над собой на основе рефлексивных процессов. В связи с этим профессиональное мастерство учителя осуществляется посредством его профессионального самосознания.

Разработка критериев и показателей профессионального мастерства учителя проводилась по двум направлениям:

- первое направление: прогрессивная динамика личностных структур учителя;
- второе направление: прогрессивная динамика профессиональной деятельности учителя.

Определено девять критериев профессионального мастерства учителя, которые представлены соответствующими им показателями. Рассмотрим эти критерии и соответствующие им показатели более подробно. По свидетельству многих исследователей, именно мотивация педагогического труда становится движущей силой профессионального развития учителя, его становления как профессионала. В трудах ученых (Б.Г. Ананьев, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.Н. Maslow [10; 71; 102; 208] и др.) подчеркивается, что мотивация представляет собой систему интересов, потребностей, стремлений, идеалов, побуждающих человека к определенному виду деятельности и поведения.

Позитивная динамика мотивов педагогического труда, отражающая процесс повышения профессионального мастерства учителя, заключается в укреплении положительных внутренних побуждений. Н.В. Немов в качестве мотивов саморазвития учителя рассматривает мотив самостоятельности, получения информации (то есть познавательный мотив), мотив достижения успеха и состязательности [134].

В отечественной и зарубежной науке общепризнанным считается тот факт, что движущей силой повышения профессионального мастерства субъекта труда является внутренний мотив деятельности, который связан именно с самим ее содержанием. С внутренней мотивацией к педагогической деятельности связана

педагогическая направленность личности учителя. Педагогическая направленность, как совокупность установок, мотивов, стремлений, потребностей, убеждений, детерминирует прогрессивные изменения в личностной структуре и профессиональной деятельности учителя.

Еще одним критерием профессионального мастерства учителя является позитивная динамика системы его ценностей и смысло-жизненных ориентаций. Позитивная трансформация означает рост степени выраженности у учителя профессиональных ценностей и смыслов.

В современной педагогической науке накоплен достаточно большой объем данных о содержании профессиональных (педагогических) ценностей учителя. В работах С.Г. Вершловского, И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и других исследователей определяются сущностные и содержательные характеристики педагогических ценностей. И.Ф. Исаев предлагает классифицировать профессиональные ценности на ценности-цели, отражающие цели профессиональной деятельности, ценности-средства, позволяющие определить значимость для учителя средств осуществления педагогической деятельности, ценности-отношения, как показатели значимости отношений, возникающих в процессе осуществления педагогической деятельности, ценности-знания, то есть значимость педагогических знаний, и ценности-качества, отражающие значимость для учителя профессионально важных качеств его личности [73].

Е.Н. Шиянов, различая терминальные и инструментальные ценности педагога, отмечает, что профессиональные ценности включают в себя ценности саморазвития и самосовершенствования, ценности общения и социального утверждения [201].

Ж.А. Болотова, Ю.В. Кострикова, Е.А. Радченко, М.Н. Рахманова предлагают в структуре профессиональных ценностей учителя выделять ценности: личностные (вера, здоровье, работа, ребенок, свобода, деньги), групповые (образование, труд, педагогическая культура) и социальные (общечеловеческие ценности) [192].

Результаты теоретического анализа и опыт педагогической деятельности позволили нам в качестве критерия профессионального мастерства учителя выделить увеличение значимости для учителя ориентации на ребенка как цели профессиональной деятельности, общечеловеческих (или духовно-нравственных) ценностей и ценности, отражающие гражданскую позицию учителя.

Еще одним критерием профессионального мастерства является изменение эмоционально-регуляторной сферы личности учителя.

Позитивная динамика индивидуально-психологических характеристик личности учителя как критерий повышения его профессионального мастерства выделен нами в соответствии с основными положениями концепций личностно-профессионального развития субъекта труда. Согласно личностно-развивающему подходу, повышение профессионального мастерства учителя коррелирует с изменением индивидуально-психологических черт его личности. С целью выявления показателей данного критерия были проанализированы работы, посвященные рассмотрению вопроса о личностных особенностях учителя-профессионала.

Здесь следует отметить, что в педагогической науке вопрос об индивидуально-психологических особенностях личности педагога является одним из центральных, имеющих свою историю развития.

Так, еще П.Ф. Каптерев указывал, что в процессе обучения первое место занимает личность учителя, его свойства, позволяющие ему влиять на воспитание обучающихся. П.Ф. Каптерев в качестве необходимых учителю личностных свойств рассматривал беспристрастность, внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержку, справедливость и подлинную любовь к детям [77]. В современной психолого-педагогической литературе имеется большое количество работ, посвященных выявлению индивидуально-психологических качеств и свойств учителя.

В психологии труда профессия учителя относится к группе профессий «Человек-человек», что предполагает наличие у него развитой потребности в общении, способность ставить себя на место другого, понимать мысли и чувства

других людей, развитые умения руководить людьми, умения обучать, воспитывать, удовлетворять потребности других, способность к сопереживанию, проявлению эмпатии в сочетании с выдержкой, коммуникативной культурой и высокой степенью саморегуляции своей деятельности [80].

Результаты такого анализа позволили сделать ряд выводов, одним из которых является вывод о личностных качествах учителя, препятствующих повышению его профессионального мастерства. К таким качествам традиционно относят привязанность к одним и тем же способам деятельности, авторитарность, демонстративность и педантичность. В связи с этим к качественным показателям профессионального мастерства учителя могут быть отнесены и показатели снижения степени выраженности у учителей данных качеств личности.

Относительно личностных качеств учителя – выделяются вежливость, вдумчивость, впечатлительность, взыскательность, гибкость поведения, гражданственность, доброта, доброжелательность, добросовестность, настойчивость, логичность, организованность, общительность, инициативность, искренность, коллективизм, ответственность, отзывчивость, порядочность, патриотизм, предусмотрительность, идейная убежденность и пр. Исследователями не раз предпринималась попытка описать «портрет идеального учителя». Л.М. Митина, например, выделила более 50 качеств личности, необходимых учителю для успешного выполнения профессиональных действий [128]. По мнению И.А. Зимней, Е.В. Бондаревской, портрет учителя должен включать в себя индивидуальные качества его личности, то есть темперамент, задатки, качества личности как социального субъекта, то есть особенности его коммуникативных качеств, особенности его положения в социуме, группе [68; 30].

А.К. Маркова в качестве важнейших качеств личности учителя выделяет педагогическую эрудицию, целеполагание, практическое мышление, интуицию, проницательность, наблюдательность, оптимизм, находчивость и рефлексию [115].

Следует отметить, что огромный объем работ, посвященных личностным качествам педагога, не позволяет дать полный их анализ. Выделим лишь те качества, которые достаточно часто встречаются в психолого-педагогической литературе.

Н.В. Кузьмина [93], А.К. Маркова [115] и другие исследователи выделяют в качестве важных характеристик личности учителя его общительность, эмоциональность и пластичность поведения; Ш.А. Амонашвили – любовь к детям и способность их понимать и адекватно воспринимать их поступки и действия [9]; И.А. Зязюн – эмпатию и социальную зрелость [181].

Попытки описать портрет учителя неизбежно приводят к списку, состоящему не менее 50–70 черт личности. Еще А.Н. Леонтьев указывал на то, что в цельной личности встретить все эти качества практически невозможно, вследствие чего не стоит стремиться к полному их охвату [102]. Здесь нужен иной подход, основанный на выделении определенного критерия обобщения.

Так, многие исследователи рассматривают индивидуальные особенности личности учителя во взаимосвязи с его субъектностью. В.А. Петровский указывает, что быть личностью – это, прежде всего, быть субъектом самосознания.

Субъектность включает в себя самооценку, самоотношение, принятие своей уникальности и способность к саморазвитию и конструированию своего «Я» [143, с. 358].

Профессиональное мастерство учителя включает в себя профессионально-личностное развитие, обусловленное особенностями профессионального самосознания.

В связи с этим методами квалиметрического мониторинга могут выступать не только стороннее наблюдение или экспертная оценка, но и методы, основанные на самооценке учителя, выявлении его самоотношения относительно уровня развития у себя личностных качеств, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности.

При всем многообразии характеристик личности идеального учителя, коррелирующих с успешностью его профессиональной деятельности, можно выделить те из них, которые признаются большинством исследователей.

В первую очередь следует говорить о том, что высокий уровень развития толерантности как социально-психологической установки учителя обуславливает благоприятное развитие его личности, предполагающее блокирование роста негативных явлений, таких как профессиональная деформация и эмоциональное выгорание.

Профессиональная деформация личности учителя, по сути, является одной из форм его профессионального развития, противоположной его повышению профессионального мастерства. Вот почему в качестве показателей индивидуально-психологических особенностей личности учителя как критерия его профессионального мастерства нами выбраны те из них, которые имеют отрицательную корреляцию с уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания и профессиональных деструкций.

В ряде исследований подчеркивается, что успешные учителя ощущают связь с другими людьми, считают себя человеком, привлекательным для других людей и воспринимающим себя приятным собеседником, что увеличивает значение толерантности в успешности педагогической деятельности.

Процессом саморазвития управляет самооценка личности. В некоторых исследованиях было показано, что учителя с заниженной самооценкой в большей степени склонны к негативным проявлениям, снижающим успешность их профессиональной деятельности, а с завышенной самооценкой – склонны успокаиваться и останавливаться в своем саморазвитии.

В связи с этим уместно говорить, что позитивные изменения самооценки учителя являются качественным показателем его профессионального мастерства.

Здесь следует подчеркнуть, что измерение самооценки личности учителя может происходить в отношении тех качеств его личности, которые от него ждут обучающиеся и их родители как субъекты учебно-воспитательного процесса, администрация школы и коллеги.

Одним из факторов профессиональной деформации личности учителя и его эмоционального выгорания традиционно считается локус контроля. Если учитель способен брать на себя ответственность за свои действия, поступки, видеть причины происходящих событий в своих ошибках, то он в меньшей степени подвержен синдрому эмоционального выгорания, чем учитель с внешним локусом контроля. В связи с этим важным показателем профессионального мастерства учителя является повышение степени выраженности у учителя внутреннего контроля.

Показатель «гражданская позиция» выделен нами на основе результатов теоретического анализа, согласно которым идейная убежденность, политическое мировоззрение, равнодушие к судьбам страны рассматриваются многими исследователями в качестве важных личностных особенностей учителя.

В работах Ю.П. Азарова, П.А. Баранова, В.Д. Семенова, В.А. Сухомлинского, и других исследователей подчеркивается, что гражданская позиция учителя проявляется во взаимодействии с обучающимися и влияет на успешность профессиональной деятельности.

Понятие гражданской позиции в литературе трактуется по-разному. Ее рассматривают как доминантную сферу личности, определяющую ее поступки и действия (Ю.П. Азаров [5], П.А. Баранов [19]), как интегративное качество личности, включающее в себя знания, убеждения, поведение, нравственные характеристики, отражающие сопричастность личности к судьбе Отечества и к общественному развитию (В.Д. Семенов [165], В.А. Сухомлинский [176])

Для нашего исследования важным является подбор диагностического инструментария, с помощью которого возможно выявить уровень сформированности гражданской позиции учителя.

Подборка такого инструментария осуществлялась с целью как эмпирического исследования актуального уровня профессионально-личностного развития современных учителей, так и с целью выделения показателей конкретных индикаторов их профессионального мастерства.

В.Д. Семенов в структуре гражданской позиции выделяет совесть, долг и честь учителя. Совесть проявляется в ответственности учителя перед самим собой, долг – в ответственности перед другими людьми, честь – перед Родиной. Педагогическое измерение динамики гражданской позиции как качественного показателя профессионального мастерства учителя должно охватывать три вида отношений: с самим собой, с другими людьми (обучающимися и их родителями) и с обществом в целом [165].

Еще одним критерием профессионального мастерства учителя является позитивная динамика его профессионально важных качеств личности. Выделение качественных показателей данного критерия осуществлялось в соответствии с новейшими достижениями педагогической науки.

Вместе с тем, при разработке критериев и показателей профессионального мастерства учителя мы исходили из результатов теоретического анализа, во-первых, научных и научно-методических работ, во-вторых, квалификационных характеристик учителя, в-третьих, профессиографического описания личности учителя, в-четвертых, требований профессионального стандарта педагога [151].

Опираясь на работы С.Г. Вершловского, А.А. Реана и других исследователей, процесс профессионального становления и развития учителя мы представляем как процесс позитивного, прогрессивного изменения качественных характеристик учителя, позволяющих ему эффективно осуществлять профессиональные функции в своей профессиональной деятельности [34; 155].

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволил систематизировать определенные педагогические знания о критериях и показателях профессионального мастерства учителя.

Качественные показатели профессионального мастерства учителя могут быть:

- внешними (авторитет в педагогическом коллективе, в профессиональном сообществе и в кругу знакомых; уважение со стороны других; репутация «опытного» и «сильного» педагога; высокий рейтинг среди учителей;

должностное продвижение – например, членство в учебно-методическом совете, выполнение функций эксперта в управлении образованием и др.);

- внутренними (субъективное ощущение психологического комфорта, удовлетворенность трудом учителя, активность в саморазвитии и самообразовании);

- формальными или легко наблюдаемыми, не требующими специальных диагностических процедур (видимые результаты профессиональной деятельности: наличие или отсутствие, увеличение или снижение количества обучающихся, успешно сдавших ЕГЭ, ОГЭ; обучающихся – призеров предметных олимпиад; наличие или отсутствие повышения квалификации; повышение квалификационной категории; наличие или отсутствие поощрений и наградений; участие в научной работе, в работе конференций, семинаров; соответствие требованиям, регламентированным нормативными документами, ожиданиям обучающихся и их родителей);

- латентными, или скрытыми от непосредственного наблюдения (показатели особенностей развития мотивационной, ценностно-смысловой, эмоционально-регуляторной сфер личности учителя, его индивидуально-личностных и профессионально-личностных характеристик; показатели уровня владения учителем педагогическими технологиями и техниками).

Потребность в измерении профессионального мастерства учителя необходима на всех этапах развития школы: при определении продуктивности образовательного процесса, управлении образовательным процессом и качеством образования, при проведении процедуры аттестации педагогических кадров, кадровом обновлении, определении динамики изменения качественных результатов обучения учащихся [50, 51; 53; 125; 195; 199].

Проблема осуществления объективного измерения качественных показателей профессионального мастерства учителя остается решенной не в полной мере не только в отечественном, но и в зарубежном образовании. Это одна из главных проблем современной педагогики, считают Т.С. Анисимова, В.М. Грибенникова, В.К. Загвоздкин, А.А. Маслак, М.Г. Минин [13; 48; 64; 122;

125]. Можно выделить, по крайней мере, четыре разных вида качественных показателей (рисунок 2).



Рисунок 2 – Структура показателей профессионального мастерства учителя

Проблема измерения качественных характеристик профессионального мастерства учителя заключается в разработке объективного и валидного инструмента, определения критериев и показателей, отвечающих принципам и требованиям точности, универсальности, мотивационной ценности, соизмеримости, демократичности.

Несмотря на различные аспекты проблемы, профессиональное мастерство учителя надо рассматривать как многомерный, многофакторный, интегральный феномен, который объединяет в систему процесс и результат, характеризует продуктивность, результативность, успешность, эффективность труда учителя.

Сложность этого феномена детерминирует поиск путей его измерения для анализа, коррекции, мотивации учителей, развития образовательной организации, антиципации управления в образовании [15].

Несовершенство измерений профессионального мастерства учителя, отсутствие объективного оценивания нарушает логику корреляции результатов и целевых критериев, препятствует повышению качества образования, преодолению фальсификации и имитации в деятельности образовательных организаций.

Здесь важным является учет тех изменений, которые обусловлены влиянием макросреды.

Моделирование усложняющихся отношений между учителем и макросредой, влияние технологических, культурных, экономических, политических изменений в обществе на профессиональную деятельность учителя позволило выявить и определить новые требования к его труду.

Схема влияния макросреды на требования к личности учителя как субъекта педагогической деятельности представлена на рисунке 3.

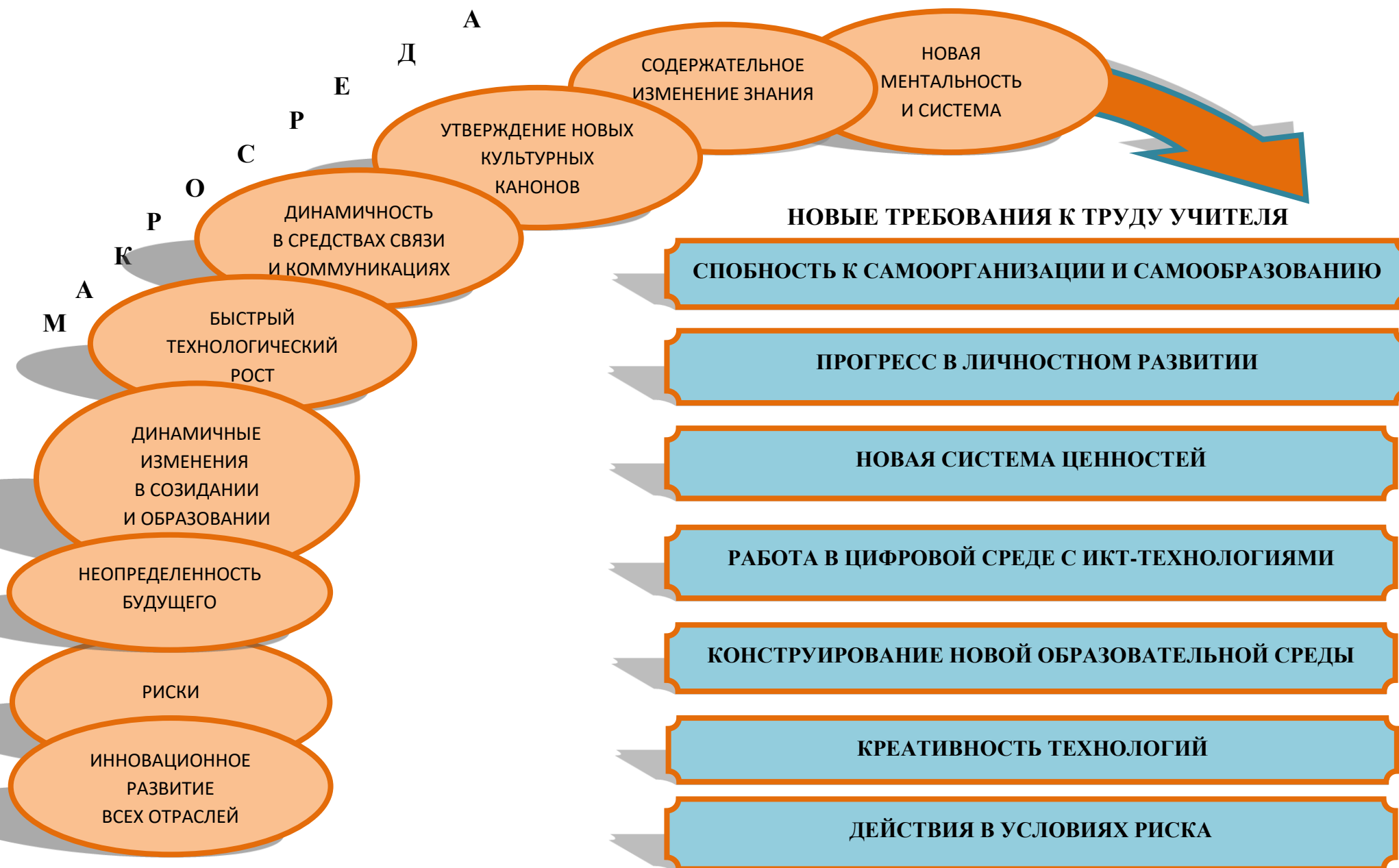


Рисунок 3 – Влияние макросреды на требования к личности учителя как субъекта педагогической деятельности

Таким образом, реальность, которая влияет на изменение требований к учителю, не ограничивается только личностными его качествами, способностью к самоорганизации, владению педагогическими технологиями как представлялось исследователями этой проблемы лет около 20-ти лет назад. Модель измерения профессионального мастерства современного учителя основана на новой системе ценностей, способности адаптироваться в цифровой среде, к самоорганизации и самообразованию, предвидению и минимизации рисков, неизбежных в инновационном образовании, и, наконец, мастерство связано с умением конструировать новую образовательную среду на основе анализа и объективности измерений.

1.3. Педагогическая квалиметрия в оценке профессионального мастерства учителя: обзор отечественных и зарубежных теорий

История развития теории педагогического мониторинга имеет свои особенности. Вопросы о способах получения информации о педагогическом процессе в школе, о знаниях и поведении обучающихся, о деятельности учителя были актуальными еще в XIX веке. Этими вопросами занимались в основном земства, стремясь усовершенствовать систему управления образованием на местах. Земская статистика высоко ценилась отечественными учеными, однако она, как правило, проводилась бессистемно, неструктурированно, стихийно.

Уже в 20-х годах XX века педагогический мониторинг как сбор данных о состоянии образовательного процесса становится объектом специальных исследований. Так, Н.Н. Иорданский в своих работах обосновал важную роль сбора и хранения информации в процессе управления учебно-воспитательным процессом в школе. Идеи Н.Н. Иорданского о способах сбора, хранения, интерпретации и распространения информации считаются началом разработки в отечественной педагогике проблемы педагогического мониторинга. Н.Н. Иорданский акцентировал внимание на том, что сбор

информации необходим для проведения ее анализа, выявления причин отклонений от нормы, разработки коррекционных мероприятий, направленных на изменение и совершенствование процесса управления образованием [72]. Работы Н.Н. Иорданского, при всей их педагогической значимости, не получили должного распространения, а его разработки – применения на практике, так как в это время органами власти была разработана бюрократическая система отчетов о деятельности школ, которая стала предметом научных дискуссий.

В 60–80-е годы, в связи с развитием информационных технологий, начали разрабатываться информационные основы управления учебно-воспитательным процессом в школе. Новые способы управления через разработку технологий сбора и анализа информации содержатся в исследованиях В.П. Беспалько [26]. Идеи отечественных ученых и педагогов стали теоретической основой разработки теории и практики педагогического мониторинга как непрерывного наблюдения за состоянием образовательного процесса [45; 58; 158].

Проблемы педагогического мониторинга стали интенсивно исследоваться лишь в 90-х годах XX столетия. На сегодняшний момент педагогический мониторинг является только формирующимся понятием. В образовательной практике использование педагогического мониторинга началось сравнительно недавно. Анализ литературы по проблеме педагогического мониторинга – работ В.П. Беспалько, А.Н. Майорова, А.И. Субетто, С.Е. Шишова и др. – показал, что трактовка самого понятия «педагогический мониторинг» не раз подвергалась трансформации. Педагогический мониторинг изначально был использован для проверки и оценки знаний обучающихся [26; 109; 174; 200]. Затем, на основе совершенствования системы педагогического мониторинга, его технологии были внедрены в систему контроля и управления качеством образования.

В настоящее время, наряду с понятием «педагогический мониторинг» широко употребляются такие понятия, как «педагогическая экспертиза»,

«педагогическое оценивание», «педагогическая диагностика», «педагогическое измерение», «квалиметрический мониторинг», которые отражают развитие проблемы измерения в педагогике.

Понятие «оценка» в педагогике имеет разные трактовки: под ним, прежде всего, понимается результат процесса оценивания, выражающийся через знаковую систему, то есть либо в цифрах, либо в буквенном выражении, либо с помощью других знаков. Процесс оценивания взаимосвязан с процессом педагогического измерения, которое, так или иначе, предполагает проведение диагностических процедур.

И.П. Подласый подчеркивал важную роль диагностических процедур в развитии педагогических систем. Он указывал, что педагогическая диагностика служит индикатором качества образования, показателем достоинств и недостатков функционирования разнообразных педагогических систем [148]. Б.П. Битинас, Л.И. Катаева основную задачу педагогической диагностики видят в комплексном оценивании педагогических явлений, а не отдельных их показателей. Диагностирование представляет собой особый вид деятельности, направленной на изучение признаков состояния определенных систем с целью выявления возможных его отклонений и предотвращения нарушений их функционирования [27].

Одним из самых распространенных методов педагогической диагностики является метод экспертной оценки. Традиционно метод экспертной оценки считается центральным методом, позволяющим получить информацию о состоянии какого-либо педагогического явления от компетентных людей. В.П. Беспалько, В.С. Черепанов и другие исследователи отмечают, что выбор эксперта для проведения экспертизы должен осуществляться на основе таких его характеристик, как компетентность, заинтересованность, аналитичность, креативность, широта мышления. Требования, предъявляемые к экспертам, не всегда соблюдаемы, а потому экспертное оценивание часто носит субъективный характер, что снижает объективность результатов диагностических процедур [26; 195].

Еще одним традиционным методом педагогической диагностики является метод наблюдения. Интерпретация наблюдаемых явлений также имеет субъективную характеристику, что не может не снижать объективность выводов.

С целью непрерывного получения данных об изменениях в педагогических системах организуются диагностические процедуры, которые, по сути, и являются педагогическим мониторингом. А.Н. Майоров под педагогическим мониторингом понимает постоянное наблюдение за объектом с целью определения его соответствия норме или сравнения с исходным его состоянием [108].

К настоящему времени еще не создана единая классификация мониторинга. В образовательных организациях традиционно используют образовательный, педагогический мониторинг и мониторинг управления.

Диагностика и мониторинг взаимосвязаны с контролем и управлением.

В настоящее время, по данным ряда исследователей, отмечается бессистемность использования диагностических и мониторинговых процедур, их стихийность и разрозненность, что снижает эффективность процессов контроля и управления.

Исследования по оцениванию профессиональной деятельности учителей школы в педагогической науке ведутся по различным направлениям. Одно из них – разработка профессиограммы педагогической диагностики, основа которой сформулирована К.К. Платоновым [145]. Это направление исследовано в работах А.И. Кочетова, В.А. Сластенина, Н.Ф. Ефремовой [84; 169; 57]. Традиционно профессиограмма строилась на принципах целенаправленности, комплексности, активности, дифференциации, перспективности, личностного подхода, методической и специальной подготовки. Позже в профессиограмму стали включать «Я – концепцию» и требования к психолого-педагогической подготовке.

Н.Ф. Ефремова рассматривает профессиограмму как набор требований к специалисту, которые могут быть полезны при моделировании.

Профессиограммы способствуют:

- разработке модели компетенций;
- разработке профиля компетенции и выбору технологий при оценивании;
- разработке функционально-кластерной модели компетенций.

Профессиограмма, рассматриваемая Н.Ф. Ефремовой, как обобщенная модель требований к специалисту, куда входят: трудограмма (миссия, предмет труда, профессиональные знания, условия труда и т.д.); психограмма (мотивы, цели, эмоции, способности, комфортность в труде и т.д.); социограмма (востребованность профессии, нормы, творческие способности, ценностные ориентации, профессиональная обучаемость) [59].

Однако в практике образования профессиограммы не получили признания, не были поняты и воспринимались как дополнительное «бумаготворчество». Позже было заметное увлечение оценкой профессионализма деятельности учителя родителями, выпускниками и старшими школьниками при заполнении анкеты «Учитель глазами родителей, учеников». Если мы даже опустим этический момент такой оценки, то её объективность и достоверность никак не могут соответствовать требованиям измерений. Ретроанализ исследования оценки качества профессиональной деятельности учителя позволяет выделить комплексный подход, разработанный Н.Н. Нечаевым, Н.Е. Одинцовой [135]. В систему такого подхода входят параметры совершенствования профессиональной деятельности: знания, умения, навыки, этапы деятельности, выполняемые функции, решаемые проблемы. Но такой подход односторонне оценивает профессиональную деятельность, поскольку доминирует методический показатель.

Современные исследования измерений качества профессиональной деятельности учителя позволяют операциональный подход в измерениях перевести из задачи исследования, поставленной Н.В. Кузьминой, в плоскость практического решения. Такую попытку можно наблюдать в

работе Р.Г. Габдрахмановой, которая считает, что педагогическое мастерство материализуется в умениях и навыках, через овладение способами и приемами педагогической деятельности [38].

Способы и приемы становятся частью педагогической деятельности, отработанными, привычными действиями, которые гарантируют продуктивный результат в общении с детьми в сочетании с профессиональной увлеченностью, ценностными ориентациями, верой и педагогической импровизацией. Здесь педагогическое мастерство представлено операционально через способы и приемы, однако не охватывает компонентов модели Н.В. Кузьминой, И.А. Зязюна, А.А. Остапенко и показателей, необходимых для организации измерения [94; 138; 139].

Оценку профессиональной деятельности на основе результата исследовал П.К. Анохин. Исследователь считал, что конечный результат может служить системообразующим и организующим между компонентами модели. П.К. Анохин всю оценку выражал в четырех вопросах, отражающих этапы ее становления. Когда должен быть получен результат? Какой? Какие механизмы должны использоваться? Как удостовериться в достоверности результата? [16].

Недостатком такой оценки можно считать концентрацию на конечном результате. Согласно закономерности результата, полученного Д. Кэмпбеллом, следует, что если один доминирующий показатель используется для оценки качества, конкурентоспособности (место в рейтинге) и от него зависит благополучие участника образовательного процесса, то он обязательно подвержен искажению [98, с. 46–47].

Аналогичными недостатками страдают многие известные в педагогике методы оценки профессиональной деятельности учителя. Так, алгоритмический анализ предписывает строгую иерархию действий, от выполнения которого зависит успешная оценка. Такое предписание не позволяет оценить креативность, инновационность, преодоление рисков, что

в современном образовании необходимо. Структурный анализ предписывает структуру основных и вспомогательных операций, позволяет рассматривать качество профессиональной деятельности учителя в различных уровнях системы, однако в этом подходе не учитывается мыслительная деятельность. В данном контексте заслуживает внимания модель оценки уровня квалификации педагогических работников В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой [198], основанная на компетентностном и системно-деятельностном подходах. Модель структуры педагогической компетентности объединяет шесть основных компетенций, в которых выделено по три основных показателя. В качестве методов оценки используется самооценка, экспертная оценка, рассмотрение компетентностных ситуаций. Однако оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с этой моделью страдает субъективностью, показатели ограничены требованиями профессионального стандарта педагогической деятельности, единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, что противоречит динамике социально-экономических изменений и готовности образования отвечать на вызовы времени.

Аналогичными недостатками страдает система оценки профессиональной компетентности педагога на основе профессионального стандарта (Д.А. Попов, В.В. Щebetнюк, И.В. Тесленко [149]), где выделены наиболее значимые требования стандарта и обобщены в семи критериях: организация учебного процесса, участие в научно-методической работе, общественная работа, работа с документацией, дисциплина, техника безопасности, охрана жизни и здоровья учащихся. Каждому критерию разработаны показатели и пятибалльные индикаторы.

Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности учителя представлены в пособиях О.А. Вольтовой, где рассматривается индекс профессионального роста учителя, структурированы критерии в соответствии с компетенциями, выявлена роль мотивации в динамике качества профессиональной деятельности [36].

Департаментом образования города Москва на основе исследований лаборатории основ управления разработана модель оценки качества профессиональной деятельности учителя, которая рекомендована к использованию в образовательных организациях [82; 83]. Однако, и сами разработчики, и органы управления образованием признают её недостаточность, «модель требует доработки и конкретизации» [40]. Создатели модели признают, что победы учителя в профессиональных конкурсах преобладают над показателями ежедневного кропотливого труда. Эта модель считает приоритетными цели и задачи конкретных образовательных организаций, которые детерминируют выделение компонентов и показателей. В таком случае модель не может объективно отражать качество профессиональной деятельности учителя, т.к. учителя стремятся добиться положительной динамики тех индикаторов, за которые их поощряют. Такая модель скорее является механизмом управления, фиксирует направления поощрения, которые, по мнению руководства, нуждаются в изменении и развитии. По этой модели можно судить о приоритетах образовательной политики, а не о качестве профессиональной деятельности учителя.

Значительная часть исследованных нами моделей оценки качества профессиональной деятельности учителя в компоненты включают учебные успехи учащихся в оценочных показателях пятибалльной системы, что без рассмотрения динамики внутренних ресурсов отдельного ученика, повышения мотивации к учебной деятельности, может привести к негативным явлениям, фальсификации результата.

Рассмотренные модели оценки качества профессиональной деятельности учителя имеют общий для всех недостаток – во многом они субъективны, основаны на самоотчете или экспертной оценке внешних, наблюдаемых признаков.

Одной из актуальных задач современной системы образования является задача разработки путей объективизации мониторинга, что связано

с выявлением новых способов измерения состояний педагогических систем. И в этой связи актуализируется проблема использования квалиметрических методов в контроле качества образования.

Квалиметрия, имея свой объект и предмет, основывается на методологическом единстве способов количественного измерения качества с использованием специфического математического аппарата. Квалиметрическая оценка предполагает наличие определенного эталона качества и, по сути, состоит в сравнении актуального уровня качества с его эталоном.

В отечественной науке термин «квалиметрия» был впервые использован в конце 60-х годов XX века группой ученых-экономистов и инженеров, возглавляемой Г.Г. Азгальдовым [8]. Уже в 70-х годах термин «квалиметрия» становится общепризнанным мировым сообществом и входит во многие отечественные и зарубежные технические словари. Сущность квалиметрических методов оценки качества рассматривались в работах таких ученых, как Г.Г. Азгальдов, А.И. Субетто [7; 174] и др.

А.И. Субетто, систематизировав знания в области квалиметрии, разработал многоуровневую методику использования квалиметрии в педагогике. Ученый ввел понятие «мера качества» и выделил три уровня организации квалиметрических процедур: уровень общей, предметной и специфической квалиметрии. Под общей квалиметрией ученый понимает отрасль знаний, задачей которой является разработка методологических основ измерения, основополагающих принципов, концептуальных положений и теории количественного оценивания качества объектов. Предметная квалиметрия, в том числе и педагогическая, определяет способы измерения в зависимости от специфики его предмета. Объектами педагогической квалиметрии являются, по мнению А.И. Субетто, результаты обучения и сам педагогический процесс, включающий в себя все его компоненты и элементы. Третий уровень представлен специальными квалиметриями, обусловленными спецификой самой процедуры оценивания

и используемых в нем способов измерения: например, тестовая квалиметрия, экспертная и пр.

А.И. Субетто отмечает междисциплинарность и многоаспектность педагогической квалиметрии. Автор указывает, что педагогическая квалиметрия включает в себя квалиметрию знаний (квалиметрические способы измерения качества обучения), квалиметрию человека (оценка уровня его развития) и квалиметрию деятельности (измерение качества педагогической деятельности).

К настоящему времени имеются определенные достижения в области педагогической квалиметрии.

В работах Г.С. Жуковой, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, Н.А. Кулемина [61; 163; 175; 96] содержатся теоретические сведения о сущности и природе образовательной и педагогической квалиметрии и квалитологии, о структуре квалитологического знания. В.С. Аванесов, А.А. Маслак, А.О. Татур [3; 121; 177;] посвятили свои исследования проблемам тестовой квалиметрии. В исследованиях Т.С. Анисимовой, В.М. Грибенниковой, А.А. Макарова [14; 46; 111] содержатся конкретные диагностические процедуры, основанные на использовании матричных тестов и тезаурусов; в работах А.А. Захарова [65] – композиционных тестов. И.А. Зимняя, Е. Касьянова, Н.А. Селезнева, С.Е. Шишов [69; 78; 162; 200] посвятили свои работы проблеме квалиметрии стандартов образования, качеству образования, проведению его независимой экспертизы.

За последние годы защищено немало диссертаций по проблемам квалиметрии образования.

Диссертации Н.А. Васильевой, И.А. Гальмуковой, Ю.Г. Кисляковой, Л.Л. Кузиной, М.В. Мироновой, И.А. Ранневой, С.А. Сафонцева, Т.А. Снигиревой [33; 41; 79; 90; 126; 154; 161; 171] посвящены вопросам использования квалиметрического подхода к оценке и контролю знаний студентов вуза. И.Н. Белозеров [23] исследует роль и место квалиметрии в разработке технологии аттестации общеобразовательных организаций;

А.С. Казаринов [74; 75] – в организации и проведении педагогических экспериментов. Н.А. Кулемин [97] посвящает свое диссертационное исследование проблеме управления образовательной организацией; С.П. Масальских [116] – квалитметрическому мониторингу учебного процесса в организациях начального профессионального образования; А.И. Пульбере [153] – квалитметрии технического образования; Г.З. Файзуллина [183] – квалитметрической оценке педагогических проектов. Среди диссертационных работ существуют лишь парциальные исследования проблемы квалитметрического оценивания и педагогического измерения качества профессиональной деятельности учителя. Так, Г.Р. Гарафутдинова [42] разрабатывает квалитметрическую технологию оценки компетенций студентов педагогического вуза; В.И. Кузнецова [91], введя понятие тестологической компетентности, акцентирует внимание на целесообразности ее формирования у будущих педагогов; Н.М. Саенко [160] в качестве доминирующего фактора развития педагогической компетентности рассматривает дидактическую тестологию; Т.Г. Ханова [186] предлагает авторскую квалитметрическую методику оценки качества преподавания.

Для разработки квалитметрического мониторинга профессионального мастерства учителя важными являются работы, посвященные способам оценки профессионализма и педагогического мастерства педагога, его педагогической компетентности и профессиональной зрелости.

Среди направлений такой оценки можно выделить:

- профессиографический подход, предполагающий разработку профессиограммы учителя для педагогической диагностики качества его профессиональной деятельности и уровня развития у него профессионально важных качеств личности (В.А. Сластенин, А.И. Кочетов, К.К. Платонов);

- способы и методы педагогического измерения и оценки компетенций учителя (Н.Ф. Ефремова, Н.А. Зимняя, И.Г. Корнеева, А.В. Хуторской);

- технологический комплексный подход (Н.Н. Нечаев, Н.Е. Одинцова, В.П. Беспалько, М.М. Поташник);

- сопоставительный анализ структуры педагогического мастерства и педагогической системы (И.А. Зязун, А.А. Остапенко);

- необходимость развития операционального подхода в измерении (Р.Г. Габдрахманова, Н.В. Кузьмина);

- выделение индекса педагогического мастерства учителя (О.А. Вольтова);

- модель измерения как инструмент управления образовательной организацией (М.Г. Минин, Н.А. Селезнева, М.Б. Челышкова).

В педагогике также исследуется проблема оценки качества образования через измерения, как наиболее объективного и информативного метода оценивания педагогического мастерства (В.С. Аванесов, А.А. Маслак, Н.Ф. Ефремова, В.И. Звонников, В.Г. Горб, С.А. Сафонцев, Ю.Г. Татур, А.К. Маркова, М.Б. Челышкова, А.И. Субетто [1; 4; 117; 57; 66; 44; 161; 178; 114; 194; 174]).

Методы, критерии, показатели, инструменты оценивания качества педагогического мастерства исследовались А.И. Кочетовым, Е.А. Климовым, В.Д. Шадриковым [84; 80; 198].

Значимость педагогического мастерства учителя в рамках оценки личностных качеств и совершенствования управления качеством образовательного процесса рассматривал В.К. Загвоздкин [63].

Интерес к качественным характеристикам, стремление обеспечить динамику, мотивацию роста профессионализма учителя требуют развития новых оценивающих средств и педагогических измерений.

В современной педагогике получила развитие теория педагогических измерений, как эволюционный переход от систем тестирования к измерениям.

В 2002 году в РФ с целью разработки и внедрения в практику образования высокоэффективных технологий и методик измерения ФИПИ

создан журнал «Педагогические измерения». С 22.12.2017 года журнал «Педагогические измерения» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК в группу 13.00.00 – Педагогические науки, с 28.12.2018 года – в группы: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки).

Процесс изменения требований к учителю, к его профессионализму и педагогическому мастерству диктует необходимость разработки методик измерения, сравнения объективности традиционных и новаторских измерений, что пока не нашло освещения в исследованиях, что актуализирует выбранную нами тему исследования.

Традиционные формы оценки личности учителя и качества его профессиональной деятельности неадекватны сложному интегральному показателю «профессиональное мастерство учителя» в контексте решения задач повышения профессионализма учителя и инновационного развития образовательного процесса.

Анализ научной литературы показал, что оценка педагогического мастерства определяется такими традиционными формами, как экспертная оценка, аттестация, неформальная оценка обучающимися, родителями, работодателями, внутришкольным контрольным оцениванием, оценочной шкалой, портфолио, рейтингом, самооценкой, тестированием.

Эти оценки строятся на основе оценивания конечного результата и не отражают динамику процесса повышения профессионального мастерства учителя (Д.А. Попов, И.В. Тесленко).

Объективное измерение – это оценивание с помощью единицы измерения, которая сохраняет свой размер в пределах допустимой ошибки, независимо от того, какой измерительный инструмент используется для измерения латентного качественного показателя – «педагогическое мастерство учителя» и независимо от того, кто использует измерительный инструмент [211; 119; 120].

В современной педагогической практике не существует единой системы отслеживания профессионального мастерства учителя.

Несмотря на это, существует множество работ, посвященных оценке педагогической деятельности учителя, традиционно в качестве объекта оценивания выступает эффективность педагогической деятельности. Постоянное наблюдение за развитием уровня эффективности профессиональной деятельности педагога могло бы стать основой оценки его профессионального мастерства.

Что касается понятия «эффективность педагогической деятельности», то разные исследователи вкладывают в него разный смысл. Проблемой эффективности педагогической деятельности занимались такие ученые, как Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова. Как правило, выделяются разные компоненты эффективности профессиональной деятельности учителя. Вместе с тем, анализ и аттестационных документов, и теоретических работ разных авторов показал, что система аттестации педагогических работников, призванная оценить качество их профессиональной деятельности, уровень ее эффективности еще далека от совершенства. Во-первых, неизвестно, что оценивается – эффективность, продуктивность или результативность.

Объективный критерий всегда предполагает наличие недвусмысленной линейной шкалы.

Выводы по первой главе

В результате теоретического анализа сделаны следующие выводы:

1. Профессиональное мастерство учителя – это сложное понятие, включающее в себя множество компонентов. Повышение мастерства – непрерывный динамический процесс прогрессивного изменения его профессиональной деятельности, осуществляющийся за счет активности самого учителя и отражающий уровень его самоактуализации и самореализации в выбранной сфере деятельности.

2. Профессиональное мастерство предполагает профессиональное самосовершенствование, личностное развитие посредством его профессионального самосознания, обеспечивающих выполнение педагогических задач.

3. Интегральный критерий «профессиональное мастерство учителя» включает в себя совокупность критериев и показателей, отражающих качества профессиональной деятельности и качества личностных структур учителя, определяющих его профессиональное развития.

4. Повышение профессионального мастерства достигается путем самоактуализации, самореализации учителя за счет развития профессионально важных качеств и структуры его профессиональной деятельности.

5. Каждый критерий представлен показателями, которые могут быть как внешними (авторитет учителя, позитивная оценка обучающимися, их родителями и другими учителями, престиж, уважение и продвижение по службе), так и внутренними (субъективное отношение к своей деятельности), как формальными, или явно наблюдаемыми, так и латентными, скрытыми, распознаваемыми с помощью специальных методов.

6. Позитивная динамика личностной структуры учителя (первое направление формирования критериев) предполагает прогрессивные изменения мотивационной (рост степени выраженности внутренней мотивации, профессиональной направленности, мотивации успеха, позитивного отношения к профессии) и эмоционально-регуляторной (рост эмоциональной устойчивости и уравновешенности, способности к регуляции поведения) сфер его личности, системы его ценностей и смысложизненных ориентаций (повышение значимости духовных и гражданских ценностей), а также позитивные изменения индивидуально-личностных (внутренний контроль, толерантность, адекватность самооценки, рефлексия) и профессионально важных качеств (направленность на ребенка,

наблюдательность, ответственность, организованность, демократический стиль) учителя.

7. Позитивная динамика структуры профессиональной деятельности учителя (второе направление формирования критериев) отражает изменения его функционального (качество выполнения функций воспитания, обучения и развития), технологического (совершенствование владения педагогическими техниками), предметного (предметная и методическая компетентность) и результативного (знания обучающихся, их компетенции) компонентов. Такой мониторинг должен осуществляться в рамках квалиметрического подхода, позволяющего количественно оценить качественные показатели профессионального мастерства учителя.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

2.1. Методическое обеспечение эмпирического исследования

Для конструирования модели и технологии квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя был проведен анализ существующих диагностических процедур, ориентированных на выявление содержания каждого критерия.

