

Чечева Н. А. Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога / Н. А. Чечева // Научный диалог. — 2015. — № 12 (48). — С. 474—484.



УДК 371.13

Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога

© Чечева Наталья Алексеевна (2015), преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (Вологда, Россия), checheva_99@mail.ru.

Рассматриваются вопросы оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога. Автор исходит из того, что одной из актуальных задач в ходе модернизационных процессов в системе общего образования является приведение качества профессиональной деятельности педагогических кадров в соответствие с изменяющимися условиями: усложнением традиционных профессиональных задач, появлением новых. В связи с этим предлагается признать актуальность и практическую значимость мониторинга, создающего информационную основу повышения качества профессиональной деятельности педагога. Автор считает, что в качестве объекта технологии мониторинга могут выступать профессиональные компетенции педагога. Рассматривается понятие «профессиональная компетенция». Приводится перечень актуальных профессиональных компетенций субъекта профессионально-педагогической деятельности. К ним отнесены следующие компетенции: методологическая, методическая, технологическая, оценочная, диагностическая, проектировочная, рефлексивная, инклюзивная. Представлены результаты диагностики уровня сформированности каждой компетенции у педагогов, принявших участие в опытно-экспериментальной работе (529 учителей из общеобразовательных организаций Вологодской области). В качестве диагностических методов применялись анкетирование, индивидуальные и групповые беседы с учителями, контент-анализ индивидуальных рефлексивных проектов педагогов. Для обработки диагностических данных была разработана схема с дифференцированными по уровням дескрипторами исследуемого объекта. Уделяется внимание анализу результатов проведенного мониторинга.

Ключевые слова: парадигма образования; профессиональные компетенции педагога; мониторинг.

1. Введение

Обращение к проблемному полю профессионализма педагога актуализируется всякий раз, когда общество сталкивается с новыми вызовами времени. В такие периоды социально-исторических изменений, обуславливающих иную ситуацию в образовании, и проявляется потребность в учителе, адекватном времени, способном решать новые или усложнившиеся традиционные профессиональные задачи. Педагог с его интеллектуальным и творческим потенциалом становится ключевым фактором ресурсного обеспечения качества образования. Данный факт находит подтверждение в работах и исследованиях специалистов разного уровня, в том числе международного [Всемирный доклад..., 1998; Фуллан, 2006].

Изменения, происходящие в современном социуме, обусловили смену парадигмы образования (от ориентации на знания как ведущей ценности к ориентации на деятельность). Поскольку парадигма фактически задает сущность и функции всех составляющих образования как системы, а также связи между ними, то переход от одной парадигмы к другой означает изменение образовательного уклада. Это подразумевает «не только принятие другой исходной концептуальной основы педагогики и смежных с ней наук, но и новую модель организации образовательной практики, смену понимания сути происходящих в образовании процессов всеми его субъектами» [Вербицкий и др., 2009, с. 38]. Этот феномен становится методологическим основанием обновления мысли-деятельности и практики педагога, порождая определенные противоречия:

- между традиционным содержанием деятельности учителя и постоянно меняющимися способами его определения на основе новых терминов и понятий;

- между традиционными и новыми требованиями к образованности человека (вместо функционирования — развитие и адаптация);

- между традиционными и новыми ценностями, отражающими изменения в сознании учителей и детей.

Возникает проблема, связанная с изменением круга и содержания профессиональных задач учителя. Появляется необходимость выявления нового профессионально-педагогического контекста деятельности педагога и конкретизации спектра его профессиональных компетенций, овладение которыми становится основой обеспечения нового качества образования.

2. Методика

Предметом исследования в данной статье выступают профессиональные компетенции современного педагога в условиях меняющихся контекстов профессиональной деятельности и способы их оценки.

