

СИЛИНА Светлана Николаевна

**ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ
СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

13.00.08 — теория и методика профессионального образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



Работа выполнена в Шадринском государственном педагогическом институте

- Научный консультант: доктор педагогических наук,
профессор **Белкин А. С.**
- Официальные оппоненты: доктор психологических наук,
профессор **Зеер Э. Ф.**
- доктор педагогических наук,
профессор **Литвак Р. А.**
- доктор педагогических наук,
профессор **Рыжаков М. В.**
- Ведущая организация: **Московский государственный педагогический университет**

Защита состоится 2 июля 2002 года в 10.00 в аудитории № 316 на заседании диссертационного совета Д 212.283.03 в Уральском государственном педагогическом университете по адресу: 620219 г. Екатеринбург ГСП-135, пр. Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Уральского государственного педагогического университета

Автореферат разослан « 8 » мая 2002 г.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования. Единая система образования, существующая в России, становится все более разнообразной. С одной стороны, продолжает функционировать традиционная (моноуровневая) система, сохраняющая как достижения в области образования, так и недостатки предшествующего периода, опирающаяся на сложившиеся ранее структуры и методы обучения. С другой стороны, активно развивается многоуровневая система образования, ориентирующаяся на широкое многообразие структур и предполагающая новый порядок включения выпускников в трудовую деятельность. Последняя, как показывает опыт других стран последних лет, может оказаться более эффективной, ибо она в большей степени соответствует социальным запросам общества. Центральным звеном любой системы образования можно считать подготовку педагогических кадров, качество и уровень которой определяют перспективы развития образования в стране.

По данным Министерства образования РФ, в области начального, среднего и высшего профессионального образования отмечена следующая тенденция: планы подготовки специалистов должны разрабатываться в соответствии с принципом квалификационного запаса кадров. В то же время нельзя не реагировать на изменяющиеся потребности общества и по-прежнему часто готовить — «в безработицу», специалистов только по принципу «от достигнутого». Важнейшей задачей, стоящей перед высшим образованием в ближайшее время, является разработка и внедрение механизмов обеспечения качества образовательного процесса. К сожалению, на сегодня таких эффективных механизмов в российской системе образования нет ни на федеральном уровне, ни на уровне высших учебных заведений. За 1999 год в российских вузах открыто 1558 новых специальностей и 263 филиала, а в 2000 году открыто еще 2198 специальностей и 190 филиалов. Переход к массовому высшему образованию — это, конечно, общемировая тенденция, но она требует и внедрения адекватных, более жестких механизмов контроля качества высшего образования.

В соответствии с выше сказанным высшая школа должна предоставить условия для максимального раскрытия каждого, кто заинтересован в получении образования. Сегодня человек, рискнувший потратить пять лет на получение высшего образования, может оказаться на выходе в условиях резко изменившейся конъюнктуры рынка труда. Темпы изменения жизни общества и смена тенденций образования настолько высоки, что становится весьма трудным выпустить специалиста, готового после завершения образования работать в избранной сфере деятельности и технологии. Поэтому, прежде всего, высшим образовательным учреждениям необходимо выпускать специалистов-профессионалов, которые будут обладать необходимым набором мобильных знаний, качеств и умений, помогающих им адаптироваться в изменяющейся социальной ситуации общества и образования. Поскольку высшее образование является основным механизмом, определяющим воспроизводство интеллекту-

альных ресурсов в социальных институтах науки и образования, проблема качества высшего образования будет ключевой во всей системе образования и в системе обеспечения восходящего воспроизводства общественного интеллекта.

Проблема качества высшего образования рассматривается через категорию «содержание», которая обеспечивает наполнение требований стандарта образования. Исследование генезиса содержания высшего образования, осуществляемого как единство системогенеза и квалигенеза в системогенетике образования, позволяет правильно построить мониторинг процессов эволюции содержания высшего образования как неотъемлемую часть процесса управления качеством высшего образования (А. И. Субетто, В. В. Чекмарев). В содержании государственного образовательного стандарта заложены основные требования, предъявляемые к уровню готовности специалиста, который определяются наличием показателей профессионализма. В области психолого-педагогических исследований большое значение занимают вопросы теории, методологии и практики профессиональной подготовки и профессионального развития специалиста. На данный момент изучены различные аспекты проблемы подготовки специалиста в вузе, но целостного подхода и личностно ориентированного отношения к процессу профессионального развития специалиста в вузе, к сожалению, в реальной практике организации образовательного процесса практически не наблюдается. Чаще всего преподаватели и руководители структурных подразделений вуза обращают внимание на небольшую группу студентов (либо неуспевающих и создающих проблемы педагогам и руководству, либо имеющих отличные успехи во всех сферах студенческой деятельности), основная же «масса» обучающихся проходит мимо и остается «незамеченной». В связи с этим необходима такая технология, которая смогла бы высветить различные категории студентов и, естественно, адекватно помочь каждому обеспечить своего рода педагогическое сопровождение процесса профессионального становления специалиста.

Заявленные выше проблемные аспекты профессиональной подготовки специалиста, возможно, найдут свое логическое решение в вопросе профессиографии и профессиографического мониторинга становления специалиста в системе высшего педагогического образования, что обусловило выбор проблемы нашего исследования.

Степень разработанности проблемы и темы исследования. Проведя историко-педагогический анализ проблемы профессиональной подготовки педагога на протяжении трех веков, мы определили, что в системе педагогического образования России возникли предпосылки появления педагогической профессии (XVII в.), были созданы первые педагогические вузы (XVII—XVIII вв.), определились тенденции становления и развития высшего педагогического образования (XVIII—XIX вв.). В XX веке отечественное образование сменило несколько идеологических позиций и прошло довольно тернистый путь: от партийно-классового заказа педагогическому образованию до социальной вос-

требованности современных специалистов; от принудительного распределения педагогических кадров на работу до самостоятельного свободного трудоустройства; от высокой идеологизации педагогического образования до разработки педагогической деонтологии, квалиметрии. Многие из вышеперечисленных аспектов проблемы и темы исследования были подробно или частично рассмотрены в трудах известных исследователей современности и прошлого педагогической науки (А. М. Бульнин, М. В. Владимирский-Буданов, С. Н. Зинченко, М. Л. Златновский, А. Г. Калашников, И. Н. Кузьмин, И. И. Кобыляцкий, Ф. Г. Паначин, И. Ф. Плетнева, С. В. Рождественский, И. В. Свешников, В. А. Сластенин, М. А. Смирнова, Н. В. Соловьева, Х. Ш. Тенчурина, М. И. Успенский, М. С. Эпштейн и др.).