С этой целью были отобраны диагностические методики, так или иначе отражающие динамику выделенных нами показателей (таблица 2).

Таблица 2 – Методическое обеспечение эмпирического исследования (перечень методик для измерения качественных показателей профессионального мастерства учителя)

Критерии профессионального мастерства учителя	Показатели профессионального мастерства учителя	Комплекс методических процедур оценки показателей
<i>Трансформация личностных структур учителя</i>		
Позитивная динамика мотивационной сферы личности	Внутренняя мотивация (увеличение показателей)	Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана)
	Мотивация успеха (достижения) (увеличение показателей)	Мотивация успеха и избегания неудач (А.А. Реан)
	Позитивное отношение к профессии учителя (увеличение показателей)	Методика изучения факторов привлекательности профессии (В.А. Ядов)
	Профессиональная направленность (гуманистическая и познавательная направленность, направленность на решение задачи)	Ориентировочная анкета В. Смекала и М. Кучера

Продолжение таблицы 2

Критерии профессионального мастерства учителя	Показатели профессионального мастерства учителя	Комплекс методических процедур оценки показателей
Позитивное изменение системы ценностей и смысложизненных ориентаций	Ориентация на ребенка	Ранжирование профессиональных ценностей по их значимости
	Общедуховные ценности	Ранжирование ценностей
	Гражданская позиция	Шкала совестливости (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский)
Позитивные изменения в эмоционально-регуляторной сфере личности учителя	Эмоциональная устойчивость, уравновешенность Контроль эмоций и чувств	Шкала вспыльчивости (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) Тест «Характеристики эмоциональности» (Е.П. Ильин)
Позитивная динамика индивидуально-психологических качеств личности	Внутренний контроль	Опросник уровня субъективного контроля (Дж. Ротгер)
	Толерантность	Социально-психологические установки (В.В. Бойко)
	Адекватность самооценки	Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
	Рефлексия	Методика определения уровня сформированности педагогической рефлексии (О.В. Калашникова)
Позитивная динамика профессионально важных качеств личности	Демократический стиль преподавания Ориентация на ребенка Наблюдательность Ответственность Самообладание	Методика «Психологический портрет учителя» (З.В. Резапкина, Г.В. Резапкина)
<i>Трансформация структуры профессиональной деятельности учителя</i>		
Позитивные изменения в функциональном компоненте профессиональной деятельности	Позитивные изменения в реализации: - функции обучения; - функции воспитания; - функции развития личности обучающегося	Экспертная оценка, анкетирование и интервьюирование

Продолжение таблицы 2

Критерии профессионального мастерства учителя	Показатели профессионального мастерства учителя	Комплекс методических процедур оценки показателей
Позитивные изменения в технологическом компоненте профессиональной деятельности	Владение техниками объяснения, создания продуктивной обстановки в классе, благоприятного микроклимата, техниками стимулирования познавательной деятельности обучающихся Владение информационно-коммуникативными технологиями	Экспертная оценка (анализ урока) Диагностика педагогического мастерства учителя
Позитивные изменения в предметном компоненте профессиональной деятельности	Предметная компетентность Методическая компетентность	Экспертная оценка, анкетирование и интервьюирование
Позитивные изменения в результативном компоненте профессиональной деятельности	Повышение результативности профессиональной деятельности	Анализ продуктов деятельности обучающихся

Даже систематизированный материал, наглядно представленный в таблице, отличается громоздкостью педагогических измерений.

Вместе с тем для создания диагностического инструментария и технологии квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя нам необходимо было отобрать конкретные показатели, позволяющие судить об изменениях, происходящих в структуре его профессиональной деятельности.

С этой целью и было проведено эмпирическое исследование с помощью отобранного диагностического инструментария. Дадим краткое описание использованного нами комплекса диагностических методик.

1. *Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана) [54, с. 105–107].*

Методика предназначена на выявление трех типов мотивации профессиональной деятельности: внутренняя мотивация, внешняя

положительная и внешняя отрицательная. Учителю предлагают дать оценку предложенных 7 мотивов по пятибалльной шкале, в соответствии со значимостью мотива для него самого.

2. *Методика «Мотивация успеха и избегания неудач» (А.А. Реан) [54, с. 124–125].*

Методика состоит из 20 утверждений, с которыми учителю предлагается согласиться или нет. Оценка преобладания того или иного мотива осуществляется по количеству общих баллов, набранных респондентом. Диагностируется преобладание мотивации достижения или мотивации избегания неудач. Средний суммированный балл свидетельствует о неясности преобладающего мотива.

3. *Методика изучения факторов привлекательности профессии (В.А. Ядов) [54, с. 57–58].*

Учителю предлагается список факторов, которые привлекают и, напротив, не привлекают в профессии. В списке – по 11 факторов. В бланке учитель должен обвести кружком только те факторы, которые, на его взгляд, очень важные. Затем подсчитывается коэффициент значимости, который может варьироваться от -1 до $+1$.

4. *Ориентировочная анкета В. Смекала и М. Кучера [156, с. 22–25].*

Шкала позволяет выявить направленность личности респондента: направленность на себя, на свои интересы и удовлетворение своих эгоцентрических потребностей, направленность на взаимодействие и направленность на дело, решение конкретной задачи.

5. *Шкала совестливости (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский) [81, с. 17–18].*

Шкала ориентирована на измерение чувства ответственности, добросовестности, стойкости моральных принципов. Лица с высоким уровнем совестливости отличаются развитым чувством долга, чести, достоинства, соблюдают этические стандарты и стремятся соответствовать социальным требованиям. Уровень совестливости оценивается по количеству

баллов, набранных респондентов в результате ответов на 14 вопросов-утверждений.

5. Тест «Характеристики эмоциональности» (Е.П. Ильин) [71, с. 549–550].

Тест предназначен для выявления степени выраженности у учителя эмоциональной возбудимости, реактивности, то есть интенсивности и длительности эмоциональных реакций, и эмоциональной устойчивости как способности контролировать свои эмоции. Тест состоит из 32 вопросов-утверждений, с которыми респонденту предлагается согласиться или нет. С помощью ключа к опроснику выявляется степень выраженности характеристик эмоциональной сферы личности.

6. Опросник уровня субъективного контроля (Дж. Роттер) [146, с. 30–38].

Этот опросник позволяет выявить степень субъективного локуса контроля в разных сферах жизнедеятельности респондента. Опросник содержит 44 утверждения, соотнесенных с семью шкалами: шкала общей интернальности, интернальности в области достижений, неудач, семейных, производственных, межличностных отношений и в отношении здоровья и болезни.

7. Диагностика негативной коммуникативной установки (В.В. Бойко) [54, с. 87–89].

Данная методика предназначена для выявления завуалированной или открытой негативной коммуникативной установки респондента. Методика также позволяет выявить степень выраженности у респондентов толерантности к определенным категориям людей, ситуативной, профессиональной и типологической толерантности.

8. Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [81, с. 172–176].

Авторы методики выделяют семь компонентов готовности педагога к профессиональному развитию, в соответствии с которыми в методике выделяются шкалы: мотивационный, когнитивный, нравственно-волевой, гностический и организационный компоненты, а также способность к самоуправлению в педагогической деятельности и коммуникативные способности. Учителю предлагается оценить по 9-балльной шкале уровень развития у себя определенных качеств, умений и способностей. Затем оценку осуществляют коллеги учителя.

9. Методика определения уровня сформированности педагогической рефлексии (О.В. Калашикова) [76, с. 21–27].

Методика содержит 34 утверждения, с которыми учитель соглашается или нет. С помощью ключа к опроснику определяется низкий, средний и высокий уровень сформированности у учителя педагогической рефлексии.

10. Методика «Психологический портрет учителя» (Г.В. Резанкина, З.В. Резанкина) [157].

Авторы методики на основе теоретического анализа педагогической и психологической литературы выделили блоки профессионально важных качеств учителя. К таким блокам они относят: признание и уважение ребенка, его принятие; благополучное психоэмоциональное состояние учителя; его позитивное восприятие себя; умения реализовывать личностно-ориентированный подход к образованию, спонтанность и гибкость поведения учителя; ответственность. В соответствии с выделенными профессионально важными качествами учителя, методика включает в себя шесть шкал, отражающих преобладание у учителя определенной группы ценностей, психоэмоционального состояния, самооценки, уровня субъективного контроля и удовлетворенности трудом. Методика состоит из 60 вопросов, к которым предлагается три варианта ответа. В зависимости от выбора того или иного варианта делается вывод о степени выраженности у учителя обозначенных профессионально важных качеств.

Данный комплекс методик был использован в целях, во-первых, более глубокого изучения актуального состояния профессионального мастерства современных учителей общеобразовательных организаций, во-вторых, определения конкретных качественных показателей.

Достижение первой цели осуществлялось в процессе первой серии эмпирического исследования. Громоздкость диагностических процедур обусловила выбор репрезентативных, но относительно небольших по количеству респондентов исследуемых групп. В первой серии эмпирического исследования приняли участие по 96 учителей разных возрастных групп. Первую группу составили учителя в возрасте от 23 до 28 лет. Вторая группа представлена учителями, средний возраст которых составляет 32,5 года. Третья исследовательская группа состояла из 96 учителей со стажем педагогической деятельности более 15 лет. Таким образом, в первой серии эмпирического исследования приняли участие 288 учителей-предметников (математика, русский язык и литература, история) с разным стажем педагогической деятельности [103; 104].

Вторая серия эмпирического исследования заключалась в выявлении объективности процесса аттестации учителей и соответствия его тем критериям и показателям профессионального мастерства учителя, которые были выявлены нами в результате теоретического анализа научной педагогической и методической литературы. Для второй серии эмпирического исследования были сформированы две исследуемые группы, состоящие из 80 учителей с первой (1 группа) и высшей (2 группа) квалификационными категориями. Мы намеренно не стали отбирать в отдельную исследовательскую группу учителей без категории, так как реальность позволяет констатировать факт, что в образовательных организациях таких учителей становится все меньше. В двух группах был проведен сравнительный анализ качественных показателей профессионального мастерства учителя с помощью отобранного диагностического инструментария.

На следующем этапе исследования с помощью математической обработки эмпирических данных были сконструированы модель и технология квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя.

Использован квалитетический анализ портфолио учителя, содержащего формальные показатели, позволяющий количественно оценить актуальное состояние профессионального мастерства учителя. Аналогично анализировались результаты самооценочного теста, показатели которого ориентированы на особенности развития его профессиональной деятельности, который прошел проверку на валидность и надежность [107].

Апробация модели и технологии осуществлялась в образовательных организациях Славянского района Краснодарского края (всего – 37).

Педагогический эксперимент осуществлялся в три этапа: на констатирующем этапе педагогического эксперимента осуществлялись замеры исходного уровня профессионального мастерства работающих учителей. Формирующий этап эксперимента состоял в реализации модели и технологии квалитетического мониторинга в экспериментальной группе, состоящей из 112 учителей, характеризующихся начальным уровнем профессионального роста. В течение четырех лет велись наблюдения за качественными показателями, что позволило выявить их динамику во времени. Такие же замеры были сделаны и в контрольной группе. Сравнительный анализ экспериментальных данных позволил сделать выводы о влиянии разработанной модели и технологии квалитетического мониторинга на повышение профессионального мастерства учителя.

2.2. Актуальный уровень профессионального мастерства учителей с разным стажем педагогической деятельности

В первой серии эмпирического исследования приняли участие по 96 учителей разных возрастных групп. Первую группу составили учителя в

возрасте от 23 до 28 лет, имеющих стаж педагогической деятельности от 1 до 4-х лет включительно. Вторая группа представлена учителями, средний возраст которых составляет 32,5 года. Стаж педагогической деятельности второй группы учителей – от 5 до 9 лет включительно. Третья исследовательская группа состояла из 96 учителей со стажем педагогической деятельности более 15 лет. Таким образом, в первой серии эмпирического исследования приняли участие 288 учителей-предметников (математика, русский язык и литература, история) с разным стажем педагогической деятельности.

Исследование мотивационного критерия профессионального мастерства учителя показало, что мотивы профессиональной деятельности учителей с разным педагогическим стажем отличаются друг от друга не на достоверном уровне различий (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования мотивации профессиональной деятельности учителей с разным педагогическим стажем

Мотивы	1 – 4 года	5 – 9 лет	Более 15 лет
Денежный заработок	3,4 ± 0,5	3,8 ± 0,4	3,2 ± 0,3
Стремление к продвижению	4,6 ± 0,6	4,0 ± 0,4	2,7 ± 0,3
Стремление избежать критики со стороны коллег и руководителей	2,9 ± 0,3	2,1 ± 0,2	1,4 ± 0,2
Стремление избежать наказаний и неприятностей	2,8 ± 0,3	2,2 ± 0,3	1,2 ± 0,2
Социальный престиж и уважение других людей	3,0 ± 0,3	3,2 ± 0,3	4,8 ± 0,5
Удовлетворение от процесса и результата работы	3,8 ± 0,4	4,3 ± 0,4	4,4 ± 0,5
Возможность самореализации в педагогической деятельности	4,2 ± 0,4	4,7 ± 0,5	3,0 ± 0,3

Здесь среднее арифметическое ± репрезентативная ошибка (стандартное отклонение /корень из n)

Достоверно значимые различия были зафиксированы между первой (молодые учителя со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 4 лет включительно) и третьей (опытные учителя со стажем профессиональной деятельности более 15 лет) группами в показателях

значимости таких мотивов, как «стремление к продвижению» ($t = 2,84$; $p < 0,05$), «социальный престиж и уважение других людей» ($t = 3,10$; $p < 0,01$), «стремление избежать критики у коллег» ($t = 4,17$; $p < 0,001$), «стремление избежать наказаний» ($t = 4,44$; $p < 0,001$), «возможность самореализации в выбранной сфере деятельности» ($t = 2,40$; $p < 0,05$).

Следует указать, однако, что выявленная нами динамика мотивационных комплексов учителей с разным стажем педагогической деятельности отнюдь не отражает их прогрессивный рост. С одной стороны, со стажем профессиональной деятельности уменьшается степень выраженности внешних отрицательных мотивов, а с другой – уменьшаются и показатели внутреннего мотива профессиональной деятельности учителей. Средние значения мотивационной деятельности по возрастным группам по отношению друг к другу представлены на рисунке 4.

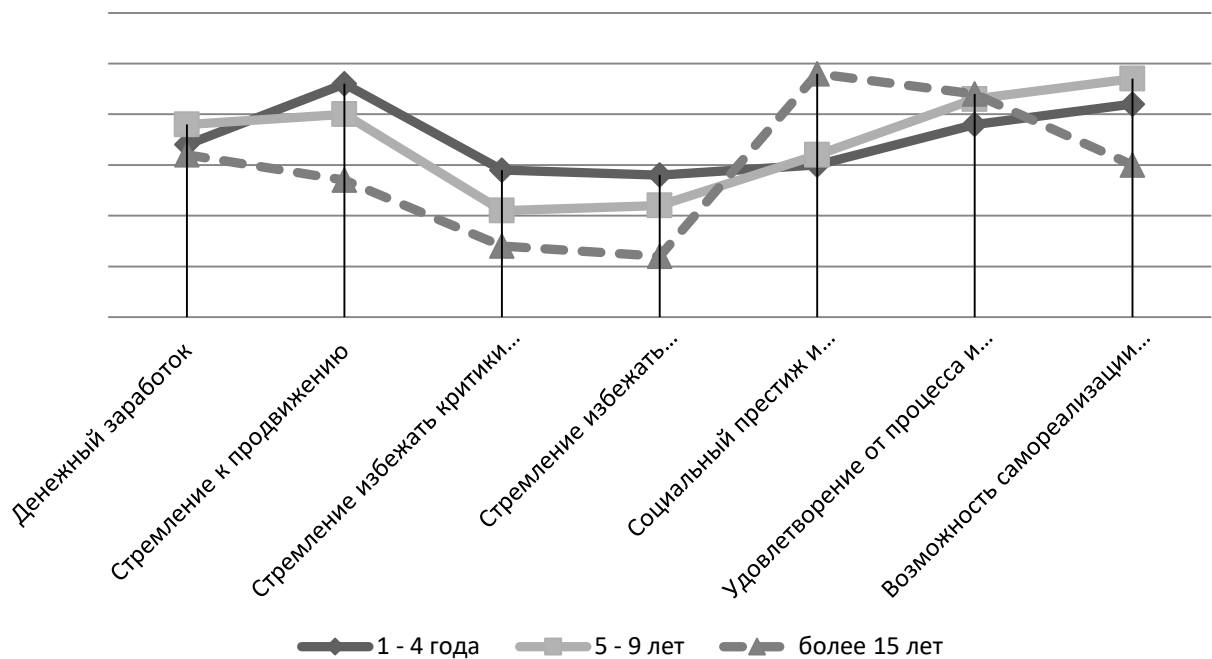
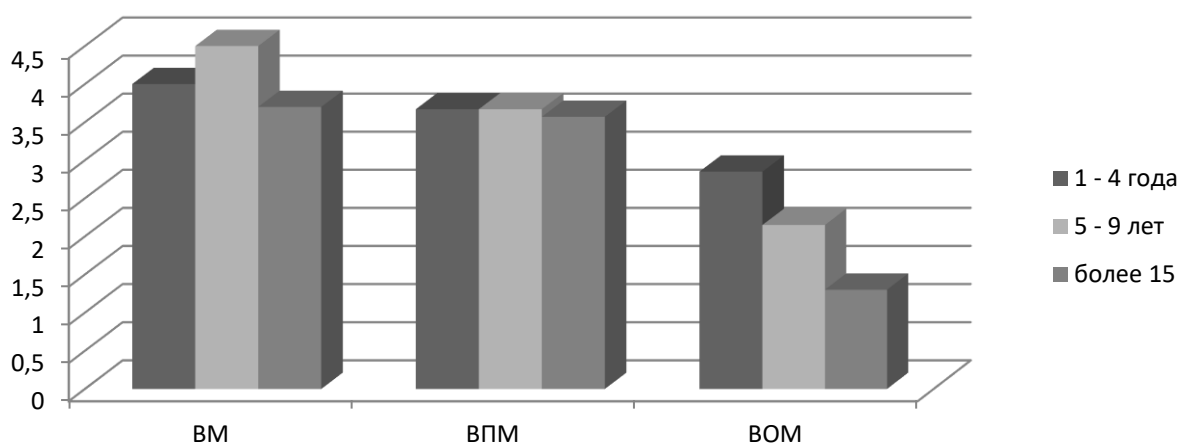


Рисунок 4 – Мотивационные комплексы учителей с разным стажем педагогической деятельности

Согласно выбранной методике, оптимальным мотивационным комплексом профессиональной деятельности является такое сочетание

мотивов, где внутренний мотив больше, чем внешний положительный, а внешний положительный, в свою очередь, больше внешнего отрицательного.

В нашем исследовании было выявлено, что, с одной стороны, в своих средних значениях оптимальные мотивационные комплексы характерны для всех трех групп учителей, а с другой стороны – на уровне тенденций мы можем говорить о росте внутренней мотивации педагогической деятельности к 5 – 9 годам педагогического стажа и его последующем снижении. Вместе с тем наблюдается непрерывное снижение степени выраженности внешних отрицательных мотивов. На рисунке 5 наглядно представлена данная динамика.



*ВМ – внутренняя мотивация,
ВПМ – внешняя положительная мотивация,
ВОМ – внешняя отрицательная мотивация*

Рисунок 5 – Динамика мотивационных комплексов учителей с разным стажем профессиональной деятельности

Результаты исследования степени выраженности мотивации успеха и избегания неудач свидетельствуют о том, что стаж профессиональной деятельности учителя стихийно, но влияет на его повышение профессионального мастерства.

Так, было выявлено, что большинство учителей, вне зависимости от стажа их профессиональной деятельности, характеризуются склонностью, то есть средними показателями, к достижению успеха (рисунок 6).

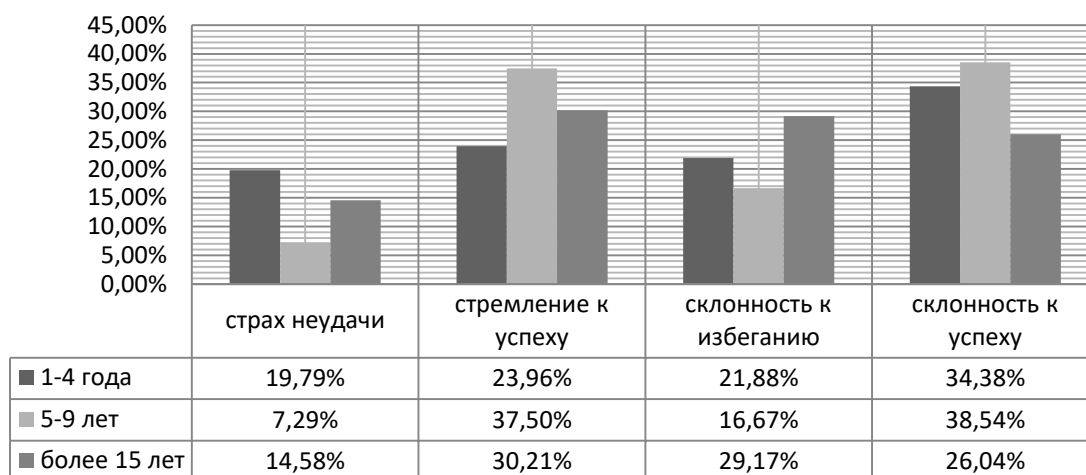


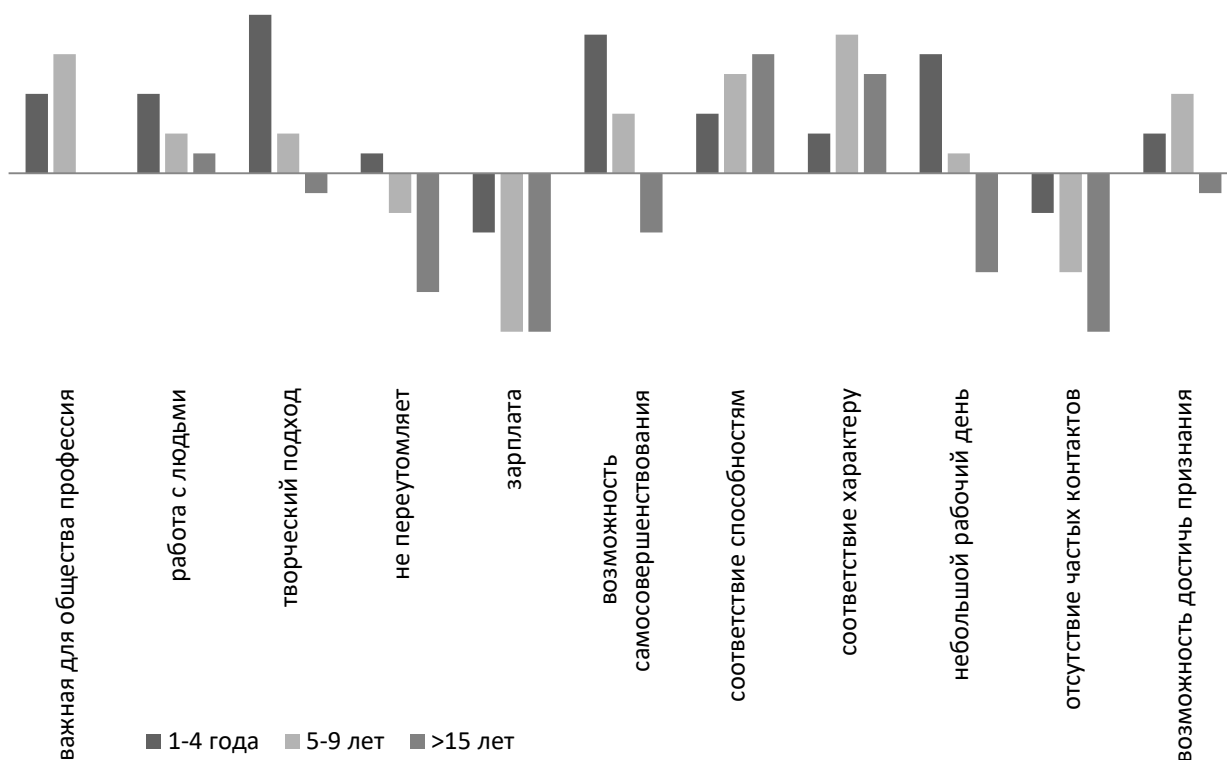
Рисунок 6 – Процентные распределения учителей по степени выраженности мотива успеха и избегания неудач

34,38% молодых учителей имеют такую склонность. Среди зрелых учителей, со стажем педагогической деятельности от 5 до 9 лет, 38,54% стремятся к успеху в большей степени, чем к избеганию неудач. Отметим, что с опытом профессиональной деятельности такой процент снижается: всего 26,04% учителей, проработавших в образовательных организациях более 15 лет, имеют такую тенденцию. Вместе с тем, большинство учителей этой группы (30,21%) имеют высокую степень выраженности стремления к успеху.

Результаты исследования динамики мотивации успеха и избегания неудач свидетельствуют о том, что такая динамика состоит в увеличении мотивации успеха к 5–9 годам работы в профессии учителя и в ее последующем снижении. Выявленный факт может говорить о том, что профессионально-личностное развитие учителя не всегда представляет собой линейный процесс прогрессивного изменения – он может сопровождаться и прямо противоположными, негативными явлениями. Повышение профессионального мастерства учителя должен быть процессом управляемым, а не стихийным, что требует разработки специальных педагогических условий.

Мотивационный критерий повышения профессионального мастерства учителя, отражающий динамику его мотивов и потребностей, включает в себя и показатели отношения учителя к своей профессии. Исследование показателей привлекательности и непривлекательности профессии учителя для педагогов с разным стажем профессиональной деятельности показало наличие изменений в отношении респондентов к педагогической профессии.

Так, была выявлена отрицательная динамика привлекательности профессии для учителей с разным стажем профессиональной деятельности. Согласно используемой методике, выделено 11 показателей, 9 из которых для молодых учителей со стажем от 1 года до 4 лет имеют высокий коэффициент значимости. В группе опытных учителей такой коэффициент снижается по таким показателям, как «творческий подход», «работа не вызывает переутомления», «возможность самосовершенствования». Многие опытные педагоги отмечали противоположное: отмечали, что важность работы учителя мало оценивается, что нет возможности творческой деятельности, нет условий для самосовершенствования. На рисунке 7 представлена динамика коэффициентов значимости показателей привлекательности профессии учителя для респондентов трех исследуемых групп.



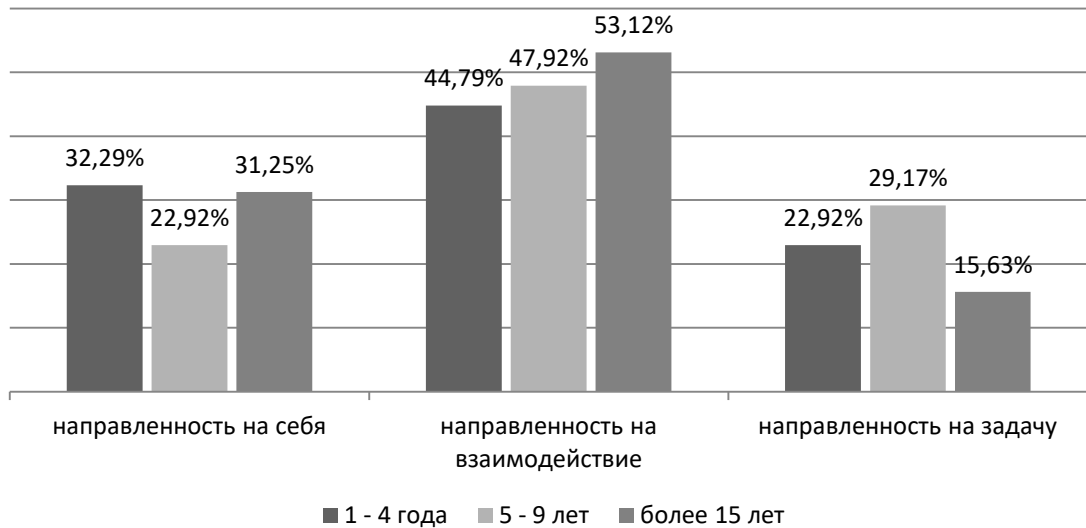
В верхней части рисунка расположены результаты с положительной динамикой, в нижней – с отрицательной.

Рисунок 7 – Динамика привлекательности профессии для учителей с разным стажем профессиональной деятельности

Еще одним показателем мотивационного критерия профессионального мастерства учителя является снижение степени выраженности направленности на себя, то есть эгоистических тенденций.

Результаты поперечных срезов, выполненных с помощью ориентировочной анкеты В. Смекала и М. Кучера [156, с. 22–25], свидетельствуют о том, что со стажем профессиональной деятельности, при неуправляемости процессом, профессионального роста не наблюдается.

Так, приблизительно равное количество учителей с разным стажем профессиональной деятельности, характеризуются преобладанием направленности на себя, на взаимодействие и на решение задачи (рисунок 8).



% определяется количеством учителей по возрастным категориям

Рисунок 8 – Процентные распределения учителей с разным стажем педагогической деятельности по направленности их личности

Следует обратить внимание на тот факт, что с ростом педагогического стажа направленность личности учителя изменяется: увеличивается ориентация учителей на взаимодействие с другими людьми, тогда как снижается их направленность на решение конкретного дела. Всего 15,63% от общего количества опытных учителей со стажем профессиональной деятельности более 15 лет характеризуются деловой направленностью, то есть теми мотивами, которые порождены самой педагогической деятельностью, тогда как более половины из них – 53,12% ориентированы на общение и на достижение плодотворных отношений с обучающимися и коллегами. Здесь уместно оговориться, что такой рост является незначительным, если сравнить данные, полученные в группе молодых и опытных учителей: направленность на взаимодействие является, по сути, одним из факторов выбора профессии учителя. Вместе с тем мы видим, что повышение профессионального мастерства, относительно данного качественного показателя, с ростом стажа педагогической деятельности, не наблюдается.

Таким образом, результаты исследования мотивационного критерия профессионального мастерства учителя свидетельствуют о том, что со стажем профессиональной деятельности позитивные мотивы возрастают, достигая относительно высокого своего уровня к 5–9 годам работы, а после снижаются и приближаются в своих средних значениях к показателям, характерным для молодого учителя.

Ценностный критерий профессионального мастерства учителя имеет те же тенденции.

Так, при исследовании уровня развития у учителей ответственности, долга, чести и совести была выявлена та же динамика, что и при исследовании мотивационного компонента профессионального мастерства учителей с разным стажем профессиональной деятельности.

Результаты измерения степени уважения учителями с разным стажем педагогической деятельности социальных норм и этических ценностей свидетельствуют о том, что в первые годы профессиональной деятельности наблюдается рост таких качеств личности учителя, как добросовестность, чувство ответственности, стойкость моральных принципов. Однако затем степень выраженности данных качеств снижается. Динамика в достаточной степени не линейна, что может говорить о существовании определенных негативных явлений в профессиональном развитии учителя.

Особый интерес заслуживают результаты исследования динамики эмоциональной сферы учителей с разным стажем профессиональной деятельности. Традиционно считается, что одним из профессионально важных качеств учителя является его эмоциональная устойчивость, уравновешенность и сдержанность. В связи с этим рост уровня эмоциональной устойчивости у учителя может показывать позитивную динамику его профессионального развития. Однако, по результатам нашего исследования, такой динамики не наблюдается (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты исследования динамики эмоциональной сферы учителей с разным стажем профессиональной деятельности

Показатели	1 – 4 года	5 – 9 лет	Более 15 лет
Эмоциональная возбудимость	3,3 ± 0,4	2,9 ± 0,4	4,2 ± 0,4
Эмоциональная вспыльчивость	3,2 ± 0,3	3,0 ± 0,3	3,9 ± 0,5
Интенсивность эмоций	2,2 ± 0,3	2,0 ± 0,2	3,4 ± 0,3
Длительность эмоций	2,0 ± 0,3	2,2 ± 0,3	3,2 ± 0,3
Отрицательное влияние эмоций	3,0 ± 0,3	3,2 ± 0,3	4,4 ± 0,5
Нервно-психическая устойчивость	3,4 ± 0,4	3,3 ± 0,4	6,2 ± 0,6

Здесь среднее арифметическое ± репрезентативная ошибка (стандартное отклонение /корень из n)

Профессиональное мастерство педагога заключается в его умении занять нейтральную позицию в той или иной эмоциогенной ситуации, не реагировать вспыльчиво на «провокации» школьников, сдерживать себя, не погружаясь в эмоции. Эмоциональная устойчивость педагога выступает одним из факторов его способности к саморегуляции своего поведения и деятельности. С помощью анкеты «Нервно-психическая устойчивость» было выявлено, что с ростом стажа педагогической деятельности данный показатель педагогического мастерства снижается. Так, среднегрупповые показатели уровня вероятности эмоционального срыва у опытных учителей значимо выше, чем у молодых. Со стажем профессиональной деятельности выявлена отрицательная динамика эмоциональной возбудимости, импульсивности, интенсивности эмоциональных реакций.

Более того, при исследовании индивидуально-психологических особенностей учителей с разным стажем профессиональной деятельности было выявлено, что стихийное профессиональное развитие учителя вовсе не означает его роста, что для мотивации необходима организация и проведение дополнительных мер, обеспечивающих позитивную динамику развития профессионально важных качеств учителя.

Так, в процессе исследования динамики развития субъективного локуса контроля у учителей с разным стажем профессиональной деятельности было выявлено, что со стажем у учителя снижается способность чувствовать свою ответственность за происходящие с ними события (рисунок 9).

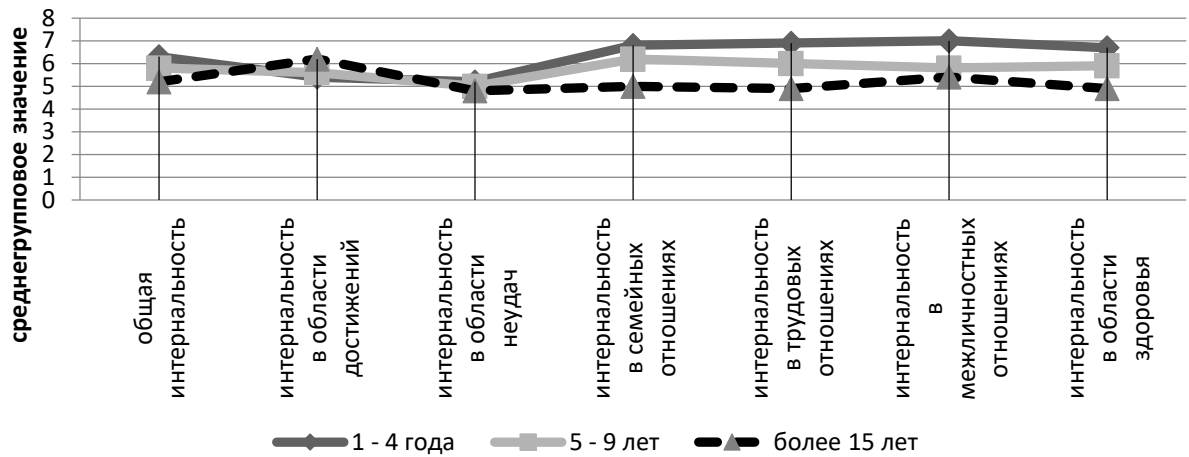


Рисунок 9 –Динамика уровня субъективного контроля у учителей с разным стажем педагогической деятельности

Из рисунка видно, что у учителей со стажем педагогической деятельности более 15 лет уровень субъективного локуса контроля значимо ниже, чем у учителей двух других исследуемых групп. Еще один факт, на который следует обратить пристальное внимание – степень выраженности у учителей интернальности в области достижений, на фоне снижения общей интернальности, напротив, возрастает со стажем педагогической деятельности. Большинство опытных педагогов, проработавших в общеобразовательных организациях более 15 лет, считают, что только они сами, самостоятельно добились всего того, что на сегодняшний день имеют: опыт, престиж, авторитет, уважение. Интернальность в области положительных эмоций, однако, сочетается со склонностью многих опытных учителей обвинять в своих неудачах других, сложившиеся обстоятельства, случай, общее невезение, но только не самих себя. Способность видеть свои ошибки, брать на себя ответственность за них, адекватно анализировать причины неудач – это одна из важных характеристик учителя-профессионала. Результаты нашего исследования свидетельствуют, напротив, пусть и на уровне тенденций, но об отрицательной динамике степени выраженности у опытных учителей данных личностных качеств.

Выявленный факт может говорить о том, что с ростом педагогического стажа самооценка учителя завышается.

Верификация выдвинутого предположения осуществлялась с помощью расчета коэффициента корреляции между представлениями учителей о самом себе и представлений о них их коллег. Учителю предлагается оценить по 9-балльной шкале уровень развития у себя определенных качеств, умений и способностей к саморазвитию. Затем оценку осуществляют коллеги учителя. (рисунок 10).

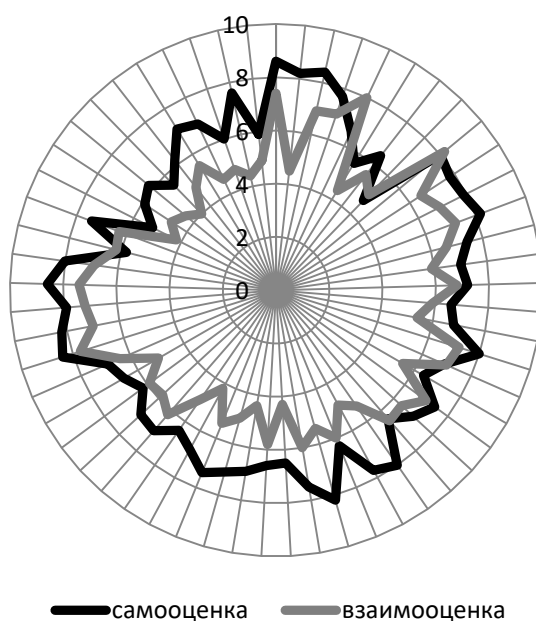


Рисунок 10 – Соотношение самооценки учителей со стажем более 15 лет и взаимооценки их готовности к саморазвитию

На рисунке наглядно представлена разница между самооценкой опытных учителей их готовности к саморазвитию и взаимооценкой. Самоуверенность, склонность приписывать себе заслуги, убежденность в своей правоте характерны для многих учителей, проработавших в школе более 15 лет. Результаты исследования позволяют говорить о том, что сама специфика профессиональной деятельности педагога обуславливает рост самооценки учителей, их уверенности в себе.

Об этом свидетельствуют и сравнительный анализ процентного распределения учителей с разным стажем профессиональной деятельности по уровню их самооценки (рисунок 11).

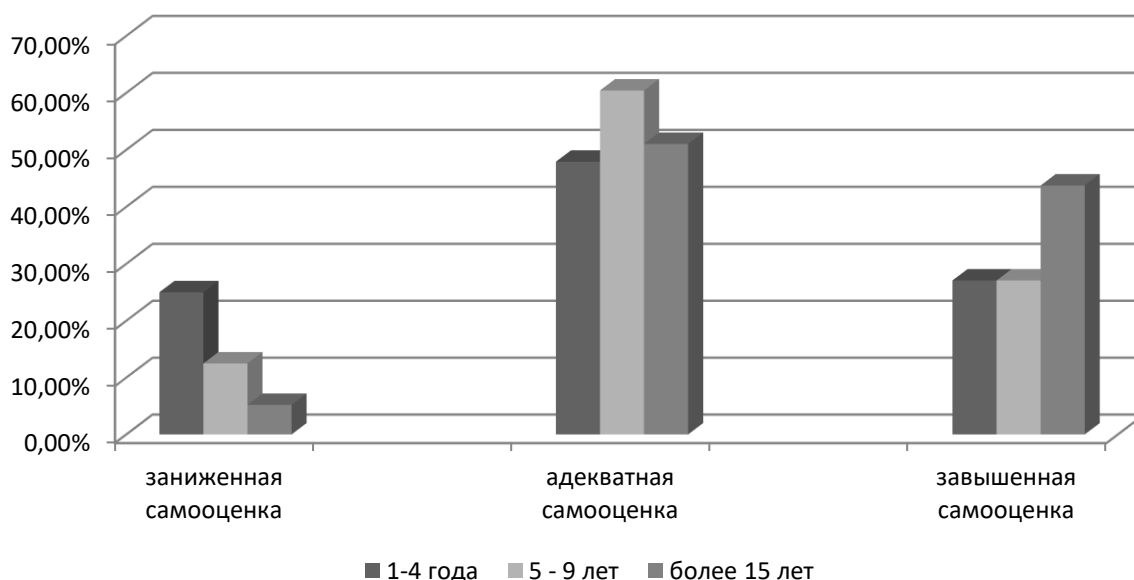


Рисунок 11 – Процентные распределения учителей с разным стажем профессиональной деятельности по уровню самооценки их личности

Самооценка, как известно, является ядром личности, которая во многом регулирует ее поведение, в том числе и поведение в профессиональной деятельности.

Самооценка находится во взаимосвязи с рефлексивностью. Рефлексия традиционно рассматривается как необходимое качество личности учителя. При исследовании уровня педагогической рефлексии учителей с разным стажем профессиональной деятельности были получены результаты, аналогичные предыдущим.

Было выявлено, что опытные учителя, несмотря на рост педагогического стажа, часто соглашались с такими утверждениями, как «достаточно часто мое поведение в конфликтной ситуации зависит от моего эмоционального состояния», или «...общепринятые моральные ценности

никогда не подвергаются мной какому-либо сомнению», или «довольно часто при анализе своего или чужого поведения я прислушиваюсь к своим эмоциям» и др.

Рефлексивные способности педагога с ростом его стажа практически не изменяются. Первые 10 лет отмечается положительная динамика педагогической рефлексии, а затем – отрицательная.

В процессе эмпирического исследования было выявлено также, что с ростом педагогического стажа увеличиваются показатели и скрытой негативной коммуникативной установки учителей. Учителя становятся более категоричными, склонными к поспешным негативным обобщениям о человеке, о каком-либо типе людей (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты исследования динамики коммуникативной установки учителей с разным стажем профессиональной деятельности

Показатели	1 – 4 года	5 – 9 лет	Более 15 лет
Завуалированная жестокость	7,2 ± 0,8	6,8 ± 0,7	12,4 ± 1,3
Открытая жестокость	11,8 ± 1,3	9,2 ± 1,1	22,4 ± 2,3
Обоснованный негативизм	1,9 ± 0,3	2,0 ± 0,2	3,6 ± 0,4
Склонность делать необоснованные негативные обобщения о людях	3,7 ± 0,4	3,2 ± 0,3	6,2 ± 0,7
Негативный личный опыт	12,6 ± 1,3	13,0 ± 1,3	14,6 ± 1,5

Здесь среднее арифметическое ± репрезентативная ошибка (стандартное отклонение /корень из n)

Достоверно значимые различия в показателях степени выраженности негативной коммуникативной установки, негативного отношения к людям, относящимся к разным типам и имеющим свои специфические особенности, к людям, отличающимся от самого учителя, были выявлены в основном между первой и третьей исследуемыми группами, включающими в себя «молодых» и, напротив, «опытных» учителей.

Та же динамика зафиксирована и в показателях толерантности учителей, причем, всех диагностируемых с помощью отобранной методики типов толерантности: ситуативной, типологической, профессиональной и общей коммуникативной (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты исследования динамики толерантности учителей с разным стажем профессиональной деятельности

Показатели	1 – 4 года	5 – 9 лет	Более 15 лет
Ситуативная толерантность	1,9 ± 0,3	2,2 ± 0,3	1,2 ± 0,2
Типологическая толерантность	2,4 ± 0,3	2,8 ± 0,3	1,5 ± 0,3
Профессиональная толерантность	1,9 ± 0,3	2,1 ± 0,2	1,4 ± 0,2
Общая коммуникативная толерантность	2,1 ± 0,3	2,4 ± 0,3	1,3 ± 0,2

Здесь среднее арифметическое ± репрезентативная ошибка (стандартное отклонение /корень из n)

Результаты исследования позволяют говорить о том, что для опытных учителей, проработавших в своей должности более 15 лет, в большей степени, чем для учителей, имеющих меньший стаж педагогической деятельности, характерны:

- неприятие других людей, их индивидуальных качеств личности и особенностей, таких как: медлительных, вспыльчивых и пр.;
- оценивание людей с позиций их схожести или различия относительно себя, то есть исходя из собственного «Я»;
- категоричность и консервативность оценки людей;
- стремление перевоспитывать любого партнера по общению.