Следует констатировать, что в отечественной педагогической науке не сложилось единого подхода к определению понятия «компетенция». Это можно объяснить различиями в теоретико-методологических основаниях, которых придерживаются разные группы ученых. Анализ имеющихся в педагогической литературе определений базовых понятий компетентностного подхода — «компетенция» и «компетентность» [Асмолов, 2009; Бермус, 2005; Введенский, 2006; Вербицкий и др., 2009; Зимняя, 2003; Колесникова и др., 2005; Маркова, 1996; Педагогика..., 2005; Равен, 2002; Радионова и др., 2006; Профессионализм..., 2011; Хуторской, 2002; White, 1959] — позволяет прийти к выводу, что компетенция есть деятельная способность, под которой следует понимать способность к выполнению определенного действия, решению узкой задачи (определенных видов задач) в рамках узаконенных полномочий, обязанностей. Компетенция представляет собой систему, состоящую из когнитивного, функционального и личностного компонентов, которая адекватно актуализируется в деятельности специалиста при решении профессиональных

задач. Когнитивный компонент предусматривает наличие знаний, соответствующих определенным видам задач, функциональный — умения, обеспечивающие практическое применение указанных знаний, личностный — личностные и профессиональные ценности, определяющие смысло-содержательную сторону профессиональной деятельности и выступающие в качестве ее мотивационной основы.

Профессиональные компетенции — это характеристики, которые определяют границы и уровень функциональных действий личности в профессии. К основным характеристикам компетенций следует отнести их нормативный характер (они задаются социумом и являются объектом нормативной регуляции), квалитетичность (профессиональные компетенции педагога могут быть операционализированы и измерены), деятельностный характер (компетенция есть способность к актуальному выполнению деятельности), динамичность (изменение контекстов профессиональной деятельности определяет изменение круга и содержания профессиональных компетенций).

Новые контексты профессиональной деятельности, нашедшие отражение в «Профессиональном стандарте педагога» [Об утверждении..., 2014], ориентируют на решение задач по проектированию и реализации образовательного процесса в соответствии с принципами деятельностной парадигмы. Анализ этих профессиональных задач позволяет выделить компетенции, обеспечивающие их решение.

В минимально достаточную совокупность профессиональных компетенций современного учителя мы включаем:

- методологическую, отражающую способность применять методологические подходы современного образования в личной педагогической практике;
- методическую, отражающую способность выявлять актуальные методические задачи, выбирать и обосновывать способы их решения; создавать условия для достижения обучающимися образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных); применять методы обучения: проблемный, проектный, исследовательский и др.;
- технологическую, отражающую способность анализировать процесс обучения с позиции его технологичности; эффективно применять технологии обучения (в том числе технологии проблемного обучения, проектной, учебно-исследовательской деятельности, технологию обучения на основе учебных ситуаций и др.);
- оценочную, отражающую способность осуществлять контрольно-оценочную деятельность результатов освоения образовательной программы обучающимися с применением различных систем оценивания (накопительной системы, а также систем формирующего оценивания, портфеля учебных достижений, защиты творческих, проектных и исследовательских работ, мониторинга личностных результатов и др.);
- диагностическую, отражающую способность определять актуальные диагностико-педагогические задачи, применять различные методы педагоги-

ческой диагностики, разрабатывать системы мониторинга, модели диагностико-коррекционной деятельности (совместно с другими специалистами);

— проектировочную, отражающую способность разрабатывать (участвовать в совместной разработке) программу развития образовательной организации, рабочую программу учебной дисциплины, способность проектировать учебные занятия на основе деятельностного подхода, конструировать задания, формирующие универсальные учебные действия и помогающие овладеть обучающимся различными компетенциями, способность разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты и индивидуальные программы развития, адаптивные образовательные программы;

— рефлексивную, отражающую способность целостно анализировать свой и чужой опыт, адекватно оценивать результаты собственной деятельности, определять проблемы, их приоритетность, устанавливать причинно-следственные связи, выбирать способы перенормирования (усовершенствования) деятельности в соответствии с актуальными требованиями;

— инклюзивную, отражающую способность использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании (одаренных детей, учеников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, для которых русский язык не является родным, и др.).

Овладение этими компетенциями позволит учителю обеспечить успешную реализацию стратегических направлений обновления школы. Однако в «Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» отмечается факт несоответствия текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов изменившимся условиям [Комплексная программа..., 2015, с. 23]. Таким образом, признается, большинство учителей не готовы к решению актуальных профессиональных задач, связанных с достижением нового качества образования, повышения его эффективности и конкурентоспособности, не владеют актуальными компетенциями. В связи с этим возникает ряд вопросов. Решение каких актуальных профессиональных задач вызывает затруднения у педагогов? Какие из них наиболее сложны? Каковы наиболее действенные механизмы устранения «дефицитов»? Как обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагогов в условиях динамичных изменений в обществе и, как следствие, в образовании? Ответить на поставленные и другие сопряженные с данной проблемой вопросы невозможно без организации оценочно-аналитических процедур, в первую очередь мониторинга.