В настоящее время подвергнут научному анализу процесс воспроизводства и функционирования педагогических кадров: аксиологические основания педагогического образования (М. В. Богуславский, И. Ф. Исаев, В. А. Корановский, И. Б. Котова, Б. Т. Лихачев, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, В. А. Сластенин, В. И. Шиянов и др.); субъективно-деятельностный подход в профессиональном становлении учителя (Г. И. Аксенова, Е. В. Андриенко, Д. Ю. Ануфриева, А. С. Белкин, Е. В. Бондаревская, Ю. В. Варданын, Л. М. Лузина, М. М. Каланова, Л. М. Митина, Е. М. Рогов, В. А. Сластенин, А. И. Шутенко и др.); педагогические технологии в подготовке учителя (В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, В. М. Коротов, А. И. Кочетов, Н. В. Кухарев, М. М. Левина, А. И. Мищенко, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, Л. С. Подымова, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, И. Е. Щурков и т. д.); закономерности профессионально-личностного развития педагога (О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, Н. Ф. Вишнякова, С. А. Днепров, А. А. Деркач, Е. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Л. М. Кустов, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Л. М. Митина, И. П. Раченко, В. С. Решетько, Л. Я. Рубина, И. Н. Семенов и др.); стандартизация образования (Б. С. Гершунский, А. Н. Лейбович, В. С. Леднев, В. Д. Шадриков, С. Е. Шишов, В. С. Ямпольский); содержание и структура педагогического образования (О. А. Абдуллина, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, М. Л. Левицкий, А. А. Орлов, А. И. Пискунов, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и т. д.); качество и контроль образования (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, А. П. Гудыма, К. Г. Деликатный, В. И. Загвязинский, И. И. Кобыляцкий, И. И. Легостаев, Л. А. Свешникова, М. А. Смирнова и т. д.); педагогический мониторинг в образовании (А. С. Белкин, А. И. Багиров, М. А. Домбровская, В. Г. Горб, Е. В. Заика, В. К. Муратова, Л. Д. Назарова, А. А. Орлов, В. В. Репкин, А. С. Равичев, М. В. Рыжаков, Е. И. Терзиогло, С. Е. Шишов и др.).

Проблема профессиографического изучения педагогической деятельности возникла в начале 20-х годов XX века в работах П. И. Гарибона, С. М. Фридмана, А. С. Коха, Н. В. Левитова. В 50—70-х годах раскрыты аспекты профессиографичности личности учителя в трудах

Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова, Ф. И. Гонаболина, Т. А. Ильиной, А. В. Петровского, А. И. Пискунова, В. А. Сластенина и т. д. В 80—90-х годах проблему изучали Н. Ф. Вишняков, Э. Ф. Зеер, В. И. Журавлев, С. Н. Зайцев, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. В. Селезнева, Н. Ф. Тальзина, Ю. Г. Татур и др.

Анализ научных исследований в области профессионального образования, требований практики и запросов общества свидетельствует о том, что в системе высшего профессионального образования назрел ряд **противоречий**, среди которых наиболее острыми становятся противоречия:

социально-педагогического уровня между:

- наличием богатого социально-педагогического опыта в области профессиональной подготовки педагога и недостаточной его актуализацией в современном профессиональном образовании;
- наличием государственного заказа на подготовку специалиста-профессионала в системе высшего образования и отсутствием теории, методологии, технологии организации мониторинга за процессом профессионального становления специалиста в педагогическом вузе;

научно-педагогического уровня между:

- гуманизацией образования на основе лично ориентированного подхода и сложившейся моделью профессионального образования, ориентированной преимущественно на традиционную «знаниевую» парадигму, ограничивающую возможности выбора образовательных траекторий и личностного развития специалистов;
- ориентацией разработанных профессиограмм специальностей, государственных образовательных стандартов на то, что специалист должен знать и уметь, и практическим отсутствием требований к формированию профессионально-личностных качеств будущих педагогов;

а также научно-методического уровня между:

- требованием педагогической, управленческой практики высшей школы к изучению специфики профессионального становления специалиста и отсутствием целостного подхода в вопросе отслеживания профессионального становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.

На основе указанных противоречий была сформулирована проблема исследования: каковы особенности генезиса и современные тенденции профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза. С учетом высказанной проблемы определена тема исследования **«Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза»**.

Объект исследования: профессиональное становление специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.

Предмет исследования: методология, теория и технология профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.

Цель исследования: выявить, определить и обосновать концептуальную модель и технологию реализации профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение, что определение и обоснование методологии, теории и технологии профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза должно предусматривать:

- актуализацию социально-исторического опыта профессиональной подготовки педагога в России;
- определение категории профессионального становления специалиста с точки зрения акмеологического и личностно ориентированного подходов;
- выявление стадий процесса профессионального становления будущих специалистов, которые, возможно, соответствуют хронологическим этапам обучения в вузе;
- описание структурно-функционального содержания профессиографического мониторинга в виде концептуальной модели, включающей в себя основные элементы данного процесса и виды взаимодействия между ними;
- технологию организации профессиографического мониторинга, в которой должен содержаться определенный алгоритм, позволяющий организовать процесс отслеживания профессионального становления специалиста с учетом его стадильности и тех новообразований, которые возникают на каждой из стадий;
- основными показателями профессиональной готовности специалиста, вероятно, следует считать: личностный, деятельностный и когнитивный компоненты.

Задачи исследования:

1. Исследовать генезис проблемы профессиональной подготовки педагогов и профессиографии в истории и теории высшей школы.
2. Выявить стадии и компоненты профессионального становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.
3. Определить методологические, теоретико-педагогические основы построения концептуальной модели профессиографического мониторинга.
4. Разработать и реализовать технологию профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.