В целом, в группе учителей со стажем профессиональной деятельности более 15 лет, были зафиксированы признаки интолерантного отношения к другим людям.

Наибольший интерес заслуживают результаты исследования динамики профессионально важных качеств учителей с разным стажем профессиональной деятельности.

Так, было выявлено, что опыт профессиональной деятельности учителя в целом детерминирует развитие у него авторитарных тенденций в стиле преподавания. Известно, что стиль преподавания обусловлен многими факторами. Однако именно демократический стиль обеспечивает способность учителя привлекать обучающихся к самостоятельному принятию решений, учитывать не только успеваемость, то есть формальные

признаки успешности своей деятельности, но и качества личности учеников, особенности развития у них инициативы, творческих и аналитических способностей.

Большой процент (60,42%) респондентов с преобладанием именно демократического стиля преподавания был обнаружен в группе учителей со стажем профессиональной деятельности от 5 до 9 лет, по сравнению с двумя другими исследуемыми группами (рисунок 12).

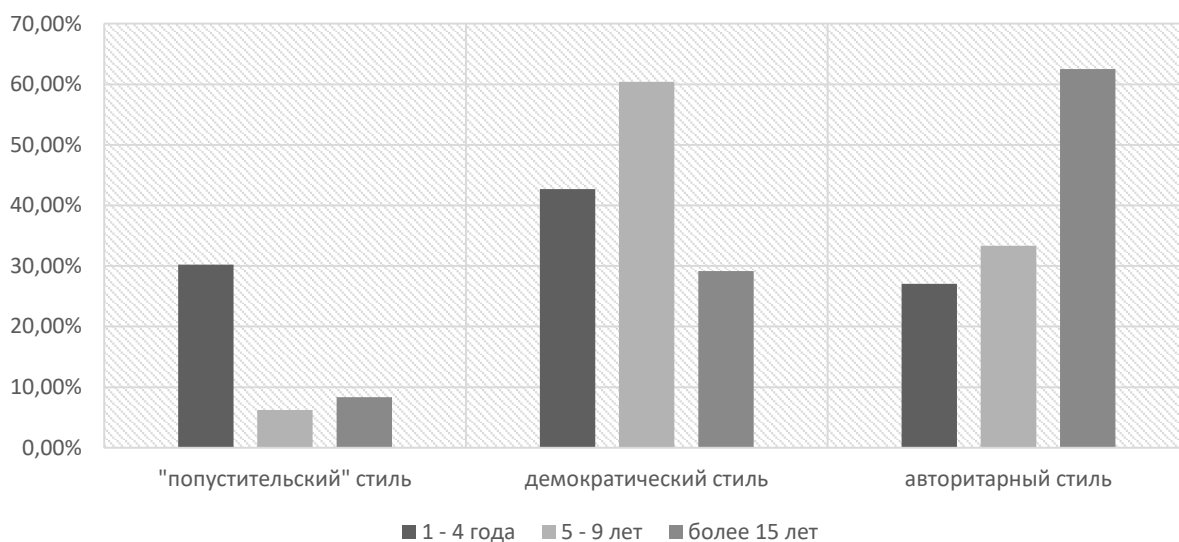


Рисунок 12 – Процентные распределения учителей с разным стажем профессиональной деятельности по стилю преподавания

Со стажем профессиональной деятельности учитель развивает в себе способность поощрять самостоятельность своих учеников, прислушиваться к их мнению, побуждать их к собственным суждениям, реализовывать свой творческий потенциал.

Среди учителей со стажем педагогической деятельности от 5 до 9 лет всего 6,25% учителей характеризуются попустительским стилем преподавания, тогда как среди молодых учителей преобладание такого стиля обнаружено у 30,21% обследуемых. Налицо факт профессионального роста учителей, проработавших в школе более 5 лет.

С опытом профессиональной деятельности уменьшается количество учителей, не способных системно осуществлять организацию деятельности обучающихся, самостоятельно принимать решения, контролировать поведение, активизировать и стимулировать познавательные потребности своих учеников. Чувство тревоги и неуверенности в себе, зависимость от мнения обучающихся и их родителей со стажем педагогической деятельности снижаются.

Однако результаты исследования свидетельствуют и о том, что профессиональная деятельность педагога откладывает отпечаток на стиле преподавания – большинство опытных учителей со стажем более 15 лет (62,50%) имеют авторитарные тенденции. Поручения, приказы, распоряжения, диктаторский тон становятся основными методами воздействия и признаками, характеризующими учителей. Часто такие учителя не считаются с мнением обучающихся, стремятся подавить их волю. Вместе с тем, многие учителя считаются не просто опытными, но и «сильными».

Со стажем увеличиваются показатели роста педагогических умений и навыков учителей: отмечается позитивная динамика структуры их профессиональной деятельности, ее функционального, технологического, предметного и результативного компонентов. С ростом педагогического стажа оттачиваются навыки преподавания предмета, выполнения профессиональных функций, происходит овладение педагогическими техниками, формирование предметной (увеличивается уровень знаний по преподаваемому предмету) и методической (увеличиваются знания и умения в области методики преподавания учебного предмета) компетенций, увеличиваются результаты деятельности в виде учебных достижений обучающихся.

При исследовании динамики структуры профессиональной деятельности учителей с разным стажем педагогического труда было, однако, выявлено, что в группе молодых учителей существуют достоверно

значимые взаимосвязи между показателями личностной и деятельностной структурами. Здесь необходимо отметить, что исследование актуального состояния профессиональной деятельности учителей были использованы два метода: методика Г.В. Резапкиной, З.Г. Резапкиной [157] и экспертная оценка (руководителями образовательных организаций) каждого частного критерия: функционального, технологического, предметного и результативного. Результаты экспертной оценки (10-балльная шкала) послужили основанием для проведения корреляционного анализа характера их взаимосвязи с результатами изучения особенностей развития личности учителя.

В группе молодых учителей со стажем педагогической деятельности не более 4 лет обнаружены тесные корреляционные связи между показателями актуального состояния личностной структуры и структуры профессиональной деятельности. Тесные взаимосвязи выявлены между показателями мотивационного критерия и, в частности, уровнем развития внутренней мотивации профессиональной деятельности и уровнем овладения учителем педагогическими технологиями ($r = 0.30452$; $p < 0,01$), методической компетентностью ($r = 0.30452$; $p < 0,01$). Чем выше уровень субъективного контроля молодых учителей, тем выше результаты его профессиональной деятельности ($r = 0.31033$; $p < 0,01$) и тем лучше он, по мнению руководителей школ, справляется со своими функциональными обязанностями ($r = 0.29544$; $p < 0,01$) (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты корреляционного анализа показателей и критериев профессионального мастерства молодых учителей со стажем от 1 года до 4 лет

Показатели	Критерии структуры профессиональной деятельности			
	Функциональный критерий	Технологический критерий	Предметный критерий	Результативный критерий
Внутренний мотив пед. деятельности	0.20442	0.30452	0.22176	0.11434
Мотивация успеха	0.21867	0.00374	0.11363	0.32209
Профессиональная направленность	0.11032	0.27744	0.19643	0.18721
Отношение к профессии	0.34732	0.19051	0.11745	0.11202
Внутренний контроль	0.29544	0.10943	0.07895	0.31033
Толерантность	0.17797	0.04865	0.00412	0.00955
Адекватность самооценки	0.10465	0.20015	0.06621	0.10775
Рефлексия	0.23289	0.34533	0.37456	0.11299
Духовные ценности	0.09578	0.08562	0.00342	0.00723
Гражданская позиция	0.17391	0.06344	0.00017	0.00057
Эмоциональная устойчивость	0.06743	0.26243	0.43328	0.09324
Демократический стиль преподавания	0.38831	0.53451	0.03286	0.19044

Примечание: выделено цветом – статистически достоверные взаимосвязи ($p < 0,05$)
* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Развитое стремление к успеху и достижениям взаимосвязана с результативностью профессиональной деятельности молодых учителей ($r = 0,32209$; $p < 0,01$), которая находится в прямой взаимосвязи с уровнем развития у молодого учителя внутреннего контроля ($r = 0,31033$; $p < 0,01$), профессиональной направленности ($r = 0,18721$; $p < 0,05$).

Данные корреляционные связи увеличиваются и приобретают пик к 9 годам работы в школе, а затем они уменьшаются. В группе «опытных» учителей такие связи минимальны (таблицы: 8; 9; 10).

В группе учителей со стажем профессиональной деятельности от 5 до 9 лет количество взаимосвязей между показателями двух обобщенных

критериев немного, но снижается, как снижается и уровень взаимосвязи между ними (коэффициент корреляции) (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты корреляционного анализа показателей и критериев профессионального мастерства учителей со стажем от 5 до 9 лет

Показатели	Критерии структуры профессиональной деятельности			
	Функциональный критерий	Технологический критерий	Предметный критерий	Результативный критерий
Внутренний мотив пед. деятельности	0.19403	0.20443	0.08556	0.06632
Мотивация успеха	0.19664	0.01194	0.20038	0.28387
Профессиональная направленность	0.04773	0.21182	0.11524	0.20434
Отношение к профессии	0.22129	0.03754	0.00583	0.11975
Внутренний контроль	0.19889	0.11146	0.01723	0.01845
Толерантность	0.15453	0.00831	0.00072	0.00001
Адекватность самооценки	0.10078	0.11534	0.21923	0.00392
Рефлексия	0.20252	0.33303	0.21057	0.11477
Духовные ценности	0.09578	0.00621	0.00004	0.00471
Гражданская позиция	0.07945	0.10775	0.01033	0.00012
Эмоциональная устойчивость	0.18455	0.09299	0.10493	0.11483
Демократический стиль преподавания	0.23957	0.24471	0.02054	0.11122

Примечание: выделено цветом - статистически достоверные взаимосвязи ($p < 0,05$)
* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Оценка способности учителя качественно осуществлять свои профессиональные функции тем выше, чем выше уровень развития у него таких качеств личности, как внутренний мотив педагогической деятельности ($r = 0,19403$; $p < 0,05$), мотивация достижения и стремления к успеху ($r = 0,19664$; $p < 0,05$), позитивное отношение к профессии ($r = 0,22129$; $p < 0,01$), интернальный локус контроля ($r = 0,19889$; $p < 0,05$), педагогическая рефлексия ($r = 0,20252$; $p < 0,01$), эмоциональная устойчивость ($r = 0,18455$; $p < 0,05$) и ориентация на демократический стиль

преподавания ($r = 0,23957$; $p < 0,01$). Обращает на себя внимание тот факт, что результативность профессиональной деятельности учителей со стажем от 5 до 9 лет, по данным корреляционного анализа, находится в достоверной взаимосвязи только с показателями развития у них мотивации успеха ($r = 0,28387$; $p < 0,01$) и профессиональной направленности ($r = 0,20434$; $p < 0,01$).

В группе опытных учителей взаимосвязи минимальны (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты корреляционного анализа показателей и критериев профессионального мастерства опытных учителей со стажем более 15 лет

Показатели	Критерии структуры профессиональной деятельности			
	Функциональный критерий	Технологический критерий	Предметный критерий	Результативный критерий
Внутренний мотив пед. деятельности	0.00583	0.09103	0.00592	0.00823
Мотивация успеха	0.10324	0.01042	0.07710	0.20332
Профессиональная направленность	0.00754	0.00874	0.11753	0.03664
Отношение к профессии	0.05834	0.00051	0.09947	0.07965
Внутренний контроль	0.00277	0.00404	0.00335	0.00244
Толерантность	0.02371	0.01535	0.00001	-0.00949
Адекватность самооценки	0.00446	0.03473	-0.05923	-0.10416
Рефлексия	0.17851	0.19036	0.00241	0.08288
Духовные ценности	0.00194	0.01045	0.00374	0.06143
Гражданская позиция	0.00037	0.02943	0.00070	0.00016
Эмоциональная устойчивость	0.00265	0.00186	0.02634	0.10027
Демократический стиль преподавания	0.0001	-0.00221	0.01913	0.10184

Примечание: выделено цветом - статистически достоверные взаимосвязи ($p < 0,05$)
* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Здесь необходимо отметить, что корреляционный анализ осуществлялся между показателями актуального состояния структуры личности учителя как профессионала, выявленных на основании

существующих методик, то есть латентными показателями, и формальными показателями актуального состояния структуры профессиональной деятельности, полученными в результате экспертной оценки и анализа педагогической деятельности, осуществленного администрацией. Данный факт может объяснять результаты корреляционного анализа, с одной стороны, а с другой – он свидетельствует, прежде всего, о необходимости разработки объективного диагностического инструментария для измерения именно латентных показателей состояния структуры профессиональной деятельности учителя.

Таким образом, результаты первой серии эмпирического исследования свидетельствуют о том, что стихийное профессиональное развитие учителей не всегда достигает высокого уровня профессионального мастерства: наличие негативных тенденций, связанных с рисками и спецификой педагогической деятельности, обуславливает интенсификацию регрессивных процессов. В связи с чем своевременное принятие мер необходимо для улучшения качества общего образования.

2.3. Сравнительный анализ профессионального мастерства учителей высшей и первой квалификационных категорий

Вторая серия эмпирического исследования имела своей целью выявление особенностей и уровня профессионального мастерства учителей, имеющих высшую и первую квалификационные категории.

Необходимо акцентировать внимание на том, что между двумя исследуемыми группами достоверно значимых различий в латентных, скрытых от наблюдения показателях профессионального мастерства выявлено практически не было, тогда, как формальные показатели оказались намного выше в группе учителей, имеющих высшую, а не первую квалификационную категорию.

Представим результаты экспертных оценок особенностей профессиональной деятельности учителей двух исследуемых групп (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты сравнительного анализа профессиональной деятельности учителей разной квалификационной категории (по результатам экспертной оценки)

Критерий	Показатели	Первая категория	Высшая категория	t	p
Функциональная составляющая профессиональной деятельности	Функция обучения	5,56 ± 0,6	8,33 ± 0,8	2,77	<0,01
	Функция воспитания	5,48 ± 0,5	7,92 ± 0,8	2,60	<0,05
	Функция развития	5,62 ± 0,6	8,35 ± 0,9	2,53	<0,05
Технологическая составляющая профессиональной деятельности	Технологии передачи нового материала	6,64 ± 0,7	9,82 ± 1,0	2,61	<0,05
	Технологии контроля знаний	6,45 ± 0,6	9,64 ± 1,1	2,55	<0,05
	Инновационные технологии	4,52 ± 0,5	6,92 ± 0,7	2,79	<0,01
Предметно-методическая составляющая профессиональной деятельности	Знание предмета	7,24 ± 0,8	9,80 ± 1,0	2,03	<0,05
	Методическая компетентность	5,62 ± 0,7	9,56 ± 1,1	3,82	<0,001
	Компетентность в организации деятельности обучающихся	5,44 ± 0,6	8,34 ± 0,9	2,69	<0,01
Результативная составляющая профессиональной деятельности	Успеваемость обучающихся	4,32 ± 0,4	6,78 ± 0,7	3,04	<0,01
	Личные достижения	4,54 ± 0,5	7,98 ± 0,9	3,34	<0,01
	Достижения обучающихся	3,26 ± 0,4	7,45 ± 0,8	4,71	<0,001

Достоверные различия между двумя группами учителей были обнаружены по всем показателям актуального состояния профессиональной деятельности. Эксперты в целом намного выше оценили уровень развития и функциональной, и технологической, и предметной, и результативной сторон профессиональной деятельности у учителей высшей категории. Диаметально противоположные оценки были получены учителями с разными квалификационными категориями по показателям методической

компетентности ($t = 3,82$; $p < 0,001$) и достижения обучающихся ($t = 4,71$; $p < 0,001$).

Как видим, статистически достоверные различия между двумя группами учителей, имеющих разную квалификационную категорию, зафиксированы по всем оценкам.

На следующем этапе исследования были проанализированы портфолио учителей и их личные дела.

Было выявлено, что по своим формальным показателям, учителя высшей категории гораздо чаще, чем учителя первой категории, принимают участие в научных семинарах, конференциях, круглых столах, в различных творческих конкурсах, соревнованиях. Количество учителей высшей категории, имеющих достижения в виде наград, поощрений, благодарностей, значительно больше, чем в группе учителей первой категории. Большое количество учителей высшей категории имеют высокий рейтинг, считаются «сильными» педагогами, о чем свидетельствуют результаты сдачи ЕГЭ и ОГЭ их обучающихся.

Однако дальнейшее исследование показало, что при увеличении формальных показателей, отражающих внешнюю сторону профессионального мастерства учителя (его должностное продвижение, а также накопление учителем опыта в обучении школьников, повышение уровня его владения содержанием учебного предмета и методами его дидактической организации), может наблюдаться снижение степени выраженности тех характеристик и свойств личности, которые обуславливают реализацию требований современного общества, предъявляемых к учителю, и высокое качество образовательного процесса: внутренней мотивации и субъективного локуса контроля, толерантности и психической устойчивости, рефлексивности и адекватности самооценки.

Так, результаты сравнительного анализа показателей, например, субъективного локуса контроля свидетельствуют об отсутствии достоверно значимых различий между двумя исследуемыми группами (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты сравнительного анализа показателей уровня внутреннего контроля у учителей с разными квалификационными характеристиками

Показатели	Первая категория	Высшая категория	t	p
Общая интернальность	5,5 ± 0,6	5,0 ± 0,5	0,64	> 0,05
Интернальность в области достижений	5,2 ± 0,5	5,8 ± 0,6	0,77	> 0,05
Интернальность в области неудач	5,6 ± 0,6	4,8 ± 0,6	0,94	> 0,05
Интернальность в семейных отношениях	5,5 ± 0,6	5,2 ± 0,5	0,38	> 0,05
Интернальность в трудовых отношениях	5,4 ± 0,5	5,0 ± 0,5	0,80	> 0,05
Интернальность в межличностных отношениях	5,2 ± 0,5	4,8 ± 0,5	0,80	> 0,05
Интернальность в области здоровья и болезни	5,4 ± 0,6	4,4 ± 0,5	1,28	> 0,05

Несмотря на то, что достоверных различий не было зафиксировано ни по одному показателю внутреннего контроля, на уровне тенденций мы можем говорить о том, что учителя, имеющие высшую квалификационную категорию, в целом склонны не брать на себя ответственности за происходящие с ними события – показатели в этой группе ниже, чем идентичные показатели, зафиксированные в группе учителей первой категории.

Углубленное исследование личностных структур учителей с разными квалификационными категориями подтвердило предварительно сделанные выводы. Статистически достоверных различий между двумя группами учителей зафиксировано не было ни в показателях негативной коммуникативной установки, ни в показателях педагогической рефлексии, ни в показателях мотивации профессиональной деятельности.

Более того, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что в настоящее время назрела острая необходимость разработки такого инструментария для мониторинга профессионального мастерства учителя, который, прежде всего, позволил бы измерить

качественные характеристики его профессиональной деятельности, а во-вторых, обеспечивал бы объективность такого измерения. При этом необходимо изменить структуру портфолио, включив в него отражение не только достижений учителя, но и динамику экспертных оценок, оценок субъектов образовательного процесса. Необходимо также разработать инструментарий, способный дифференцировать учителей по всем показателям профессионального мастерства и соответствующий современным достижениям педагогической науки и практики.

Выводы по второй главе

В результате проведенного эмпирического исследования были сделаны следующие основные **выводы**:

1. Профессиональное мастерство учителя, не имеет устойчивую положительную взаимосвязь со стажем педагогической деятельности, который может стать источником рассогласования между его латентными и формальными показателями.

2. При увеличении формальных показателей, отражающих внешнюю сторону профессионального мастерства учителя (его должностное продвижение, а также накопление учителем опыта в обучении школьников, повышение уровня его владения содержанием учебного предмета и методами его дидактической организации), может наблюдаться снижение степени выраженности тех характеристик и свойств личности, которые обуславливают реализацию требований современного общества, предъявляемых к учителю, и высокое качество образовательного процесса.

3. Вариативность повышения профессионального мастерства учителя, обусловленная комплексом объективных и субъективных факторов, детерминирует целесообразность и возможность организации в школе специальных условий для повышения его профессионализма в целях совершенствования системы управления качеством образования.

4. Необходимо изменить структуру портфолио, включив в него отражение не только достижений учителя, но и динамику экспертных оценок, оценок субъектов образовательного процесса.

5. Необходимо также разработать инструментарий, способный дифференцировать учителей по всем критериям и показателям профессионального мастерства и соответствующий современным достижениям педагогической науки и практики.

6. Одним из таких условий является реализация специально разработанных модели и технологии квалитметрического мониторинга профессионального мастерства учителя.

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1. Модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя

На основе результатов теоретического анализа и с учетом эмпирических данных нами была разработана модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя.

При построении модели мы опирались на основные концептуальные положения Н.П. Бусленко [32] и Г.Г. Малинецкого [112], согласно которым сложные и иерархические модели, какой и представляется разработанная нами модель, состоят из более мелких моделей, включающих в себя структурные ее компоненты.

Разработка модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя включала в себя:

- определение цели мониторинга, вытекающей из существующего социального заказа;
- формулировка задач, решение которых позволяет достичь его главной цели;
- определение объекта, субъекта, предмета мониторинга;
- раскрытие источников получения информации;
- способы получения универсальной и объективной информации;
- способы интерпретации и анализа информации;
- способы создания банка данных;
- алгоритм квалиметрического мониторинга.

Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя является сложной системой, элементами которой выступают: предмет, объект и субъект мониторинговых процедур, комплекс критериев и

показателей, инструментарий оценки и исследования, аналитические процедуры, способы интерпретации мониторинговых результатов, средства их анализа.

Квалиметрический мониторинг трактуется как процесс непрерывного стандартизированного отслеживания с помощью количественных оценок качественных изменений в профессиональном самосознании учителя, в структуре его профессиональной деятельности, с целью стимулирования внутренних механизмов активизации их работы над самими собой.

Модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя представляет собой систему, содержащую структурно-схематическое описание его цели и задач (задачно-установочный блок), методологических принципов и подходов к его осуществлению (содержательно-методологический блок), направлений и способов получения универсальной и объективной информации об актуальном состоянии профессионального мастерства учителя (диагностико-операциональный блок), технологию непрерывного измерения и хранения диагностических данных (организационно-технологический блок) [105].

Модель, как сложная система, включает в себя и критерии и показатели измеряемой величины, которые согласуются с инструментальным обеспечением их реализации.

Существующие модели оценивания качества профессиональной деятельности учителя не позволяют устранить противоречия между педагогической наукой и образовательной практикой, которые заключаются в следующем:

- модели не обеспечивают стратегию изменений в измерениях качества, не охватывают весь процесс от парадигмальных изменений в науке до инструментария, способов оценивания и сравнения продуктивности результатов на линейной шкале;

- отсутствуют методические рекомендации по использованию соответствующих моделей, которые наполняли бы их конкретным

содержанием измерения педагогического труда, мастерства, компетенций, культуры, профессиональной зрелости или профессионализма учителя;

- педагогические задачи не представлены операционально, что не позволяет использовать математико-статистические методы, которые могут обеспечить объективность измерений на линейной шкале.

Ранее модели измерения, подобные предложенной в нашей работе, не могли быть использованы в образовательной практике, так как образование, как любая социальная система, является системой нелинейной, динамической, для решения задач в которой строгие аналитические методы были неприемлемы в силу многомерности, многофакторности, интегративности педагогических феноменов. Трудность представляется в необходимости оперировать большим количеством параметров, включенных в изучение профессионального мастерства учителя. Однако ситуация меняется. Современная образовательная организация имеет возможность использовать вычислительную технику для решения нелинейных уравнений численными методами. Появилась возможность использования модели теории латентных переменных для выделения одного или нескольких интегральных показателей. В нашей модели использована новая методология латентных переменных, которая позволяет создавать компьютерные программы для обработки результатов измерения, как актуального состояния профессионального мастерства учителя, так и его динамику во времени с наглядным отображением результатов, удобных для сравнения [106].

Особенно эффективна модель измерения на основе теории латентных переменных в условиях широкомасштабных измерений.

Привлекательность именно модельного подхода к оценке качества профессиональной деятельности учителя, состояния его профессионального мастерства и особенностей его повышения детерминирована необходимостью прогнозировать будущее, осознанием того, что результат педагогической деятельности всегда отсрочен. Это важный момент. Отсроченность результата позволяет создавать имитации качества,

восхищаться псевдоинновациями. Модель помогает минимизировать эти явления, выявлять их причины, открывать новые возможности и ресурсы профессионального роста учителя.

Теоретическая основа измерения, позволяющая диагностировать и прогнозировать особенности и характер повышения профессионального мастерства учителя, строится на сбалансированном сочетании трех блоков принципов:

- научно-методических (ясность критериев, дифференциация, инновационность и преодоление рисков, креативность, сравнимость результатов на линейной шкале);

- организационно-управленческих (сочетание оценки и самооценки, координация, прозрачность, партнерство, объективность, точность в постановке задач);

- этических (уважение к учителю, индивидуальный подход, ценностные отношения к педагогической деятельности, мотивация).

Здесь необходимо остановиться на одном очень важном моменте. В процессе эмпирического исследования, ориентированного на выявление наличия или отсутствия взаимосвязи между особенностями и уровнем профессионального мастерства учителя и стажем его педагогической деятельности, а также соответствия квалификационных характеристик учителя уровню его профессионализма и наличия или отсутствия различий между педагогами, имеющими разную квалификационную категорию, мы использовали достаточно большого объема комплекс диагностических методик, позволяющих изучить, по сути, латентные показатели личности учителя и его профессионального мастерства. Использование данного объема диагностических методик в целях мониторинга профессионального мастерства учителя не представляется возможным. В связи с этим необходима разработка специального мониторингового инструментария, который позволил бы объективно оценить каждый показатель и критерий профессионального мастерства учителя. При этом каждый критерий

выступает в качестве интегрального критерия для определенной группы показателей.

Так, мотивационный критерий, является, прежде всего, латентным и, представлен определенным набором показателей. То же мы можем говорить и о других критериях профессионального мастерства учителя, выделенных нами в результате теоретического анализа педагогической и психолого-педагогической литературы.

Измерение профессионального мастерства учителя производится в рамках теории латентных переменных.

В нашем исследовании латентной переменной (интегральным показателем) является профессиональное мастерство учителя, каждый критерий представлен набором индикаторов на порядковой шкале. Измерения проводятся в единицах «логит», что позволяет использовать широкий спектр процедур статистического анализа и интервальную шкалу. На интервальной шкале точка «0» не означает отсутствие измеряемого свойства (например $t = 00\text{C}$ не означает отсутствие температуры). В теории латентных переменных за точку отсчета «0» принимаются средние значения индикаторов. Сущность логита одинакова во всех модификациях модели Раша, все латентные переменные измеряются в логитах. В частности, эта единица измерения используется в России при измерении результатов ЕГЭ и без затруднений переводится в 100-балльную шкалу (сертификат).

Формализация задачи квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя на основе теории латентных переменных (в терминах педагогической области) представлено на рисунке 13.



Рисунок 13 – Схема формализации задачи квалитметрического мониторинга профессионального мастерства учителя

Математическая модель измерения (модель Раша) имеет следующий вид

$$P_{ij} = \frac{e^{\beta_i - \delta_j}}{1 + e^{\beta_i - \delta_j}}$$

где:

β_i – значение профессионального мастерства i -ого учителя,

δ_j – значение j - ого индикатора на линейной шкале «профессиональное мастерство учителя».

Основной целью квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя являются мотивация его активности и повышение профессионализма. Здесь необходимо подчеркнуть, что при разработке модели квалиметрического мониторинга ставилась цель ориентировать ее, прежде всего, на информирование учителя, но никак не на оценку его деятельности.

Обозначенная цель достигается за счет решения следующих задач:

- исследование актуального уровня профессионального мастерства учителя;
- отслеживание изменений в структуре его профессиональной деятельности;
- изучение характера изменений и их прогноз.

Разработанная нами модель квалиметрического мониторинга как непрерывного стандартизированного наблюдения за состоянием профессионального мастерства учителя посредством педагогических измерений, позволяет создавать историю такого состояния во времени, количественно оценивать его качественные изменения, определять направления развития профессионализма учителя (рисунок 14).

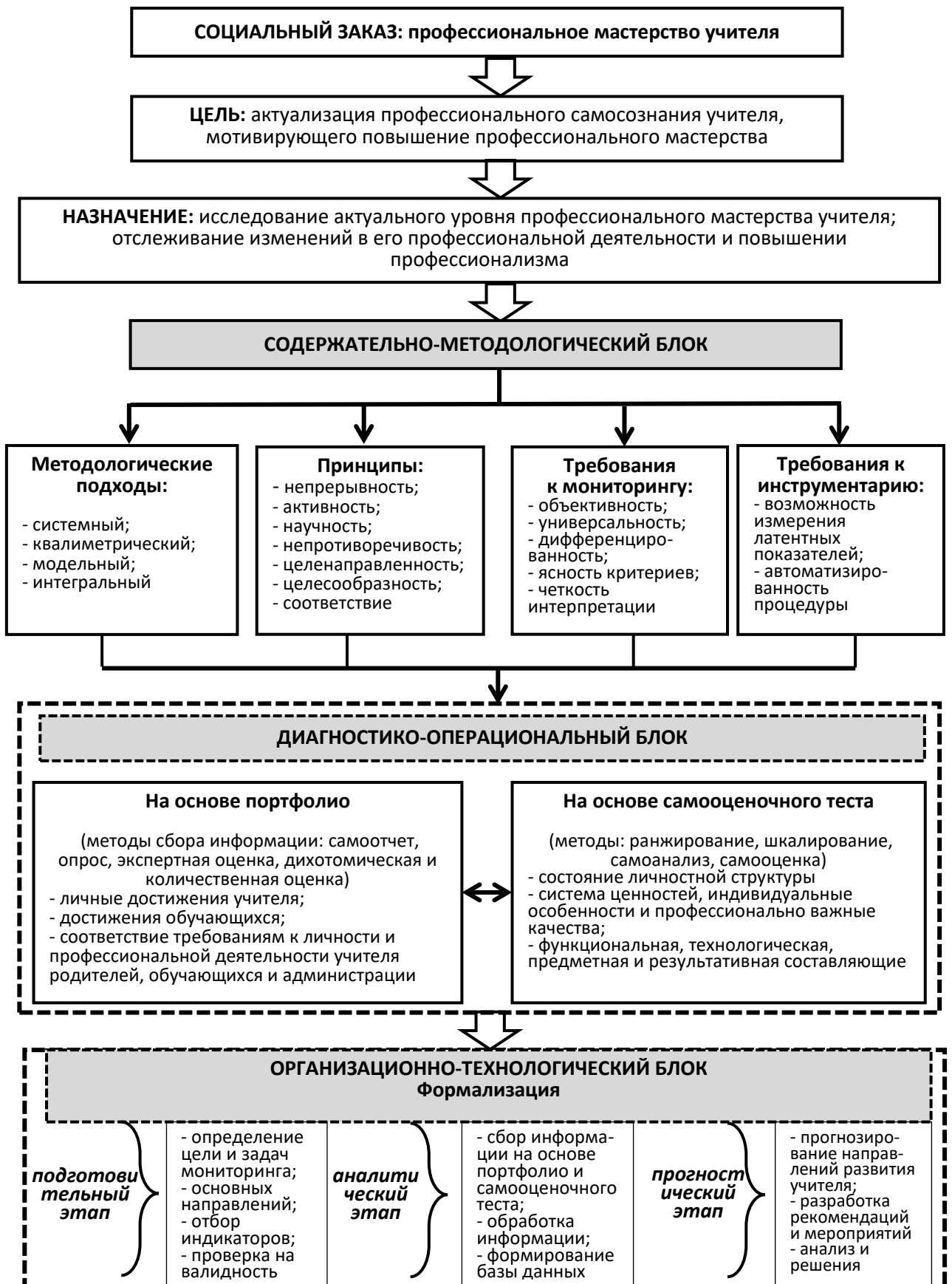


Рисунок 14 – Модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя

Содержательно-методологический блок модели содержит схематическое описание основных требований, предъявляемых к мониторинговым процедурам.

Квалиметрический мониторинг должен быть основан на концептуальных положениях системного, гуманистического, квалиметрического, модельного, акмеологического подходов.

Системный подход обеспечивает исследование всех критериев и показателей профессионального мастерства учителя, а также установление связей и взаимосвязей между ними. В процессе предварительного эмпирического исследования было выявлено, что взаимосвязь между показателями профессиональной деятельности учителя и показателями его развития личностных структур ослабевает по мере роста педагогического стажа. В связи с этим одним из признаков профессионального мастерства учителя является взаимосвязь между показателями мотивационной, эмоционально-регуляторной сфер его личности, системы его ценностей и смысло-жизненных ориентаций, индивидуально-психологических особенностей и профессионально важных качеств и показателями функционального, технологического, предметного и результативного компонентов его профессиональной деятельности. Чем выше такая связь, тем с большей уверенностью мы можем говорить о гармоничном повышении профессионального мастерства учителя.

Существует множество определений самого понятие «модель». Е.А. Солодова, говоря о моделировании как методе научного познания объективной реальности, пишет: «...привлекательность моделей заключается именно в том, что они позволяют прогнозировать будущее» [172, с.111]. С.А. Лебедев определяет модель как опытный образец или информационный знаковый аналог того или иного изучаемого объекта, выступающего в качестве оригинала [99]. В.Д. Могилевский считает моделью специально сконструированный исследовательский объект, который обладает подобием исходного, адекватен целям исследования, сформулированным

исследователем [127]. В.П. Андреева считает, что модель – это имитация реального мира, знаковый образ явления, в котором фиксируются наиболее существенные элементы и связи, используемые для предсказания результата определенных действий [11].

В дальнейшем мы будем опираться на понятие модели, как специально сконструированного исследовательского объекта, который обладает подобием исходного, где степень подобия устанавливается исследователем. Например, качество профессиональной деятельности одного учителя определяют два эксперта, и результаты могут быть разными в зависимости от модели, которую представил эксперт. Статистическая обработка результатов экспертов, проведенная с использованием определенного инструментария, по одному критерию может дать противоречивый результат.

Наша модель базируется на гуманистической парадигме и определяется как идеальная концептуальная, структурная, в основе которой три группы педагогических принципов: научно-методические, организационно-управленческие, этические. В педагогическом словаре принцип определен как основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения [12, с. 118].

Гуманистическая парадигма определяет смыслы ценностных отношений, через которые осуществляется совместная деятельность в педагогическом коллективе, помогает избежать проблем в оценке качества профессиональной деятельности, интерпретировать отношения к инновациям, выявлять и поддерживать положительные моменты в деятельности каждого учителя.

При моделировании оценки и мониторинга качества профессиональной деятельности учителя чаще всего на практике используется статистический анализ результатов обученности учащихся за четверть, год или весь период обучения.

Мы используем другой подход. Определим, что успех ученика зависит от профессионализма учителя, от высокого уровня его профессионального

мастерства и организаторских способностей [124]. Формально представить профессионализм сложно, а вот условия, при которых наилучшим образом раскроется качество профессиональной деятельности формализовать можно и представить в виде условий труда: оптимального количества обучающихся в классе; компетентности учителей, работающих в одном классе; нагрузки учителя и т.д.

Одним из центральных методологических подходов к разработке мониторинга профессионального мастерства учителя является квалиметрический подход, позволяющий оценить качество через количественные характеристики. Адекватные измерения можно получить, используя теорию латентных переменных [207; 209].

Необходимо отметить, что латентные переменные характерны для большинства социальных систем [118]. Непосредственно измерить латентную переменную нельзя, эта переменная проявляется через так называемые индикаторные переменные. Примерами латентных переменных являются уровень подготовленности студента, качество профессиональной деятельности учителя, качество образования в школе, уровень сформированности патриотизма, личностные качества и многие другие.

Измерения в образовании и других социальных системах существенным образом отличаются от измерений в технических системах. Отличие – в специфике исследуемых переменных. Большинство исследуемых переменных в социальных системах являются латентными (скрытыми, ненаблюдаемыми), т.е. не измеряются в явном виде, как, например, длина или вес в физике.

Выделим основные свойства модели измерения.

Модель измерения является статистической, однако она кардинально отличается от других статистических моделей, которые используются в образовании. Отличия состоят в следующем.

При традиционном применении статистических моделей на первом месте находятся данные (эксперимента, опроса и т.д.), на втором месте –

статистическая модель. Задача состоит в том, чтобы подобрать модель (первого порядка, второго порядка и др.), которая наилучшим образом описывает данные. При использовании модели измерения ситуация противоположная – на первом месте стоит модель измерения, поскольку в ней зафиксированы основные свойства измерения. Прежде всего, это линейная шкала измерения и независимость результатов измерения от используемого измерительного инструмента (теста, опросника, портфолио и др.). На втором месте в модели измерения – измеряемые величины.

Принципами организации и проведения квалитетического мониторинга являются: непрерывность, активность, научность, непротиворечивость, целенаправленность, целесообразность, соответствия.

Требования, которые предъявляются к мониторингу: объективность, универсальность, дифференцированность, ясность критериев, четкость интерпретации.

Требования, предъявляемые к инструментарию мониторинга: возможность измерения латентных показателей, автоматизированность процедуры.

Количественная оценка профессионального мастерства учителя осуществляется на основе портфолио, структура которого включает в себя формализованные характеристики его профессиональной деятельности.

Особую актуальность представляют методы объективного измерения для мотивации к повышению качества и искоренения негативных явлений в образовании.

Оценка качества, в отличие от уровня профессиональной готовности, предполагает динамический процесс совершенствования креативных способностей, выраженных в таких критериях, как формирование портфолио на основе новых проектов, изменения целей, позволяющих самому учителю лучше осознать динамизм качества своей профессиональной деятельности.

В методах и инструментариях измерения важно учесть факторы, стимулирующие и обеспечивающие качество профессиональной

деятельности учителя, влияющие на изменение его роли в обеспечении качества образовательного процесса образовательной организации.

Качество образовательного процесса обеспечивается слаженной работой всех субъектов образования и его структур. И здесь важна оценка не только руководства школы, но и обучающихся, родителей, коллег. Изменяются требования и к содержанию результата, который объединяет «портрет выпускника» или его компетентности, и качеству услуг образовательной организации. Качество результата включается непосредственно в качество образовательного процесса, так как зависит от технологий, форм, условий и качества профессиональной деятельности учителя, что показано на рисунке 15.

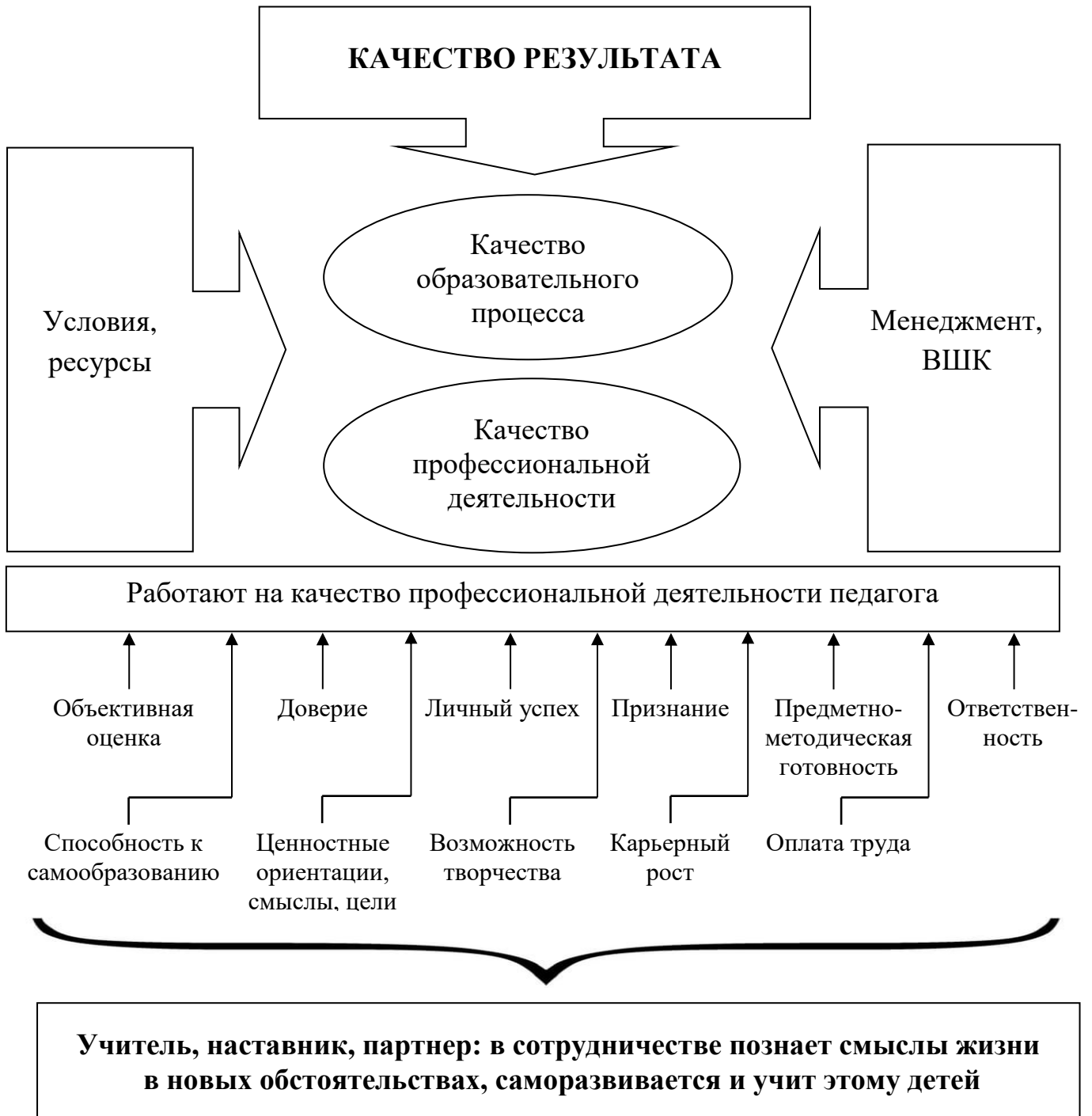


Рисунок 15 – Качество образовательного процесса школы

Поскольку результат включает новое содержание, то необходимы изменения и в способах его выявления.

Стратегия развития федеральных государственных образовательных стандартов предусматривает новое содержание результата: компетентность, качество процессов обучения, комфортность, ценностные ориентации,

мотивация. Учащиеся должны учиться адекватной самооценке, свободно выражать мысли, моделировать, находить аргументы и т.д. А это направление реализуется в изменении дидактики, которая требует изменений в качестве профессиональной деятельности учителя.

В этой ситуации необходима качественно-новая экспертиза качества профессиональной деятельности учителя на основе системы объективных измерений и в связи с результатами измерений – перестройка подготовки и переподготовки учителя к работе в новых условиях.

Процесс изменения качества профессиональной деятельности учителя сложный. Мы не считаем, что процедура введения компетентностно-деятельностных стандартов сразу изменит учителя. Необходимы объективные измерения, на их основе выявление проблем и использование результатов в изменении ситуации. Менеджмент образовательной организации должен на основе объективных измерений своевременно обнаруживать слабые места и реагировать на их изменение. Если руководство школы не делает этого регулярно и последовательно, то уровень профессионального мастерства учителей неизбежно падает.

На качество образовательного процесса влияют условия и ресурсы, которыми располагает и приобретает образовательная организация. Как правило, они прописываются в школьной программе развития и обеспечивают реализацию учебно-воспитательных целей.

В нашей модели условиями и ресурсами являются: качественный состав учителей, состав обучающихся, семей, расположение образовательной организации и ее материальное и финансовое обеспечение, особенности менеджмента, форма образовательной организации, комфортность пребывания в организации; региональные особенности.