Выделенный кластер профессиональных компетенций педагога является объектом разработанной нами модели мониторинга. В качестве критериев сформированности профессиональных компетенций были выделены когнитивный, функциональный и личностный — в соответствии с рассмотренной структурой компетенции. Для детализации компетенций был применен уров-

новый подход с выделением соответствующих признаков. Было выделено четыре уровня: нулевой (критический), свидетельствующий о несформированности компетенции; I (низкий), II (средний), III (высокий) уровни, характеризующие пороговые значения компетенции (от минимального до оптимального), при которых можно говорить о той или иной степени ее сформированности.

Данные уровни отражают представление о компетенции как о системном образовании, в котором переход на более высокий уровень (процесс развития) означает не исчезновение интегративных свойств предыдущего уровня, а преобразование их в более совершенные.

В качестве диагностических методов применялись анкетирование, индивидуальные и групповые беседы с учителями, контент-анализ индивидуальных рефлексивных проектов педагогов, процесс разработки которых предусматривал наличие процедуры самообследования (самоэкспертизы) учителями своей профессиональной деятельности.

Для обработки диагностических данных была разработана схема с дифференцированными по уровням дескрипторами исследуемого объекта. Для количественной обработки данных применялась интервальная шкала.

3. Результаты и обсуждение

В ходе опытно-экспериментальной работы, в которой приняли участие 529 учителей из общеобразовательных организаций Вологодской области, были получены следующие результаты (табл.):

Методологическая компетенция. 13 % педагогов (нулевой уровень) не знают сущности методологии современного образования, не ориентируются в современных подходах и не применяют их в личной педагогической практике. 69 % учителей (I уровень) имеют представление о методологии современного образования, но при этом испытывают терминологические затруднения. Они называют методологические подходы современного образования среди других педагогических категорий, осуществляют их частичный ана-

Таблица

Уровни сформированности профессиональных компетенций учителей, %

Уровень	Профессиональные компетенции							
	Мтдл*	М*	Т*	О*	Д*	П*	Р*	И*
Нулевой (критический)	13	5	22	37	65	19	0	69
I (низкий)	69	65	28	44	28	72	61	24
II (средний)	18	30	50	19	7	9	35	5
III (высокий)	0	0	0	0	0	0	4	2

*Мтдл — методологическая, М — методическая, Т — технологическая, О — оценочная, Д — диагностическая, П — проектировочная, Р — рефлексивная, И — инклюзивная

лиз, но не применяют в личной педагогической практике. Для 18 % учителей (II уровень) характерно достаточно хорошее знание методологии современного образования, присутствие методологической логики (непротиворечивости), умение анализировать подходы с применением определенных критериев, соответствующие «пробы» в личной педагогической практике. Таким образом, для большинства педагогов характерен низкий уровень методологической грамотности, когда методологические идеи современного образования освоены учителем только на ознакомительном уровне: зная, что существуют определенные подходы, он не соотносит эти знания с практическим опытом. Наблюдается разрыв в логике осуществления профессиональной деятельности: ценности образования — цели образования — способы деятельности — результат. Педагоги испытывают затруднения в случаях, когда необходимо соотнести методологические идеи современного образования с личностными ценностными ориентациями. Наблюдается формальный подход, возможной причиной которого является трудность совмещения теоретических идей и практического опыта.

Методическая компетенция. 5 % педагогов (нулевой уровень) не владеют знаниями об актуальных методических задачах и способах их решения, не умеют (испытывают серьезные затруднения) создавать условия для достижения образовательных результатов, не применяют актуальные методы обучения: проблемный, проектный, исследовательский. 65 % учителей (I уровень) испытывают затруднения в выявлении актуальных методических задач и выборе способов их решения, имеют фрагментарные знания о современных методах обучения. Ими частично освоены способы создания условий для достижения образовательных результатов в области целеполагания, обеспечении самостоятельности обучающихся, развитии поисковой активности, рефлексии. Методы, признаваемые современным образованием как ведущие (проблемный, проектный, исследовательский), применяются также фрагментарно. 30 % учителей, достигшие II уровня, в основном владеют знаниями об актуальных методических задачах, современных методах обучения, однако не имеют опыта их системного применения в личной педагогической практике. Таким образом, основные затруднения, с которыми сталкиваются педагоги в данной области, связаны с выделением, анализом, проектированием и реализацией условий формирования универсальных учебных действий, компетенций обучающихся.