Методологическая основа исследования. Исходные методологические позиции исследования определили системный, аксиологический, акмеологический и личностно ориентированный подходы, совокупность которых позволяет наиболее адекватно осуществить анализ предмета исследования, разработать и реализовать технологию профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза. Важнейшее значение для формирования базисной концепции исследования имеет ряд сложившихся и общепринятых психолого-педагогических теорий: теория деятельностного подхода (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина); теория целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев и др.); теория системного подхода И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Б. Г. Юдина.

Теоретические основы исследования:

Существенное влияние на логику проведенного исследования оказали работы в области философии и истории образования, методологии педагогической науки (Л. А. Беляева, А. С. Белкин, М. В. Владимирский-Буданов, Б. С. Гершунский, В. И. Гинецинский, В. И. Загвязинский, М. Л. Златновский, А. Г. Калашников, И. И. Кобыляцкий, Б. Т. Лихачев, Ф. Г. Паначин, И. Ф. Плетнева, С. В. Рождественский, И. С. Розов, В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов и т. д.), дидактики общего и профессионального образования (А. П. Беляева, Б. С. Гершунский, Э. Ф. Зеер, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Е. Г. Осовский, С. Н. Чистякова и т. д.), концепции высшего педагогического образования (С. И. Архангельский, О. А. Абдуллина, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. М. Булынин, А. К. Гребенкина, И. И. Легостаев, А. Н. Лейбович), закономерностей и принципов профессионального становления личности (В. С. Безрукова, С. А. Днепров, Э. Ф. Зеер, С. Б. Елканов, Е. А. Климов, К. М. Левитан, А. А. Реан, Л. Я. Рубина, Г. Б. Скок, С. Д. Смирнов, Н. В. Соловьева, Н. Ф. Талызина, С. Н. Шиянов, В. Д. Ширшов, А. О. Шарапов), научных положений о мониторинговой деятельности и педагогическом мониторинге (А. С. Белкин, В. П. Беспалько, А. Н. Багиров, Н. О. Вербицкая, В. Г. Горб, М. А. Домбровская, В. Д. Жаворонков, В. А. Кальней, И. А. Кривококов, Г. А. Карпова, Е. В. Коротаяева, Д. Ш. Матрос, А. Н. Майоров, В. К. Муратова, А. А. Орлов, М. В. Рыжак, С. А. Равичев, С. Е. Шишов и др.).

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач в исследовании использовались следующие методы:

- методы теоретического анализа (историко-графический, сравнительно-сопоставительный, системный, ретроспективный).
- эмпирические методы (рейтинг, опрос, индивидуальные и групповые беседы, наблюдения, педагогический эксперимент, мониторинг, изучение учебной документации, праксиметрические — изучение и обобщение педагогического опыта; разработка учебных планов и программ); статистические.

Эмпирическую базу работы составили проведенные исследования на пяти факультетах в Шадринском государственном педагогическом институте, педклассах г. Шадринска (школ № 4, 10), педучилище г. Катайска, а также опыт Уральского государственного педагогического университета и личный опыт научно-педагогической и управленческой деятельности соискателя.

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход исследования, которое было проведено в четыре этапа в период с 1992 по 2001 год.

Этапы исследования

Поисковый (1992—1994 гг.). Проведение историко-логического и сравнительно-сопоставительного анализа литературных источников в области истории и теории педагогики, психологии, социологии. Формирование понятийного аппарата исследования. Изучение исторического и современного отечественного, зарубежного опыта работы педагогических вузов по проблемам профессиональной подготовки специалистов. Определение технологии оценки качества общего и профессионального образования.

Теоретический (1994—1999 гг.). Разработка теории и методологии концептуальной модели профессиографического мониторинга, определение его алгоритма в образовательном процессе педагогического вуза, уточнение профессиональной модели специалиста на основе государственного образовательного стандарта, стадий и компонентов его профессионального становления в вузе.

Опытно-поисковый (1992—2001 гг.). Эмпирическая проверка, уточнение и обогащение общей гипотезы исследования, апробация концептуальной модели профессиографического мониторинга в образовательном процессе вуза на пяти факультетах. В 2000 году участие в российской научно-практической конференции по проблеме педагогического мониторинга в образовательном процессе (УрГПУ, Институт общего и среднего образования РАО), где обсуждались, в частности, и вопросы применения профессиографического мониторинга в вузе. По итогам работы конференции создание научно-методических рекомендаций для Минобрнауки России. Разработка авторской программы исследования темы «Педагогический мониторинг в образовательном процессе учебных учреждений Зауралья» в рамках исследований Уральского отделения РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инновации на 2001—2005 гг.».

Заключительный (2000—2001 гг.). Методологическая и креативная рефлексия, обработка, систематизация и обобщение полученной информации, оформление результатов исследования.

За девять лет в исследовательскую работу было включено свыше 1530 студентов, 1000 абитуриентов, более 120 преподавателей, 84 учащихся педкласса, 153 учащихся педучилища.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций с системным, аксиоло-

гическим, акмеологическим, личностно ориентированным подходами, использованием комплекса методов исследования, адекватных его задачам и логике, репрезентативностью опытных данных, их сравнимостью с массовой педагогической практикой.

Научная новизна исследования

1. Осуществлен генезис проблемы профессиональной подготовки педагога и профессиографии в истории и теории высшей школы.
2. Выделены стадии профессионального становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза (начальной профессиональной ориентации; формальной профессиональной идентификации; вероятностного профессионального кризиса; профессионального созревания; профессиональной готовности) и компоненты профессиональной готовности специалиста (личностный, когнитивный, деятельностный).
3. Разработана и обоснована концептуальная модель профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза, включающая в себя: основное понятие; цель; принципы; этапы; функции и специфические требования к организации мониторинговой деятельности.
4. Определена технология профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.