Проблема измерения качества профессионального мастерства учителя – это важная, но не единственная составляющая оценивания труда учителя. Эта проблема связана с ежедневным взаимодействием учителя и руководителя, учителя и его коллег, учителя и ребенка и его родителей.

В этом взаимодействии затрагиваются щепетильные вопросы, связанные с объективностью, справедливостью, равенством возможностей продвижения и реализации своего потенциала, образа своего «Я». Применение в измерении профессионального мастерства учителя и качества его профессиональной деятельности методики латентных переменных минимизирует негативные риски введения инновационных требований и требований профессионального стандарта педагога.

В целом реализация модели квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя, акцентированная на измерение качества его профессиональной деятельности, может привести к желаемому итогу, ради которого ведется модернизация образования, когда учитель станет наставником и партнером, познающим в сотрудничестве с коллегами и учениками смыслы жизни в новых обстоятельствах, саморазвивается сам и учит этому детей. Это некий образ идеальной саморазвивающейся и постоянно обучающейся образовательной организации.

Организационно-технологический блок модели содержит схематическое описание технологии квалитетического мониторинга, представленной в нижеследующем параграфе.

Реализация модели квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя осуществлялась через разработку инструментального и организационно-технологического ее обеспечения. Одной из важных и, в достаточной степени, сложных задач являлась разработка и апробация инструментария.

Диагностический инструментарий профессионального мастерства учителя должен количественно оценивать особенности и качество профессионального мастерства учителя, обладать высокой валидностью, обеспечивать объективность и точность измерений.

3.2. Разработка и апробация инструментария квалитметрического мониторинга профессионального мастерства учителя

3.2.1. Разработка и апробация инструментария мониторинга на основе электронного портфолио

Для разработки инструментария мониторинга эмпирические данные были подвергнуты статистическому анализу, в результате которого были уточнены структуры портфолио и самооценочного теста.

Структура портфолио включает в себя четыре критерия, содержание которых отражает:

1. Формальные характеристики личных достижений учителей (имеется в виду повышение их квалификационных характеристик, участие в различного рода мероприятиях, отражающих внешнюю сторону профессионального роста, получение вознаграждений и пр.).

2. Формальные характеристики достижений обучающихся (уровень сдачи ЕГЭ, ОГЭ, участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, количество призовых мест и пр.).

3. Соответствие требованиям обучающихся, родителей и администрации, предъявляемых к личности учителя (степень выраженности у учителя желаемых качеств личности).

4. Соответствие требованиям, предъявляемым к профессиональному мастерству учителя (степень владения им педагогическими умениями и навыками).

Отбор критериев и показателей осуществлялся на основе анализа имеющихся в школах аттестационных дел учителей.

Первый критерий «личные достижения учителей» включает следующие показатели:

- прохождение курсов повышения квалификации;
- награждения;
- карьерное продвижение;

- методические разработки;
- авторские программы;
- участие в научных и творческих мероприятиях и т.д.

Для первоначального варианта инструментария (портфолио) было отобрано 22 показателя личностных достижений учителя, которые в дальнейшем были проверены на дискриминативность.

Второй критерий «достижения обучающихся» состоит из следующих показателей:

- успеваемость обучающихся по предмету;
- динамика промежуточной и итоговой аттестации обучающихся;
- наличие среди обучающихся победителей олимпиад, конкурсов, соревнований;
- средний балл сдачи ЕГЭ;
- административные наказания обучающихся и т.д.

Для первоначального варианта инструментария (портфолио) по данному критерию было отобрано 14 показателей достижений обучающихся, которые в дальнейшем были проверены на дискриминативность.

Третий критерий получил название «соответствие личности учителя требованиям субъектов» и состоит из следующих показателей:

- соответствие требованиям (ожиданиям) обучающихся;
- соответствие требованиям родителей обучающихся;
- соответствие требованиям администрации образовательной организации и т.д.

Отбор показателей данного критерия осуществлялся на основе дополнительного исследования, в котором были опрошены 322 обучающихся 8–10 классов общеобразовательных организаций. Обучающимся было предложено написать характеристики личности «идеального», по их представлениям, учителя.

В список показателей были включены только те характеристики личности, которые имели совпадение у респондентов в более, чем в 50%

случаев. В итоге данный критерий был представлен 12 показателями, которые на следующем этапе разработки инструментария так же, как и в предыдущем случае, прошли проверку на дискриминативность и согласованность.

Аналогичным образом отбирались показатели и двух других критериев соответствия личности учителя ожиданиям и требованиям родителей и администрации школ.

В результате дополнительных опросов по каждой субшкале были отобраны по 12 показателей.

Четвертый критерий – «соответствие профессиональной деятельности требованиям субъектов» раскрывается следующими показателями:

- коммуникативные умения;
- дидактические умения;
- гностические умения;
- организационно-управленческие умения;
- аналитические умения;
- информационные умения т т.д.

В результате анализа эмпирических данных, а также анализа школьной документации, методической литературы нами был разработан первоначальный вариант инструментария для мониторинга профессионального мастерства учителя – инструментарий на основе портфолио.

Методами сбора информации для портфолио являются самоотчет учителя, а также опрос обучающихся и их родителей и экспертная оценка администрации школы и коллег.

Здесь необходимо отметить, что, согласно теории латентных переменных, расчет степени выраженности определенного показателя на линейной шкале осуществляется на основе его индикаторов.

В образовании недостаточно аналитически рассчитанных показателей, значительная часть решений принимается на основе опыта или в зависимости от ситуации.

Разработанная модель необходима для:

- конструирования и измерения интегрального показателя (латентной переменной) для многоаспектного оценивания профессионального мастерства учителя;

- выявления показателей (индикаторов), лучше других дифференцирующих учителей по уровню профессионального развития;

- определения валидности показателей;

- оценивания показателей портфолио учителя и самооценки с позиций адекватности задач повышения профессионального мастерства учителя;

- оценки измерений с точки зрения их объективности, независимо от того, кто проводит измерения, с учетом ценностных ориентаций и мотиваций к повышению профессионального мастерства.

Не менее важны в модели мониторинга профессионального мастерства учителя критерии, отражающие методы, свойства, способные реагировать на внутренние и внешние изменения.

Выверенные показатели, органично входящие в модель мониторинга профессионального мастерства учителя, позволяют:

- мотивировать учителя к улучшению качества своей работы, избегать фальсификации и имитации в деятельности;

- заменить интуицию в оценивании на объективное педагогическое измерение;

- предметно обсуждать возможности повышения профессионального мастерства учителя и разрабатывать пути решения задач, оценивать тенденции и инновации;

- иметь основания для адекватного принятия решений по изменениям в образовательном процессе.

Разработка инструментария осуществлялась в двух направлениях: на основе анализа портфолио учителей 36-ти школ Славянского района и на основе анализа опросников самооценки.

Первоначально, посредством анализа эмпирических данных по отбору показателей, анализа школьной документации и аттестационных дел учителей, теоретического анализа методической литературы, а также обсуждений на семинарах и совещаниях с учителями, было выработано 84 показателя профессионального мастерства учителя на основе портфолио. Показатели корректировались, исходя из результатов апробации портфолио и расчетов метрических индексов на согласованность и точность измерения.

По результатам анализа математических процедур число их уменьшились до 68, и портфолио приняло следующий вид (таблица 12). Отбор показателей осуществлялся с помощью диалоговой системы «Измерение латентных переменных», разработанной в лаборатории объективных измерений филиала ФГБОУ ВО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани.

Таблица 12 – Критерии и показатели профессионального мастерства учителя на основе портфолио

Критерии портфолио			
Личные достижения учителей	Достижения обучающихся	Соответствие личности учителя требованиям субъектов	Соответствие профессиональной деятельности требованиям субъектов
Показатели			
1. Стаж педагогической деятельности 2. Прохождение курсов повышения квалификации 3. Повышение или подтверждение категории	1. Успеваемость по предмету 2. Положительная динамика промежуточной аттестации 3. Положительная динамика итоговой аттестации	<i>Обучающихся:</i>	<i>Коммуникативные умения</i>
		1. Знание предмета 2. Доступность изложения учебного материала 3. Справедливое отношение ко всем обучающимся	1. Умения устанавливать контакт, быть инициатором общения 2. Грамотная и выразительная речь

Продолжение таблицы 12

Критерии портфолио			
Личные достижения учителей	Достижения обучающихся	Соответствие личности учителя требованиям субъектов	Соответствие профессиональной деятельности требованиям субъектов
Показатели			
4. Наличие поощрений, наградений 5. Наличие дипломов профессиональных (творческих) конкурсов 6. Авторские методические разработки 7. Работа в МО 8. Сотрудничество с вузами и ссузами 9. Участие в научных и практических семинарах, конференциях 10. Открытые уроки, мастер-классы 11. Участие в научной работе (публикации научных статей) 12. Защита диссертации	4. Победители Федеральных олимпиад по предмету 5. Победители региональных олимпиад по предмету 6. Наличие медалистов 7. Достижения по ЕГЭ, ОГЭ 8. Участие обучающихся в конкурсах, предметных неделях, интеллектуальных соревнованиях 9. Правонарушения обучающихся 10. Итоги участия обучающихся во внешкольных мероприятиях разного уровня	4. Современность, понимание обучающихся 5. Неравнодушное отношение к обучающимся 6. Эрудированность, широта знаний 7. Чувство юмора 8. Доброта и приветливость	<i>Дидактические умения</i> 1. Умения адекватно излагать учебный материал 2. Умения стимулировать активность обучающихся на уроке
		<i>Родителей:</i> 1. Любовь к детям 2. Безукоризненное знание учебного предмета 3. Порядочность 4. Тактичность 5. Требовательность 6. Интеллигентность 7. Коммуникабельность 8. Внимательность ко всем обучающимся 9. Творчество 10. Ценности безопасности детей	<i>Гностические умения:</i> 1. Умения адекватно оценивать поведение ребенка и анализировать его причины 2. Умения адекватно оценивать свое поведение и свою роль в развитии личности ребенка
		<i>Администрации:</i> 1. Трудовая дисциплина 2. Организованность 3. Ответственность 4. Исполнительность 5. Бесконфликтность 6. Толерантность 7. Заинтересованность в успехе школы	<i>Организационно-управленческие умения</i> 1. Умение планировать и организовывать педагогическую деятельность 2. Умения управлять детским коллективом
13. Разработка авторских сценариев внеклассных мероприятий 14. Участие в методических и предметных неделях 15. Подготовка творческих отчетов 16. Наставничество в отношении к коллегам	11. Поступление обучающихся в вузы и ссузы соответствующего учебному предмету профиля		

Продолжение таблицы 12

Критерии портфолио			
Личные достижения учителей	Достижения обучающихся	Соответствие личности учителя требованиям субъектов	Соответствие профессиональной деятельности требованиям субъектов
Показатели			
17. Распространение педагогического опыта		8. Мобильность 9. Работоспособность 10. Активность участия в мероприятиях	<i>Аналитические умения</i>
			1. Умения анализировать ситуации учебного взаимодействия 2. Умения прогнозировать развитие ситуации
			<i>Информационные умения</i>
			1. Владение ИКТ 2. Использование в деятельности ИКТ

Здесь необходимо отметить, что результаты, полученные при использовании теории латентных переменных, отличаются объективностью и устойчивостью, и, как отмечалось ранее, не зависят от того, кто проводит измерения. Кроме этого метод латентных переменных не требует двукратного измерения для корреляции между двумя результатами, что подтверждается опытом исследователя М.Б. Челышковой в области разработки методов оценивания надежности тестов [193]. Однако не один из этих методов не может гарантировать, что оценивается именно необходимый конструкт.

Метод латентных переменных позволяет преодолеть эти трудности измерения. Нами проведены исследования по измерению и анализу профессионального мастерства учителей математики, истории, русского языка и литературы.

Рассмотрим данные исследования.

Анализируя результаты, прежде всего, необходимо отметить, что данные адекватны модели измерения. Кроме того, индекс сепарабельности учителей очень высок и равен 0,816, что позволяет использовать результаты измерения на практике.

Статистическая характеристика набора индикаторов представлена в приложениях А, Б.

Проверка индикаторов на соответствие единому конструкту и способности дифференцировать учителей по определенному качественному показателю осуществлялась с помощью анализа характеристических кривых каждого индикатора. Представим некоторые примеры таких кривых.

Лучше других дифференцирует учителей с высокими качественными показателями профессионального мастерства индикатор личностных достижений «защита диссертации», его значение равно 5,526 логит (рисунок 16).

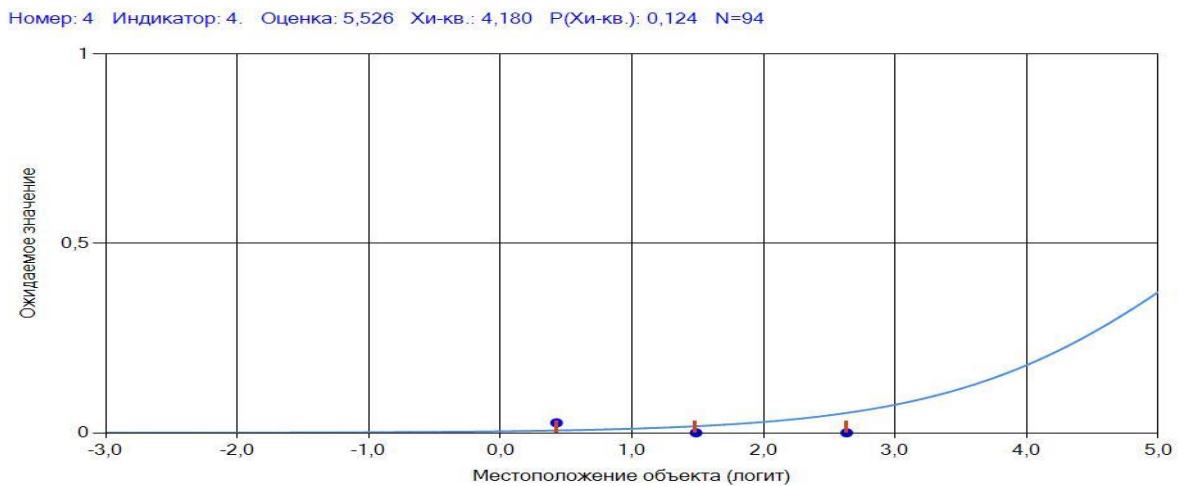


Рисунок 16 – Характеристическая кривая индикатора качественного показателя личных достижений учителей «защита диссертации»

Учителей с низкими качественными показателями профессионального мастерства лучше других дифференцирует индикатор «распространение педагогического опыта», его значение равно -2,884 логит (рисунок 17).

Номер: 41 Индикатор: 41. Оценка: -2,884 Хи-кв.: 1,470 P(Хи-кв.): 0,479 N=97

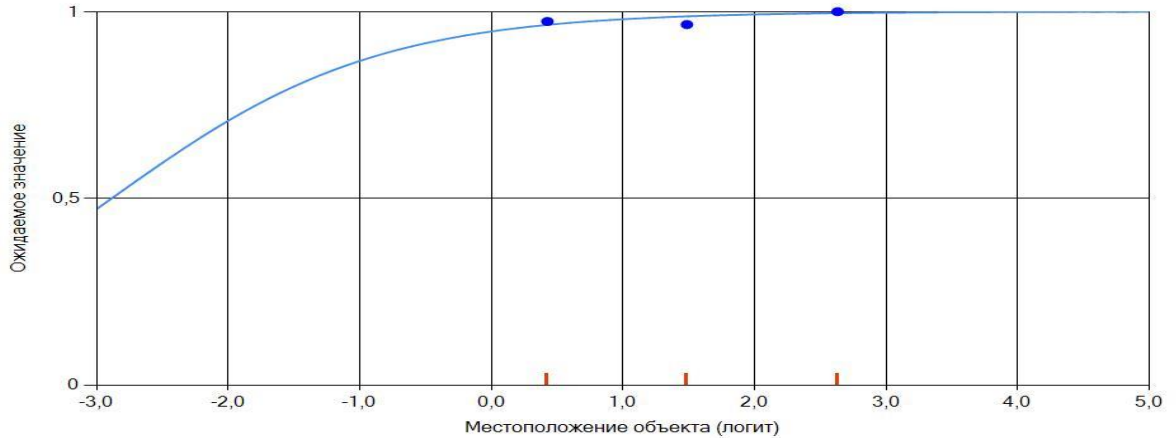


Рисунок 17 – Характеристическая кривая индикатора
качественного показателя личных достижений учителей
«распространение педагогического опыта»

Индикаторы с низкими показателями были исключены из инструментария.

В процессе апробации инструментария мониторинга были выявлены особенности профессионального развития учителей математики, русского языка и литературы, истории.

Результаты изучения качественных показателей профессионального мастерства учителей математики представлены на рисунке 18.

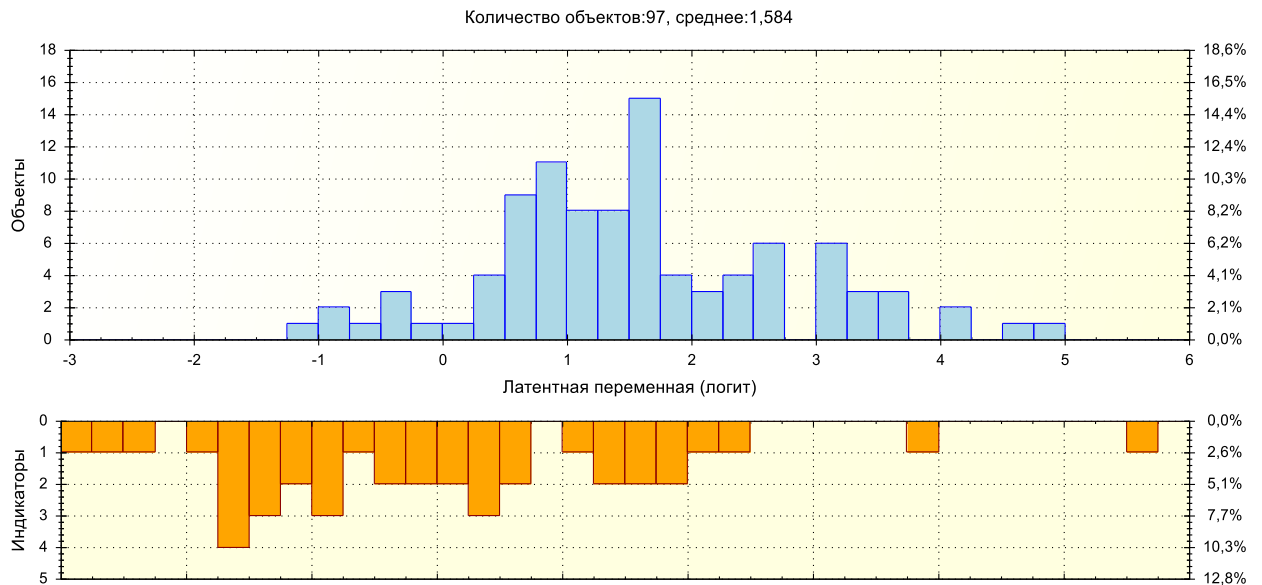


Рисунок 18 – Результаты измерения качественных показателей
профессионального мастерства учителей математики

В верхней части рисунка расположена гистограмма, отражающая результаты измерения показателей профессионального мастерства учителей математики, а в нижней части рисунка показано распределение значений индикаторов на той же самой шкале. Столбик в верхней части рисунка показывает количество учителей (высота столбика), у которых значения профессионального мастерства находятся в выбранном диапазоне (ширина столбика). В нижней части рисунка – аналогично, столбики показывают количество индикаторов (высота столбика), значения которых расположены в выбранном диапазоне (ширина столбика).

Анализ рисунков показывает, что:

- диапазон варьирования значений показателей профессионального мастерства учителей математики очень большой и равен 6 логит (от -1 до +5 логит). Это свидетельствует о том, что учителя значительно различаются по уровню профессионализма, модель Раша обладает хорошими дифференцирующими свойствами;

- значения индикаторов варьируются в еще большем диапазоне – 9 логит (от -3 до +6 логит), что обеспечивает высокую точность измерения на всем диапазоне варьирования латентной переменной;

- средние значения показателей профессионального мастерства смещены относительно средних значений индикаторов (1,584 логит). Это объясняется более высоким значением профессионального мастерства учителей, чем предполагает разработанный нами набор показателей. Для более точного измерения качественных показателей профессионального мастерства учителя необходимо добавить в портфолио более сложные задания, что позволит выделить «трудные» индикаторы, и таким образом повысит внутреннюю согласованность и объективность инструментария.

Результаты измерения качественных показателей профессионального мастерства учителей истории представлены на рисунке 19.

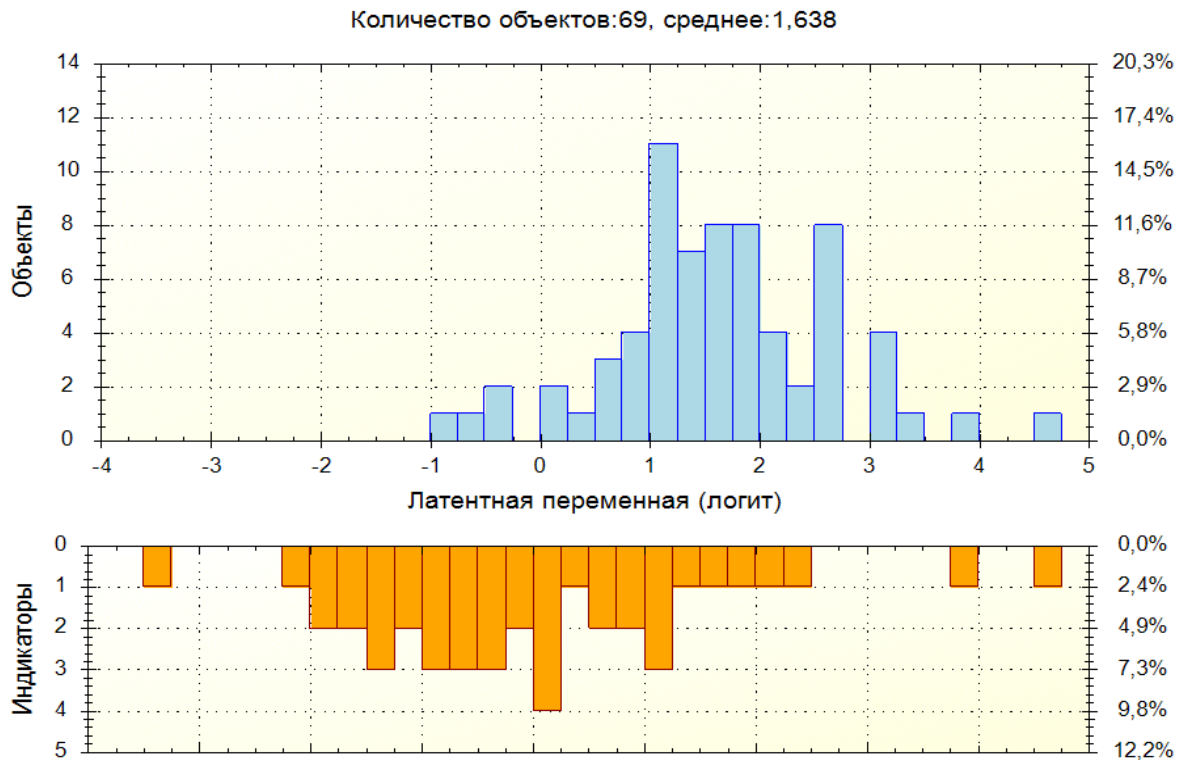


Рисунок 19 – Результаты измерения качественных показателей профессионального мастерства учителей истории

Сначала, как и в предыдущем случае, мы выявили общие данные. В верхней части рисунка находится гистограмма, показывающая результаты измерения показателей профессионального мастерства учителей истории, в нижней части рисунка показано распределение значений индикаторов на той же самой шкале.

Анализ гистограмм, полученных в группе учителей истории, показал, что разработанный нами инструментарий мониторинга профессионального мастерства учителя характеризуется согласованностью и способностью дифференцировать учителей с высокими и низкими показателями.

То же можно говорить и о результатах, полученных в группе учителей русского языка и литературы (рисунок 20).

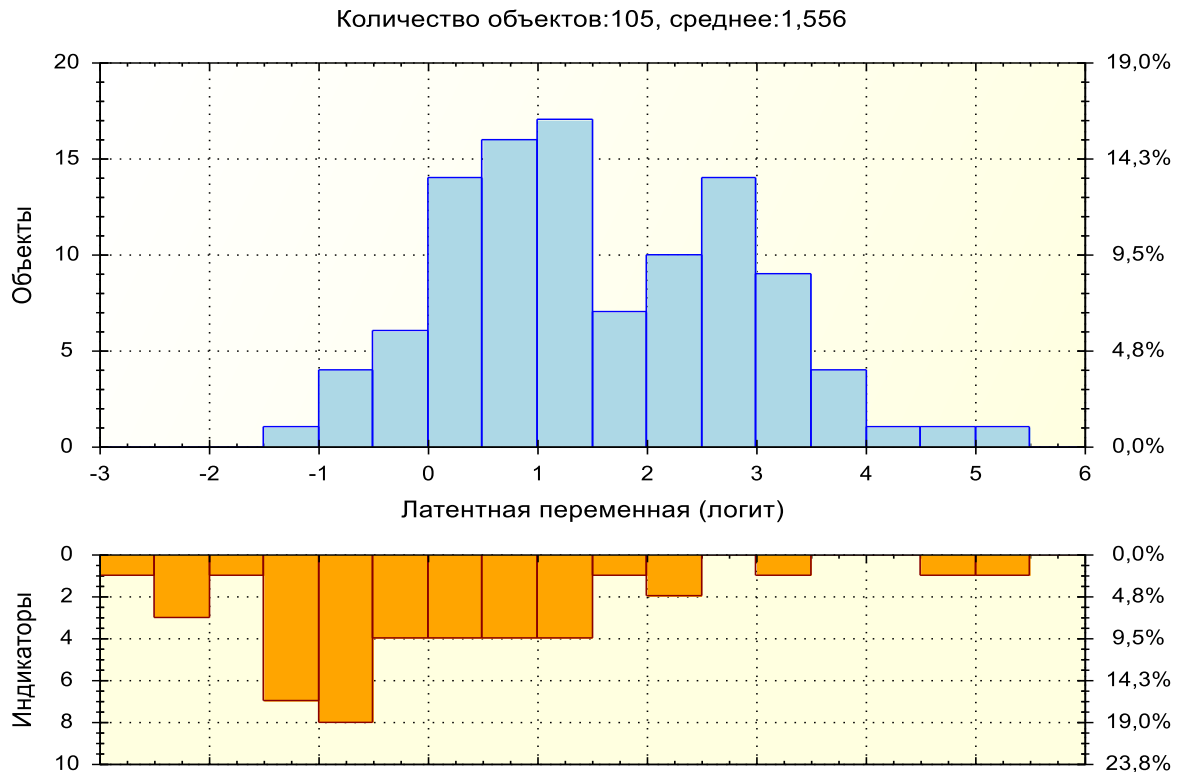


Рисунок 20 – Результаты измерения качественных показателей профессионального мастерства учителей русского языка и литературы

Из рисунка видно, что диапазон варьирования результатов измерения показателей профессионального мастерства шире, чем в двух других случаях, и составляет 7 логит, что свидетельствует о достаточно сильном различии между собой учителей русского языка и литературы. Распределение значений индикаторов разработанного нами портфолио имеют еще больший диапазон – 8,5 логит, что обеспечивает точность измерения.

Помимо этого, с помощью разработанной модели были выявлены особенности кадрового состава разных видов образовательных организаций: СОШ, ООШ, лицеев г. Славянска-на-Кубани.

Представляет интерес сравнение видов общеобразовательных организаций – лицеев, средних и основных общеобразовательных организаций – по результатам измерений профессионального мастерства учителей (таблица 13).

Таблица 13 – Сравнительный анализ результатов измерения профессионального мастерства учителей разных видов образовательных организаций

Вид образовательной организации	Количество учителей	Среднее арифметическое	Стандартная ошибка	Нижняя граница	Верхняя граница
Лицей	24	2,276	0,355	1,864	2,687
СОШ	60	1,850	0,154	1,2646	2,436
ООШ	22	1,701	0,145	1,199	2,203

Наивысшие значения были получены в лицее (2,276 логит), наименьшие – в основных образовательных организациях (1,701 логит).

Интерпретируем наши результаты. Лицей № 1 является наиболее престижной образовательной организацией в городе, поэтому отбор лицеистов ведется по конкурсу при наборе, после окончания начальной школы, окончания предпрофильных классов, что позволяет комплектовать лицей детьми, имеющими наиболее высокие способности и возможности. Кроме того, педагогический коллектив лицея активно использует интеллектуальные возможности родителей для организации дополнительных занятий, выполнения значительного объема заданий в выходные и каникулярные дни.

ООШ № 11 и СОШ № 16 – удаленные от центра города школы, причем ООШ № 11 расположена в небольшом селе (2,5 тыс. жителей), а СОШ № 16 в отдаленном микрорайоне города. Ни одна из этих школ не имеет возможности отбора детей, значительная часть родителей занята в сельском хозяйстве в течение светового дня. Поэтому результаты обучающихся – это результат только совместной деятельности учителя и ученика. Справедливость нашего исследования подтверждают и факты, когда учащиеся, которые ушли из лицея, успешно обучаются в этих школах. Или, например, ученики делают в диктанте 20 ошибок и 6 ошибок. Оба получают оценку «2», но это совершенно разные оценки. Надо организовать работу в первом случае и во втором, чтобы добиться положительной оценки «3» у обоих учеников. Только более высокое качество профессионализма учителя

позволяет первому ученику выйти на уровень второго. И этот результат качества деятельности учителя мы можем увидеть только при использовании модели измерения, основанной на теории латентных переменных, где качество определяется операционально на линейной шкале.

В процессе апробации портфолио было подтверждено, что качественные показатели профессионального мастерства учителя не имеют достоверно значимых взаимосвязей со стажем его профессиональной деятельности (таблица 14).

Таблица 14 – Результаты измерения профессионального мастерства учителей истории в зависимости от их педагогического стажа

Источник дисперсии	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Fэксп	<i>p</i>
Стаж работы	0,861	3	0,287	0,266	0,850
Ошибка	70,218	65	1,080		
Всего	71,079	68			

В результате исследования нашла подтверждение гуманистическая сущность нашей модели в признании индивидуальности, своего «Я» каждого учителя, в измерении повышения профессионального мастерства учителя, как организатора образовательной среды в сотрудничестве с обучающимися. Полученный результат подтвердил, что путь разработки показателей (индикаторов) избран верно, и представленная технология измерения латентной переменной «профессиональное мастерство учителя», измеряет именно этот конструкт.

Полученные результаты измерения методом латентных переменных показывают, что качественные показатели профессионального мастерства учителя определяются операционально, то есть через набор индикаторов на линейной шкале.

Использование разработанного инструментария может обеспечить адекватность комплектования школ педагогическими кадрами, что очень

важно для повышения качества образовательного процесса в образовательной организации.

3.2.2. Разработка и валидизация инструментария мониторинга на основе самооценочного теста

Разработка инструментария мониторинга профессионального мастерства учителя на основе самооценочного теста осуществлялась в соответствии с правилами, предъявляемыми к диагностическим материалам.

Во-первых, в результате статистических анализов эмпирических данных, полученных с помощью существующих диагностических методик исследования особенностей личности учителей, были выделены пять критериев состояния личностных структур учителя (первое направление формирования критериев).

Во-вторых, каждый критерий представлен набором показателей, отобранных с помощью диагностических опросников, и определяющих повышение профессионального мастерства учителя.

Первоначальный вариант опросника, разработанный таким образом, содержал избыточное количество таких показателей (по 16 индикаторов (вопросов-утверждений). Вследствие этого первоначальный вариант опросника состоял из двух шкал, идентичных двум направлениям формирования критериев профессионального мастерства учителя – трансформация личностных структур учителя и структур его профессиональной деятельности, 9 критериев (5 критериев по первому направлению и 4 критерия по второму направлению) и 144 показателя.

Проверка разработанного опросника осуществлялась в отношении его содержательной валидности, которая показывает, насколько точно каждый показатель представляет содержание одного и того же конструкта. Дискриминативность каждого показателя (вопроса-утверждения) представлена в таблице 15.

Таблица 15 – Результаты расчета индекса дискриминативности показателей опросника (личностные структуры)

Особенности мотивационной сферы личности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	-0,121	0,295	-0,278	-0,612	0,395	0,602	-0,544	0,471
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	0,539	0,261	0,194	0,438	-0,161	-0,232	0,473	0,372
Система ценностей и смысложизненных ориентаций								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,276	0,333	0,205	-0,641	-0,012	0,003	0,355	0,408
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	-0,221	-0,297	0,283	0,499	-0,061	0,145	0,501	0,670
Особенности эмоционально-регуляторной сферы личности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,439	0,207	0,321	0,098	0,358	0,193	-0,419	-0,072
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	0,313	0,123	-0,294	-0,611	-0,001	0,004	0,115	-0,096
Индивидуально-личностные особенности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,257	0,277	0,711	-0,216	0,488	0,424	-0,321	0,143
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	-0,677	0,511	-0,086	-0,111	0,172	0,603	0,529	-0,043
Профессионально важные качества личности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,317	0,234	0,271	0,223	-0,474	-0,261	0,505	-0,682
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	-0,299	-0,270	0,393	0,216	-0,019	0,382	0,336	0,411

Примечание: выделено цветом – отрицательные взаимосвязи

В результате расчета индекса дискриминативности из первой части опросника были удалены те тестовые задания (индикаторные переменные), которые показали низкий коэффициент дискриминативности.

Аналогичным образом осуществлялся отбор показателей и для второй части опросника (таблица 16).

Таблица 16 – Результаты расчета индекса дискриминативности показателей опросника (особенности профессиональной деятельности)

Функциональная сторона деятельности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,722	-0,199	0,278	0,618	0,395	-0,501	0,444	0,471
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	0,519	0,266	0,394	-0,138	-0,261	0,262	0,173	0,402
Технологическая сторона деятельности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,211	0,366	0,351	0,201	-0,291	0,297	0,242	-0,013
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	-0,553	0,309	-0,164	-0,041	0,222	0,075	-0,386	-0,399
Предметная сторона деятельности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,215	0,297	0,022	0,476	0,404	0,593	0,000	0,063
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	-0,009	-0,103	0,421	0,391	0,352	-0,434	-0,004	0,105
Результативная сторона деятельности								
№	1	2	3	4	5	6	7	8
r	0,118	0,131	0,342	-0,350	-0,276	-0,094	0,481	0,396
№	9	10	11	12	13	14	15	16
r	0,582	0,015	0,441	-0,217	0,430	0,362	0,191	-0,011

Примечание: выделено цветом – отрицательные взаимосвязи

Необходимо отметить, что низкие коэффициенты дискриминативности были обнаружены далеко не в точном количестве показателей. В целях удобных расчетов с помощью экспертов некоторые критерии были дополнены другими показателями. Экспертам давался список умений педагогов, а также их личностных качеств; из списка выбирались те, которые, по мнению экспертов, в большей степени отражают содержание качественных показателей.

В результате проведенных расчетов из первоначального варианта опросника были удалены 54 показателя. Набор показателей, таким образом, составил 90 единиц, по 10 – на каждый критерий (таблица 17).

Таблица 17 – Критерии, показатели и индикаторы профессионального роста учителя (измерение на основе самооценочного опросника)

Критерий 1	Мотивационная сфера личности учителя	
<i>Внутренний мотив, мотив достижения, позитивное отношение к профессии учителя</i>		
Показатели	1	Основным мотивом моей профессиональной деятельности является денежный заработок
	2	Если бы была возможность, я бы давно уже оставил профессию учителя
	3	Только профессия учителя дает мне возможность реализовать свой потенциал и обрести себя
	4	Меня ни разу не посещали мысли о смене профессии
	5	Многие меня считают очень целеустремленным человеком
	6	Я не считаю возможным планирование своего будущего надолго
	7	В своей профессиональной деятельности я стремлюсь быть лучшим и достичь как можно больше результатов
	8	Для меня очень важно продвижение по карьерной лестнице
	9	Я испытываю огромное удовольствие от самого образовательного процесса и результата моей профессиональной деятельности
	10	Я точно знаю, что выбрал(а) самую подходящую для себя профессию
Критерий 2	Система ценностей и смысложизненных ориентаций	
<i>Духовные и гражданские ценности, ориентация на решение проблем ребенка</i>		
Показатели	1	В моей профессии для меня самое главное – это не столько высокие результаты в учебе ребенка, сколько развитие его личности
	2	Я достаточно часто с обучающимися обсуждаю события, произошедшие в стране и в мире в целом
	3	Больше всего в своей профессии я ценю возможность передать свой опыт, знания подрастающему поколению
	4	В жизни вряд ли есть что-то, что важнее материального достатка
	5	Я считаю, что мне удалось в этой жизни найти свое призвание и интересную работу
	6	Я считаю, что в жизни нет ситуаций, когда можно поступиться «вечными» ценностями (добра, любви к ближнему, верности, справедливости)
	7	Я всегда охотно выполняю общественные поручения, так как уверен, что приношу пользу всему обществу
	8	В судьбе своей страны я вряд ли что-то могу изменить
	9	Я считаю честью для себя принимать участие в общественно полезной деятельности
	10	Я считаю необходимым учить детей умениям прощать людей за их слабости

Продолжение таблицы 17

Критерий 3	Эмоционально-регуляторная сфера личности учителя	
<i>Нервно-психическая устойчивость, умение владеть собой, благоприятное психоэмоциональное состояние</i>		
Показатели	1	К сожалению, в профессии учителя очень много эмоциогенных ситуаций, поэтому сохранить самообладание иногда бывает достаточно трудно
	2	Меня все считают очень чувствительным (ой) и чересчур эмоциональным (ой)
	3	Бывает, что, когда я плохо себя чувствую, я бываю очень раздражительным
	4	Я уже вряд ли добьюсь чего-то в жизни
	5	Мне часто говорят, что я бываю очень импульсивным и вспыльчивым
	6	Я легко сохраняю самообладание даже в ситуациях высокого эмоционального напряжения
	7	Среди моих учеников есть такие, про которые я могу сказать, что они мне не нравятся
	8	Некоторые поступки детей способны вывести меня из себя
	9	За годы работы в школе я научился себя сдерживать и не поддаваться на «провокации» учеников
	10	Я обычно занимаю нейтральную позицию в спорах детей
Критерий 4	Индивидуально-личностные особенности	
<i>Толерантность, рефлексия, внутренний контроль, адекватность самооценки</i>		
Показатели	1	В конфликтах с другими людьми я очень часто обвиняю самого себя
	2	Я считаю, что все, что с нами происходит, – это продукт собственной деятельности
	3	Не все обучающиеся вызывают во мне положительные эмоции
	4	Я постоянно анализирую нестандартные ситуации на уроке, с тем чтобы что-то изменить в своем поведении
	5	Мне легко признать свою неправоту
	6	Я считаю, что классы должны комплектоваться с учетом особенностей и обучаемости детей
	7	Я могу с уверенностью сказать, какие есть во мне сильные и слабые стороны
	8	Бывает такой тип людей, с которыми просто невозможно разговаривать
	9	Иногда я замечаю, что мне трудно проявить симпатию к детям другой национальности
	10	Все мои неудачи и достижения – это результат только моих ошибок или побед

Продолжение таблицы 17

Критерий 5	Профессионально важные качества учителя	
<i>Организованность, демократический стиль, ответственность, гибкость</i>		
Показатели	1	Я легко поддерживаю разговоры на любые темы
	2	Я могу с уверенностью сказать, что почти все обучающиеся относятся ко мне с симпатией
	3	Я всегда тщательно планирую свою деятельность и четко следую своей цели
	4	Если класс не приведен в порядок, я не могу начать урок
	5	Во время урока я всегда придерживаюсь намеченного плана
	6	Успех урока никак не зависит от моего настроения
	7	Я обычно не обращаю внимания, если вижу, что кто-то из учеников меня игнорирует
	8	Я уверен, что для успешной работы в классе необходимо, в первую очередь, наладить дисциплину
	9	Я считаю, что учитель иногда может и обязан повысить голос на ученика
	10	Успех в обучении и воспитании детей зависит от способностей и трудолюбия учителя, а не от случайных обстоятельств
Критерий 6	Функциональная сторона профессиональной деятельности	
<i>Достаточный и высокий уровни выполнения педагогических функций</i>		
Показатели	1	Я не испытываю никаких затруднений при составлении плана воспитательной деятельности
	2	Я легко устанавливаю контакт абсолютно со всеми ребятами, вне зависимости от их индивидуальных особенностей
	3	Мне не составляет труда дать точный прогноз успешности каждого ребенка
	4	Я считаю, что как бы ни работал учитель, успешность воспитания ребенка все равно полностью зависит от его семьи
	5	Я могу с уверенностью сказать, что выполняю все свои функции добросовестно
	6	У меня не бывает ситуаций, когда я не справился бы с порученным мне делом
	7	Я не испытываю никаких проблем в управлении школьным коллективом
	8	Я всегда однозначно могу сказать, кто в классе является неформальным лидером
	9	Обычно ребята прислушиваются к моему мнению, и мне не составляет труда организовывать их деятельность
	10	Я даю возможность ребятам самостоятельно принимать решения

Продолжение таблицы 17

Критерий 7	Технологическая сторона профессиональной деятельности	
<i>Достаточный и высокий уровни владения педагогическими технологиями</i>		
Показатели	1	Мне никак не удастся овладеть техниками создания на уроке ситуации успеха
	2	В своей педагогической деятельности я спокойно обхожусь без информационных технологий
	3	Мне трудно представить воспитательный процесс без специальных мероприятий
	4	Я могу без сомнения сказать, что в совершенстве владею техниками активизации у обучающихся познавательных мотивов
	5	Я считаю, что использование в обучении интерактивных методов – это пустая трата времени
	6	Некоторых обучающихся просто невозможно замотивировать
	7	Я всегда учитываю уровень подготовленности обучающихся при планировании учебных заданий
	8	Я считаю, что учителю совершенно не надо знать интересы и потребности каждого ребенка: его задача – дать прочные знания по предмету
	9	Если дать обучающимся свободу в выборе заданий, то получится просто хаос
	10	Взаимоотношения в классе никак не влияют на успешность обучения
Критерий 8	Предметная сторона профессиональной деятельности	
<i>Предметная и методическая компетенции</i>		
Показатели	1	В процессе урока я очень часто сочетаю индивидуальную, групповую и коллективную формы работы
	2	Мне достаточно легко перестроить свою деятельность в связи с непредвиденными обстоятельствами
	3	Меня все считают сильным учителем
	4	Я постоянно слежу за новыми открытиями и исследованиями в моей предметной области
	5	Никакие задания из ЕГЭ не вызывают у меня никаких трудностей
	6	Я могу с уверенностью сказать, что подготовлю любого ученика, даже «с нуля», к успешной сдаче ЕГЭ
	7	Ко мне постоянно обращаются за советом многие молодые учителя
	8	За последние годы я ни разу не испытывал трудности при решении предметных задач
	9	Я тщательно готовлюсь к каждому уроку, и считаю, что повторять теоретический материал необходимо всем учителям
	10	Я часто выступаю перед коллегами с информацией об эффективности различных методик преподавания

Продолжение таблицы 17

Критерий 9	Результативная сторона профессиональной деятельности	
<i>Достижения обучающихся, личные достижения учителя за отчетный период</i>		
Показатели	1	Я умею добиваться высоких результатов у обучающихся по преподаваемому предмету
	2	Есть в преподаваемом мной предмете темы, которые плохо усваиваются многими обучающимися
	3	Я считаю, что одних уроков для подготовки обучающихся к поступлению в вуз недостаточно
	4	У меня есть ученики – победители различных конкурсов и предметных олимпиад
	5	Некоторые мои ученики добились высоких результатов
	6	Я могу сказать о себе, что я – профессионал
	7	Очень многие ученики мне благодарны
	8	У меня есть благодарственные письма, грамоты, награды
	9	Родители многих обучающихся уважают и ценят меня
	10	Я могу сказать, что являюсь примером для обучающихся

Данный вариант опросника был апробирован, как и в первом случае, в образовательных организациях г. Славянска-на-Кубани (36 школ).