Технологическая компетенция. У 22 % учителей диагностирован нулевой уровень сформированности указанной компетенции. Данная группа демонстрирует отсутствие мотивации к применению технологического подхода в обучении. Ее представители не владеют знаниями о сущностных признаках технологии обучения, о конкретных технологиях. 28 % педагогов (I уровень) владеют знаниями об отдельных сущностных признаках технологии обучения, частично владеют навыками анализа степени технологичности процесса обучения, фрагментарно применяют определенные технологии (в том числе технологии проектной, исследовательской деятельности, техноло-

гии проблемного обучения и др.). 50 % учителей (II уровень) демонстрируют достаточно хорошее знание сущностных признаков технологии обучения, знают несколько конкретных технологий, в основном владеют навыками анализа степени технологичности процесса обучения, применяют технологии проектной, исследовательской деятельности, проблемного обучения и др. с определенными положительными результатами. Таким образом, в проблемном поле технологической компетенции отмечается недостаточная освоенность общих вопросов технологической организации процесса обучения; за внешними проявлениями учителя не видят внутреннюю сущность технологий, глубинные механизмы и подлинные результаты их реализации. Имеет место поверхностное представление о важном явлении, не включающее его методологические и теоретические основы, не отражающее его потенциал для развития обучающихся. Наблюдается отождествление технологии с другими педагогическими категориями, особенно с методами обучения. Отсутствие или низкий уровень мотивации к применению технологического подхода обусловлен тем, что учителя часто не видят новизны в соответствующем построении образовательного процесса. Среди иных проблем следует отметить фрагментарное применение технологий и неадекватный дидактическим задачам выбор технологий.

Оценочная компетенция. У 37 % педагогов (нулевой уровень) отсутствуют знания о современных методах и формах контрольно-оценочной деятельности. Учителя не владеют навыками разработки и подбора методов и форм, не применяют новые формы оценивания. Для 44 % учителей (I уровень) характерны фрагментарные знания о современных методах и формах контрольно-оценочной деятельности, частичное владение навыками их разработки и подбора, «пробы» применения различных систем оценивания. 19 % педагогов демонстрируют хорошее знание современных методов и форм контрольно-оценочной деятельности, в основном владеют навыками их разработки и подбора, применяют некоторые системы оценивания, мотивированы на освоение недостающих знаний и умений в указанной сфере. Таким образом, основная проблема в области оценочной компетенции заключается в том, что в целом не освоен комплексный подход к оценке образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) с применением новых способов оценивания: портфолио, защиты творческих, проектных, исследовательских работ, мониторинга личностных результатов и др.

Диагностическая компетенция. 65 % учителей (нулевой уровень) не обращаются к педагогической диагностике в своей профессиональной деятельности, не применяют диагностические методы в личной педагогической практике. Отсутствуют знание понятийного аппарата, содержания, основных направлений педагогической диагностики, умение формулировать диагностико-педагогические задачи, определять и описывать диагностические ситуации. 28 % педагогов (I уровень) проявляют интерес к педагогической диагностике, владеют знаниями понятийного аппарата, содержания, основных направле-

ний, циклов, этапов педагогического диагностирования, умеют формулировать и определять порядок выполнения диагностико-педагогических задач, проводят организованное наблюдение, применяют другие методы педагогической диагностики. Незначительная часть учителей (7 %) продемонстрировали II уровень сформированности указанной компетенции, показали понимание методологии педагогического диагностирования, современных подходов к организации системы мониторинга. Такие педагоги моделируют диагностическую деятельность, разрабатывают диагностические программы, программы мониторинга. Итак, основные затруднения, которые испытывают педагоги, относятся к формулированию диагностических задач с использованием операциональных понятий, к проведению диагностических процедур с применением различных методов.