Теоретическая значимость исследования состоит:

- в обосновании теоретических основ применения концептуальной модели профессиографического мониторинга в образовательном процессе педагогического вуза;
- в адаптации понятия «профессиографический мониторинг» в соответствии с его направлениями в реализации и определении его как процесса непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за состоянием и изменением показателей профессионального становления специалиста с целью наиболее оптимального выбора образовательных задач, а также средств и методов их решения;
- в доказательстве взаимозависимости между стадиями профессионального становления специалиста и характером технологических операций, входящих в содержание профессиографического мониторинга;
- в выделении системы диагностических показателей профессионального становления специалиста, определяющих основные направления в организации профессиографического мониторинга.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- разработанная концептуальная модель профессиографического мониторинга становления специалиста может быть реализована в образовательном процессе педагогического вуза, полученные объективные на-

учные результаты создают предпосылки для технологического обеспечения внедрения профессиографического мониторинга в образовательный процесс;

- по материалам исследования разработаны учебные спецкурсы: «Профессиографический мониторинг как современная технология слежения за процессом профессионального становления специалиста в вузе», «Особенности становления специалиста-профессионала в системе высшего педагогического образования», содержание которых будет способствовать повышению профессиональной компетентности преподавателей и руководителей вузов в вопросах мониторинговой оценки;
- в организации управленческой деятельности деканатов факультетов по повышению эффективности процесса профессиональной подготовки педагогических кадров;
- в открывающихся возможностях применения технологии профессиографического мониторинга не только в педагогическом образовании, но и в других системах профессиональной подготовки специалиста.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе организации опытно-поисковой работы, в выступлениях на международных, российских, региональных научно-практических конференциях, семинарах.

Международные научно-практические конференции:

1. «Ценностные приоритеты общего и профессионального образования» (Москва, 2000 г.).
2. «Интеграция теории и практики формирования творческой активности студентов педагогических вузов (факультетов)» (Самара, 2001 г.).
3. «Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы» — посвящена 80-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (1921—2001) (Москва, 2001 г.).
4. «Формы и методы организации воспитательной работы в вузе» (Казань, 2001 г.).

Российские научно-практические конференции и семинары.:

1. «Подготовка специалиста к работе в условиях гибкой многофункциональной сети дошкольных учреждений» (Шадринск; Москва, 1996 г.). — федеральный семинар.
2. «Духовные ценности российской молодежи» — межвузовская научно-практическая конференция (Орел, 1997 г.).
3. «Психодидактика высшего и среднего образования» — научно-практическая конференция (Барнаул, 1998 г.).
4. «Фундаментализация образования в современном обществе» — научно-практическая конференция (Уфа, 1998 г.).

5. «Педагогический мониторинг образовательного процесса» — научно-практическая конференция (Шадринск, 2000 г.).
6. «Качество педагогического образования. Мониторинг» — научно-практическая конференция (Рязань, 2001 г.).

Региональные научно-практические конференции:

1. «Профессиональная педагогическая подготовка учителя технологии, предпринимательства и графики» (Шадринск, 1997 г.).
2. «Психолого-педагогические проблемы социализации личности» (Шадринск, 1997 г.).
3. «Теория и практика современного образования и воспитания» (Шадринск, 1999 г.).
4. «Инновационные процессы в современном развитии высшей школы» (Магнитогорск, 1999 г.).
5. «Проблемы практической психологии» (Шадринск, 2000 г.).
6. «Гуманизация образования в XXI веке» (Шадринск, 2001 г.).
7. «Механизм обеспечения гарантий качества профессиональной подготовки педагогических кадров» (Екатеринбург, 2001 г.).
8. «Опыт интеграции учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования» — областные педчтения (Курган, 2001 г.).
9. «Три века сибирской школы» (Тобольск, 2001 г.).
10. «Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе» (Курган, 2002 г.).

Научные разработки, учебные пособия внедрены в образовательный процесс пяти факультетов ШГПИ, УрГПУ, педклассов г. Шадринска (школ № 4, 10), педучилища г. Катайска.

Разработана авторская программа «Педагогический мониторинг в образовательном процессе учебных учреждений Зауралья» в рамках научного исследования Уральского отделения РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций на 2001—2005 гг.» В феврале 2000 года совместно с УрГПУ и Институтом общего и среднего образования РАО нами была организована российская научно-практическая конференция по проблемам применения педагогического мониторинга в *образовательном процессе*.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Генезис процесса профессиональной подготовки педагога в России, раскрывающий предпосылки возникновения педагогической профессии, хронологию создания образовательных учреждений для подготовки учителей, основные тенденции развития и становления педагогического образования на протяжении трех веков.
2. Теоретические аспекты проблемы профессиографии в педагогике высшей школы, определяющие специфику и содержание профессиональной подготовки педагога на современном этапе.

3. Стадии профессионального становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза (начальной профессиональной ориентации; формальной профессиональной идентификации; вероятного профессионального кризиса; профессионального созревания; профессиональной готовности) и компоненты профессиональной готовности специалиста (личностный, когнитивный, деятельностный).
4. Методологическое и теоретическое обоснование концептуальной модели профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза, устанавливающее его сущность, содержание и функциональные возможности.
5. Концептуальная модель профессиографического мониторинга, включающая в себя: основное понятие; цель мониторинговой деятельности; принципы (непрерывности, научности, целостности и преемственности, образовательной целесообразности); этапы (исходно-диагностический, адаптационный, стабилизирующий, перспективно-развивающий, экспертный); функции (информационная, коррекционная, формирующая, системообразующая, прогностическая, культурологическая); специфические требования (объективность, валидность, надежность, систематичность, учет особенностей объекта изучения и условия проведения, гуманистическая направленность).
6. Технология реализации профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.

Объем и структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, четырех глав, заключения и приложений (15). Основное содержание диссертации изложено на 356 страницах, содержит 8 рисунков, 11 таблиц, 4 диаграммы. Список используемой и цитируемой литературы — 391 наименование, из них на иностранном языке — 14.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность исследования; характеризуется степень разработанности проблемы; определяются объект, предмет, цель исследования; формулируются гипотеза и задачи исследования; раскрываются методологические и теоретические основы исследования, определяются методы и этапы исследования; дается характеристика экспериментальной базы; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость; представлена информация об апробации и внедрении результатов исследования; сформулированы основные положения работы, выносимые на защиту.