В процессе апробации осуществлялась проверка опросника на валидность, надежность и объективность.

Так, способность каждого индикатора (показателя) дифференцировать учителей по соответствующему признаку проверялась с помощью построения характеристической кривой. «Неработающие» индикаторы-утверждения корректировались с помощью экспертов-педагогов.

Разработанный опросник проверялся на конструктивную валидность через расчет коэффициента корреляции каждой шкалы со шкалами тех методик, валидность которых уже была подтверждена. В нашем случае в качестве таких методик выступил комплекс диагностических опросников, отобранный нами для эмпирического исследования актуального уровня профессионального мастерства учителей образовательных организаций (таблица 18).

Таблица 18 – Результаты проверки самооценочного опросника на конструктивную (конвергентную) валидность (качественные показатели особенностей личностной структуры учителя)

Шкалы опросников	Мотивационная сфера	Система ценностей	Эмоционально-регуляторная сфера	Индивидуально-личностные характеристики	Профессионально важные качества
Внутренний мотив	0,6792***	0,1104	0,0126	0,1392	0,1745*
Положительный внешний	0,1203	0,1023	0,0032	0,0449	0,0010
Отрицательный внешний	-0,1446	0,0048	0,0043	-0,0574	-0,0032
Мотив успеха	0,4377***	0,0832	0,1737*	0,1999*	0,1087
Мотив избегания	-0,2323**	-0,0194	-0,0782	-0,1127	-0,1037
Позитивное отношение	0,7784***	0,2952***	0,1065	0,2054*	0,1163
Отрицательное отношение	-0,4891***	-0,1881*	0,1032	-0,0081	-0,0044
Направленность на себя	-0,1968*	-0,1054	0,1002	-0,1339	-0,0992
Направленность на общение	0,0483	0,1232	0,0483	0,1202	0,0799
Направленность на задачу	0,0967	0,1375	0,0571	0,2274*	0,0029
Возбудимость	-0,0058	0,0742	-0,2027*	-0,1119	-0,0184
Вспыльчивость	-0,0721	0,0385	-0,1991*	-0,1242	-0,0267
Интенсивность эмоций	-0,0294	0,0183	-0,1797*	-0,0057	-0,0189
Длительность эмоций	-0,0032	0,0154	-0,1194	-0,0039	-0,0903
Нервно-психическая устойчивость	0,0779	0,0048	0,6232***	0,1891*	-0,1442
Общая интернальность	0,1011	0,0029	0,1152	0,6042***	0,0558
Адекватность самооценки	0,1218	0,0483	0,1338	0,6426***	0,1043
Завуалированная жестокость	-0,0382	0,0057	-0,1127	-0,5875***	-0,0538
Открытая жестокость	-0,0449	0,0381	-0,1320	-0,7110***	-0,1577
Негативизм	-0,0018	0,0471	-0,1236	-0,2234*	-0,1003
Негативные обобщения о людях	-0,0876	-0,2002*	-0,1473	-0,3661**	-0,0032
Негативный личный опыт	-0,0021	-0,0012	-0,1611	0,1092	-0,0011

Продолжение таблицы 18

Шкалы опросников	Мотивационная сфера	Система ценностей	Эмоционально-регуляторная сфера	Индивидуально-личностные характеристики	Профессионально важные качества
Ситуативная толерантность	-0,0342	0,0817	0,0945	0,5493***	0,1047
Типологическая толерантность	-0,0574	0,0036	0,0771	0,5904***	0,1144
Профессиональная толерантность	0,0112	0,0161	0,0267	0,6627***	0,1515
Общая толерантность	0,0115	0,0477	0,0857	0,5539***	0,2926**
Педагогическая рефлексия	0,1442	0,0921	0,1029	0,7117***	0,1903
Ориентация на ребенка	0,1699	0,5051***	0,1602	0,1595	0,6903***
Попустительский стиль	-0,0043	-0,1023	-0,0923	-0,1604	-0,0045
Демократический стиль	0,1364	0,1007	0,1474	0,1143	0,7339***
Авторитарный стиль	-0,1277	-0,1024	-0,1005	-0,1642	-0,6081***
Чувство долга	0,1152	0,4721***	0,0032	0,1434	0,1920*
Совестливость	0,1559	0,3739***	0,0744	0,1774*	0,2053*
Гражданская ответственность	0,1611	0,6442***	0,1073	0,1819*	0,2441**

Показатели мотивационной сферы личности учителя положительно и отрицательно коррелируют с такими показателями, которые были отобраны для выявления особенностей мотивации учителей, работающих в общеобразовательных организациях: с показателями внутреннего мотива профессиональной деятельности ($r = 0,6792$, $p < 0,001$), показателями мотивации успеха ($r = 0,4377$, $p < 0,001$) и избегания неудач ($r = -0,2323$, $p < 0,01$), показателями позитивного ($r = 0,7784$, $p < 0,001$) и негативного ($r = -0,4891$, $p < 0,001$) отношения к профессии учителя. Отрицательная взаимосвязь была выявлена между степенью выраженности направленности на себя и показателями мотивационного компонента профессионального роста учителя ($r = -0,1968$, $p < 0,05$).

Показатели системы ценностей и смысложизненных ориентаций учителя, имеющего высокий уровень профессионального мастерства, положительно коррелируют с показателями совестливости ($r = 0,3739$, $p < 0,001$), чувства долга ($r = 0,4721$, $p < 0,001$) и гражданской ответственности ($r = 0,6442$, $p < 0,001$).

Высокая конструктивная валидность разработанного опросника подтверждается количеством взаимосвязей, которые были выявлены между показателями профессионального мастерства учителей, характеризующихся высоким уровнем профессионального развития, и такими показателями, которые выявляются с помощью следующих известных и валидных шкал: мотив успеха и достижений ($r = 0,1999$, $p < 0,05$), позитивное отношение к профессии учителя ($r = 0,2054$, $p < 0,05$), направленность личности на решение конкретной задачи ($r = 0,2274$, $p < 0,05$), нервно-психическая устойчивость ($r = 0,1891$, $p < 0,05$), общая интернальность ($r = 0,6042$, $p < 0,001$), адекватность самооценки ($r = 0,6426$, $p < 0,001$), ситуативная ($r = 0,5493$, $p < 0,001$), типологическая ($r = 0,5904$, $p < 0,001$), профессиональная ($r = 0,6627$, $p < 0,001$), общая ($r = 0,5539$, $p < 0,001$) толерантность, педагогическая рефлексия ($r = 0,7117$, $p < 0,001$).

Показатели уровня развития профессионально важных качеств учителей положительно коррелируют с уровнем развития у них внутреннего мотива профессиональной деятельности ($r = 0,1745$, $p < 0,05$), общей толерантности ($r = 0,2926$, $p < 0,01$), педагогической рефлексии ($r = 0,7117$, $p < 0,001$), демократического стиля преподавания ($r = 0,7339$, $p < 0,001$) и ориентации на ребенка ($r = 0,6903$, $p < 0,001$).

Таким образом, выявленные положительные и отрицательные взаимосвязи свидетельствуют о достаточно высокой валидности разработанного опросника.

Разработанный инструментарий для квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя на основе самооценочного опросника проверялся на согласованность вопросов-утверждений. В нашем случае

рассчитывался коэффициент α Кронбаха по каждому измеряемому параметру по формуле:

$$\frac{N * \bar{r}}{1 + (N - 1) * \bar{r}}$$

где:

α – коэффициент Кронбаха по каждому содержательному параметру (в нашем случае таких параметров 9);

N – количество исследуемых компонентов;

\bar{r} – определяет средний коэффициент корреляции между компонентами.

Внутренняя согласованность опросников устанавливается в том случае, если коэффициент α Кронбаха $\geq 0,75$.

Результаты измерения представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты расчета коэффициента α Кронбаха

Шкалы опросника	α Кронбаха
Мотивационная сфера личности	0,911
Система ценностей и смысложизненных ориентаций	0,805
Эмоционально-регуляторная сфера личности	0,898
Индивидуально-личностные особенности	0,817
Профессионально важные качества	0,756
Функциональная сторона профессиональной деятельности	0,769
Технологическая сторона профессиональной деятельности	0,813
Предметная сторона профессиональной деятельности	0,831
Результативная сторона профессиональной деятельности	0,844

Значения коэффициента α Кронбаха достаточно высокие, в связи с чем, разработанный нами инструментарий может считаться в достаточной степени согласованным и надежным.

Авторский опросник проверялся также и на категориальную валидность.

С этой целью были отобраны 44 учителя с высокими показателями по всем шкалам опросника. Другую группу составили бывшие учителя, то есть такие учителя, которые имеют педагогическое образование, определенный

опыт педагогической деятельности, но которые самостоятельно приняли решение уйти из профессии.

Сравнительный анализ показателей, полученных с помощью разработанного опросника, показал, что данный опросник четко дифференцирует респондентов по уровню их профессионально-личностного развития (таблица 20).

Таблица 20 – Сравнительный анализ качественных показателей профессионального мастерства учителя в двух исследуемых группах

Показатели	Учителя	Бывшие учителя	t	p
Мотивационная сфера личности	8,7 ± 0,9	2,4 ± 0,3	6,63	<0,001
Система ценностей и смысло-жизненных ориентаций	8,9 ± 0,9	3,4 ± 0,4	5,61	<0,001
Эмоционально-регуляторная сфера личности	7,2 ± 0,7	2,2 ± 0,2	6,85	<0,001
Индивидуально-личностные особенности	6,8 ± 0,7	3,6 ± 0,5	3,02	<0,01
Профессионально важные качества	7,3 ± 0,8	3,4 ± 0,4	4,38	<0,001
Функциональная сторона профессиональной деятельности	7,7 ± 0,8	2,6 ± 0,3	5,20	<0,001
Технологическая сторона профессиональной деятельности	8,2 ± 0,9	2,8 ± 0,3	6,35	<0,001
Предметная сторона профессиональной деятельности	8,9 ± 0,9	6,2 ± 0,6	2,50	<0,05
Результативная сторона профессиональной деятельности	9,2 ± 0,9	3,2 ± 0,3	6,12	<0,001

Для организации такой проверки была выбрана 5-балльная шкала, с помощью которой ответы респондентов ранжировались. Затем полученные баллы переводились в количественные показатели.

Достоверно значимые различия, причем, на высоком уровне значимости, между двумя исследуемыми группами были зафиксированы по всем качественным показателям профессионального мастерства учителя. Данный факт свидетельствует о том, что разработанный нами инструментальный способен дифференцировать респондентов по изучаемым явлениям.

Ретестовая надежность опросника проверялась с помощью повторного тестирования. Однако здесь необходимо отметить, что сам опросник

разрабатывался с целью фиксации с помощью него изменений, которые происходят в процессе осуществления учителями своей профессиональной деятельности.

В связи с этим интервал для повторного тестирования был выбран относительно небольшой – 2 месяца. Коэффициент корреляции ответов оказался достаточно высоким ($> 0,75$ при $n = 88$), что свидетельствует о надежности инструментария.

Таким образом, разработка инструментария квалитметрического мониторинга профессионального мастерства учителя на основе самооценочного теста осуществлялась как с помощью применения теории латентных переменных, так и с помощью классических (традиционных) методов его проверки на валидность и надежность.

Сопоставительный анализ методов определения критериев и показателей выявил, что при использовании метода латентных переменных способ операционализации компонента не влияет на результат.

Измерения в образовании коренным образом отличаются от измерений в технических системах. Отличие – в особенностях измеряемых переменных. Большинство исследуемых переменных в образовании являются латентными (скрытыми, ненаблюдаемыми), т.е. не измеряются в явном виде. Поэтому иными являются и основные свойства модели измерения.

При использовании модели измерения латентных переменных на первом месте стоит модель измерения, поскольку в ней зафиксированы основные свойства измерения. Прежде всего, это линейная шкала измерения и независимость результатов измерения от используемого измерительного инструмента (теста, опросника, портфолио и др.).

3.3. Механизм влияния квалиметрического мониторинга на повышение профессионального мастерства учителя: оценка эффективности разработанной модели

Квалиметрический мониторинг включает в себя методы и алгоритмы организации, технологические средства и содержательно-аналитическую интерпретацию результатов на основе количественной информации, полученной средствами педагогических измерений.

Подготовительный этап включает в себя определение цели мониторинга, постановку его задач, определение основных направлений мониторинга, отбор индикаторов и проверку индикаторных переменных на их валидность и надежность.

Выше мы привели данные, которые были получены при реализации подготовительного этапа реализации целостной модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя.

В нашем исследовании использовались две методики оценки профессионального мастерства учителя на основе портфолио и методика измерения качественных характеристик профессионализма на основе самооценочного опросника.

Алгоритм отражает последовательность реализации квалиметрического мониторинга и раскрывает действия, составляющие содержание каждого его этапа.

Мониторинг осуществляется с помощью компьютерных технологий. В нашем исследовании была использована программа RUMM2020 (Rasch Unidimensional Measurement Models). В приложении В представлена инструкция работы в системе.

Технология реализации разработанной модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя осуществляется на основе алгоритма, представленного на рисунке 21.

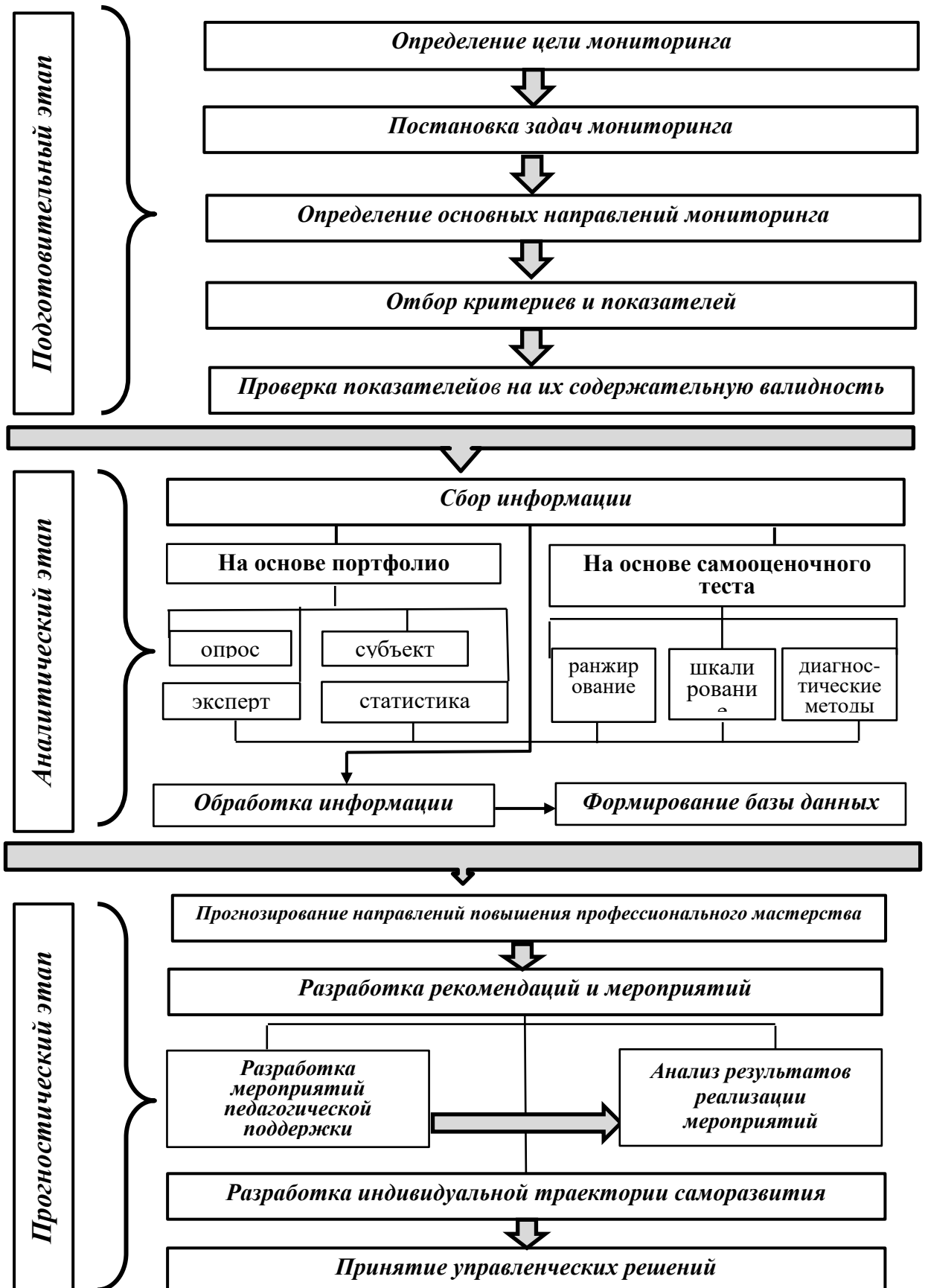


Рисунок 21 – Алгоритм квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя

Аналитический этап квалитетического мониторинга состоит в сборе информации. Сбор такой информации осуществляется с помощью разработанного нами инструментария.

Оценка изменений, которые произошли в структуре профессиональной деятельности учителей и в структуре их личности за определенный промежуток времени, происходит с помощью самоотчета, раскрывающего формальные характеристики личностных достижений самого учителя и достижений его обучающихся, а также с помощью экспертной оценки, статистических данных и опроса субъектов образовательного процесса.

Целью заполнения электронного портфолио является фиксирование результатов деятельности учителя. Традиционно портфолио учителя состоит из накопленных материалов, отражающих наиболее значимые и легко подтверждаемые результаты: грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма, удостоверения о повышении квалификации, достижения обучающихся в виде все тех же грамот, дипломов и пр. Бумажная форма портфолио, сбор и хранение информации в папках, сбор видеоматериалов и других документов, подтверждающих отмеченные в портфолио сведения, – в настоящее время должна быть заменена автоматизированным, или электронным портфолио. В нашей модели и в опытно-экспериментальной работе, состоящей в реализации на практике разработанной системы квалитетического мониторинга, такое электронное портфолио заполнялось участниками формирующего эксперимента, а также учителями, составившими контрольную группу.

Автоматизированная информационная система «Портфолио учителя» разработана на основе представленного выше инструментария. Информация, полученная с помощью разработанного инструментария, автоматически обрабатывается и формируется на основе этого база данных. Электронное портфолио, с одной стороны, имеет все преимущества и выполняет все ожидаемые от него функции: оно обладает строгой структурированностью, наглядностью, современностью, технологичностью, информированностью,

полифункциональностью, а с другой стороны – квалитетическая основа разработанного варианта портфолио позволяет количественно оценить качественные показатели профессионального мастерства учителя. Количественные характеристики позволяют проследить динамику развития профессионального мастерства учителя, выявить его формы, определить направление и вовремя заметить негативные тенденции, обусловленные спецификой профессии учителя.

Необходимо отметить, что основное назначение портфолио – это мотивация роста профессионального мастерства учителя, актуализация его рефлексивных процессов. Портфолио может выступать в качестве дневника повышения профессионального мастерства учителя. Актуализация рефлексивных процессов достигается за счет того, что в нашем варианте портфолио одним из обязательных разделов является количественная характеристика личностных и профессиональных качеств учителя, даваемая самим обучающимися, их родителями, коллегами и администрацией. За счет такой информации учителя отвечают на вопрос: «Кто я?», «Какой я?», «Как меня воспринимают другие?», «Что я могу сделать, чтобы стать лучше?», в чем основная причина моих достижений и неудач?» и др. С помощью портфолио происходит непрерывное обучение взрослых. Исследователями отмечается, что одной из особенностей обучения взрослых является стремление взрослого человека самореализоваться, научиться управлять собой и своим саморазвитием. Эти задачи могут быть решены при использовании технологии портфолио. Здесь сочетаются разные виды контроля и оценки: самоконтроль с контролем внешним, что обуславливает активизацию профессионального самосознания учителя.

На основе самооценочного теста изучается динамика структуры профессиональной деятельности учителя и личностных структур. Сравнение количественной оценки качественных показателей обеспечивает демонстративность информации и ее объективность.

Третий этап мониторинга – это прогностический этап. Прогностический этап, по сути, заключается в проектировании развития профессионального мастерства учителя. Данные мониторинга становятся источником построения индивидуальной траектории повышения профессионального мастерства учителя.

Стимулирование активности учителя в саморазвитии осуществляется через построение им осознанного образа планируемого результата. Такой осознанный образ строится на основе данных мониторинга, актуализирующего рефлексивные процессы. С этой целью разрабатываются рекомендации и мероприятия педагогической поддержки профессионального роста учителя, в зависимости не только от общего количественного значения уровня профессионального мастерства, но, и в большей степени, от особенностей развития каждого из критериев такого развития.

В нашем исследовании было выявлено неравномерное развитие личностных структур и структуры профессиональной деятельности учителей, в частности, предметная и результативная стороны профессиональной деятельности значимо превышали развитие индивидуально-психологических и профессионально важных качеств их личности. В связи с этим между каждым мониторингом проводились определенные мероприятия, ориентированные на развитие нервно-психической устойчивости учителя, толерантности, внутреннего контроля и педагогической рефлексии.

Педагогическая поддержка повышения профессионального мастерства учителя организовывалась нами в форме курсов повышения квалификации, содержание которых отражало проблемы, выявленные в процессе квалиметрического мониторинга качественных показателей.

В межаттестационный период методическая служба школы организовывала специальные курсы для учителей, ориентированные на коррекцию их профессионально-личностного развития. Формами такой работы выступали фронтальные занятия: семинары, смотры-конкурсы, педагогические часы, педагогические круглые столы, деловые игры,

открытые уроки, групповые занятия: групповые консультации, дискуссии, мини-лектории; индивидуальные консультации. На занятиях, организованных в рамках районной методической службы, расширяются и углубляются знания учителей о своих сильных и слабых сторонах, о тех особенностях их профессионального мастерства, которые являются предметом квалиметрического мониторинга.

Работа методической службы рассматривается нами как часть общей технологии мониторинга, так как с помощью специально организованных мероприятий возможно углубленное изучение структуры профессиональной деятельности учителя и его личностных структур. Помимо этого, методическая служба образовательной организации объединяет педагогов в единое профессиональное сообщество, которое становится важным фактором их профессионального роста. Ценностное единство педагогического коллектива, безоценочное суждение об особенностях профессионально-личностного развития каждого его члена, конструктивные межпоколенные отношения между учителями, благоприятная социально-психологическая и творческая атмосфера – все это становится источником актуализации профессионального самосознания учителя, его стремления к самоактуализации и самореализации.

Здесь необходимо отметить, что насильно заставить учителя работать над самим собой невозможно – можно только фасилитировать этот процесс. В связи с этим одним из важных условий, обеспечивающих реализацию функций мониторинга, является фасилитирующая позиция руководителей образовательных организаций. Сведения, полученные в результате квалиметрического мониторинга, актуализируют противоречие между «Я-отраженным» в сознании учителя и «Я-действующим», образ которого складывается из результатов мониторинга. Такое противоречие требует своего разрешения. Задача администрации – выступить наставником, а методической службы – организовать занятия так, чтобы учителя смогли увидеть перспективы своего собственного повышения профессионального

мастерства. Создание условий для повышения профессионализма учителя в образовательных организациях предполагает учет особенностей личности каждого учителя, уровня развития у него профессионально важных качеств, степени овладения им педагогическими умениями и навыками, технологиями и техниками, его способностей и интересов, мотивов его деятельности и системы жизненных смыслов. Организация и проведение определенных мероприятий в межаттестационный период должны опираться на знания внутренних факторов профессионального мастерства учителя, к которым относят:

- развитая педагогическая рефлексия;
- ценности самоактуализации и потребности в самосовершенствовании;
- наличие адекватного образа идеального педагога у каждого учителя.

На стимулирование данных факторов должны быть направлены специально организуемые мероприятия, образующие целостное единство в системе мониторинга профессионального мастерства учителя.

В нашем эксперименте наиболее эффективными приемами актуализации и стимулирования факторов, обуславливающих развитие профессионального мастерства учителя, стали специально разработанные приемы, основанные на дополнительном, углубленном измерении качественных показателей.

Например, упражнение «Шкала роста» ориентировано, прежде всего, на помощь учителям в осознании ими своих достижений, а во-вторых, на диагностику особенностей их представлений о своих перспективах. Учителям предлагается в символической форме – в форме дерева – изобразить на листе бумаги свои достижения. На уровне корня дерева изображаются те педагогические умения и способности, те качества личности учителя, которые, по мнению автора рисунка, находятся на самом низшем уровне своего развития; крона дерева символизирует, напротив, высший уровень развития педагогических компетенций. Участникам предлагается поместить себя в той части дерева, где, по их мнению, они

сейчас находятся относительно своего профессионально-личностного развития. В данном случае диагностический характер упражнения заменяется поддерживающим, поскольку оно не предусматривает контроля и оценки. В процессе выполнения задания обращается также внимание и на сам рисунок дерева, что позволяет заинтересовать участников и повысить их мотивацию.

Специфические игры-упражнения, используемые нами как в качестве диагностических средств самодиагностики, так и в целях активизации профессионального самосознания учителей, посвящены формированию взаимоотношений учителя и обучающихся. Так, например, в процессе имитационных игр, где педагоги поочередно выполняли роли, как учителя, так и обучающихся, формировались умения учителей организовывать совместную работу и вырабатывать совместные решения. Проигрывание типичных ситуаций, возникающих на уроках и во внеурочном взаимодействии, позволяло учителю осознать, какие чувства обучающихся могут возникать при том или ином его поведении. Особо необходимо подчеркнуть значимость таких мероприятий, в содержание которых были включены приемы, позволяющие формировать у учителя направленность на ребенка. В разработанном нами инструментарии есть контрольные вопросы, ориентированные на выявление наличия или отсутствия у учителя стереотипных предубеждений, стереотипного отношения к личности ребенка: в нашем представлении, большего вреда, чем способность учителя испытывать неприязнь к тому или иному ребенку, не смогут принести никакие другие качества педагога. В связи с этим, нами, после количественной оценки качественных показателей профессионального мастерства учителя, уделялось большое внимание формированию у учителей эмпатических способностей и толерантного отношения. Учителям предлагалось дать позитивные характеристики другим людям, а затем проанализировать, как меняется их отношение к ним.

Повышению профессионального мастерства учителя во многом препятствует сам характер его труда: с одной стороны, это огромное

количество неповторяющихся ситуаций взаимодействия, а с другой – в некотором роде рутинное исполнение трудовых обязанностей. В итоге учителя очень часто реагируют на ту или иную ситуацию взаимодействия стереотипно, используя стереотипные практики. Мониторинг профессионального мастерства учителя позволяет выявить степень стереотипизации педагогических действий.

Технология проведения мониторинга включает в себя не только описание его этапов, но и организационных форм и содержания управленческих решений. Одним из внешних факторов, препятствующих повышению профессионального мастерства учителя, является отсутствие со стороны администрации дифференцированной и направленной на каждого учителя работы. Как показывает практика, результаты мониторинга служат источником обвинений и дисциплинарных мер, либо основой для поощрения или наказания педагогического работника. Такой контроль за профессиональным развитием учителя не может достичь ожидаемого от него эффекта. Изменение ситуации возможно только на основе:

- а) четкого понимания показателей, которых учитель должен добиться;
- б) отказа от формального повышения квалификации учителей;
- в) отказа от формальной процедуры оценки профессионализма учителя;
- г) организации персонифицированной работы с учителями, педагогической поддержки их профессионального развития;
- д) морального и материального мотивирования учителей, построенного на принципах гуманистической педагогики и справедливости.

Реализация модели квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя актуализирует внутреннюю работу самосознания учителя, что позволяет ему самостоятельно находить пути и средства преодоления противоречия между «Я-отраженным», то есть субъективным восприятием себя как субъекта профессиональной

деятельности, и «Я-действующим», складывающимся из объективных оценок динамики личностных структур и профессиональной деятельности учителя.

Педагогический эксперимент заключался в проверке влияния разработанной модели мониторинга на повышение профессионального мастерства учителя. С этой целью были сформированы две исследуемые группы, состоящие из 112 учителей, имеющих идентичные показатели уровня профессионального мастерства (уровень значимости различий между группами на констатирующем этапе эксперимента по всем критериям $> 0,05$) и стажа педагогической деятельности (9,5 лет).

На констатирующем этапе педагогического эксперимента исследовательские выборки уравнивались по показателям, полученным с помощью разработанного инструментария.

Так, оценка профессионального мастерства учителей контрольной и экспериментальной групп на основе портфолио была идентичной (таблица 21).

Таблица 21 – Результаты сравнительного анализа значений профессионального мастерства учителей экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента

Разделы портфолио	ЭГ	КГ	t	p
Личные достижения учителей	5,3 ± 0,5	5,6 ± 0,6	0,38	> 0,05
Достижения обучающихся	5,8 ± 0,6	6,0 ± 0,6	0,22	> 0,05
Соответствие личности учителя ожиданиям обучающихся	6,0 ± 0,6	5,6 ± 0,6	0,52	> 0,05
Соответствие личности учителя ожиданиям родителей	5,4 ± 0,5	5,8 ± 0,6	0,38	> 0,05
Соответствие личности учителя требованиям администрации	5,8 ± 0,6	5,8 ± 0,6	0,00	> 0,05
Коммуникативные умения	6,2 ± 0,6	6,4 ± 0,7	0,22	> 0,05
Дидактические умения	5,4 ± 0,5	5,6 ± 0,6	0,32	> 0,05
Гностические умения	5,2 ± 0,5	5,8 ± 0,6	0,77	> 0,05
Организационно-управленческие умения	6,0 ± 0,6	6,2 ± 0,6	0,22	> 0,05
Аналитические умения	5,4 ± 0,5	5,6 ± 0,6	0,18	> 0,05
Информационные умения	5,6 ± 0,6	5,8 ± 0,6	0,24	> 0,05

Примечание: нет статистически достоверных взаимосвязей ($p < 0,05$) * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

В начале эксперимента, как мы видим, статистически достоверных различий между группами зафиксировано не было ни по одному качественному показателю. Здесь уточним, что оценка профессионального мастерства осуществляется на основе самоотчета учителя, экспертной оценки коллег и администрации школы, опроса обучающихся и их родителей (таблица 22).

Таблица 22 – Сравнительный анализ значений профессионального мастерства учителей экспериментальной и контрольной групп до эксперимента (на основе самооценочного теста)

Частные критерии	ЭГ	КГ	t	p
Трансформация структуры личности учителя				
Мотивационная сфера личности	1,98 ± 0,4	1,94 ± 0,2	0,03	> 0,05
Система ценностей и смысложизненных ориентаций	2,48 ± 0,4	2,26 ± 0,3	0,34	> 0,05
Эмоционально-регуляторная сфера личности	2,87 ± 0,3	1,69 ± 0,2	0,77	> 0,05
Индивидуально-личностные особенности	3,06 ± 0,3	1,98 ± 0,2	0,83	> 0,05
Профессионально важные качества	3,94 ± 0,5	2,12 ± 0,2	1,12	> 0,05
Трансформация структуры профессиональной деятельности учителя				
Функциональная сторона профессиональной деятельности	2,93 ± 0,4	2,88 ± 0,3	0,33	> 0,05
Технологическая сторона профессиональной деятельности	3,37 ± 0,4	2,29 ± 0,3	1,14	> 0,05
Предметная сторона профессиональной деятельности	4,04 ± 0,4	3,92 ± 0,4	0,19	> 0,05
Результативная сторона профессиональной деятельности	4,12 ± 0,4	3,06 ± 0,3	1,02	> 0,05

Примечание: нет статистически достоверных взаимосвязей ($p < 0,05$) * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

В экспериментальной группе была реализована квалиметрическая модель, согласно которой в течение 4-х лет осуществлялось непрерывное наблюдение за повышением профессионального мастерства учителей с помощью разработанного нами инструментария.

На итоговом этапе педагогического эксперимента осуществлялся сравнительный анализ данных мониторинга. Было выявлено, что качественные показатели профессионального мастерства учителей

в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной (таблицы: 23; 24).

Оценка актуального состояния профессионального мастерства учителей контрольной и экспериментальной групп, полученная на основе портфолио через четыре года реализации разработанной модели мониторинга, в среднем, статистически выше в экспериментальной группе, чем в контрольной, по таким показателям, как «достижения обучающихся» ($t = 2,11$; $p < 0,05$), «соответствие личности учителя ожиданиям обучающихся» ($t = 2,50$; $p < 0,05$), «соответствие личности учителя ожиданиям родителей» ($t = 2,50$; $p < 0,05$), дидактические ($t = 2,00$; $p < 0,05$), гностические ($t = 2,00$; $p < 0,05$) и информационные ($t = 2,00$; $p < 0,05$) умения.

Таблица 23 – Результаты сравнительного анализа профессионального мастерства учителей экспериментальной и контрольной групп после эксперимента

Разделы портфолио	ЭГ	КГ	t	p
Личные достижения учителей	7,9 ± 0,8	6,6 ± 0,7	1,23	> 0,05
Достижения обучающихся	9,2 ± 0,9	6,6 ± 0,7	2,11	< 0,05
Соответствие личности учителя ожиданиям обучающихся	7,9 ± 0,8	5,4 ± 0,6	2,50	< 0,05
Соответствие личности учителя ожиданиям родителей	8,4 ± 0,8	5,9 ± 0,6	2,50	< 0,05
Соответствие личности учителя требованиям администрации	7,9 ± 0,8	6,4 ± 0,6	1,50	> 0,05
Коммуникативные умения	8,2 ± 0,8	6,6 ± 0,7	1,62	> 0,05
Дидактические умения	8,2 ± 0,8	6,2 ± 0,6	2,00	< 0,05
Гностические умения	8,4 ± 0,8	6,4 ± 0,6	2,00	< 0,05
Организационно-управленческие умения	8,2 ± 0,8	6,4 ± 0,6	1,80	> 0,05
Аналитические умения	7,9 ± 0,8	6,4 ± 0,6	1,50	> 0,05
Информационные умения	8,6 ± 0,9	6,6 ± 0,7	2,00	< 0,05

Примечание: выделено жирным шрифтом - статистически достоверные взаимосвязи ($p < 0,05$) * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Следует отметить, что и в контрольной группе произошли позитивные изменения. Учителя контрольной группы улучшили свои показатели в

значительной степени по таким критериям, как «личные достижения», профессиональные умения. Однако их личностные характеристики остались практически без изменений, более того, за четыре года в целом наметилась тенденция их ухудшения.

Наибольшие различия были выявлены по критериям, отражающим трансформацию личностных структур учителей экспериментальной и контрольной групп. В конце эксперимента достоверно значимые различия между группами были зафиксированы по показателям мотивационной ($t = 3,11$; $p < 0,01$) и эмоционально-регуляторной ($t = 3,28$; $p < 0,001$) сфер личности учителей, а также по показателям индивидуально-личностных особенностей ($t = 3,00$; $p < 0,01$) и уровня развития у учителей профессионально важных качеств личности ($t = 3,37$; $p < 0,001$). В экспериментальной группе произошли позитивные изменения и в структуре профессиональной деятельности: в показателях ее технологической ($t = 2,40$; $p < 0,05$) и результативной ($t = 2,36$; $p < 0,05$) сторон.

Таблица 24 – Сравнительный анализ уровня профессионального мастерства учителей экспериментальной и контрольной групп после эксперимента (на основе самооценочного теста)

Частные критерии	ЭГ	КГ	t	p
Трансформация структуры личности учителя				
Мотивационная сфера личности	3,34 ± 0,4	1,94 ± 0,2	3,11	< 0,01
Система ценностей и смысложизненных ориентаций	3,76 ± 0,4	2,26 ± 0,3	3,33	< 0,001
Эмоционально-регуляторная сфера личности	2,87 ± 0,3	1,69 ± 0,2	3,28	< 0,001
Индивидуально-личностные особенности	3,06 ± 0,3	1,98 ± 0,2	3,00	< 0,01
Профессионально важные качества	3,94 ± 0,5	2,12 ± 0,2	3,37	< 0,001
Трансформация структуры профессиональной деятельности учителя				
Функциональная сторона профессиональной деятельности	2,93 ± 0,4	2,88 ± 0,3	0,11	> 0,05
Технологическая сторона профессиональной деятельности	3,37 ± 0,4	2,29 ± 0,3	2,40	< 0,05
Предметная сторона профессиональной деятельности	4,04 ± 0,4	3,92 ± 0,4	1,60	> 0,05
Результативная сторона профессиональной деятельности	4,12 ± 0,4	3,06 ± 0,3	2,36	< 0,05

Примечание: выделено жирным шрифтом - статистически достоверные взаимосвязи ($p < 0,05$) * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Стимулирование механизма влияния квалиметрического мониторинга на профессиональное самосознание учителя осуществляется при условии соблюдения принципов целенаправленности, непрерывности, активности, научности, непротиворечивости, личностной целесообразности и соответствия.

Принцип целенаправленности означает формулирование четких целей и задач мониторинга, в качестве которых выступает актуализация профессионального самосознания учителей, формирование и развитие у них стремления и потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

Принцип непрерывности предполагает периодическое использование мониторинговых процедур в целях наблюдения за динамикой и направлением профессионально-личностного развития учителей.

Соблюдение принципа активности обеспечивает активизацию деятельности самого учителя, его самооценку и потребность в самоактуализации, реализации своего внутренне чувствуемого потенциала в избранной сфере деятельности.

Принцип научности позволяет ввести в практику педагогических измерений научно обоснованные сведения о необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности требованиях к учителю и приблизить научные достижения к практическим действиям. Имеются в виду те же выводы о влиянии особенностей личности учителя на результат его работы, что в настоящее время, в силу формализации процессов оценивания деятельности учителей и их аттестации, достичь так и не удалось. Принцип научности позволяет принимать научно обоснованные рекомендации и управленческие решения.

Принцип непротиворечивости мониторинга обеспечивает организационную определенность как в мероприятиях, сопровождающих мониторинговые процедуры, так и в тех показателях, которые должны быть изучены в ходе осуществления мониторинга профессионального мастерства

учителя. Именно этот принцип позволяет согласовывать мониторинговые процедуры, рекомендации, вырабатываемые на основе их результатов, и управление образовательной организацией и региональной системой образования.

Принцип личностной целесообразности является, по нашему мнению, одним из центральных принципов реализации разработанной модели. Личностная целесообразность отражает суть квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя. Именно учителя нацелены все действия, именно к нему, к его субъективной позиции в профессиональной деятельности адресованы мониторинговые мероприятия.

Реализация принципа соответствия предполагает адекватное использование диагностического инструментария, разработанного в соответствии с предъявляемыми к нему требованиями.

Соблюдение данных принципов обеспечивает достижение эффективности в реализации разработанной модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя.

Выводы по третьей главе

В результате проведенного педагогического эксперимента были сделаны следующие **выводы**:

1. Модель квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя представляет собой систему, содержащую структурно-схематическое описание его цели и задач (задачно-установочный блок), методологических принципов и подходов к его осуществлению (содержательно-методологический блок), направлений и способов получения универсальной и объективной информации об актуальном состоянии профессионально-личностного развития учителя (диагностико-операциональный блок), технологию непрерывного измерения и хранения диагностических данных (организационно-технологический блок).

2. Квалиметрический мониторинг выступает как процесс непрерывного стандартизированного отслеживания с помощью количественных оценок качественных показателей профессионального мастерства учителя с целью стимулирования повышения профессионализма.

3. Инструментарий мониторинга разработан на основе теории латентных переменных. В мониторинге использован квалиметрический анализ портфолио учителя, содержащего индикаторы формальных показателей, и результатов его самооценки, ориентированной на измерение латентных показателей особенностей развития структуры его профессиональной деятельности.

4. Инструмент мониторинга – диалоговая система RUMM2020 (Rasch Unidimensional Measurement Models), позволяющая объективизировать и автоматизировать сведения о качественных характеристиках работы учителя в условиях развития в образовательных организациях цифровизации учебного процесса.

5. Реализация модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя актуализирует учителя, что позволяет ему самостоятельно находить пути и средства преодоления противоречия между «Я-отраженным», то есть субъективным восприятием себя как субъекта профессиональной деятельности, и «Я-действующим», складывающимся из объективных оценок динамики личностных структур и профессиональной деятельности учителя.

6. Мотивация данного механизма осуществляется при условии соблюдения принципов целенаправленности, непрерывности, активности, научности, непротиворечивости, личностной целесообразности и соответствия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сфера образования России находится в состоянии перманентного реформирования, которое предоставлено двумя различными подходами. Органы управления образованием, как правило, понимают реформирование как реорганизацию, оптимизацию, где учителя и обучающиеся – это средство преобразования. С другой стороны – развивается педагогическая инициатива, инновационность, креативность. Рождаются новые программы, планы, идеи, конкретные технологии. Напряженность в отрасли, обусловленная растущим спросом на инновации, ограниченностью бюджетных средств, растущими объемами отчетности, создает неблагоприятные условия для профессиональной деятельности учителя и, в то же время, детерминирует: возрастание роли объективного оценивания для адекватного вознаграждения за труд, потребность в обобщении продуктивных форм деятельности и распространении лучшего опыта для сохранения профессионалов, от которых зависит успех реформ.

Роль измерений и анализа профессионального мастерства учителя в современных реалиях будут возрастать. Возможно снижение квалификации педагогических кадров с преобладанием учителей, имеющих степень только бакалавра, отставанием зарплат, ростом альтернативного образовательного рынка педагогического труда, когда самооценка профессиональной деятельности сопряжена с недостаточностью подготовки. Поэтому педагогические измерения являются технологической, практической и антиципативной базой для инновационного образования, качества профессиональной деятельности учителя, аспектом в успешности модернизационных преобразований.

Проведенное исследование имеет своей целью разработку и апробацию модели квалиметрического мониторинга профессионального мастерства учителя, что отражает попытку решения проблемы объективного

количественного измерения качественных показателей особенностей и направленности его профессионально-личностного развития.

Исследование выполнено в соответствии с логикой педагогического научного познания. На основе теоретического анализа научной и научно-методической литературы, посвященной проблемам профессионального мастерства учителя, были разработаны критерии и показатели. В соответствии с разработанными показателями в целях уточнения содержания мониторинга и его инструментария было проведено эмпирическое исследование, состоящее из двух серий. В процессе эмпирического исследования было выявлено, что профессиональное мастерство учителя не осуществляется стихийно, что для стимулирования его активности в работе над собой необходимо, во-первых, разработать систему объективного оценивания тех индикаторов, которые отражают не формальные, а качественные характеристики профессионально-личностного развития учителя.

В результате эмпирического исследования было выявлено, что динамика мотивационных комплексов учителей с разным стажем педагогической деятельности отнюдь не отражает их профессионализм. С одной стороны, со стажем профессиональной деятельности уменьшается степень выраженности внешних отрицательных мотивов, а с другой – уменьшаются и показатели внутреннего мотива профессиональной деятельности учителей. Та же динамика наблюдается и в отношении других качественных показателей результатов труда учителя. Во второй серии эмпирического исследования было выявлено, что при увеличении формальных показателей, отражающих внешнюю сторону профессионального мастерства учителя (его должностное продвижение, а также накопление учителем опыта в обучении школьников, повышение уровня его владения содержанием учебного предмета и методами его дидактической организации), может наблюдаться снижение степени выраженности тех характеристик и свойств личности, которые

обуславливают реализацию требований современного общества, предъявляемых к учителю, и высокое качество образовательного процесса: внутренней мотивации и субъективного локуса контроля, толерантности и нервно-психической устойчивости, рефлексивности и адекватности самооценки.

В исследовании эмпирически подтверждена актуальность разработки и реализации квалитетического мониторинга профессионального мастерства учителя. При этом мы предположили, что мониторинг профессионального мастерства учителя будет эффективным, если:

- использован ряд качественных показателей прогрессивного изменения личностных качеств учителя и его профессиональной деятельности;

- определены индикаторы каждого качественного показателя профессионального мастерства учителя;

- разработаны алгоритм мониторинга и его диагностический инструментарий на основе квалитетического подхода;

- мониторинг профессионального мастерства учителя будет осуществляться с использованием принципов целенаправленности, непрерывности, активности, научности, непротиворечивости, личностной целесообразности и соответствия.