Проектировочная компетенция. У 19 % учителей (нулевой уровень) отсутствуют знания, опыт в области педагогического проектирования. 72 % педагогов продемонстрировали I уровень владения указанной компетенцией — несистематизированные знания в данной области, фрагментарный опыт педагогического проектирования (разработка / участие в разработке рабочей программы учебной дисциплины, проектирование учебных занятий в соответствии с системно-деятельностным подходом, конструирование заданий, формирующих универсальные учебные действия, разработка индивидуальных образовательных маршрутов и др.). 9 % учителей, достигшие II уровня, в основном владеют знаниями в области педагогического проектирования. У них есть опыт проектирования по большинству названных позиций, интерес к проектировочной деятельности.

Рефлексивная компетенция. Результаты мониторинга показывают, что в исследуемой выборке не оказалось педагогов с нулевым уровнем в области рефлексивной деятельности, то есть учителей, неспособных к рефлексивному анализу личного педагогического опыта или испытывающих серьезные затруднения с этим. Более половины педагогов (61 %) продемонстрировали I уровень сформированности компетенции, что проявилось во фрагментарности рефлексивного анализа собственной профессиональной деятельности (как правило, в частных случаях, связанных с рефлексией относительно отдельных учебных занятий и некоторых показателей работы). 35 % учителей (II уровень) осознают несовершенство своей профессиональной деятельности, видят ее сильные и слабые стороны, ощущают дефицитный характер своих рефлексивных умений. Эта группа проявляет установку на изменения (отказ от стереотипов деятельности). Однако учителя в данном случае не всегда способны осознать причины возникающих затруднений и, следовательно, определить способы их устранения. 4 % педагогов достигли высокого уровня рефлексивной компетенции. Это выражается в осознанной готовности и способности к осуществлению соответствующего анализа деятельности, видении достижений и пробелов, способности объективно оценивать свой опыт, устанавливать причинно-следственные связи и определять приоритетность выявленных проблем, а также определять направления совершенствования собственной профессиональной деятельности.

Инклюзивная компетенция. По результатам мониторинга, у 69 % учителей в данной области диагностируется нулевой уровень. Учителями этой группы не известны, ими не освоены способы решения профессиональных задач, ориентированных на включение в образовательный процесс разных категорий обучающихся (с различными образовательными потребностями). Педагоги не осознают необходимость освоения данных способов. При этом 2 % учителей продемонстрировали III уровень сформированности компетенции, что свидетельствует о целостной отработке в опыте способов выполнения конкретных профессиональных действий, связанных с умением отбирать оптимальные способы организации обучения, создания развивающей образовательной среды. Указанную группу составили педагоги из образовательных организаций, активно реализующих инклюзивное обучение, программы работы с одаренными детьми и т. д. У 24 % учителей (I уровень) присутствует некоторый интерес к проблеме инновационного обучения, есть фрагментарные знания о специальных подходах к работе с детьми с различными потребностями в образовании. Педагогами указанной группы частично освоены способы решения соответствующих профессиональных задач. 5 % педагогов (II уровень) проявляют устойчивый интерес к специальным подходам в области обучения детей с разными образовательными потребностями, владеют соответствующими знаниями. Учителями этой категории в целом освоены способы осуществления конкретных профессиональных действий в сфере данной компетенции.

4. Выводы

Опытно-экспериментальная работа показала наличие разрыва между актуальным и нормативно заданным качеством профессиональной деятельности учителей, позволила обнаружить дефицитарный характер актуальных профессиональных компетенций современного педагога. Подобная ситуация препятствует эффективному решению новых профессиональных задач. Возникает необходимость организации работы по устранению выявленных «дефицитов». Для эффективного решения проблемы требуется активизация согласованных усилий всех субъектов, заинтересованных и вовлеченных в процесс содействия профессиональному развитию учителей, повышению качества их профессиональной деятельности. Информационной основой процесса может и должен стать мониторинг.

Источники

1. *Всемирный доклад по образованию* : 1998 г. : учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. — [Б. м.] : Издательство ЮНЕСКО, 1998. — 175 с.
2. *Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций* (утверждена заместителем Председателя Правительства РФ О. Ю. Голодец 28.05.2014 № 3241п-П8) // Вестник образования России. — 2015. — № 4, февраль. — С. 23—32.
3. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего обще-*

го образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Министерства труда РФ от 18.10.2013 № 544н, зарегистрирован в Министерстве юстиции РФ 06.12.2013 № 30550) // Вестник образования России. — 2014. — № 2, январь. — С. 12—33.