Первая глава **«Генезис процесса профессиональной подготовки педагогических кадров в России»** включает в себя четыре параграфа: «Предпосылки возникновения педагогической профессии в XVIII веке», «Социально-профессиональный портрет педагога в «Век просвещения»», «Основные тенденции развития и становления педагогического образования в XVIII—XIX

веках», «Особенности педагогического образования на рубеже XX—XXI веков».

В истории мировой педагогической мысли особое место всегда занимали идеи профессиональной подготовки подрастающих поколений. Изучение генезиса и эволюции высшего педагогического образования определило необходимость опоры на богатейший опыт подготовки учительских кадров, сложившийся в истории Российского государства.

Предпосылки возникновения педагогической профессии появились еще в середине XVIII века, когда создается новая общеобразовательная школа, преследовавшая прежде всего педагогические идеалы, которые базируются на профессиональной подготовке педагога.

В проектах частной комиссии (1764 г.) намечается создание школ высшего типа — «арифметических», которые требовали перехода процесса преподавания из «рук» церковных служителей, в «руки» специально подготовленных учителей. По проекту известного просветителя Дильтея, учителей должен был поставлять университет, все кандидаты на учительство должны подвергаться экзаменам в университете и посылаться на места с печатным аттестатом. По плану государственных гимназий 1765—1766 годов «рассадниками» учителей для гимназий могли служить сами «ученые» школы. Затем все проекты сходились на признании необходимости допускать к учительским должностям только достойных лиц. Но какими средствами должна достигаться и удовлетворяться эта готовность? Обстоятельнее других ответил на этот вопрос сам Дильтей. Проект Дильтея о «рабских школах» оставался единственной в своем роде попыткой в сфере педагогического образования практически разрешить вопрос о подготовке домашних воспитателей и наставников.

В 1772 году в планах известного просветителя И. И. Бецкого возникла мысль о специальном рассаднике наставников для устроенных им учебно-воспитательных заведений (воспитание мещанских детей, для приготовления из них воспитателей в Шляхетный корпус), но она получила осуществление в форме слишком односторонней и узкой, которая не могла послужить образцом для тех учреждений, в которых нуждалась система общего образования. Таковы были первые проблески общественной мысли о необходимости и средствах специальной подготовки к педагогической деятельности, что способствовало в целом переходу проблемы профессионального педагогического образования на более высокую ступень.

В конце XVIII века идея специального педагогического образования была тесно связана с опытом германских университетов. Так, трудами профессора И. Г. Шварца при Московском университете создается педагогическая семинария. Просьба императрицы Екатерины к просветителю Гримму дать отзыв на проект Шадена об учительской семинарии относится уже к совершенно новому предложению — начать учебные реформы с устройства нормальных школ по австрийскому образцу.

Став самостоятельной отраслью общественной и государственной службы, педагогическая профессия должна была найти себе определенное место в социальной сфере и в таблице о рангах, так как то или иное положение педагога на ранговой лестнице государственной службы не могло не отразиться на условиях его профессиональной деятельности и подготовки. Представленный в тот период государственным чиновником М. Золотницким проект социального статуса педагога помещал преподавателей государственных гимназий на низших ступенях чиновничьей лестницы (11—12 классы).

Еще более важным социальным условием для образования преданной своему делу педагогической корпорации являлось ее материальное обеспечение. Все проекты народного образования сходились в том, что обязанность этого обеспечения должна лечь не на государственную казну, а на само местное сельское и городское население. Материальное содержание преподавательского персонала средних и высших учебных заведений относилось всецело на средства государственной казны, основывалось во всех проектах на порядке штатных годовых окладов.

Но, несмотря на столь невысокое социальное и материальное положение педагога, тщательно вырисовывался его идеальный образ в «Век просвещения». В уставе 1786 года и в сопровождавшем его «Руководстве учителям младших классов народных училищ» этот образ приобрел вполне законченные черты. Подобно каждому особому «роду людей», педагогическое сословие характеризуется определенным сочетанием свойственных ему профессиональных добродетелей: христианского благочестия, любви, бодрости, терпения, довольствия, прилежания, беспристрастия и снисходительности. Учитель, по мнению многих, не только преподаватель, но и прежде всего — воспитатель. Со стороны учащихся авторитет учителя опирается на уважение, т. е. на то доброе мнение, которое ученики «об искусстве и исправности учителя своего имеют». Учитель, не исполняющий должностных обязанностей, должен был помнить о том, что он «согрешает»: а) перед Богом; б) перед правительством; в) перед родителями учеников; г) перед детьми; д) перед самим собой. Вся эта тщательная регламентация педагогического идеала, весьма характерная для своего времени, верившего в нравственную силу Бога, закона и правительственного предписания, не могла, конечно, иметь большого практического значения.

Для нас более важно оценить те мероприятия, которые были предприняты для подготовки учителей к их непосредственной преподавательской деятельности как непременное условие жизнестойкости новой создаваемой системы образования России.

Возникающая необходимость подготовки учителей воплощалась в реальность через развитие сети специальных педагогических учреждений.

В 1725 году была устроена гимназия при Императорской Академии наук, в которой под руководством академиков учителя получали образование. В 1783 году, когда императрица Екатерина II составила план постепенного и повсеме-

стного образования народных училищ, была основана учительская семинария, преобразованная в 1803 году в учительскую гимназию, а в 1804 году — в педагогический институт при университетах Московском, Харьковском, Казанском, Виленском, Дерптском.

В Санкт-Петербурге в 1816 году учрежден Главный педагогический институт. В 1838 году он был закрыт, а в 1860 году учреждены педагогические курсы при университетах (Санкт-Петербургском, Московском, Киевском, Харьковском, Казанском) и вместе с тем упразднены педагогические институты.

Такова хронология становления специальных учреждений для подготовки педагогов конца XVIII и начала XIX века, которая ярко демонстрирует изменение социальной политики общества по отношению к образованию вообще и педагогическому в частности.

Особое внимание в этом плане заслуживает XIX век, когда в России начался процесс смены образовательных парадигм, обусловленный интенсивными изменениями в политико-экономической и социально-культурной сферах государства. В работах П. Н. Милюкова и Л. И. Петражицкого прослеживается генезис образования на протяжении двух веков — XIX и XX.