Разработка инструментария мониторинга осуществлялась на основе теории латентных переменных. Использован квалитетический анализ портфолио учителя, содержащего индикаторы формальных показателей, и результатов его самооценки, ориентированной на измерение латентных показателей особенностей развития качеств его личности и профессиональной деятельности. Инструмент мониторинга – диалоговая система RUMM2020 (Rasch Unidimensional Measurement Models).

Разработка инструментария, включающая в себя отбор показателей каждого критерия профессионального мастерства учителя, осуществлялась с помощью математической обработки эмпирических данных, полученных в

ходе предварительных эмпирических исследований. Результаты эмпирического исследования подверглись статистическому анализу, в процессе которого были определены показатели для оценки портфолио учителей и результатов его самооценки, ориентированной на измерение особенностей развития его личности и профессиональной деятельности. Апробация инструментария на содержательную, конструктивную, критериальную валидность и дискриминативность составляющих их показателей, осуществлялась на базе средних общеобразовательных организаций г. Славянска-на-Кубани.

В основе диагностического инструментария лежат основные положения теории Раша [210]. Измерение каждого частного критерия, выступающего в качестве интегрального критерия по отношению к определенным показателям и индикаторам профессионального мастерства учителя, осуществляется согласно математической модели, имеющей следующий вид:

$$P_{ij} = \frac{e^{\beta_i - \delta_j}}{1 + e^{\beta_i - \delta_j}}$$

где: β_i – местоположение (результат измерения) i -ого измеряемого объекта на шкале латентной переменной (интегрального показателя как одного из частных критериев),

δ_j – местоположение j -ого индикатора на той же самой шкале.

Параметр P_{ij} определяет степень близости оценок модели исходным данным.

Оценки β_i и δ_j выбираются таким способом (с использованием программного обеспечения), чтобы значения показателей P_{ij} были максимально близки результатам тестирования (или опроса).

Оценка адекватности индикаторов каждого частного критерия осуществлялась на основе критерия Хи-квадрат (χ^2), значение которого, например, при проверке согласованности индикаторов показателя

«педагогическая рефлексия», оказалось равным 118,729 при числе степеней свободы 40. Эмпирический уровень значимости равен 0,566 (индекс сепарабельности – 0,949; Альфа Кронбаха – 0,937), что соответствует высокой степени совместимости набора индикаторов и пригодности данных для измерения.

Все латентные переменные измеряются в логитах, что позволяет использовать широкий спектр процедур статистического анализа и интервальную шкалу, обеспечивающую объективность и точность измерения. В интервальной шкале точка «0» не означает отсутствие измеряемого свойства – за точку отсчета «0» принимается средняя трудность индикаторов. Сущность логита одинакова во всех модификациях модели Раша. Разработанный инструментарий позволяет измерить как динамику каждого критерия профессионального мастерства учителя, так и актуальное его состояние.

В процессе апробации инструментария мониторинга были выявлены особенности повышения профессионального мастерства учителей математики, русского языка и литературы, истории. Помимо этого, с помощью разработанной модели были выявлены особенности кадрового состава разных видов образовательных организаций.

Педагогический эксперимент заключался в проверке влияния разработанной модели мониторинга на повышение профессионального мастерства учителя. С этой целью были сформированы две исследуемые группы, состоящие из 112 учителей, имеющих идентичные показатели уровня профессионально-личностного развития (уровень значимости различий между группами на констатирующем этапе эксперимента по всем критериям $> 0,05$) и стажа педагогической деятельности (9,5 лет).

В экспериментальной группе была реализована квалитетическая модель, согласно которой в течение 4-х лет осуществлялось непрерывное наблюдение за развитием профессионального мастерства учителей с помощью разработанного нами инструментария. На итоговом этапе педагогического

эксперимента осуществлялся сравнительный анализ данных мониторинга. Экспериментальные данные подтвердили эффективность разработанной модели, заключающейся в выполнении основного назначения мониторинга – стимулирования активности учителей в самоактуализации и самореализации.

На основании проведенного исследования были сделаны следующие **выводы:**

1. На основе теоретического анализа педагогических концепций профессионального мастерства учителя уточнены сущностные, структурные и динамические характеристики данного педагогического феномена. Профессионально-личностные качества, профессиональные знания и умения, педагогические способности и эрудиция, владение педагогической техникой отражают сущностные характеристики; организаторское мастерство, мастерство убеждения и передачи ученикам знаний, функциональная, технологическая, предметная, результативная деятельность определяют структурные характеристики; развитие профессионального потенциала, профессионально важных качеств, повышение уровня владения профессией, самоактуализация и самореализация – составляющие динамической характеристики профессионального мастерства учителя.

Результаты проведенного теоретического анализа дают основания для заключения, что квалиметрический подход является в числе наиболее эффективных подходов в исследовании профессионального мастерства учителя, позволяющий количественно оценить качественные показатели профессионального мастерства учителя.

Использование метода латентных переменных позволяет создать новые методики измерения многомерных, многофакторных феноменов, в т.ч. педагогических явлений, осуществлять объективность измерений, проводить анализ на основе сравнений на линейной шкале.

2. Разработан диагностический инструментарий профессионального мастерства учителя, состоящий из системы критериев и качественных показателей, осуществляющийся в рамках квалиметрического подхода, позволяющий количественно оценить особенности и качество

профессионального мастерства учителя. В инструментарии использован квалитетрический анализ портфолио учителя, содержащего формальные показатели, и результатов его самооценки, показатели которой ориентированы на особенности развития профессиональной деятельности. Интегральным показателем является «Профессиональное мастерство учителя». Повышение мастерства возможно путем развития профессионально важных качеств учителя и совершенствования его профессионализма. Диагностический инструментарий, являющийся основой модели квалитетрического мониторинга профессионального мастерства учителя, определяет не только актуальное состояние профессионального мастерства, а также направлен на совершенствование структуры его профессиональной деятельности, самоактуализации и самореализации, что достигается за счет развития профессионально важных качеств учителя.

3. Разработана модель квалитетрического мониторинга профессионального мастерства учителя, которая представляет собой систему, содержащую структурно-схематическое описание его цели и задач, методологических принципов и подходов к его осуществлению, направлений и способов получения универсальной и объективной информации об актуальном состоянии профессионального развития учителя, технологию непрерывного измерения и хранения диагностических данных.

Реализация модели квалитетрического мониторинга, разработанного в рамках теории латентных переменных, осуществляется с помощью диалоговой системы RUMM2020 (Rasch Unidimensional Measurement Models), позволяющей автоматизировать процесс мониторинга и распределить качественные показатели профессионального мастерства учителя на линейной шкале. Становится возможным сравнить профессиональные качества учителей друг относительно друга, что побуждает стремление к самоактуализации и самореализации. Доступность результатов мониторинга всем учителям школы, их анализ и управленческие выводы создают условия для развития профессионального мастерства учителя.

4. Анализ результатов эмпирического исследования показал высокую конструктивную валидность разработанного диагностического инструментария, которая подтверждается количеством взаимосвязей, выявленных между показателями профессионального мастерства учителей, характеризующихся высоким уровнем профессионализма, и такими показателями, которые выявляются с помощью известных и валидных шкал. Результаты исследования четко дифференцирует респондентов по уровню их профессионального мастерства, что соответствует высокой степени совместимости набора показателей, пригодности данных для измерения и подтверждают надежность инструментария.

Формирование показателей профессионального мастерства учителя осуществлялось с помощью математической обработки данных, полученных в ходе предварительных наблюдательных исследований. Результаты подверглись статистическому анализу, в процессе которого были определены формальные показатели для оценки портфолио учителей, и латентные показатели самооценки, ориентированные на особенности развития его личности и профессиональной деятельности. Латентные переменные измеряются в логитах, что позволяет использовать широкий спектр процедур статистического анализа и интервальную шкалу, обеспечивающую объективность и точность измерения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, В. С. Вопросы методологии педагогических измерений [Текст] / В. С. Аванесов // Пед. измерения. – 2005. – № 1. – С. 3–27.
2. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий [Текст] : учеб. кн. для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев, для студентов и аспирантов пед. вузов / В. С. Аванесов. – [3-е изд., доп.]. – М. : Центр тестирования, 2002. – 238 с.
3. Аванесов, В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний [Текст] / В. С. Аванесов. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 135 с.
4. Аванесов, В. С. Применение тестовых форм в Rasch Measurement [Текст] / В. С. Аванесов // Пед. измерения. – 2005. – № 4. – С. 3–20.
5. Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать [Текст] : кн. для учителя / Ю. П. Азаров. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
6. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика [Текст] : учеб. для высшей школы / Ю. П. Азаров. – М. : Питер, 2011. – 394 с.
7. Азгальдов, Г. Г. Квалиметрия – наука об измерении качества продукции [Текст] / Г. Г. Азгальдов, А. В. Гличев, Э. П. Райхман // Стандарты и качество. – 1968. – № 1. – С. 34–40.
8. Азгальдов, Г. Г. О квалиметрии [Текст] / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман. – М. : Изд-во стандартов, 1973. – 172 с.
9. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция педагогической оценки учения школьников [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 297 с.
10. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки [Текст] / Б. Г. Ананьев при участии Л. И. Сергеева ; под ред. зав. сектором психологии проф. А. А. Таланкина. – Л. : Ин-т мозга, 1935. – 146 с.

11. Андреева, В. П. Технология аттестаций образовательных учреждений [Текст] / В. П. Андреева, А. В. Гаврилин // Сб. науч.-метод. и инструктивных материалов. – 3-е изд. – М. : АРКТИ, 2003. – 184 с.
12. Андреева, Г. А. Краткий педагогический словарь [Текст] / Г. А. Андреева, Г. С. Великова. – М. : Ин-т общегуманитар. исслед.; В. Секачев, 2005. – 181 с.
13. Анисимова, Т. С. Применение современной теории эксперимента в образовании (многофакторный многомерный эксперимент в образовании) [Текст] : моногр. / Т. С. Анисимова. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 199 с.
14. Анисимова, Т. С. Сравнительный анализ модели Rasch и классической модели по точности оценивания [Текст] / Т. С. Анисимова, А. А. Маслак, С. А. Осипов // Материалы конф. «Анализ качества образования и тестирование». – М. : Изд-во МЭСИ, 2001. – С. 38–42.
15. Анисимова, Т. С. Стратегия антиципативной педагогики и образовательной практики [Текст] : моногр. / Т. С. Анисимова, А. А. Маслак, М. А. Лукьяненко. – М. : Издательский дом Академии естествознания, 2016. – 206 с.
16. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. Избранные труды [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
17. Афанасьев, В. Г. Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – 2-е изд. – М. : URSS ; Ленанд, 2018. – 368 с.
18. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] : методич. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

19. Баранов, П. А. Современный гуманизм и гражданская позиция личности [Текст] / П. А. Баранов // Гражданское образование : материалы междунар. семинара. – СПб. : Образование, 1997. – 155 с.

20. Баранова, Н. А. Личностно-профессиональная позиция будущего специалиста в теории и практике воспитательной деятельности вуза [Текст] : моногр. / Н. А. Баранова. – Тверь : Виарт, 2010. – 124 с.

21. Барышников, Е. Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Барышников. – СПб. : С.-Петербург. акад. постдипломного пед. образования, 2005. – 241 с.

22. Бедерханова, В. П. Профессионализм и педагогическое творчество [Текст] / В. П. Бедерханова // Пед. вестн. Кубани. – 1999. – № 4. – С. 20.

23. Белозеров, И. Н. Системно-квалиметрический подход к разработке технологии аттестации образовательных учреждений [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белозеров Игорь Николаевич. – Ижевск, 2000. – 170 с.

24. Белухин, Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики [Текст] : курс лекций. Ч. 2 / Д. А. Белухин. – М. : Ин-т прикладной психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 303 с.

25. Бенин, В. Л. Сущность понятия «педагогическая культура» [Текст] / В. Л. Бенин // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 2 : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Уральский гос. проф.-пед. ун-т, 1996. – С. 275–283.

26. Беспалько, В. П. Персонифицированное образование [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17–19.

27. Битинас, Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы [Текст] / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10–15.

28. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалёв. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 165 с.

29. Бодалев, А. А. Как становятся великими или выдающимися? [Текст] / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Ин-т психотерапии, 2003. – 285 с. – (Советы психолога).

30. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

31. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Борытко Николай Михайлович. – Волгоград, 2001. – 275 с.

32. Бусленко, Н. П. Моделирование сложных систем [Текст] / Н. П. Бусленко. – М. : Наука, 1968. – 355 с.

33. Васильева, Н. А. Квалиметрические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Васильева Нина Александровна. – Ижевск, 1998. – 151 с.

34. Вершловский, С. Г. Учитель: факторы удовлетворенности работой [Текст] / С. Г. Вершловский // Непрерывное образование. – 2015. – № 3 (13). – С. 4–13.

35. Волков, Г. Н. Чувашская народная педагогика [Текст] : очерки / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чувашгосиздат, 1958. – 264 с.

36. Вольтова, О. А. Оценка профессиональной деятельности учителя [Текст] : метод. пособие / О. А. Вольтова. – СПб. : [Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена], 2011. – 64 с.

37. Выготский, Л. С. Методика изучения высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. – М. : Педагогика, 1984. – С. 75–80.

38. Габдрахманова, Р. Г. Педагогическое мастерство [Текст] : краткий конспект лекций / Р. Г. Габдрахманова. – Казань : Казанский федер. ун-т, 2014. – 186 с.

39. Гайнутдинов, Г. Ш. Организационно-педагогические условия формирования основ педагогического мастерства у будущих учителей начальной школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гайнутдинов Газинур Шайхенурович. – Казань, 1997. – 242 с.

40. Галеева, Н. Л. Некоторые подходы к организации и планированию ВШК в соответствии с требованиями ФГОС и НСОТ [Электронный ресурс] / Н. Л. Галеева. – Режим доступа: <http://dopoln.ru/other/215391/index.html?page=3> (дата обращения: 28.10.2018).

41. Гальмукова, И. А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гальмукова Ирина Аркадьевна. – Смоленск, 2005. – 183 с.

42. Гарафутдинова, Г. Р. Проектирование технологии квалиметрического оценивания профессиональных компетенций студентов технического вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гарафутдинова Гюзель Рушановна. – Казань, 2011. – 182 с.

43. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения[Текст] / Гегель ; под ред.: А. Деборина, Д. Рязанова. – М. ; Л. : Гос. изд-во, [1929]. – Т. 1, ч. 1: Энциклопедия философских наук. Ч. 1. Логика / пер. Б. Столшнера под ред.: А. Деборина, Н. Карева ; вступ. ст. А. Деборина. – 1930. – СШ, 367 с.

44. Горб, В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии [Текст] / В. Г. Горб. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 385 с.

45. Горб, В. Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов [Текст] / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 33–35.

46. Гребенникова, В. М. Анализ сущностных характеристик феномена «конкурентоспособность» в аспекте подготовки современного

педагога [Текст] / В. М. Гребенникова, А. Д. Рыбкин // Ист. и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. – № 5–2. – С. 178–183.

47. Гребенникова, В. М. Апробирование опросника для измерения конкурентоспособности будущих педагогов [Текст] / В. М. Гребенникова, А. А. Маслак, А. Д. Рыбкин // Теория и практика измерения и мониторинга компетенций и других латентных переменных в образовании : материалы XXV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (г. Славянск-на-Кубани, 09–10 июня 2017 г.). – Славянск-на-Кубани : Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2017. – С. 48–54.

48. Гребенникова, В. М. К вопросу об оценке качества дополнительного профобразования специалистов социального профиля на основе квалиметрического подхода [Текст] / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина, Е. В. Комарова // Фундам. исследования. – 2014. – № 11–3. – С. 605–611.

49. Гребенникова, В. М. Категоризация личности педагога: социально-коммуникативные предпосылки [Текст] / В. М. Гребенникова // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. – Сер. 3: Педагогика и психология. – 2009. – № 4. – С. 25–30.

50. Гребенникова, В. М. Общественно-профессиональная экспертиза как инструмент управления качеством образования [Текст] / В. М. Гребенникова // European Social Science Journal. – 2012. – № 11–1 (27). – С. 41–51.

51. Гребенникова, В. М. Управление педагогическими системами : учеб. пособие [Текст] / О. В. Гребенников, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина. – Краснодар : Кубанская многопрофильная акад. подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов, 2014. – 245 с.

52. Грушевский, С. П. Развитие навыков информационного моделирования как активный метод профессионального обучения студентов гуманитарных специальностей [Текст] / С. П. Грушевский, Е. В. Князева // Экон. и гуманитар. исследования регионов. – 2014. – № 1. – С. 33–39.

53. Гутник, И. Ю. Роль педагогической диагностики в умении учителя решать профессиональные задачи [Текст] / И. Ю. Гутник // Изв. Дагестанского гос. пед. ун-та. Психолого-пед. науки. – 2014. – № 1 (26). – С. 63–68.

54. Диагностика профессионального становления личности [Текст] : уч.-метод. пособие. Ч. 3 / сост.: Я. С. Сунцова, О. В. Кожевникова. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2012. – 144 с.

55. Добролюбов, Н. А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова [Текст] // Педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов. – 2-е перераб. и расш. изд. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1949. – С. 126–147.

56. Дружилов, С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека [Текст] / С. А. Дружилов // Ползуновский вестн. – 2004. – № 3. – С. 200–208.

57. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание [Текст] : моногр. / Н. Ф. Ефремова. – М. : Национальное образование, 2012. – 416 с.

58. Ефремова, Н. Ф. Особенности построения региональной системы оценки качества образования [Текст] / Н. Ф. Ефремова // Вестн. Донского гос. техн. ун-та. – 2009. – Т. 9. – № 1. – С. 162–172.

59. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании [Текст] : моногр. / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : Аркол, 2010. – 386 с.

60. Жайтапова, А. А. Профессиональный рост учителей в системе повышения квалификации [Текст] / А. А. Жайтапова. – Алматы : РИПК СО, 2006. – 316 с.

61. Жукова, Г. С. Квалиметрический подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы [Текст] : моногр. / Г. С. Жукова, Е. В. Комарова, Н. И. Никитина. – М. : Изд-во Российского гос. социального ун-та, 2012. – 186 с.

62. Жукова, Е. Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога [Текст] / Е. Д. Жукова // Культура и образование : сб. статей. – Уфа : Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы, 2002. – С. 45–53.

63. Загвоздкин, В. К. Исследования качества педагогического образования на основе зарубежных стандартов [Текст] / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2010. – № 1. – С. 121–131.

64. Загвоздкин, В. К. Какой должна быть система оплаты учительского труда? [Текст] / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С. 86–92.

65. Захаров, А. А. Управление качеством учебного процесса профессионального образования на основе комплексных тестовых измерительных систем с использованием экспертных композиций [Текст] : дис.... д-ра техн. наук: 05.13.10 / Захаров Александр Александрович. – Саратов, 2004. – 368 с.

66. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 224 с.

67. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2006. – № 6 (42). – С. 44–54.

68. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с.

69. Зимняя, И. А. Формирование и оценка сформированности социально-профессиональных компетентностей у студентов вузов при освоении новых ООП ВПО [Текст] : образовательный модуль: для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества образования специалистов, 2010. – 42 с.

70. Зязюн, И. А. Развитие чувственной сферы учителя – важный элемент становления его мастерства [Текст] / И. А. Зязюн // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя : материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / редкол.: И. Ф. Кривонос, Л. Л. Безобразова, Г. В. Брагина [и др.]. – Полтава : [б. и.], 1991. – С. 5–8.

71. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. [и др.] : Питер, 2011. – 782 с.

72. Иорданский, Н. Н. Школоведение [Текст] : руководство для массового учителя / Н. Н. Иорданский. – М. : Работник просвещения, 1927. – 313 с.

73. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 206 с.

74. Казаринов, А. С. Адаптационная валидизация педагогических тестов [Текст] : моногр. / А. С. Казаринов, А. А. Мирошниченко, А. Ю. Култышева. – Глазов : ГГПИ, 2001. – 124 с.

75. Казаринов, А. С. Теоретические основы квалиметрической технологии педагогического эксперимента [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Казаринов Анатолий Сергеевич. – Ижевск, 1999. – 42 с.

76. Калашникова, О. В. Развитие педагогической рефлексии [Текст] : практ. руководство для студентов и начинающих учителей / О. В. Калашникова ; науч. ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 40 с.

77. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс, как усовершенствование личности [Текст] // П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 163–179.

78. Касьянова, Е. Педагогическая экспертиза: квалиметрический подход [Текст] / Е. Касьянова // Первое сентября. – 2011. – № 5. – С. 26–32.

79. Кислякова, Ю. Г. Квалиметрическая технология диагностики «остаточных» знаний студентов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кислякова Юлия Геннадьевна. – Ижевск, 2002. – 158 с.

80. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] : избр. психол. тр. / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 456 с.

81. Козлов, В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] : учеб. пособие / В. В. Козлов, В. А. Мазиллов, Н. П. Фетискин. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Ин-т психотерапии и клинич. психологии, 2018. – 720 с.

82. Корнеева, И. Г. Компетентностный подход к содержанию и организации образовательного процесса [Текст] / И. Г. Корнеева // Сб. материалов городской науч.-практич. конф. «Образовательные технологии XXI века». – М. : [б. и.], 2006. – С. 370–375.

83. Корнеева, И. Г. Повышение квалификации завучей школ на основе компетентностного подхода [Текст] / И. Г. Корнеева // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 94–102.

84. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования [Текст] : метод. рекомендации / А. И. Кочетов. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1992. – 167 с.

85. Кочетов, А. И. Рост педагогического мастерства сельских учителей: Рязанская область [Текст] / А. И. Кочетов // Народное образование. – 1976. – № 12. – С. 29–34.

86. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст] : учеб. пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

87. Крайг, Г. Психология развития [Текст] : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум ; науч. ред. Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2012. – 939 с.

88. Крутецкий, В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития [Текст] : учеб. пособие / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 111 с.

89. Кудринский, Ф. А. О воспитании и обучении [Текст] / Ф. А. Кудринский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э. К. Дорошевич [и др.]. – М. : Педагогика, 1986. – 468 с.

90. Кузина, Л. Л. Квалиметрическое обеспечение управления процессом обучения студентов вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузина Людмила Леонидовна. – Екатеринбург, 2012. – 284 с.

91. Кузнецова, В. И. Формирование тестологической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецова Валентина Игоревна. – Калуга, 2011. – 262 с.

92. Кузьмина, Н. В. Критерии и оценки педагогических систем и деятельности педагогов и учащихся [Текст] / Н. В. Кузьмина // Педагогическая система: теория, история, развитие / под. ред.: В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2014. – 128 с.

93. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.

94. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки [Текст] / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / под. ред. Н. В. Кузьминой. – 2-е изд. – М. : Народное образование, 2002. – С. 7–52.

95. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. ; Рыбинск : Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.

96. Кулемин, Н. А. Введение в квалиметрию общеобразовательной школы [Текст] : моногр. / Н. А. Кулемин. – Ижевск : Алфавит, 1998. – 166 с.

97. Кулемин, Н. А. Управление общеобразовательными учреждениями на основе квалиметрического подхода (теоретико-методологический аспект) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кулемин Николай Александрович. – Ижевск, 1997. – 172 с.

98. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях [Текст] / Д. Кэмпбелл ; пер. с англ., сост. и общ. ред. М. И. Бобневой. – М. : Прогресс, 1980. – 391 с.

99. Лебедев, С. А. Философия науки [Текст] : терминологический словарь / С. А. Лебедев. – М. : Академический проект, 2011. – 268 с.

100. Левит, М. В. Как сделать хорошую школу? [Текст] : практикоориентированное пособие по проектированию и управлению школой. Ч. 1 / М. В. Левит. – М. : Пед. поиск, 2002. – 159 с. – (Б-ка администрации школы).

101. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Эль-Фа, 1996. – 273 с.

102. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст]. В 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). – Т. I. – 392 с.; Т. II. – 320 с.

103. Леус, О. В. Анализ качества профессиональной деятельности учителей истории в зависимости от стажа работы и пола [Текст] / О. В. Леус, А. А. Маслак // Фундам. исслед. – 2016. – № 4–2. – С. 285–289.

104. Леус, О. В. Измерение качества профессиональной деятельности учителей математики на основе портфолио [Текст] / О. В. Леус, А. А. Маслак // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4–1. – С. 30–35.

105. Леус, О. В. Квалиметрический мониторинг педагогического мастерства учителя в реализации национальной системы учительского роста [Текст] / О. В. Леус // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5А. – Ч. 1. – С. 5–14.

106. Леус, О. В. Метод измерения латентных переменных в квалиметрическом мониторинге показателей профессионального роста

учителя [Текст] / О. В. Леус, В. А. Петьков // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 4 (60). – С. 126–130.

107. Леус, О. В. Сравнительный анализ оценок педагогического мастерства учителя на основе портфолио и самооотношения [Текст] / О. В. Леус // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 40.

108. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А. Н. Майоров. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

109. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для систем образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) [Текст] / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с. – (Профессиональная б-ка учителя).

110. Макаренко, А. С. Воспитание в семье и школе [Текст] / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 287–314.

111. Макаров, А. А. Методология и методы системной организации комплексного мониторинга качества образования [Текст] : дис. ... д-ра техн. наук : 05.13.10 / Макаров Алексей Алексеевич. – М., 1999. – 464 с.

112. Малинецкий, Г. Г. О национальной системе научного мониторинга [Текст] / Г. Г. Малинецкий, А. В. Подлазов, И. В. Кузнецов. – М. : Ин-т прикладной математики РАН, 2004. – 32 с. – (Препринт/ Рос. акад. наук, Ин-т прикладной математики им. М. В. Келдыша ; № 47 за 2004 г.).

113. Мардахаев, Л. В. Личность и профессиональная культура преподавателя [Текст] / Л. В. Мардахаев // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: науч. тр. Междунар. науч. конф. (г. Москва, 14–15 марта 2013 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М. : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2013. – С. 31–36.

114. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

115. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.

116. Масальских, С. П. Организация квалитетрического мониторинга качества учебного процесса в учреждениях начального профессионального образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Масальских Сергей Петрович. – Ижевск, 2003. – 191 с.

117. Маслак, А. А. Диалоговая система «Измерение латентных переменных» [Текст] / А. А. Маслак, А. А. Данилов // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании и других социальных и экономических системах : материалы XI (04–05 февр. 2009 г.), XII (26–27 июня 2009 г.) Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. – Славянск-на-Кубани : СГПИ, 2009. – С. 52–60.

118. Маслак, А. А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: теория и практика [Текст] : моногр. / А. А. Маслак. – Славянск-на-Кубани : СГПИ, 2007. – 424 с.

119. Маслак, А. А. Исследование дифференцирующей способности модели Раша на основе имитационного эксперимента [Текст] / А. А. Маслак, Т. С. Анисимова, Н. П. Пушечкин // Пед. диагностика. – 2003. – № 1. – С. 103–117.

120. Маслак, А. А. Исследование точности модели Раша на основе имитационного моделирования [Текст] / А. А. Маслак, Т. С. Анисимова, С. А. Осипов // Сб. тр. участников XI конф.-выст. «Информационные технологии в образовании». Ч. V. – М. : МИФИ, 2001. – С. 38–40.

121. Маслак, А. А. Методика измерения качества профессиональной деятельности учителя [Текст] : метод. рекомендации / А. А. Маслак, О. В. Леус, А. А. Данилов. – Славянск-на-Кубани : СГПИ, 2009. – 41 с.

122. Маслак, А. А. Теория и практика измерения латентных переменных в образовании [Текст] : моногр. / А. А. Маслак. – М. : Юрайт, 2016. – 255 с.

123. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] : моногр. / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – 2-е изд. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 128 с.

124. Микерова, Г. Ж. Организаторская деятельность педагога как основа его профессионализации [Текст] / Г. Ж. Микерова // Междунар. журн. прикладных и фундам. исследований. – 2014. – № 1–2. – С. 219–221.

125. Минин, М. Г. Проблемы контроля качества обучения в школе и вузе [Текст] / М. Г. Минин, Н. С. Михайлова, Е. В. Жидкова // Пед. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 23–32.

126. Миронова, М. В. Квалиметрический подход к разработке системы педагогического мониторинга в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Миронова Марина Владимировна. – Ижевск, 1998. – 176 с.

127. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски [Текст] : моногр. / Л. М. Митина. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. – 456 с.

128. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина – М. : Флинта : Московский психолого-социальный ин-т, 1998. – 200 с.

129. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] : учеб. пособие / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 318 с.

130. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.

131. Могилевский, В. Д. Методология систем [Текст]: науч. изд. / В. Д. Могилевский. – М. : Экономика, 1999. – 251 с. – (Системные проблемы России).

132. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение [Текст] : кн. для старшеклассников / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.

133. Мулеван, Е. Г. Личностно-профессиональный рост будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мулеван Екатерина Геннадьевна. – Карачаевск, 2009. – 220 с.

134. Немов, Р. С. Общая психология [Текст] : учеб. и практикум для акад. бакалавриата. В 3 т. Т. III. Кн. 2. Свойства личности / Р. С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 395 с.

135. Нечаев, Н. Н. Методика как системообразующий компонент деятельности преподавателя высшей школы (опыт психолого-педагогического анализа) [Текст] / Н. Н. Нечаев, А. Е. Одинцова // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов : [сб. ст.] / МГУ им. М. В. Ломоносова ; под ред. А. В. Петровского, Л. С. Сержана. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 46–63.

136. Никитина, Н. И. Квалиметрический мониторинг в системе непрерывного профессионального образования: междисциплинарный контекст [Текст] / Н. И. Никитина, Т. Э. Галкина, Е. В. Комарова // Человеческий капитал. – 2013. – № 4 (52). – С. 100–105.

137. Никитина, Н. И. Квалиметрия и эдукология непрерывной профессиональной подготовки специалистов "помогающих" профессий: полидисциплинарный подход [Текст] / Н. И. Никитина, Е. Ю. Романова, В. М. Гребенникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – № 4 (16). – С. 2–17.

138. Основы педагогического мастерства [Текст] : [учеб. пособие] / [И. А. Зязюн и др.] ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 301 с.

139. Остапенко, А. А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии [Текст] / А. А. Остапенко ; науч. ред. В. П. Бедерханова. – Краснодар : Департамент образования и науки, 1998. – 52 с.

140. Остапенко, А. А. Модульная и графическая наглядность в преподавании вузовской педагогики [Текст]. Ч. V. Граф-схемы и таблицы

«Педагогическое мастерство учителя: состав и структура» / А. А. Остапенко // Образовательные технологии. – 2013 – № 2. – С. 76–85.

141. Остапенко, А. А. Педагогическая система Н. В. Кузьминой и педагогическое мастерство И. А. Зязюна: соотношение понятий и структур [Текст] / А. А. Остапенко // Историко-пед. журн. – 2012. – № 4. – С. 146–153.

142. Педагогическое наследие В. А. Слостенина: горизонты будущего [Текст] : моногр. / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова, Е. А. Дубицкая, А. В. Лукинова, Н. И. Вьюнова, И. Ф. Исаев, Л. А. Ядвиршис. – М. : Московский пед. гос. ун-т, 2015. – 204 с.

143. Петровский, В. А. Потребность быть личностью [Текст] / В. А. Петровский // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб. : Питер, 2002. – 480 с.

144. Петьков, В. А. Самоорганизация как условие профессионального роста конкурентоспособного специалиста [Текст] / В. А. Петьков, В. А. Филоненко // Вестн. Армавирского ин-та социального образования (филиал) РГСУ : науч. ежегодник по материалам конф., проходившей в Армавирском ин-те социального образования (фил.) РГСУ. – 2014. – С. 104–107.

145. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глоточкин ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

146. Поварёнков, Ю. П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов [Текст] / Ю. П. Поварёнков // Ярославский пед. вестн. – 2014. – № 3 – Т. II. – С. 200–205.

147. Поварёнков, Ю. П. Периодизация профессионального становления личности: полициклический подход [Текст]. Ч. 2 / Ю. П. Поварёнков // Вестн. Ярославского гос. ун-та им. П. Г. Демидова. – Сер. Гуманитар. науки. – 2016. – № 1 (35). – С. 75–80.

148. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] : учеб. для вузов. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Владос, 2007. – 527 с.

149. Попов, Д. А. Система оценки профессиональной компетентности педагога на основе профессионального стандарта [Электронный ресурс] / Д. А. Попов, В. В. Щebetюк, И. В. Тесленко // Студенческий науч. форум – 2015 : VII Междунар. студенческая науч. конф. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015008817> (дата обращения: 28.10.2018).

150. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст] : метод. пособие / М. М. Поташник. – М. : Центр пед. образования, 2009. – 448 с.

151. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 28.10.2018).

152. Пряжникова, Е. Ю. Проблема профессионального становления личности [Текст] / Е. Ю. Пряжникова, Т. А. Егоренко // Современная зарубежная психология. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 111–122

153. Пульбере, А. И. Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Пульбере Александр Иванович. – Ростов-на-Дону, 2006. – 441 с.

154. Раннева, И. А. Дидактические основы построения тестовой системы контроля: на примере начального этапа обучения русскому языку как иностранному [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Раннева Нина Александровна. – Ростов-на-Дону, 2002. – 192 с.

155. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности [Текст] : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2001. – 221 с.
156. Реан, А. А. Психология изучения личности [Текст] : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
157. Резапкина, Г. Психологический портрет учителя [Электронный ресурс] / Г. Резапкина, З. Резапкина // Школьный психолог. – 2006. – № 6 [начало]. – Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200600613> ; № 7 [окончание: комментарии и интерпретация]. – Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200600719> (дата обращения: 28.10.2019).
158. Репин, С. А. Теоретическое обоснование мониторинга как средства повышения качества управления образовательным учреждением [Текст] / С. А. Репин, С. В. Шерстнева // Вестн. ин-та психологии и педагогики. Вып. 4 / под общей ред. С. А. Репина. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование». 2005. – С. 6–18.
159. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст]. В 2 кн. Кн. 1 : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 384 с.
160. Саенко, Н. М. Дидактическая тестология и ее особенности как фактор развития педагогической компетенции учителя [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Саенко Николай Михайлович. – Таганрог, 2008. – 256 с.
161. Сафонцев, С. А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сафонцев Сергей Александрович. – Ростов-на-Дону, 2005. – 395 с.
162. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст] : моногр. / Н. А. Селезнева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 95 с.
163. Селезнева, Н. А. Мониторинг качества образования в России [Текст] / Н. А. Селезнева, И. А. Зимняя, А. И. Субетто // Образование как основа государственного устройства России в XXI веке : (Докл. на науч.

сессии науч. Совета по проблемам образования ПАНИ, 06.10.2000 г.). Четвертый съезд Петровской академии наук и искусств "XXI век: государственное, общественно-политическое и экономическое устройство жизни России" / под науч. ред. А. И. Субетто. – СПб. : Петровская акад. наук и искусств ; Науч. совет по проблемам образования [и др.], 2000. – С. 32–42.

164. Селиванова, Н. Л. Профессиональное мастерство педагога как воспитателя в условиях общеобразовательной организации: к постановке проблемы [Текст] / Н. Л. Селиванова, А. В. Щербаков // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Конкурентоспособность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование». – Тверь : ТГУ, 2017. – С. 87–90.

165. Семенов, В. Д. Гражданственность как ядро педагогической профессии [Текст] / В. Д. Семенов // Магистр. – 1996. – № 3. – С. 3–9.

166. Семенов, Д. Д. Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской семинарии [Текст] / Д. Д. Семенов // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – С. 256–265.

167. Сергеева, Н. И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога [Электронный ресурс] / Н. И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18933> (дата обращения: 07.03.2019).

168. Сиповский, В. Д. Избранные педагогические сочинения В. Д. Сиповского [Текст] / В. Д. Сиповский. – СПб. : Я. Башмаков и К°, 1911. – 354 с.

169. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2015. – 490 с.

170. Сластенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–15.

171. Снигирева, Т. А. Диагностика структуры знаний обучающихся на основе тезаурусного и квалиметрического подходов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Снигирева Татьяна Александровна. – Ижевск, 2001. – 170 с. : ил.

172. Солодова, Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход [Текст] / Е. А. Солодова ; [предисл. Г. Г. Малинецкого]. – М. : Либроком, 2011. – 342 с. – (Синергетика: от прошлого к будущему. Будущая Россия; № 56).

173. Стариченко, Б. Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога [Текст] / Б. Е. Стариченко // Пед. образование в России. – 2015. – № 7. – С. 6–15.

174. Субетто, А. И. Квалиметрия образования [Текст]. Т. 1. Введение в квалитологию образования / А. И. Субетто. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. – 335 с.

175. Субетто, А. И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалиметрии (в контексте новой парадигмы универсализма в XXI веке) [Текст] / А. И. Субетто. – СПб., М., Кострома : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 150 с.

176. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1972. – 242 с.

177. Татур, А. О. Научно–методические проблемы создания системы тестирования в российском образовании [Текст]. Ч. 1 / А. О. Татур, М. Б. Чельшкова // Развитие системы тестирования в России : тез. докл. Всерос. конф. "Развитие системы тестирования в России" (г. Москва, 25–26 нояб. 1999 г.). – М. : Изд-во "Прометей" МГПУ, 1999. – 99 с.

178. Татур, Ю. Г. О проблемах измеримости образовательных стандартов и мониторинга качества образования [Текст] / Ю. Г. Татур // Квалиметрия человека и образования: методология и практика : тез. докл. VII симпозиум. – М. : Исслед. центр, 1998. – С. 28–30.

179. Трущева, А. А. Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя [Текст] / А. А. Трущева. – М. : Наука, 2006. – 223 с.

180. Управление качеством общего образования в условиях реализации комплексного проекта модернизации системы образования Кубани: гуманистический и компетентностный подходы [Текст] : моногр. / В. П. Бедерханова [и др.] ; под науч. ред. П. Б. Бондарева. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2010. – 129 с.

181. Учитель, которого ждут. Из опыта работы Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко [Текст] / под ред. И. А. Зязюна. – М. : Педагогика, 1988. – 151 с.

182. Ушинский, К. Д. Три элемента школы [Текст] // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; сост. Э. Д. Днепров. – М. : УРАО, 2002. – С. 32–50.

183. Файзуллина, Г. З. Квалиметрическое оценивание инновационных педагогических проектов как способ повышения их качества [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Файзуллина Гульнур Закиевна. – Ижевск, 1999. – 168 с.

184. Факторы профессионального роста педагога воспитателя. Аналитический доклад [Текст] / В. М. Лизинский, А. В. Щербаков, В. И. Петрушин, Е. В. Переславцева, Л. И. Виноградова ; под ред. В. М. Лизинского. – М. : Изд. центр «Пед. поиск», 2017. – 41 с.

185. Философский энциклопедический словарь [Текст] / [ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Коралева, В. А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 575 с.

186. Ханова, Т. Г. Квалиметрическая технология оценки качества преподавания методом анкетирования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ханова Татьяна Георгиевна. – Ижевск, 1997. – 204 с.

187. Харламов, И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве [Текст] / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.
188. Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст] : компакт. учеб. курс / И. Ф. Харламов. – Минск : Университетское, 2001. – 272 с.
189. Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М. : Юристъ, 1997. – 512 с.
190. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении [Текст] : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во «Эйдос» ; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. – 73 с.
191. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика [Текст] : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2010. – 256 с.
192. Ценности педагогической деятельности [Текст] / Ж. А. Болотова, Ю. В. Кострикова, Е. А. Радченко, М. Н. Рахманова // Междунар. журн. прикладных и фундам. исследований. – 2016. – № 1 (Ч. 2). – С. 257–259.
193. Чельшкова, М. Б. Адаптивное тестирование в образовании. Теория, методология, технология [Текст] / М. Б. Чельшкова. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 165 с.
194. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов [Текст] : учеб. пособие / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
195. Черепанов, В. С. Квалиметрический мониторинг качества образования: концептуально-программный подход [Текст] / В. С. Черепанов, Ю. А. Шихов // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2008. – № 2 (50). – С. 64–73.
196. Чернышев, Я. А. Категория «развитие» в понятии профессиональная карьера» [Текст] / Я. А. Чернышев // Акмеология. – 2008. – № 4. – С. 14–20.
197. Чернышев, Я. А. Профессиональная позиция личности в карьере [Текст] : моногр. / Я. А. Чернышев. – Ульяновск : УлГУ, 2010. – 384 с.

198. Шадриков, В. Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] : [материалы подготовлены на основе обобщения и анализа результатов общественно-профессионального обсуждения и апробации методики в условиях реальной аттестации педагогических работников] / под ред.: В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой ; Институт содержания образования государственного учреждения Высшая школа экономики. – М. : [б. и.], 2010. – 178 с. – Режим доступа: https://portal.iv-edu.ru/dep/mouofurmn/commondocs/metodicheskaya_slujba/metod_i_pravov_obe_spech/metodika%20ocenki_%28Shadrikova%29.pdf (дата обращения: 07.11.2018).

199. Шамова, Т. И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе [Текст] : учеб. пособие / Т. И. Шамова, С. Н. Белова, И. В. Ильина. – М. : Пед. о-во России, 2007. – 192 с.

200. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе [Текст] : моногр. / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Ю. Гирба. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 206 с.

201. Шиянов, Е. Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] : учеб. для вузов / Е. Н. Шиянов, С. А. Смирнов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 2001. – 512 с.

202. Щербаков, А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя [Текст] / А. И. Щербаков. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1976. – Вып. 1. – С. 3–29.

203. Щербаков, А. И. Профессиограмма учителя советской школы [Текст] / А. И. Щербаков // Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1976. – С. 24–33.

204. Щербакова, Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Щербакова Татьяна Николаевна. – Ростов-на-Дону, 1994. – 193 с.

205. Эриксон, Э. Г. Проблема эго-идентичности [Текст] / Э. Г. Эриксон // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – Сер. 11, Социология. Реф. журн. – 1991. – № 1. – С. 173–200 ; № 2. – С. 155–172.

206. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы [Текст] / Е. А. Ямбург ; Ин-т упр. образованием РАО. – М. : PerSe, 2004. – 366 с. – (Культурно-историческая педагогика).

207. Leus, O. Measurement and Analysis of Teachers' Professional Performance [Text] / O. Leus, A. Maslak // Society, integration, education : Proceeding of the International Scientific Conference. Vol. II, Higher Education, May 25th–26th, 2018. – Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 308–319.

208. Maslow, A. H. Toward a psychology of being [Text] / Abraham H. Maslow. – 2-ed. – New York etc : Van Nostrand Reinhold co., Cop. 1968. – XVI, 240 p.

209. Measuring and Comparing Higher Education Quality between Countries Worldwide [Text] / A. A. Maslak, G. Karabatsos, T. S. Anisimova, S. A. Osipov // Journal of Applied Measurement. – 2005. – V. 6. – N 4. – P. 432–442.

210. Rasch, G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests (Expanded edition, with foreword and afterword by Benjamin D. Wright) [Text] / G. Rasch. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 199 p.

211. Wright, B. D. Solving measurement problem with the Rasch model [Text] / B. D. Wright // Journal of Educational Measurements. – 1977. – V.14. – N 2. – P. 97–116.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Бланк самооценки профессионального мастерства учителя

Инструкция: «Уважаемый учитель! Вам предлагается ответить на вопросы. Надеемся, что данный тест будет содействовать Вашему росту профессионального мастерства. Вам необходимо отметить в бланке опросника, насколько Вы согласны (+) или не согласны (–) с соответствующими утверждениями. Старайтесь долго не задумываться над ответами и не пропускать утверждения».