Литература

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22.
2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Эйдос. — 2005. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
3. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51—55.
4. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — Москва : Логос, 2009. — 336 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 36—45.
6. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. — Москва : Академия, 2005. — 256 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Знание, 1996. — 308 с.
8. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2005. — 720 с.
9. Профессионализм современного педагога : методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. — Москва : Логос, 2011. — 168 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие, реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. — 396 с.
11. Радионова Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования : компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. — 2006. — № 4—5. — С. 7—14.
12. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан ; пер. с англ. Е. Л. Фруминой ; Московская высшая школа социальных и экономических наук. — Москва : Просвещение, 2006. — 272 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. — 2002. — Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
14. White R. W. Motivation Reconsidered : The concept of competence / R. W. White // Psychological review. — 1959. — № 66 (5). — Pp. 297—323.

Results of Monitoring of Teacher's Professional Competences Formedness Level

© **Checheva Natalya Alekseyevna (2015)**, lecturer, Department of Russian and Foreign Languages, Vologda Institute of Law and Economics, Federal Penitentiary Service of Russia (Vologda, Russia), checheva_99@mail.ru.

The problems of estimation of teacher's professional competences formedness level are considered. The author believes that one of the urgent tasks in the course of modernization processes in the

system of general education is to bring the quality of professional activity of pedagogical staff in accordance with changing conditions: complication of traditional professional problems and appearance of the new ones. It is therefore proposed to recognize the relevance and practical significance of the monitoring, creating the information foundation for improving the quality of the teacher's professional activity. The author believes that the professional competences of the teacher may be the object of monitoring technology. The concept of "professional competence" is considered. The list of relevant professional competences of a subject of professional activity is provided. They include the following competences: methodological, methodical, technological, evaluative, diagnostic, design, reflective, inclusive. The results of diagnostics of the level of each competence formedness among the teachers who took part in experimental work (529 teachers of educational organizations of the Vologda region) are presented. As diagnostic methods applied were questionnaires, individual and group interviews with teachers, content analysis of teachers' individual reflective projects. For diagnostic data processing the scheme was developed with descriptors of the object differentiated according to the levels. Attention is paid to the analysis of the results of the monitoring.

Key words: paradigm of education; professional competences of a teacher; monitoring.

References

- Asmolov, A. G. 2009. Sistemno-deyatel'nostnyy podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya. *Pedagogika*, 4: 18—22. (In Russ.).
- Bermus, A. G. 2005. *Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (In Russ.).
- Fullan, M. 2006. *Novoye ponimaniye reform v obrazovanii*. Moskva: Prosveshchenie. 272. (In Russ.).
- Khutorskoy, A. V. 2002. Klyuchevyye kompetentsii i obrazovatelnyye standarty. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (In Russ.).
- Kolesnikova, I. A., Titova, E. V. 2005. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. Moskva: Akademiya. 256. (In Russ.).
- Markova, A. K. 1996. *Psikhologiya professionalizma*. Moskva: Znaniye. 308. (In Russ.).
- Rapatsevich, E. S. (ed.) 2005. *Pedagogika: bolshaya sovremennaya entsiklopediya*. Minsk: Sovremennoe slovo. 720. (In Russ.).
- Shadrikov, V. D. (ed.) 2011. *Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov*. Moskva: Logos. 168. (In Russ.).
- Radionova, N. F., Tryapitsyna, A. P. 2006. Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod. *Chelovek i obrazovanie*, 4—5: 7—14. (In Russ.).
- Raven, Dzh. 2002. *Kompetentnost' v sovremennoy obshchestve: vyvavleniye, razvitiye, realizatsiya*. Moskva: Kogito-Tsentr. 396. (In Russ.).
- Verbitskiy, A. A., Larionova, O. G. 2009. *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii*. Moskva: Logos. 336. (In Russ.).
- Vvedenskiy, V. N. 2003. Modelirovaniye professionalnoy kompetentnosti pedagoga. *Pedagogika*, 10: 51—55. (In Russ.).
- White, R. W. 1959. Motivation Reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5): 297—323.
- Zimnyaya, I. A. 2003. Klyuchevyye kompetentsii — novaya paradigma rezultata obrazovaniya. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, 5: 36—45. (In Russ.).