В исследуемый период четко обозначились следующие тенденции становления и развития высшего педагогического образования: фундаментализация его содержания, профессионально-педагогическая направленность обучения, гуманизация педагогического процесса. Отвечая на социальный заказ общества, высшее педагогическое образование в XIX веке было в основном представлено университетами, педагогическими институтами, Высшими женскими курсами и организованными в 1896 г. П. Ф. Лесгафтом курсами воспитательниц и руководительниц физического воспитания.

Формы организации учебного процесса в данный период были разнообразны, но ведущей в XIX веке закрепилась лекция. Для проверки усвоенного лекционного материала и продуктивности самостоятельной работы студентов устраивались репетиции, собеседования. Методы проверки знаний были самые различные: от вопросов на лекциях и семинарах с целью выяснения уровня владения знаниями до испытаний при переводе на старший курс или по окончании института. Особой сложностью отличались публичные испытания в конце шестого года обучения. В записках заседаний Ученого Комитета (1891—1892 гг.) «По делу о приготовлении преподавателей гимназий и их экзамены» указывалось, что в содержание испытания должны входить: знания основ психологии, логики, педагогики, дидактики, частной методики, умение пользоваться указанными знаниями в собственной педагогической практике при обучении и воспитании учащихся.

Таким образом, мы видим своего рода прообраз современной системы промежуточной и итоговой государственной аттестации студентов в вузе.

В зависимости от продемонстрированных успехов в учебе и поведении студенты делились на три группы. К первой относились те, кто имели превос-

ходные успехи, отличное поведение и проявляли прилежание в процессе всего обучения. Ко второй группе — студенты с хорошими успехами и прилежанием, хорошим поведением. Третью группу составляли студенты, показавшие посредственные успехи, но с хорошим прилежанием и поведением. Из числа студентов первой группы особо выделялись те, кого рекомендовали для дальнейшей профессиональной подготовки, выпускники второй группы направлялись для работы в гимназии, а третьей — в уездные училища.

Профессия педагога имела в те годы и свое карьерное продолжение: для одних учительская должность была ступенькой для перехода в профессорско-преподавательский состав университетов; для других — путь в административный аппарат гимназии или учебного ведомства; третьи, оставив службу в гимназии, становились издателями учебников, учебных пособий, штатными сотрудниками различных журналов; четвертые оставались учителями на протяжении многих лет.

Но к сожалению, в рассматриваемый период не было специальной научной области, в рамках которой изучались бы проблемы учительства, хотя отдельные аспекты деятельности педагога нашли отражение во взглядах наиболее прогрессивных деятелей отечественного образования (Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, Д. Д. Семенов, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский).

Так, К. Д. Ушинский отмечал, что педагогическое дело кажется всегда легким и знакомым, каждый считает себя специалистом в области воспитания, но, по мере того как человек погружается в глубины педагогической технологии, он признает сложность и диалектичность воспитательного процесса, необходимость специальной профессионально-педагогической подготовки.

Таким образом, основные тенденции развития и становления педагогического образования в XIX—XX веках определили эталонную модель личности учителя, структурными компонентами которой выступали профессионализм, нравственные качества, деловитость. Подготовка учителей осуществлялась в различных типах учреждений высшего педагогического образования, где процесс профессионального обучения строился на основе интеграции теоретической и практической подготовки.

Далее в первой главе рассматриваются подходы к проблеме педагогического образования России на рубеже XX—XXI веков. К ним, по утверждению ряда исследователей, относятся следующие: функциональный, профессиографический, личностно ориентированный, цивилизованный, профессиональный, аксиологический, полисубъективный, культурологический и др. Каждый из этих подходов призван реализовывать профессиональную модель подготовки учителя со своих позиций, избирая в качестве исходных оснований все лучшее в заявленном направлении.

Тенденции профессионального обучения и воспитания будущего учителя вызвали пристальный интерес исследователей во все времена. В XX веке отечественное образование, сменившее несколько идеологических парадигм,

прошло довольно тернистый путь. В начале нашего столетия шла бурная дискуссия о путях подготовки учителя в свете славянофильской и западноевропейской концепций, обосновывался статус национальных и общечеловеческих ценностей.

А. М. Булынин определил генезис ценностей профессиональной подготовки будущего учителя в условиях педагогического вуза:

- 1900—1917 гг. — ориентация на антрополого-гуманистическую концепцию формирования ценностей учителя;
- 1918—1932 гг. — поиск концепции профессионального воспитания, отражающей новую государственную идеологию; попытка совместить педагогические ценности с приоритетами пролетарской государственности;
- 1932—1958 гг. — трансформация и укрепление ценностно значимой ориентации, утверждение и безраздельное господство моноидеологии в вопросах истории и теории образования;
- 1958—1969 гг. — обращение профессиональной подготовки студентов-педагогов в сторону «связи школы с жизнью»;
- 1970—1990 гг. — бурное развитие профессиональных и личностных ценностей в проблематике высшего педагогического образования, поиски эффективных моделей его функционирования и развития.

Освещенный в первой главе исследования генезис проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров в России позволил рассмотреть парадигму отечественного педагогического образования. Нами определены основные исторические тенденции развития профессионального образования на протяжении трех веков:

1. Предпосылки возникновения педагогической профессии были связаны с появлением в середине XVIII века новой общеобразовательной школы, светских педагогов, повысился уровень предъявляемых требований к общенаучной и теоретической подготовке учителя; как следствие этого началось создание специальных учебных заведений, предназначенных для профессиональной подготовки учителей (педагогические семинарии, учительские гимназии), изменился социальный статус педагогической профессии в таблице о рангах.
2. Начало XIX века ознаменовалось появлением первых педагогических институтов как отдельных самостоятельных заведений для подготовки профессоров, учителей, воспитателей и домашних наставников. В этот же период происходит интенсивный процесс смены образовательных парадигм, обусловленный изменениями в политико-экономической и социально-культурной сферах государства.
3. Определяющие тенденции становления и развития высшего педагогического образования в XIX веке: фундаментализация его содержания;

профессионально-педагогическая направленность обучения, гуманизация педагогического процесса.