№ п/п	ВОПРОСЫ	1	2	3	4	5
1	Основным мотивом моей профессиональной деятельности является денежный заработок					
2	Если бы была возможность, я бы давно уже оставил профессию учителя					
3	Только профессия учителя дает мне возможность реализовать свой потенциал и обрести себя					
4	Меня ни разу не посещали мысли о смене профессии					
5	Многие меня считают очень целеустремленным человеком					
6	Я не считаю возможным планирование своего будущего надолго					
7	В своей профессиональной деятельности я стремлюсь быть лучшим и достичь как можно больше результатов					
8	Для меня очень важно продвижение по карьерной лестнице					
9	Я испытываю огромное удовольствие от самого образовательного процесса и результата моей профессиональной деятельности					
10	Я точно знаю, что выбрал (а) самую подходящую для себя профессию					
11	В моей профессии для меня самое главное – это не столько высокие результаты в учебе ребенка, сколько развитие его личности					
12	Я достаточно часто с обучающимися обсуждаю события, произошедшие в стране и в мире в целом					
13	Больше всего в своей профессии я ценю возможность передать свой опыт, знания подрастающему поколению					

14	В жизни вряд ли есть что-то, что важнее материального достатка					
15	Я считаю, что мне удалось в этой жизни найти свое призвание и интересную работу					
16	Я считаю, что в жизни нет ситуаций, когда можно поступиться «вечными» ценностями (добра, любви к ближнему, верности, справедливости)					
17	Я всегда охотно выполняю общественные поручения, так как уверен, что приношу пользу всему обществу					
18	В судьбе своей страны я вряд ли что-то могу изменить					
19	Я считаю честью для себя принимать участие в общественно полезной деятельности					
20	Я считаю необходимым учить детей умениям прощать людей за их слабости					
21	К сожалению, в профессии учителя очень много эмоциогенных ситуаций, поэтому сохранить самообладание иногда бывает достаточно трудно					
22	Меня все считают очень чувствительным (ой) и чересчур эмоциональным (ой)					
23	Бывает, что, когда я плохо себя чувствую, я бываю очень раздражительным					
24	Я уже вряд ли добьюсь чего-то в жизни					
25	Мне часто говорят, что я бываю очень импульсивным и вспыльчивым					
26	Я легко сохраняю самообладание даже в ситуациях высокого эмоционального напряжения					
27	Среди моих учеников есть такие, про которых я могу сказать, что они мне не нравятся					
28	Некоторые поступки детей способны вывести меня из себя					
29	За годы работы в школе я научился себя сдерживать и не поддаваться на «провокации» учеников					
30	Я обычно занимаю нейтральную позицию в спорах детей					
31	В конфликтах с другими людьми я очень часто обвиняю самого себя					
32	Я считаю, что все, что с нами происходит, – это продукт собственной деятельности					
33	Не все обучающиеся вызывают во мне положительные эмоции					
34	Я постоянно анализирую нестандартные ситуации на уроке, с тем чтобы что-то изменить в своем поведении					
35	Мне легко признать свою неправоту					
36	Я считаю, что классы должны комплектоваться с учетом особенностей и обучаемости детей					
37	Я могу с уверенностью сказать, какие есть во мне сильные и слабые стороны					
38	Бывает такой тип людей, с которыми просто невозможно разговаривать					
39	Иногда я замечаю, что мне трудно проявить симпатию к детям другой национальности					

40	Все мои неудачи и достижения – это результат только моих ошибок или побед					
41	Я легко поддерживаю разговоры на любые темы					
42	Я могу с уверенностью сказать, что почти все обучающиеся относятся ко мне с симпатией					
43	Я всегда тщательно планирую свою деятельность и четко слеую своей цели					
44	Если класс не приведен в порядок, я не могу начать урок					
45	Во время урока я всегда придерживаюсь намеченного плана					
46	Успех урока никак не зависит от моего настроения					
47	Я обычно не обращаю внимания, если вижу, что кто-то из учеников меня игнорирует					
48	Я уверен, что для успешной работы в классе необходимо, в первую очередь, наладить дисциплину					
49	Я считаю, что учитель иногда может и обязан повысить голос на ученика					
50	Успех в обучении и воспитании детей зависит от способностей и трудолюбия учителя, а не от случайных обстоятельств					
51	Я не испытываю никаких затруднений при составлении плана воспитательной деятельности					
52	Я легко устанавливаю контакт абсолютно со всеми ребятами, вне зависимости от их индивидуальных особенностей					
53	Мне не составляет труда дать точный прогноз успешности каждого ребенка					
54	Я считаю, что как бы ни работал учитель, успешность воспитания ребенка все равно полностью зависит от его семьи					
55	Я могу с уверенностью сказать, что выполняю все свои функции добросовестно					
56	У меня не бывает ситуаций, когда я не справился бы с порученным мне делом					
57	Я не испытываю никаких проблем в управлении школьным коллективом					
58	Я всегда однозначно могу сказать, кто в классе является неформальным лидером					
59	Обычно ребята прислушиваются к моему мнению, и мне не составляет труда организовывать их деятельность					
60	Я даю возможность ребятам самостоятельно принимать решения					
61	Мне никак не удастся овладеть техниками создания на уроке ситуации успеха					
62	В своей педагогической деятельности я спокойно обхожусь без информационных технологий					
63	Мне трудно представить воспитательный процесс без специальных мероприятий					

64	Я могу без сомнения сказать, что в совершенстве владею техниками активизации у обучающихся познавательных мотивов					
65	Я считаю, что использование в обучении интерактивных методов – это пустая трата времени					
66	Некоторых обучающихся просто невозможно замотивировать					
67	Я всегда учитываю уровень подготовленности обучающихся при планировании учебных заданий					
68	Я считаю, что учителю совершенно не надо знать интересы и потребности каждого ребенка: его задача – дать прочные знания по предмету					
69	Если дать обучающимся свободу в выборе заданий, то получится просто хаос					
70	Взаимоотношения в классе никак не влияют на успешность обучения					
71	В процессе урока я очень часто сочетаю индивидуальную, групповую и коллективную формы работы					
72	Мне достаточно легко перестроить свою деятельность в связи с непредвиденными обстоятельствами					
73	Меня все считают сильным учителем					
74	Я постоянно слежу за новыми открытиями и исследованиями в моей предметной области					
75	Никакие задания из ЕГЭ не вызывают у меня никаких трудностей					
76	Я могу с уверенностью сказать, что подготовлю любого ученика, даже «с нуля», к успешной сдаче ЕГЭ					
77	Ко мне постоянно обращаются за советом многие молодые учителя					
78	За последние годы я ни разу не испытывал трудности при решении предметных задач					
79	Я тщательно готовлюсь к каждому уроку, и считаю, что повторять теоретический материал необходимо всем учителям					
80	Я часто выступаю перед коллегами с информацией об эффективности различных методик преподавания					
81	Я умею добиваться высоких результатов у обучающихся по преподаваемому предмету					
82	Есть в преподаваемом мной предмете темы, которые плохо усваиваются многими обучающимися					
83	Я считаю, что одних уроков для подготовки обучающихся к поступлению в вуз недостаточно					
84	У меня есть ученики – победители различных конкурсов и предметных олимпиад					
85	Некоторые мои ученики добились высоких результатов					
86	Я могу сказать о себе, что я – профессионал					
87	Очень многие ученики мне благодарны					
88	У меня есть благодарственные письма, грамоты, награды					
89	Родители многих обучающихся уважают и ценят меня					
90	Я могу сказать, что являюсь примером для обучающихся					

*Интерпретация результатов и процедура перевода сырых баллов
в количественные показатели*

Разработанный опросник можно использовать в двух вариантах.

В первом случае используется шкала от -5 до +5. Баллы подсчитываются в соответствии с ключом к опроснику.

Второй вариант предполагает отрицательный или положительный ответ на вопросы-утверждения. Тогда баллы подсчитываются согласно следующим показателям.

Мотивационная сфера личности учителя				
1	+	0	-	1
2	+	0	-	1
3	+	1	-	0
4	+	1	-	0
5	+	1	-	0
6	+	0	-	1
7	+	1	-	0
8	+	1	-	0
9	+	1	-	0
10	+	1	-	0
Система ценностей и смысло-жизненных ориентаций				
11	+	1	-	0
12	+	1	-	0
13	+	1	-	0
14	+	0	-	1
15	+	1	-	0
16	+	1	-	0
17	+	1	-	0
18	+	0	-	1
19	+	1	-	0
20	+	1	-	0
Эмоционально-регуляторная сфера личности				
21	+	0	-	1
22	+	0	-	1
23	+	0	-	1
24	+	0	-	1
25	+	0	-	1
26	+	1	-	0
27	+	0	-	1
28	+	0	-	1
29	+	1	-	0
30	+	1	-	0

Индивидуально-личностные особенности				
31	+	1	-	0
32	+	1	-	0
33	+	0	-	1
34	+	1	-	0
35	+	1	-	0
36	+	0	-	1
37	+	1	-	0
38	+	0	-	1
39	+	0	-	1
40	+	1	-	0
Профессионально важные качества				
41	+	1	-	0
42	+	1	-	0
43	+	1	-	0
44	+	0	-	1
45	+	0	-	1
46	+	1	-	0
47	+	0	-	1
48	+	0	-	1
49	+	0	-	1
50	+	1	-	0
Функциональная сторона профессиональной деятельности				
51	+	1	-	0
52	+	1	-	0
53	+	1	-	0
54	+	0	-	1
55	+	1	-	0
56	+	1	-	0
57	+	1	-	0
58	+	1	-	0
59	+	1	-	0
60	+	1	-	0
Технологическая сторона профессиональной деятельности				
61	+	0	-	1
62	+	0	-	1
63	+	0	-	1
64	+	1	-	0
65	+	0	-	1
66	+	0	-	1
67	+	1	-	0
68	+	0	-	1
69	+	0	-	1
70	+	0	-	1
Предметная сторона профессиональной деятельности				
71	+	1	-	0
72	+	1	-	0
73	+	1	-	0
74	+	1	-	0
75	+	1	-	0
76	+	1	-	0
77	+	1	-	0

78	+	1	-	0
79	+	0	-	1
80	+	1	-	0
Результативная сторона профессиональной деятельности				
81	+	1	-	0
82	+	0	-	1
83	+	0	-	1
84	+	1	-	0
85	+	1	-	0
86	+	1	-	0
87	+	1	-	0
88	+	1	-	0
89	+	1	-	0
90	+	1	-	0

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Структура портфолио

(перевод в количественную оценку показателей в программе
RUMM2020)

№ п/п	ПОКАЗАТЕЛИ	1	2	3	4	5
Личные достижения						
1	Стаж педагогической деятельности	< 3	3-5	6-9	≥10	≥15
2	Прохождение курсов повышения квалификации	1	2	3	4	5...
3	Повышение или подтверждение квалификационной категории	Соответствие	Подтвержд 1 катег	Получение 1 катег.	Подтвержд высш. катег	Получение высш. катег.
4	Наличие поощрений, награждений	1	2	3	4	5...
5	Наличие дипломов профессиональных (творческих) конкурсов	1	2	3	4	5...
6	Авторские методические разработки	1	2	3	4	5...
7	Работа в МО					
8	Сотрудничество с вузами и ссузами	1	2	3	4	5...
9	Участие в научных и практических семинарах, конференциях	1	2	3	4	5...
10	Открытые уроки, мастер-классы	1	2	3	4	5...
11	Участие в научной работе (публикации научных статей)	1	2	3	4	5...
12	Защита диссертации					
13	Разработка авторских сценариев внеклассных мероприятий	1	2	3	4	5...
14	Участие в методических и предметных неделях	1	2	3	4	5...
15	Подготовка творческих отчетов	1	2	3	4	5...
16	Наставничество в отношении к коллегам	1	2	3	4	5...
17	Распространение педагогического опыта	1	2	3	4	5...
Достижения обучающихся						
18	Успеваемость по предмету					
19	Положительная динамика промежуточной аттестации					
20	Положительная динамика итоговой аттестации					
21	Победители Федеральных олимпиад по предмету					
22	Победители региональных олимпиад по предмету					

23	Победители внутришкольных конкурсов по предмету					
24	Наличие медалистов					
25	Достижения по ЕГЭ, ОГЭ					
26	Участие обучающихся в конкурсах, предметных неделях, интеллектуальных соревнованиях					
27	Правонарушения обучающихся					
28	Итоги участия обучающихся во внешкольных мероприятиях разного уровня					
29	Поступление обучающихся в вузы и ссузы соответствующего учебному предмету профиля					
Соответствие личности учителя ожиданиям обучающихся						
30	Знание предмета					
31	Доступность изложения учебного материала					
32	Справедливое отношение ко всем обучающимся					
33	Современность, понимание обучающихся и их проблем					
34	Неравнодушное отношение к обучающимся					
35	Эрудированность, широта знаний					
36	Чувство юмора					
37	Доброта и приветливость					
Соответствие личности учителя ожиданиям родителей						
38	Безукоризненное знание учебного предмета					
39	Внимательность ко всем обучающимся					
40	Порядочность					
41	Тактичность					
42	Требовательность					
43	Интеллигентность					
44	Коммуникабельность					
45	Любовь к детям					
46	Творчество					
47	Ценности безопасности обучающихся					
Соответствие личности учителя требованиям администрации						
48	Трудовая дисциплина					
49	Организованность					
50	Ответственность					
51	Исполнительность					
52	Бесконфликтность					
53	Толерантность					
54	Заинтересованность в успехе школы					
55	Мобильность					
56	Работоспособность					
57	Активность участия в мероприятиях					

Соответствие профессиональной деятельности требованиям стандарта						
<i>Коммуникативные умения</i>						
58	Умения устанавливать контакт, быть инициатором общения, приятным в общении, удобным и комфортным					
59	Владение грамотной и выразительной речью					
<i>Дидактические умения</i>						
60	Умения планировать и проводить все виды уроков, адекватно излагать учебный материал					
61	Умения стимулировать активность обучающихся на уроке					
<i>Гностические умения</i>						
62	Умения адекватно оценивать успехи и поведение ребенка и анализировать его причины					
63	Умения адекватно оценивать свое поведение и свою роль в развитии личности ребенка					
<i>Организационно-управленческие умения</i>						
64	Умение планировать и организовывать педагогическую деятельность					
65	Умения управлять детским коллективом					
<i>Аналитические умения</i>						
66	Умения анализировать ситуации учебного взаимодействия					
67	Умения прогнозировать развитие ситуации					
<i>Информационные умения</i>						
68	Владение ИКТ					
69	Использование ИКТ в образовательном процессе					

Интерпретация результатов и процедура перевода сырых баллов

в количественные показатели

Оценка профессионально-личностного развития учителя на основе портфолио может осуществляться двумя способами: шкалирование либо дихотомическая оценка. Во втором случае оценки выставляются следующим образом.

П/п	1 балл	0 баллов
i_1	Более трех лет	Менее трех лет
i_2	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_3	Есть категория	Нет категории
i_4	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_5	Есть за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_6	Есть за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_7	Является членом МО или МС	Не является членом МО или МС
i_8	Наличие договоров о сотрудничестве	Отсутствие договоров
i_9	Наличие подтверждений	Отсутствие подтверждений
i_{10}	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_{11}	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_{12}	Наличие ученой степени	Отсутствие ученой степени
i_{13}	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_{14}	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_{15}	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_{16}	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_{17}	Периодически за последние три года	Нет либо более чем три года назад
i_{18}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{19}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{20}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{21}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{22}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{23}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{24}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{25}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{26}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{27}	Отсутствие правонарушений	Наличие правонарушений
i_{28}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{29}	Положительная динамика	Динамики нет или отрицательная
i_{30}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{31}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{32}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{33}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{34}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{35}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{36}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{37}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{38}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется
i_{39}	Характерно для учителя, проявляется достаточно ярко	Это не про учителя, характеристика не проявляется

<i>i</i> ₆₃	Сформированы	Не сформированы либо сформированы на очень низком уровне
<i>i</i> ₆₄	Сформированы	Не сформированы либо сформированы на очень низком уровне
<i>i</i> ₆₅	Сформированы	Не сформированы либо сформированы на очень низком уровне
<i>i</i> ₆₆	Сформированы	Не сформированы либо сформированы на очень низком уровне
<i>i</i> ₆₇	Сформированы	Не сформированы либо сформированы на очень низком уровне
<i>i</i> ₆₈	Сформированы	Не сформированы либо сформированы на очень низком уровне
<i>i</i> ₆₉	Сформированы	Не сформированы либо сформированы на очень низком уровне

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Инструкция по организации квалитетрического мониторинга профессионального мастерства учителя в диалоговой системе RUMM2020

1. Подготовка результатов оценивания для ввода в RUMM2020

На первом этапе необходимо собрать и подготовить данные, которые будут обрабатываться в программе RUMM2020 (Rasch Unidimensional Measurement Models). Удобнее всего сделать это в табличной форме при помощи программы Microsoft Excel. Пример того, как могут быть сформированы данные, представлен на рисунке В.1.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP						
1	Попельнюк О.В.	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1							
2	Скрипник О.В.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	4	4	3	4	1	3	4								
3	Васева Е.И.	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	3	3	4	3	3	3								
4	Дранова А.П.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	3	3	4	2	4	3	4							
5	Сединкина Т.Ю.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	4	3	1	3	3	3	2	3						
6	Рахимова И.Б.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	3	2	3	3	1	2	2								
7	Зимина М.И.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	4	4	4	4	4	3	4	0								
8	Набоков А.В.	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	4	2	3	2	2	4	3	4							
9	Зазулина С.Н.	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	4	4	2	3	2	4	4								
10	Тимошенко Р.Г.	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	4	2	4	2	2	4	4	0							
11	Галкина С.М.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	3	2	3	2	1	2	4	2						
12	Ососова И.А.	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3								
13	Бородин Е.С.	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	3	2	4	2	3	2	4	2						
14	Серденко Н.А.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3	2	4	2	2	2	4	0								
15	Волкодерова О.И.	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	1	3	2	3	2	
16	Кашеева О.А.	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	2	3	3	3	4	2	3	0								
17	Мостович О.М.	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4								
18	Должикова О.А.	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	3	2	3	0							
19	Головахина М.А.	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	3	4	4	4	4	4	2	4	0							
20	Волкова Л.Н.	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	3	4	4	2	4	2	3								
21	Параскун А.Г.	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	4	2	3	2	2	3	4	0							
22	Богинский Ю.Н.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2	3	3	3	0	3	0						
23	Кучмасова Г.В.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	2	3	2	3	2	3	0							

Рисунок В.1 – Исходные данные в окне Microsoft Excel

Здесь, в столбце А, представлена фамилия учителя, а далее располагается матрица исходных данных по всем индикаторам.

После того, как данные подготовлены, они должны быть сохранены в специальном формате *.PRN. Для этого следует выполнить команду: *Файл* → *Сохранить как...* и указать тип файла – «Форматированный текст (разделитель – пробел)».

2. Описание проекта анализа данных

Производится запуск программы RUMM2020, главное окно которой представлено на рисунке В.2. Программа имеет англоязычный интерфейс. Основные опции, такие как создание нового проекта, открытие и просмотр уже существующих проектов доступны из главного окна программы.

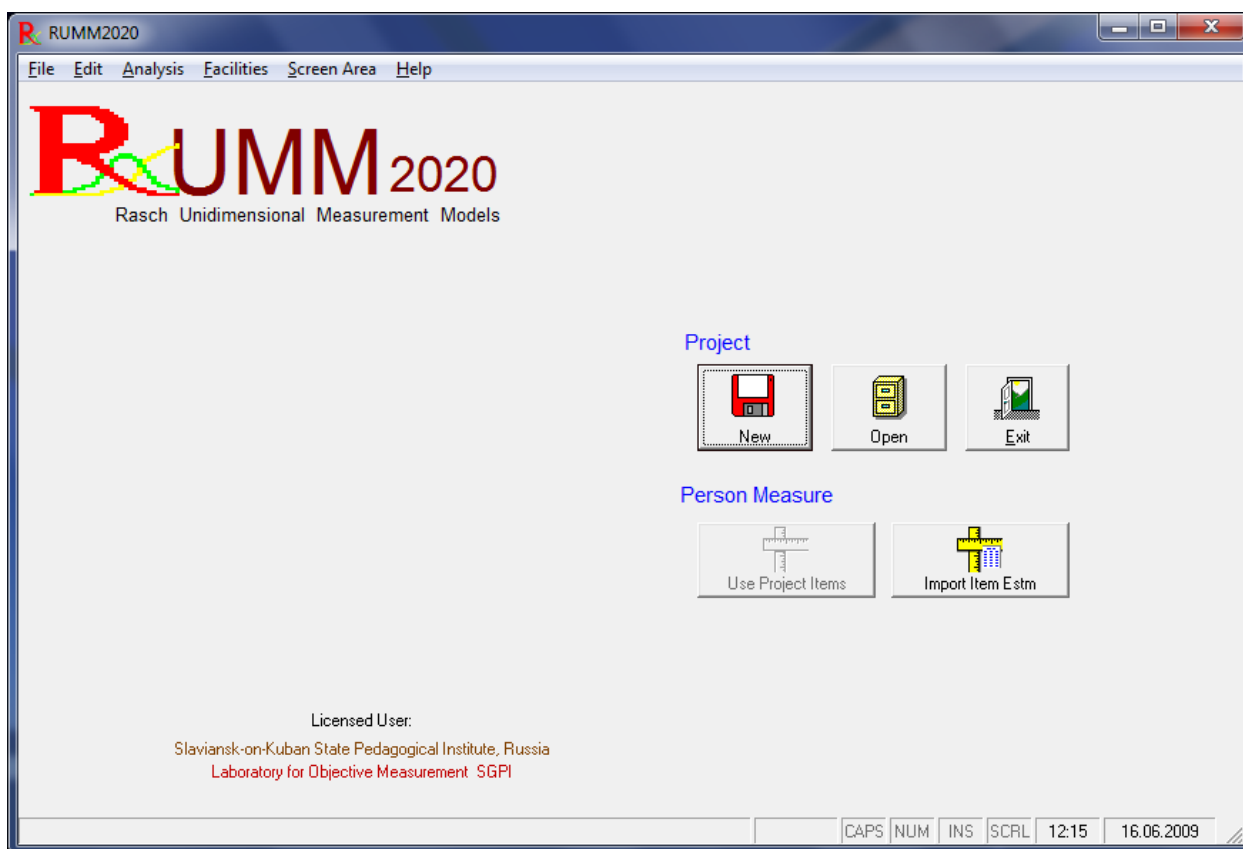


Рисунок В.2 – Главное окно программы RUMM2020

Чтобы создать новый проект, нужно нажать кнопку «New», на которой, в качестве пиктограммы, изображена дискета.

Сохранение проекта производится в файл с расширением *.MDB. Необходимо указать имя сохраняемого файла (в рассматриваемом примере на рисунке В.3 это «project»). Расширение, соответствующее файлу проекта, устанавливается автоматически, выбирать его не нужно.

Кроме прочего, для удобства дальнейшей работы с проектом, рекомендуется размещать файл project.mdb в отдельном (заранее созданном) каталоге, в котором можно будет сохранять результаты анализа, графики, диаграммы и таблицы.

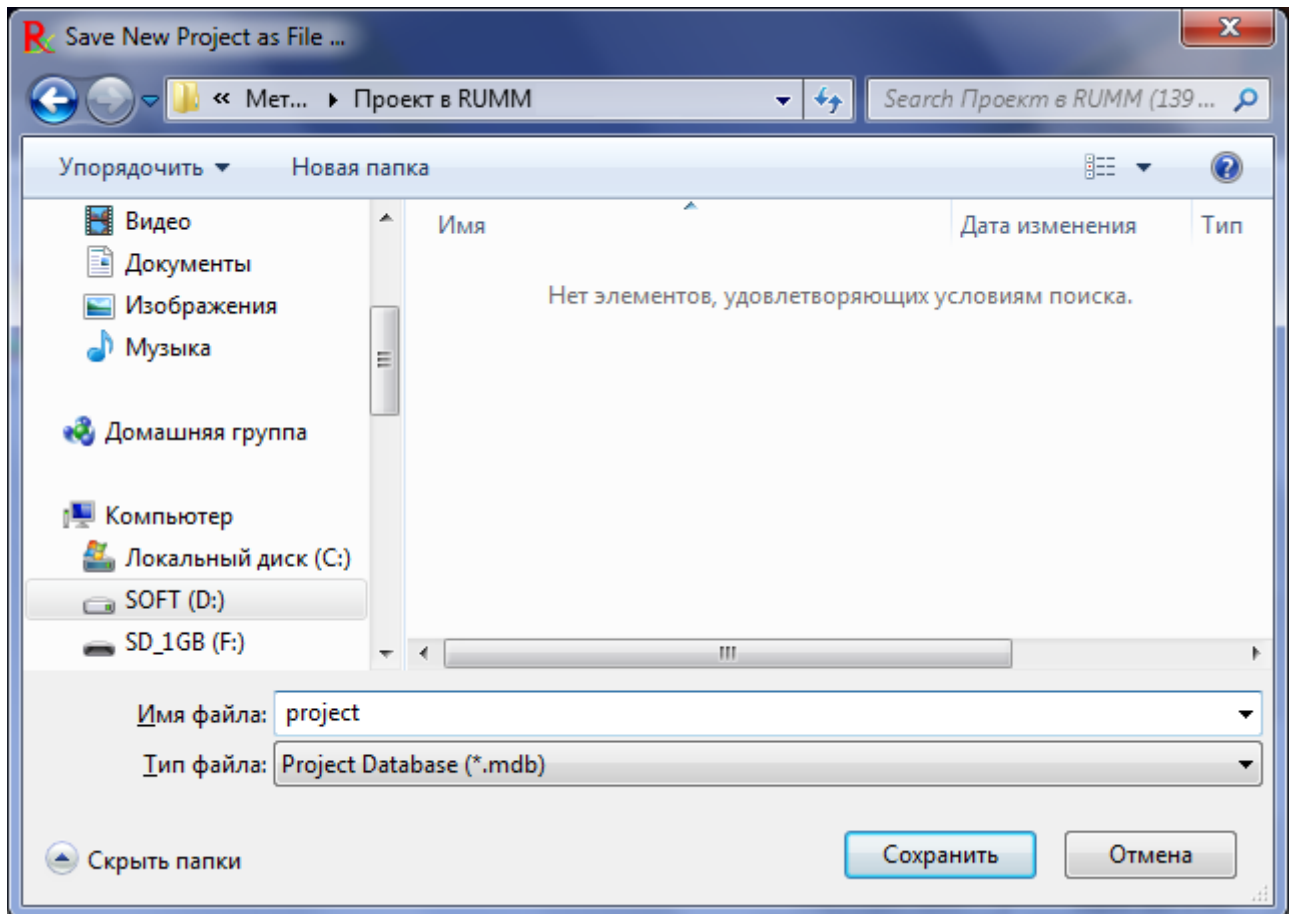


Рисунок В.3 – Сохранение файла проекта *project.mdb*

После того, как нажата кнопка «Сохранить», на экране появляется диалоговое окно, в котором требуется указать внутреннее имя проекта. В

примере на рисунке В.4 оно совпадает с названием файла проекта «project». Имя проекта может быть изменено по усмотрению пользователя, но оно должно быть на английском языке и содержать не более десяти символом.

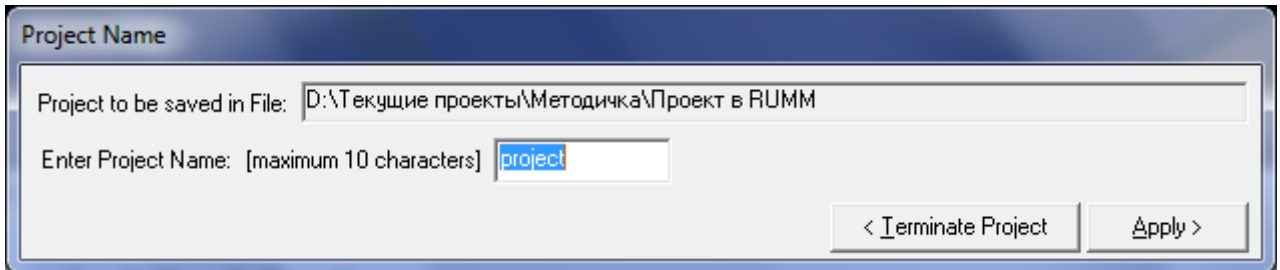


Рисунок В.4 – Диалоговое окно «Имя проекта»

Следующим шагом является загрузка в проект матрицы исходных данных из файла формата *.PRN. Для этого осуществляется переход в каталог с исходными данными и устанавливается тип файла «Special Text Format (.prn)». Окно загрузки исходных данных представлено на рисунке В.5. Загружаемый файл имеет имя «matrix.prn».

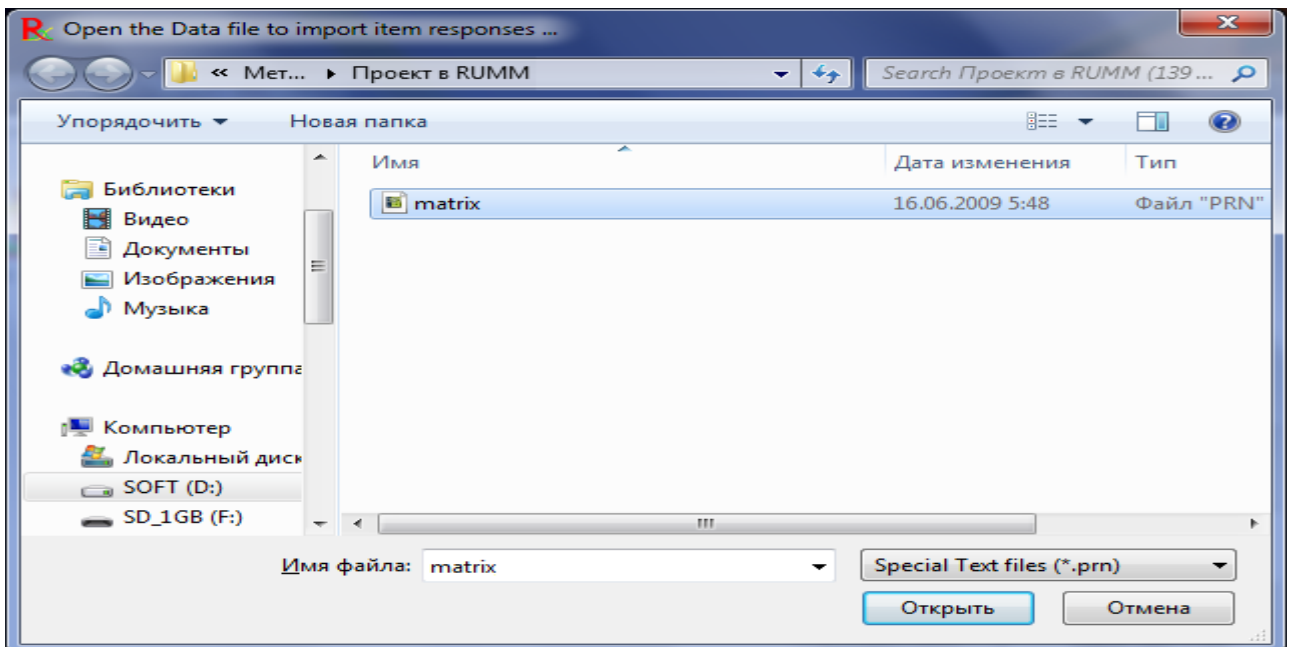


Рисунок В.5 – Загрузка исходных данных из *.PRN файла

Если данные загружены успешно, то на экране появится окно, представленное на рисунке В.6.

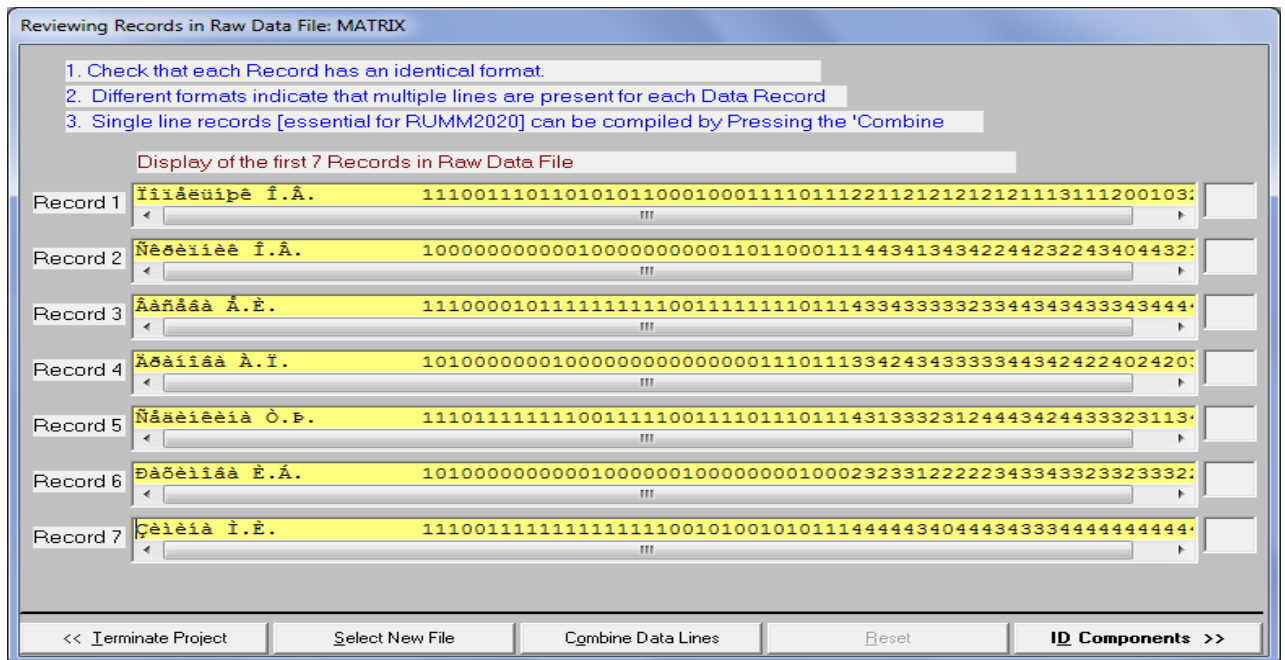


Рисунок В.6 – Исходные данные успешно загружены

Для того, чтобы приступить с обработке загруженных данных, нажимается кнопка «ID Components», расположенная в нижнем правом углу окна (рисунок В.6). Откроется окно выбора типа проекта (с учетом факторов или без них). Если планируется проводить анализ с учетом факторов, то нужно отметить галочкой пункт «Person ID and person DESIGN» (рисунок В.7), если анализ факторов не предусмотрен, то галочка остается возле пункта, выбранного по умолчанию «Person ID, NO person DESIGN [defaults]».

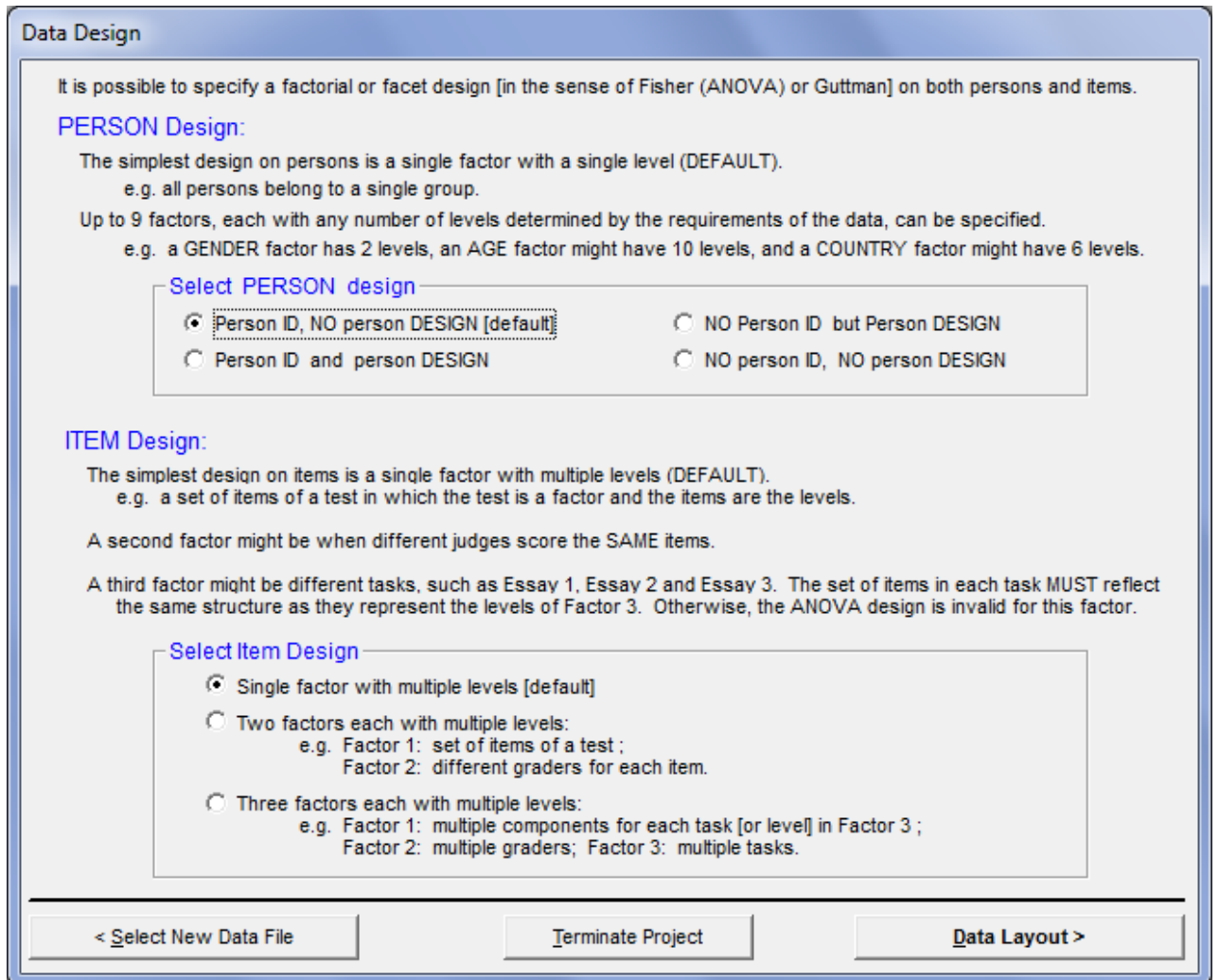


Рисунок В.7 – Выбор типа анализа с факторами (*Person ID, NO person DESIGN*)

Следующим шагом является разметка области данных, т.е. разграничение полей для объектов (учителя) и непосредственно области исходных данных.

Чтобы приступить к разметке загруженной ранее матрицы данных, нужно нажать кнопку «Data Layout». Соответствующее окно программы приводится на рисунке В.8.

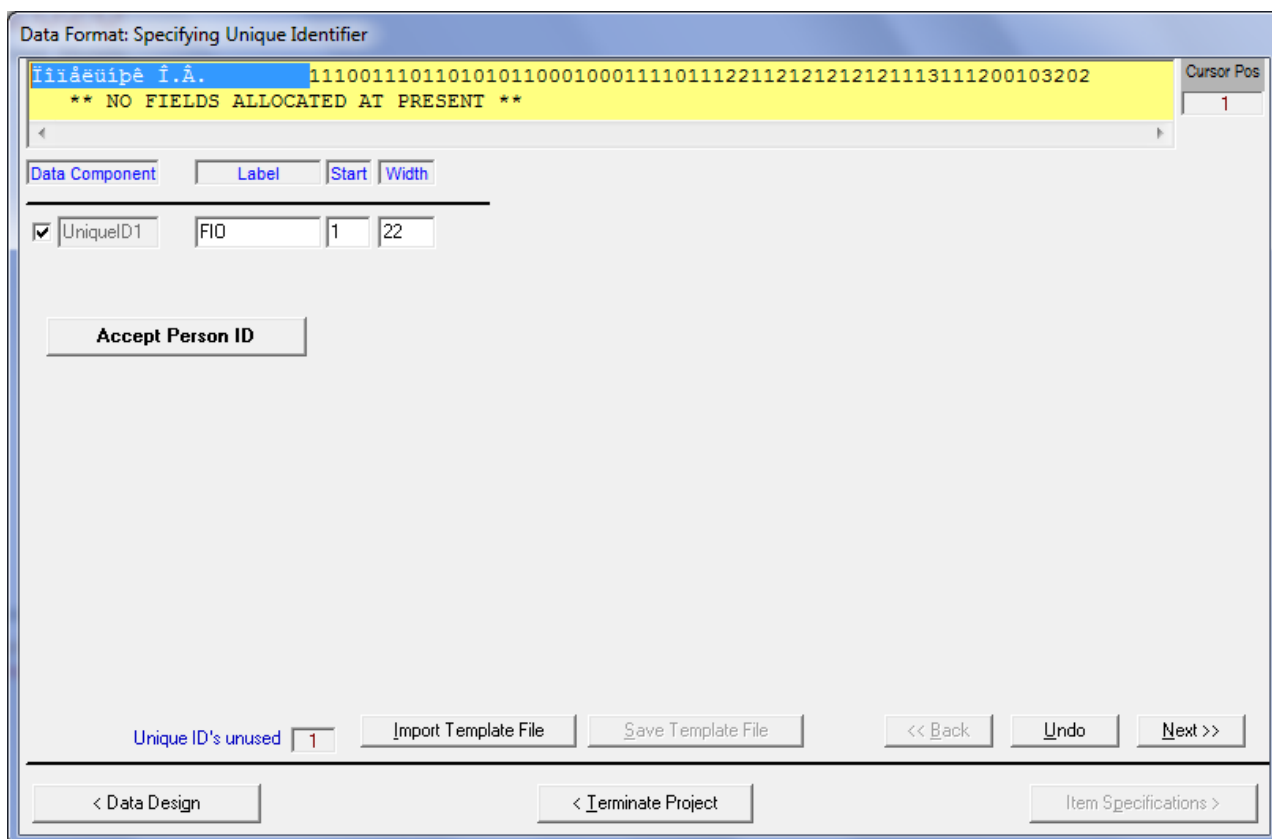


Рисунок В.8 – Выбор области данных для объектов (учителя)

Для того, чтобы указать соответствующую область, необходимо ввести в поле «Label» идентификатор для области данных, в нашем случае мы фиксируем область содержащую номер школы, а в нужное поле записываем *FIO*. После этого при помощи курсора мыши в поле желтого цвета выделяется область, начиная от значения первого индикатора (единица) до левой границы окна.

Внимание: обязательно нужно выделить все пространство, вплоть до матрицы исходных данных, но не включая индикаторы.

Когда требуемая область данных выделена, при помощи мыши ставится галочка напротив идентификатора *FIO*. Появится кнопка «Accept Person ID», при нажатии на которую становится доступной кнопка «Next». Выделенная ранее область данных, соответствующая фамилии преподавателя, будет промаркирована во второй строке символом «*».

Замечание: если в качестве идентификатора используются слова с кириллическими символами, то может возникнуть нарушение кодировки и русские слова выглядят искаженными – это не является ошибкой или препятствием для дальнейшей работы, после проведения анализа данных кодировка автоматически вернется в нормальное состояние.

По аналогии с разметкой для объектов проходит работа с индикаторами. Выделяется вся область (включая пропуски, если таковые содержатся), но не включая пробелы, отделяющие поле «объект» от первой индикаторной переменной (рисунок В.9).