4. Профессионально-педагогическая подготовка специалистов в XVIII—XIX веках строилась на содержательном компоненте (теоретическая подготовка) и технологическом — методах обучения (словесные, наглядные, практические); формах организации педагогического процесса (лекции, практические занятия, самостоятельная работа); способах контроля и проверки полученных знаний (репетиции, собеседование, испытания, Klausурные работы); организации прохождения различных видов педагогической практики.
5. В XIX веке высшее педагогическое образование ориентировалось на эталонную модель профессиональной и личностной подготовки учителя к педагогической деятельности, структурными компонентами которой выступали профессионализм, нравственные и деловые качества.
6. В XX веке отечественное образование сменило несколько идеологических позиций и прошло довольно тернистый путь от партийно-классового заказа педагогическому образованию до социальной востребованности современных специалистов; от принудительного распределения педагогических кадров на работу до самостоятельного свободного трудоустройства; от высокой идеологизации педагогического образования до разработки дидактики и педагогической деонтологии, квалиметрии.

В современной образовательной системе появляется «спрос» на профессионала, на специалиста, способного удовлетворить все потребности и запросы общества. Создание государственного образовательного стандарта и появление новых инновационных технологий профессиональной подготовки способствуют иному взгляду на систему высшего профессионального образования в целом и педагогического в частности, который, по нашему мнению, должен состоять в профессиографичности подхода к процессу становления педагога с обязательным учетом передового исторического опыта, освещенного в первой главе работы. Таким образом, мы подошли к необходимости изучения с различных точек зрения проблемы профессиографии в педагогике высшей школы, которая, на наш взгляд, даст наиболее полное представление о специфике и содержании профессиональной подготовки педагога в современный период развития науки и общества и поможет нам понять суть процесса профессионального становления специалиста в педагогическом вузе. Содержательному изучению этого процесса, посвящена следующая глава нашего исследования **«Проблема профессиографии и профессионального становления специалиста в педагогике высшей школы»**.

В истории мировой педагогической мысли всегда особое место занимали идеи профессиональной и трудовой подготовки подрастающих поколений, так как на всех этапах своего исторического развития человечество решало важ-

ную задачу передачи трудового и профессионального опыта от одного поколения к другому.

В главе проанализирован процесс становления профессиональной подготовки в России и за рубежом, рассмотрены взгляды известных теоретиков прошлого и современности на проблему профтехобразования, которая была в основном сориентирована на вопросы профессиональной подготовки специалистов (В. Н. Татищева, И. И. Бецкова, А. А. Барсова, Д. И. Менделеева, Д. К. Советкина, Н. К. Крупской, А. К. Гастева, П. Р. Атутова, А. Н. Веселова, М. Н. Скаткина, С. А. Шапоринского и др.).

В настоящее время наиболее значимыми проблемами развития системы профессионального образования выступают: непрерывность, интегративность, регионализация, стандартизация, демократизация, плюрализация образования и др.

Различные аспекты проблемы профессионального образования педагога в системе высшей школы в последние десятилетия затрагивались неоднократно в работах известных педагогов и психологов (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. М. Митина и др.). Актуальность данного направления исследований обусловлена изменениями современной образовательной системы, определяющей необходимость подготовки выпускников педагогических вузов к нестандартному решению возникших в их профессиональной деятельности проблем с системным видением педагогической деятельности, к умению осуществлять ее перспективу, конструировать педагогические технологии. Этот социальный заказ соответствует потребностям самой личности, являющейся субъектом педагогической деятельности. Важнейшим условием профессионализма является качественная педагогическая подготовка специалиста. Она должна дать студенту возможность реализовать личностный потенциал формирования глубоких профессиональных знаний и умений, осуществлять свободный выбор условий и форм обучения.

Соответственно меняются основные акценты педагогического образования, идет интенсивная работа над корректировкой целей, содержания, структуры, методов педагогической подготовки будущего учителя, что в конечном счете должно изменить качество подготовки его к профессиональной деятельности. Решение новых образовательных задач потребует ориентации на интеграцию систем образования, науки и производства, на кооперацию профессионалов из разных областей культуры.

В. А. Сластенин отмечает, что до сих пор профессиональная подготовка учителя не формирует у него системного видения педагогической действительности. В связи с этим он предлагает подходить к построению системы целей педагогического образования следующим образом: от одностороннего отражения личности (главным образом профессиональных знаний и умений) к описанию его личности как профессионала. В личностном плане к функциям специального образования следует отнести: профессиональную ориентацию (на пропедевтической фазе специального образования); профессиональную

подготовку (образования) в области одного из принятых в обществе видов специальной деятельности; профессиональное перманентное образование, повышение квалификации.

Высказанная В. А. Сластениным мысль о содержании профессионального образования созвучна с идеями В. С. Леднева о детерминантах профессиональной подготовки. В связи с вышесказанным современные исследователи: Н. В. Соловьева и Л. К. Гребенкина — определяют этапы профессионального становления специалиста в вузе и аспекты формирования профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. По мнению Л. К. Гребенкиной, рассматривать процесс становления профессионализма учителя необходимо как ценностный, системно организованный, который осуществляется в логике непрерывного педагогического образования, и состоящий из трех основных взаимосвязанных этапов: довузовский (профессиональное ориентирование и самоопределение), вузовский (профессиональное становление и развитие), послевузовский (профессиональное совершенствование и самосовершенствование). Ею же выделены уровни формирования профессионализма будущего учителя в системе вуза: информационный, перцептивный, коммуникативный, деятельностный, результативный. С учетом этого ею была определена и модель личности выпускника педагогического вуза, состоящая из четырех основных блоков: профессиональная компетентность; педагогические способности; личностные и профессиональные качества; потребность в саморазвитии.

Итак, мы подошли к интересующей нас проблеме определения специфики профессионального становления специалиста.

Особое внимание следует обратить на концепцию Э. Ф. Зеера о психологии профессионального становления личности, раскрывающей различные аспекты данного процесса: стадии профессионального становления; кризисы профессионального становления; факторы, влияющие на процесс профессионального становления; сущность профессиографии; методы профессиографических исследований; мониторинг профессионального развития личности.