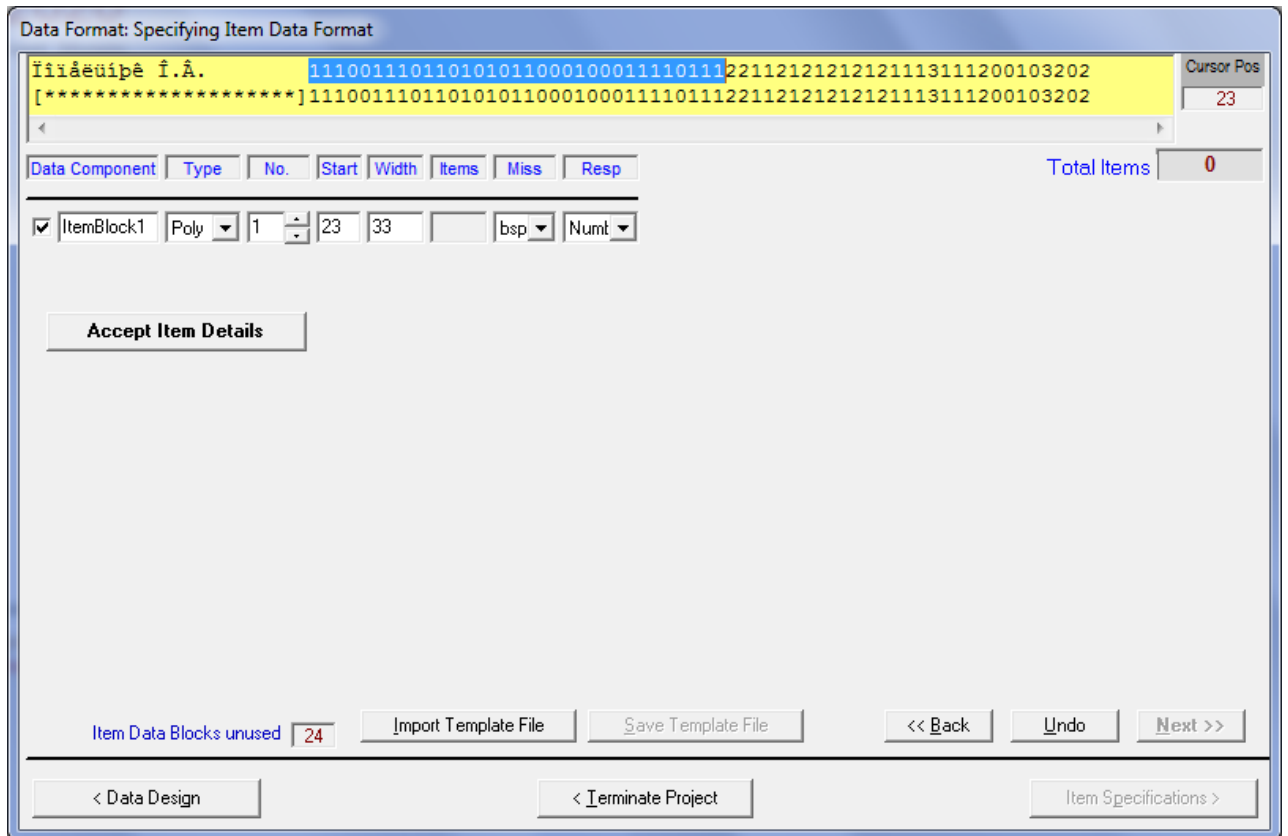


Рисунок В.9 – Выбор 1-го блока области данных для индикаторных переменных

Если выделение области осуществлено корректно, то цифра в поле «Width» будет равна числу индикаторных переменных.

Нажатие на кнопку «Accept Item Details» позволяет перейти либо к следующему блоку индикаторов (если их несколько), либо к кодированию индикаторов – за эту функцию отвечает кнопка «Item Specification», которая будет активна.

Выделение второго блока индикаторных переменных осуществляется совершенно аналогичным образом – отмечаются все оставшиеся индикаторные переменные вплоть до правой границы (рисунок В.10). Допускается использование нескольких блоков, что связано с необходимостью разграничивать при проведении анализа индикаторные переменные с различным числом градаций.

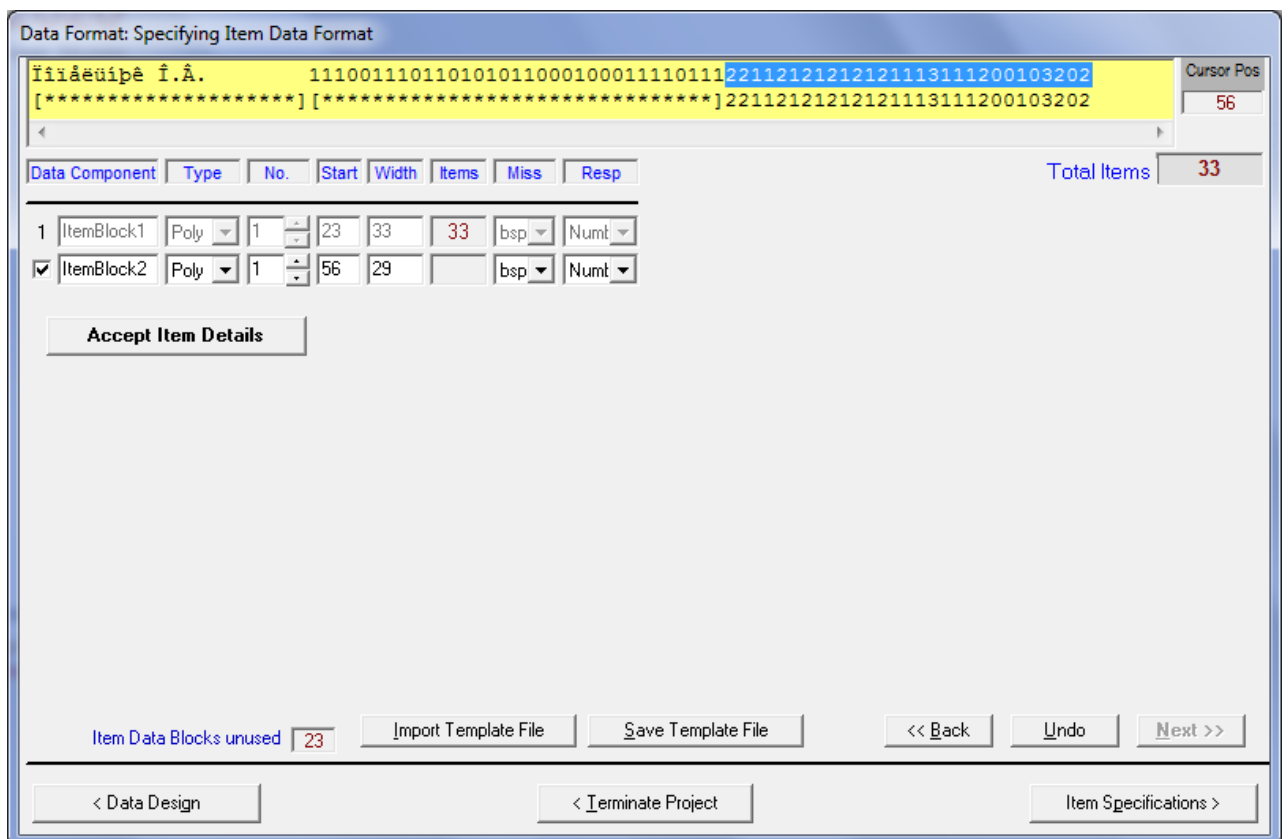


Рисунок В.10 – Выбор 2-го блока области данных для индикаторных переменных

Кодирование каждой индикаторной переменной производится в несколько этапов. Первоначально курсор находится в поле «Code» – это порядковый номер индикатора. Нажимая на клавиатуре клавишу «Enter»,

пользователь может переходить в следующее поле – «Description», это описание индикаторной переменной, которое можно оставить без изменения (по умолчанию Descriptor for Item ...). Повторное нажатие «Enter» делает доступным поле «No. Of Response Categories» – число градаций индикаторной переменной. В нашем примере индикаторные переменные первого блока являются дихотомическими, т.е. число категорий ответа на каждый индикатор равно двум: 0 и 1, а второго блока – политомическими.

Вновь нажимая «Enter», делаем доступной для редактирования таблицу соответствия категории ответа (Response) и начисляемых за такой ответ баллов (Score).

Следующее нажатие клавиши «Enter» переводит курсор на пункт «Reverse score item» – инверсия индикаторной переменной. Использовать эту возможность следует в том случае, если индикаторная переменная обладает обратным влиянием, т.е. наибольшему значению ответа соответствует наименьший балл. Чтобы оставить значение без изменения следует просто нажать «Enter», отметить этот пункт можно при помощи клавиши пробела либо курсором мыши.

Когда рассмотренные выше шаги выполнены, активируются две кнопки: «Next Item» – следующий индикатор, «Repeat All» – выполнить настройки для всех индикаторов также, как и для текущего (рисунок В.11).

Item Specifications [ITEMBLOCK1] - in ENTER DATA mode

Total Blocks: 1 Total Items: 62 Save Edit Cancel

Enter: **Item 1** Block: 1 Items this Block: 33

Test Type: Polytomous Response Type: Numeric
 Multiple Choice Alpha Numeric

Item Label

Code: I0001 Description: Descriptor for Item 1

Category	Response	Score
1	0	0
2	1	1

No. of Response Categories: 2

Reverse score item

Next Item Repeat All

Import Template File Save Template File Reset Form

< Data Format Form Terminate Project Enter Data >

Рисунок В.11 – Кодирование индикаторных переменных

Как только будут закодированы все индикаторные переменные из первого блока, программа переходит к кодированию следующего блока данных.

После того как все индикаторы закодированы, программа выдаст соответствующее сообщение «Details for all N items have now been entered», где N – количество индикаторных переменных. Следует закрыть сообщение нажатием кнопки «Ok» и перейти к следующему окну, кликнув кнопку «Enter Data», которая станет к этому моменту активной.

3. Создание варианта анализа данных в проекте

В открывшемся окне (рисунок В.12) выбираем «Create NEW Analysis» – создание нового анализа.

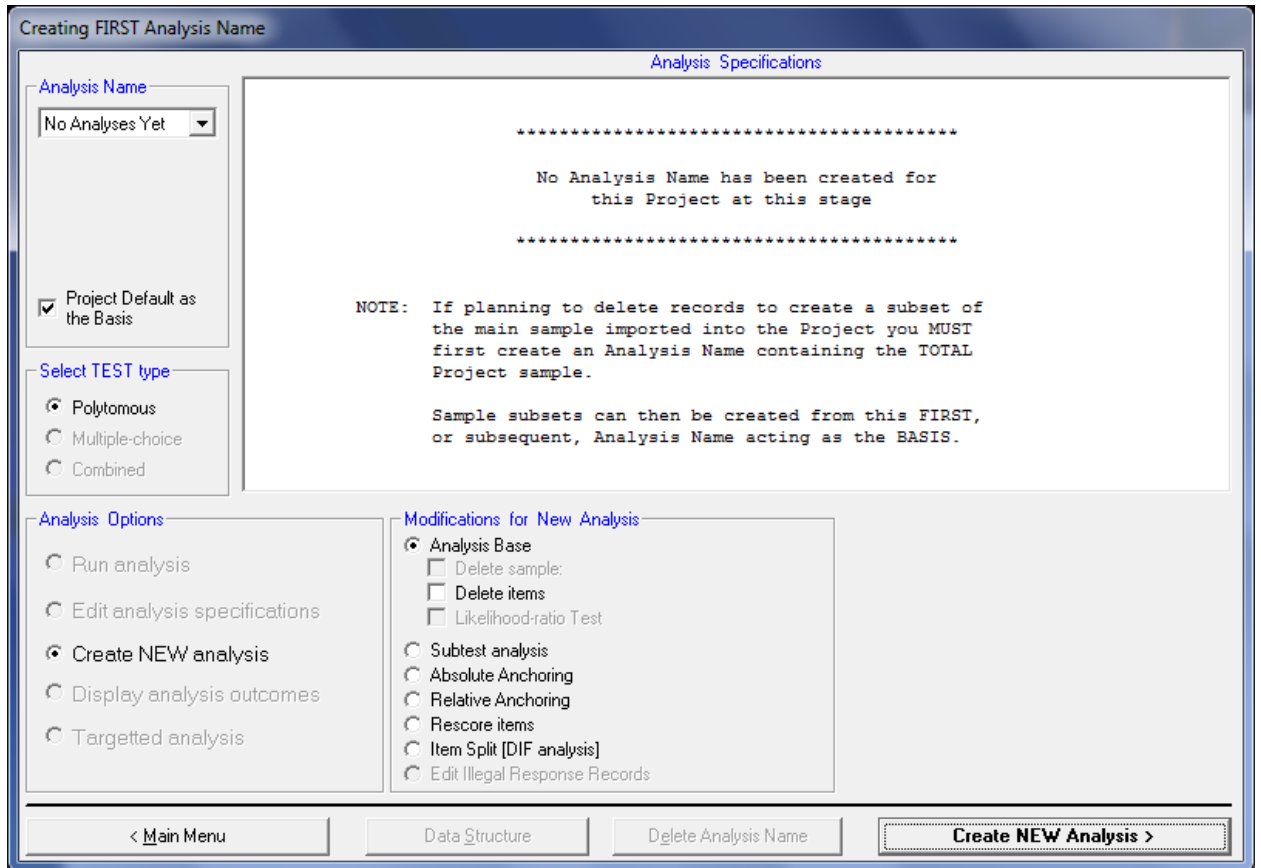
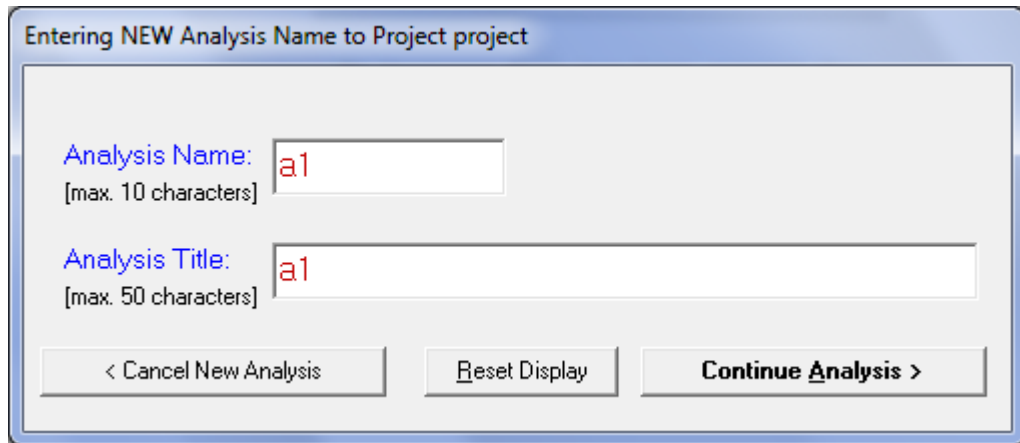


Рисунок В.12 – Создание нового анализа

Нажатие на кнопку с соответствующим названием, открывает диалоговое окно (рисунок В.13), в котором требуется ввести имя анализа (Analysis Name) и заголовок-описание анализа (Analysis Title).



Entering NEW Analysis Name to Project project

Analysis Name: a1
[max. 10 characters]

Analysis Title: a1
[max. 50 characters]

< Cancel New Analysis Reset Display Continue Analysis >

Рисунок В.13 – Имя и заголовок создаваемого анализа

Для большей простоты и наглядности можно давать сокращенное название, содержащее номер анализа, т.к. анализов может быть несколько. Когда данные введены, закрываем окно кнопкой «Continue Analysis», при этом нижняя правая кнопка изменит надпись с «Create New Analysis» (создать новый анализ) на «Run Analysis» (выполнить анализ).

Если в исходной матрице будут содержаться критические данные, то программа потребует их исключить и провести анализ заново.

Процедура выполнения анализа потребует некоторого времени, после этого окно несколько изменит свой вид и появится кнопка «Display Analysis» – показать результаты анализа (рисунок В.14).

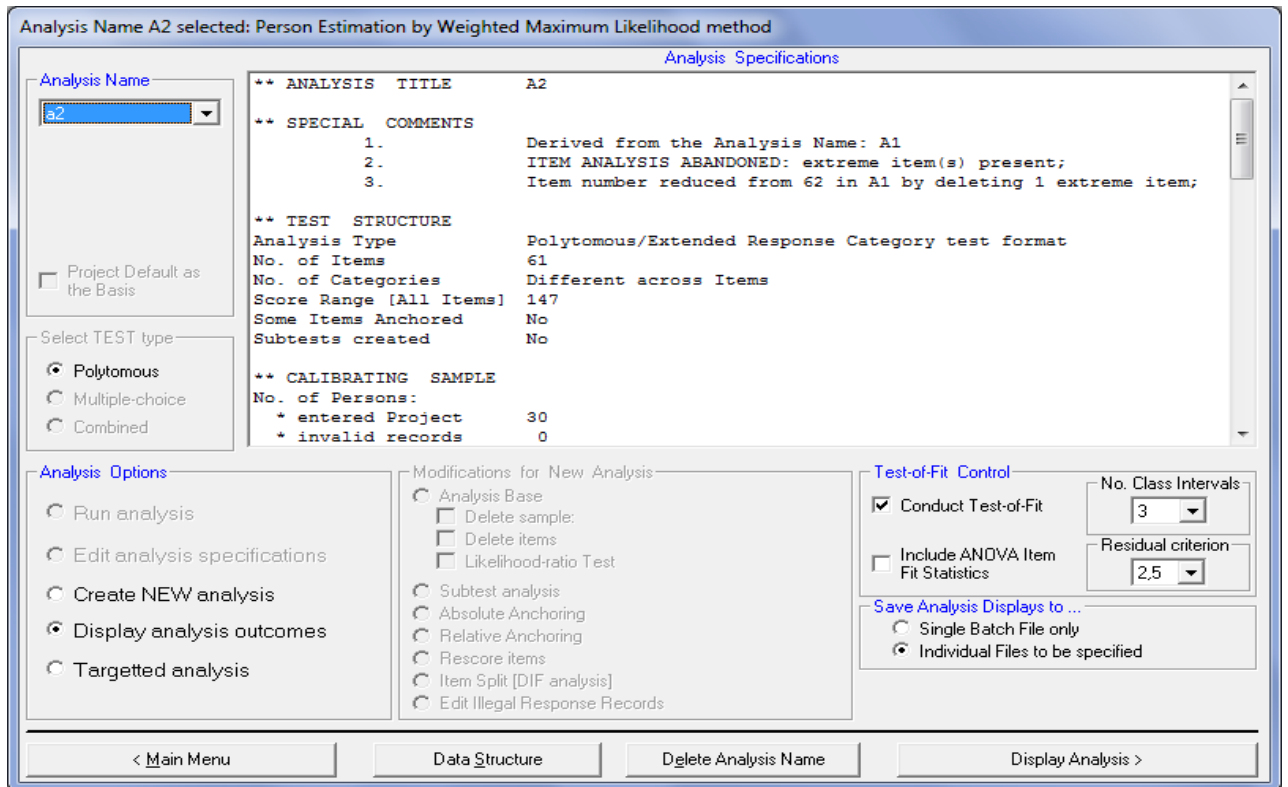


Рисунок В.14 – Анализ данных завершен, можно посмотреть результаты

4. Статистические характеристики качества образования в школе и индикаторных переменных

По завершению анализа доступно довольно большое количество различных показателей, как в табличной форме, так и в виде графиков. Просмотреть показатели можно, воспользовавшись соответствующим пунктом в окне, представленном на рисунке В.15.

Наибольший интерес представляют следующие разделы:

- Summary Statistics (суммарная статистика);
- Individual Item Fit (характеристики индикаторных переменных);
- Individual Person Fit (характеристики объектов);
- Items Characteristics Curves (характеристические кривые для индикаторных переменных);
- Targeting (диаграмма распределения индикаторов и объектов).

Рассмотрим эти пункты более подробно.

DISPLAY SPECIFICATIONS for A2: a2

<p>Item Details</p> <p><input type="radio"/> Thresholds</p> <p><input type="radio"/> Category Frequencies</p> <p><input type="radio"/> Principal Components</p> <p><input type="radio"/> Sufficient Statistics</p>	<p>Test-of-Fit Details</p> <p><input checked="" type="radio"/> Summary Statistics</p> <p><input type="radio"/> Individual Item Fit</p> <p><input type="radio"/> Individual Person Fit</p> <p><input type="radio"/> Residual Correlations</p> <p><input type="radio"/> Residual Principal Comp</p> <p><input type="radio"/> Item Facet Tests</p>	<p>Complete Data Only</p> <p><input type="radio"/> Person Sufficient Statistics</p> <p><input type="radio"/> Traditional-based Statistics</p> <p>Guttman Pattern</p> <p><input type="radio"/> Overall</p>	<p>Item Characteristics</p> <p><input type="radio"/> Category Probability Curves</p> <p><input type="radio"/> Item Characteristics Curves [ICC] [for DIF analyses]</p> <p><input type="radio"/> Threshold Probability Curves</p> <p><input type="radio"/> MC Distractor Curves</p>								
<p>Analysis Model</p> <p><input checked="" type="radio"/> Full Model [Location, Unit, Skewness and Kurtosis]</p> <p><input type="radio"/> Full Model [Location, Unit and Skewness]</p> <p><input type="radio"/> Full Model [Location and Unit]</p> <p><input type="radio"/> Full Model [Location only]</p> <p><input type="radio"/> Equal Kurtosis</p> <p><input type="radio"/> Equal Skewness</p> <p><input type="radio"/> Equal Unit</p>		<p>Person-Item Distributions</p> <p><input type="radio"/> Targetting</p> <p><input type="radio"/> Threshold Map</p> <p><input type="radio"/> Item Map</p> <p><input type="radio"/> Equating Tests</p> <p><input type="radio"/> Residual Statistics Distribution</p>									
<input type="checkbox"/> Use Class Intervals compiled on Individual Item Basis											
<p>Sample Adjustments - for Test-of-Fit statistics</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>Sample Sizes</p> <p>actual <input type="text" value="30"/></p> <p>adjusted <input type="text" value="30"/></p> </td> <td> <p>Amend Sample Size</p> <p><input type="text" value="30"/> <input type="button" value="Accept New Size"/></p> </td> <td> <input type="button" value="Create Adjusted Chi Squ"/> </td> <td> <p>Current Fit Estimates using</p> <input type="button" value="Original Set"/> </td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td> <input type="button" value="Recover Original Chi Squ"/> </td> <td> <p>Sample Size</p> </td> </tr> </table>				<p>Sample Sizes</p> <p>actual <input type="text" value="30"/></p> <p>adjusted <input type="text" value="30"/></p>	<p>Amend Sample Size</p> <p><input type="text" value="30"/> <input type="button" value="Accept New Size"/></p>	<input type="button" value="Create Adjusted Chi Squ"/>	<p>Current Fit Estimates using</p> <input type="button" value="Original Set"/>			<input type="button" value="Recover Original Chi Squ"/>	<p>Sample Size</p>
<p>Sample Sizes</p> <p>actual <input type="text" value="30"/></p> <p>adjusted <input type="text" value="30"/></p>	<p>Amend Sample Size</p> <p><input type="text" value="30"/> <input type="button" value="Accept New Size"/></p>	<input type="button" value="Create Adjusted Chi Squ"/>	<p>Current Fit Estimates using</p> <input type="button" value="Original Set"/>								
		<input type="button" value="Recover Original Chi Squ"/>	<p>Sample Size</p>								
<input type="button" value="Analysis Control"/>		<input type="button" value="Main Menu"/>									
<input type="button" value="Display Summary Fit"/>											

Рисунок В.15 – Окно с выбором статистик для различных показателей

Суммарная статистика позволяет получить общее представление о проведенном анализе (рисунок В.16).

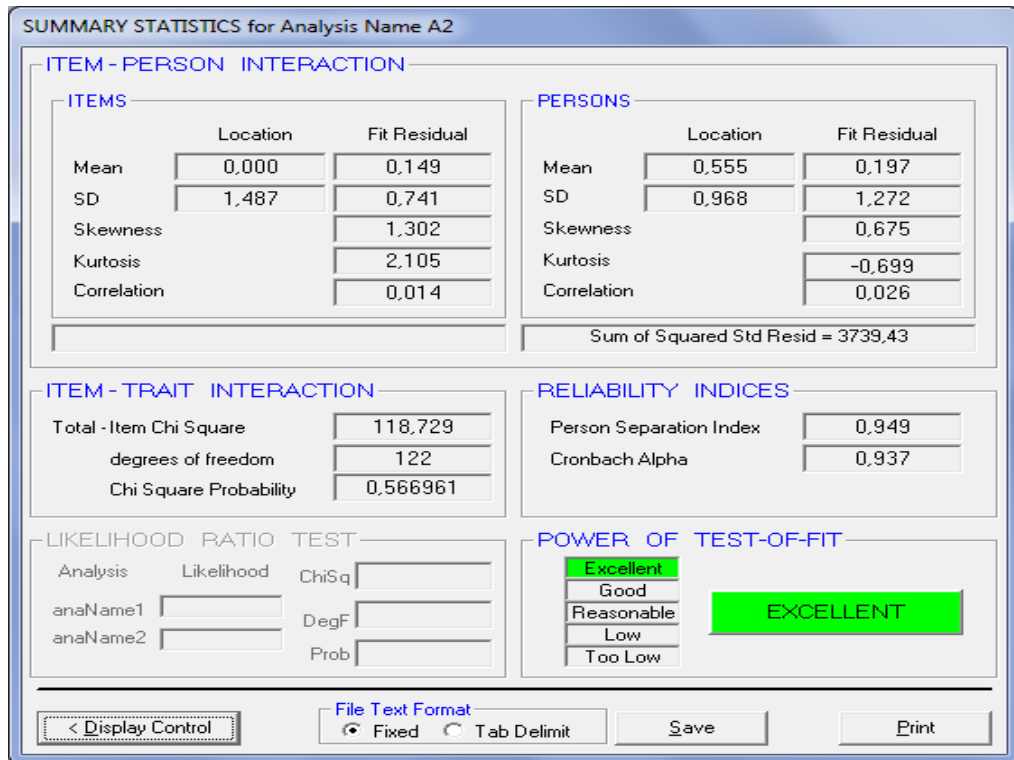


Рисунок В.16 – Окно суммарной статистики для выполненного анализа

Наиболее важными показателями в разделе суммарной статистики являются: значение Хи-квадрат (Total Item ChiSquare) оказалось равным 118,729 при числе степеней свободы 122. Эмпирический уровень значимости (ChiSquare Probability) равен 0,566961. Индекс сепарабельности (Person Separation Index) – 0,949; Альфа Кронбаха (Cronbach Alpha) – 0,937. Такие показатели свидетельствуют о высокой степени совместимости набора индикаторных переменных и пригодности данных для измерения.

В разделе «Individual Item Fit», окно которого представлено на рисунке В.17, собраны показатели, характеризующие индикаторные переменные, в том числе: уровень трудности (Location), стандартная ошибка (SE), значение статистики Хи-квадрат (ChiSq) для каждого индикатора и степень совместимости каждой индикаторной переменной со всем набором индикаторных переменных (Prob). Индикаторные переменные могут быть упорядочены нужным образом, например, по их уровню трудности либо по уровню значимости статистики Хи-квадрат, – для этого следует выдрать

соответствующий тип сортировки в выпадающем списке «Sort Item by...». Кроме того, представленная на рисунке таблица может быть сохранена для дальнейшей работы, за эту возможности отвечает кнопка «Save».

INDIVIDUAL ITEM-FIT for Analysis Name A2 - Serial Order

	Seq	Item	Type	Location	SE	FitResid	DF	ChiSq	DF	Prob	F-stat	DF-1	DF-2	Prob
1	1	I0001	Poly	-2,606	0,819	-0,145	27,10	1,938	2	0,379497	...	...	...	...
2	2	I0002	Poly	-0,598	0,430	-0,089	27,10	2,688	2	0,260853	...	...	...	...
3	3	I0003	Poly	-0,647	0,434	-0,531	27,10	4,788	2	0,091279	...	...	...	...
4	5	I0005	Poly	2,133	0,499	0,234	27,10	6,875	2	0,032150	...	...	...	...
5	6	I0006	Poly	1,452	0,431	0,417	27,10	0,247	2	0,883719	...	...	...	...
6	7	I0007	Poly	2,386	0,534	0,772	27,10	2,015	2	0,365112	...	...	...	...
7	8	I0008	Poly	-0,354	0,414	0,005	27,10	0,701	2	0,704428	...	...	...	...
8	9	I0009	Poly	1,288	0,420	-0,252	27,10	0,479	2	0,786840	...	...	...	...
9	10	I0010	Poly	0,788	0,398	-0,665	27,10	2,268	2	0,321685	...	...	...	...
10	11	I0011	Poly	-0,497	0,423	0,172	27,10	0,921	2	0,630844	...	...	...	...
11	12	I0012	Poly	1,829	0,464	-1,107	27,10	5,326	2	0,069744	...	...	...	...
12	13	I0013	Poly	2,493	0,551	0,588	27,10	0,342	2	0,842828	...	...	...	...
13	14	I0014	Poly	1,679	0,450	-0,256	27,10	1,543	2	0,462329	...	...	...	...
14	15	I0015	Poly	-0,016	0,399	-0,151	27,10	1,310	2	0,519541	...	...	...	...
15	16	I0016	Poly	1,577	0,441	-0,955	27,10	3,816	2	0,148364	...	...	...	...
16	17	I0017	Poly	0,468	0,393	0,074	27,10	0,708	2	0,701978	...	...	...	...
17	18	I0018	Poly	0,938	0,402	-0,389	27,10	1,203	2	0,547969	...	...	...	...
18	19	I0019	Poly	3,119	0,669	-0,837	27,10	3,945	2	0,139087	...	...	...	...
19	20	I0020	Poly	1,392	0,427	0,700	27,10	1,010	2	0,603411	...	...	...	...
20	21	I0021	Poly	3,152	0,676	0,242	27,10	3,003	2	0,222834	...	...	...	...
21	22	I0022	Poly	1,095	0,409	0,376	27,10	0,515	2	0,773162	...	...	...	...
Mean				0,000		0,149	Totals		118,729	122				
Std Devn				1,487		0,741	Total Prob		0,566961					

Selection Item Statement: Item Statement for selected Item

< Display Control Sort Items by ... Serial Order Save File Text Format Fixed Tab Delim Print Copy Resp Types > Chi Squ >

Рисунок В.17 – Характеристики индикаторных переменных

Характеристики объектов (в нашем случае – учителей) также собраны в табличной форме в разделе «Individual Person Fit» (рисунок В.18).

INDIVIDUAL PERSON-FIT for Analysis Name A2 - Serial Order: Person Estimation is Weighted Maximum Likelihood method

recID	TotSc	MaxSc	Items	Extreme	Location	SE	FitResid	DegFree	Data Pts	FIO
1	59	148	61		-0,657	0,223	2,913	55,1	61	Попельнюк О.В.
2	85	148	61		0,468	0,196	1,880	55,1	61	Скрипник О.В.
3	123	148	61		1,926	0,231	-0,468	55,1	61	Васева Е.И.
4	90	148	61		0,655	0,192	0,214	55,1	61	Дранова А.П.
5	111	148	61		1,402	0,195	2,731	55,1	61	Сединкина Т.Ю.
6	77	148	61		0,151	0,202	2,051	55,1	61	Рахимова И.Б.
7	127	148	61		2,158	0,251	1,248	55,1	61	Зими́на М.И.
8	89	148	61		0,618	0,193	2,261	55,1	61	Набоков А.В.
9	98	148	61		0,942	0,188	-0,112	55,1	61	Зазулина С.Н.
10	97	148	61		0,907	0,189	0,399	55,1	61	Тимошенко Р.Г.
11	73	148	61		-0,016	0,206	0,316	55,1	61	Галкина С.М.
12	105	148	61		1,186	0,189	-0,952	55,1	61	Ососова И.А.
13	84	148	61		0,429	0,196	-1,600	55,1	61	Боро́дина Е.С.
14	68	148	61		-0,234	0,212	-1,279	55,1	61	Сере́денко Н.А.
15	54	148	61		-0,916	0,233	-0,042	55,1	61	Волко́дерова О.И.
16	80	148	61		0,272	0,200	-0,887	55,1	61	Ка́щева О.А.
17	143	148	61		3,890	0,464	-0,367	55,1	61	Мосто́вич О.М.
18	81	148	61		0,312	0,199	-0,913	55,1	61	Должи́кова О.А.
19	114	148	61		1,517	0,200	-0,024	55,1	61	Голова́хина М.А.
20	100	148	61		1,012	0,188	-0,328	55,1	61	Волко́ва Л.Н.
Mean					0,555		0,197	**extreme location is an extrapolated value		
Std Devn					0,968		1,272			

Selection: 1 Extn Pers Criterion: 0,010 Separation Index: 0,949 Mean Error Variance: 0,048
 Cronbach Alpha: 0,937 Est. True Variance: 0,890

< Display Control Sort Persons by ... Serial Order File Text Format Fixed Lab Delimit Save Print Frequency Copy Person-by-Item >

Рисунок В.18 – Характеристики объектов

Здесь величина Location соответствует уровню качества профессиональной деятельности. В целом таблица по своему назначению аналогична характеристикам индикаторных переменных. Также как и для индикаторных переменных предусмотрена сортировка по нужному критерию (выпадающий список «Sort Person by...»).

5. Графическая иллюстрация результатов измерения качества образования в школе и индикаторных переменных

Наиболее полно поведение индикаторных переменных описывается так называемыми характеристическими кривыми «Items Characteristics Curves» (рисунок В.19).

Измеряемые объекты по полученным оценкам латентной переменной делятся на три примерно равные группы: с низким, средним и высоким уровнями. Далее для каждой группы вычисляется среднее значение и на основе критерия Хи-квадрат определяется соответствие этих трех

экспериментальных точек теоретическим значениям (на основе модели Раша). Чем больше степень соответствия индикаторной переменной модели измерения, тем выше значение статистики Хи-Квадрат и тем ближе расположены экспериментальные точки к модельной кривой. Критическим считается значение $\text{ChiSq}[\text{Pr}] < 0.05$, такие индикаторные переменные рекомендуется исключать из набора.

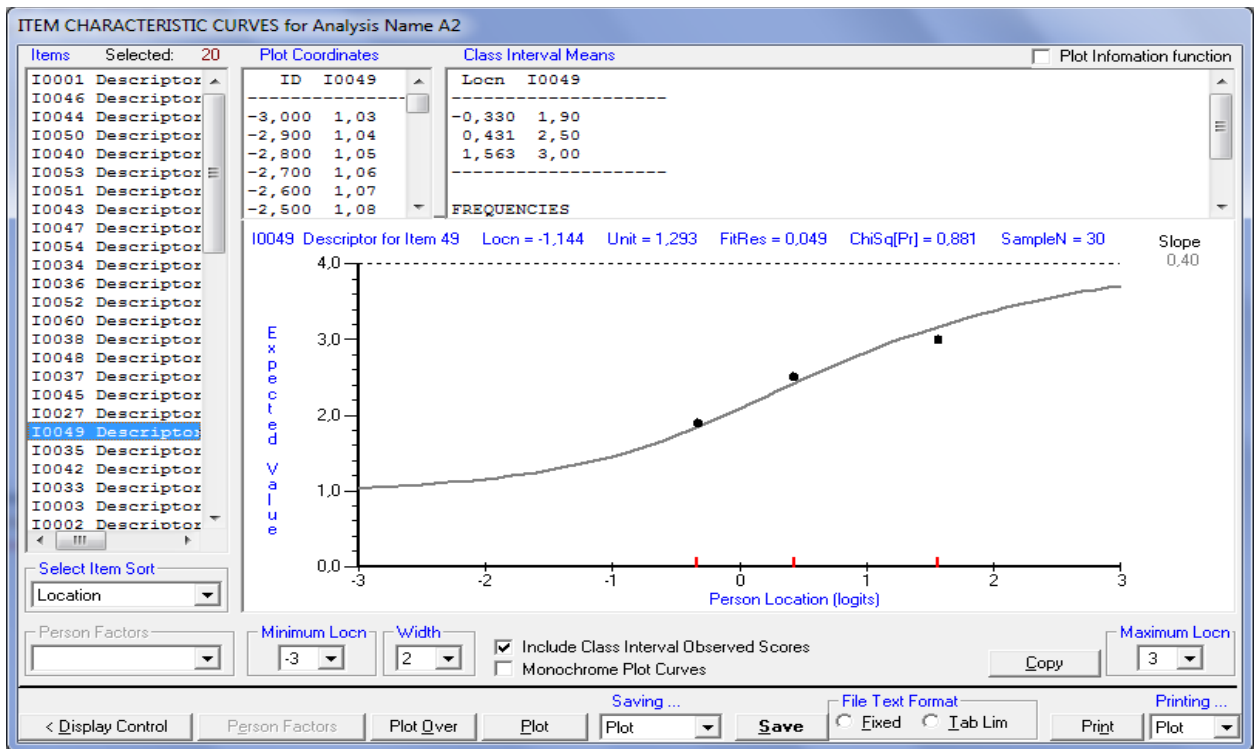


Рисунок В.19 – Характеристические кривые индикаторных переменных

В зависимости от характеристик индикаторных переменных, пользователь может управлять диапазоном построения, изменяя для этого левую (Minimum Locn) и правую (Maximum Locn) границы. Сохранить график можно нажатием на кнопку «Save». Все графики и диаграммы в программе RUMM2020 сохраняются в виде *.VMP файлов, что весьма удобно для их дальнейшего редактирования и использования при составлении отчетов.

Еще одним важным показателем, представленным в разделе «Targeting», является обобщенная характеристика соответствия между

объектами (в нашем случае – качество профессиональной деятельности учителей) и индикаторными переменными, характеризующими эту латентную переменную. Изображение окна «Targeting» приводится на рисунке В.20.

В верхней части на рисунке В.20 расположена гистограмма, отражающая распределение оценок качества профессиональной деятельности. В нижней части рисунка показано распределение оценок индикаторных переменных на той же самой шкале. Здесь PERSONS соответствуют объектам, ITEMS – индикаторным переменным.

По данной гистограмме удобно судить о виде распределения объектов и индикаторов на шкале, о диапазоне их варьирования, а также среднем значении величин.

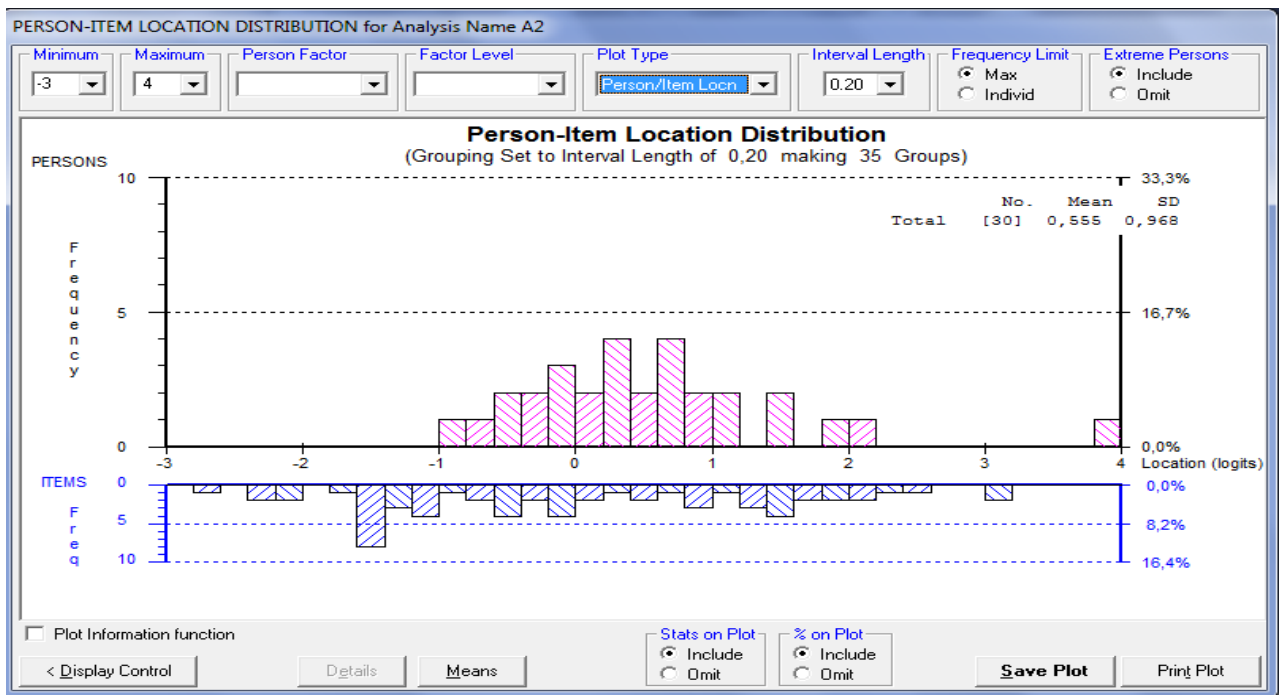


Рисунок В.20 – Соотношение между качеством образования в школе и индикаторными переменными

Тип графика «Plot Type» указывает, в какой форме производится построение: только объекты, только индикаторы или их совместное

отображение. «Interval Length» – задает величину учитываемого интервала на шкале, пункты «Minimum» и «Maximum» отвечают соответственно за левую и правую границы построения гистограммы.

Опция «Plot Information Function», расположенная непосредственно под гистограммой, позволяет исследователю более наглядно судить о виде распределения.

По завершении работы с программой RUMM2020 и сохранении необходимых показателей следует осуществить корректный выход из приложения. Для этого выполняется нажатие кнопки «Main Menu» в основном окне проекта, а затем – «Close» и «Exit».

Продолжить работу и подготовить отчет можно в любом табличном или текстовом пакете, например, в Excel и Word.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Статистическая характеристика набора индикаторов для портфолио

№ п/п	Номер индикатора	Оценка индикатора (логит)	Стандартная ошибка (логит)	Значение статистики Хи-квадрат	Уровень значимости статистики Хи-квадрат
1	41	-2,884	0,707	1,470	0,479
2	31	-2,698	0,651	1,245	0,537
3	34	-2,472	0,590	0,935	0,627
4	32	-2,025	0,491	1,894	0,388
5	29	-1,747	0,440	3,457	0,178
6	37	-1,679	0,285	1,124	0,570
7	35	-1,651	0,392	3,373	0,185
8	39	-1,651	0,425	0,472	0,790
9	30	-1,492	0,401	0,775	0,679
10	38	-1,367	0,319	4,083	0,130
11	28	-1,310	0,376	2,217	0,330
12	42	-1,195	0,362	4,016	0,134
13	36	-1,139	0,244	2,197	0,333
14	12	-0,961	0,336	0,976	0,614
15	11	-0,952	0,335	2,205	0,332
16	17	-0,921	0,332	1,347	0,510
17	8	-0,677	0,309	4,139	0,126
18	33	-0,537	0,209	0,415	0,813
19	40	-0,496	0,294	1,443	0,486
20	14	-0,416	0,288	12,495	0,002
21	1	-0,302	0,280	0,800	0,670
22	27	-0,092	0,267	8,275	0,016
23	7	0,010	0,261	3,020	0,221
24	15	0,152	0,254	6,916	0,031
25	9	0,168	0,254	0,806	0,668
26	13	0,181	0,253	0,896	0,639
27	26	0,341	0,246	1,657	0,437
28	3	0,423	0,243	4,157	0,125
29	25	0,596	0,238	0,718	0,698
30	18	0,661	0,236	9,158	0,010
31	24	0,976	0,229	2,503	0,286
32	10	1,315	0,226	1,272	0,529
33	2	1,391	0,226	1,451	0,484
34	20	1,457	0,226	7,527	0,023
35	23	1,495	0,226	1,539	0,463
36	19	1,778	0,228	1,492	0,474
37	16	1,875	0,230	0,443	0,801

38	6	1,914	0,230	0,601	0,740
39	22	2,154	0,235	1,065	0,587
40	5	2,510	0,246	9,622	0,008
41	21	3,739	0,324	1,804	0,406
42	4	5,526	0,612	4,180	0,124
43	69	-2,884	0,707	1,470	0,479
44	51	-2,698	0,651	1,245	0,537
45	43	-2,472	0,590	0,935	0,627
46	52	-2,025	0,491	1,894	0,388
47	68	-1,747	0,440	3,457	0,178
48	44	-1,679	0,285	1,124	0,570
49	50	-1,651	0,392	3,373	0,185
50	67	-1,651	0,425	0,472	0,790
51	53	-1,492	0,401	0,775	0,679
52	66	-1,367	0,319	4,083	0,130
53	45	-1,310	0,376	2,217	0,330
54	65	-1,195	0,362	4,016	0,134
55	47	-1,139	0,244	2,197	0,333
56	58	-0,961	0,336	0,976	0,614
57	60	-0,952	0,335	2,205	0,332
58	46	-0,092	0,267	8,275	0,016
59	55	0,010	0,261	3,020	0,221
60	54	0,152	0,254	6,916	0,031
61	61	0,168	0,254	0,806	0,668
62	63	0,181	0,253	0,896	0,639
63	64	0,341	0,246	1,657	0,437
64	48	0,423	0,243	4,157	0,125
65	57	0,596	0,238	0,718	0,698
66	62	0,661	0,236	9,158	0,010
67	49	0,976	0,229	2,503	0,286
68	59	1,315	0,226	1,272	0,529
69	56	1,391	0,226	1,451	0,484