В данной концепции нас интересовал вопрос о стадиях профессионального становления: оптации; профессиональное образование и подготовка; профессиональная адаптация; первичная и вторичная профессионализация и мастерство. Мы определили поле своих научных интересов в рамках исследований второй стадии профессионального становления специалиста: профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение и готовность к самостоятельному труду, а также учли возможные кризисы процесса профессионального становления специалиста и факторы, их детерминирующие. Мы согласны со взглядами Э. Ф. Зеера на проблему внедрения технологии мониторинга в рамках профессионально-образовательного процесса. Э. Ф. Зеером дано определение процесса профессионального становления как продуктивного процесса развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определения сво-

его места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма.

Повышение качества педагогической подготовки в современных условиях связано с необходимостью достаточно полного и четкого понимания данного понятия, раскрытого в работах О. А. Абдуллиной, Е. П. Белозерцева, Н. В. Кузьминой, М. Л. Левицкого, А. А. Орлова, А. И. Пискунова, В. А. Сластенина, М. А. Смирновой, А. И. Щербакова и др. Профессиональное становление специалиста, по мнению перечисленных исследователей, представляет собой устойчивое взаимоотношение системы: профессиональных знаний (когнитивный компонент); основных общепедагогических и профессиональных умений (деятельностный компонент) и важнейших профессионально-личностных качеств (личностный компонент) будущего педагога. Этот подход вполне укладывается в рамках сложившихся традиций в дидактике высшей школы. Устойчивость взаимоотношений компонентов зависит и от меры сформированности каждого из них. Таким образом, профессионализм учителя (Л. К. Гребенкина) трактуется как качественная характеристика, включающая совокупность интегративных, обобщенных умений и способностей учителя, его личностных и профессионально значимых качеств, отражающих высокий уровень культуры и мастерства, творческий подход к организации педагогической деятельности и ее продуктивность, готовность к постоянному самосовершенствованию.

При правильной организации процесса обучения в вузе должны в полном объеме реализовываться государственные образовательные стандарты, обеспечивающие нормативный и содержательный уровень показателей профессионального становления специалиста с учетом вышеназванных составляющих компонентов (когнитивного, личностного, деятельностного).

По нашему мнению, процесс профессионального становления специалиста представляет собой устойчивое взаимодействие компонентов системы: профессиональных знаний (когнитивный компонент); основных общепедагогических и профессиональных умений (деятельностный компонент) и важнейших профессионально-личностных качеств (личностный компонент) будущего педагога.

Общий уровень когнитивного компонента определяется содержанием, объемом, научностью знаний. В свою очередь, содержание знаний раскрывается в конкретности, гибкости, оперативности, обобщенности, свернутости и развернутости знаний; объем знаний заключается в глубине и полноте; научность характеризуется систематичностью и осознанностью знаний. Значимы также критерии: пополнение (приращения) знаний (по сравнению с исходным состоянием знаний студента); актуализация знаний при решении познавательных и практических задач; применение знаний в новых ситуациях; эффективность использования знаний в деятельности.

Реальный уровень деятельностного компонента выявляется путем определения сформированности основных общепедагогических умений (аналитико-

диагностических, конструктивно-организаторских, прогностических, коммуникативных и рефлексивных) по соответствующим показателям: объем умений (по сравнению с эталонным перечнем, содержащимся в образовательном стандарте); полнота операционного состояния данного умения; усвоение опорной теоретической основы умения; интегративность (комплексность); устойчивость; гибкость (перенос в новые ситуации); действенность. Указанные характеристики компонента можно оценить лишь при решении студентами педагогических задач и проблемных ситуаций.

В личностный компонент входит система профессионально значимых личностных качеств (эмпатии, толерантности) и система профессиональных ценностей. Сформированность личностного компонента оценивается следующими критериями: структура профессиональной мотивации; динамика интеллектуального и физического развития; личностный смысл получения знаний, удовлетворенность процессом обучения; готовность к самообразованию и профессиональной деятельности. Личностный компонент дополняется также индивидуальным осмыслением всех перечисленных знаний, навыков в двух других компонентах. Соответственно и специфика становления специалиста будет зависеть прежде всего от сформированности каждого из названных компонентов.

Резюмируя изложенное выше, заметим, что специфика подготовки специалиста зависит от многих составляющих внешнего и внутреннего действия, но основной содержательный компонент данного процесса будет, безусловно, сориентирован на требования государственного образовательного стандарта, которые мы рассмотрели в следующем параграфе нашей работы. Однако, кроме требований государственного образовательного стандарта, определяющих прежде всего уровень готовности специалиста уже на выходе из образовательного учреждения, на наш взгляд, очень важно изучить и стадии профессионального становления специалиста, без которых невозможно целостно представить весь процесс профессионального развития будущего педагога и, естественно, осуществить адекватное влияние на него.

В целях гарантирования образования высокого качества, способного конкурировать с западноевропейскими стандартами подготовки специалиста, российское образование должно соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта в системе высшего педагогического образования. Основываясь на концепции стандартизации образования, разработанной рядом отечественных ученых (В. С. Леднев, М. В. Рыжаков, А. Н. Лейбович, С. Е. Шишов, Б. С. Гершунский, В. С. Ямпольский и др.), М. В. Рыжаков сформулировал общие принципы политики государства в области образовательных стандартов. Данные принципы дают возможность сориентировать всю систему образования, и высшего образования в частности, на процесс качественной реализации государственных образовательных стандартов. Современные подходы к проблеме профессиональной подготовки будущего педагога нашли свое отражение в разработке «Государственного образовательного стан-

дарта высшего профессионального образования» (1995, 2000 гг.), с помощью которого были установлены самые общие требования к содержанию и уровню профессиональной подготовки специалиста в системе высшего образования.

Исходя из вышесказанного, в своем исследовании мы обратились к содержанию ГОС как к содержательной стороне оценки качества подготовки специалистов. Нами были изучены ГОС по двум основным специальностям, реализуемым в рамках профессиональной подготовки на факультете дошкольной и социальной педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института: «Дошкольная педагогика и психология» — 030900 (квалификация — преподаватель дошкольной педагогики и психологии); «Социальная педагогика» — 031300 (квалификация — социальный педагог). Соответственно государственный образовательный стандарт этих специальностей является основным нормативным документом, руководствуясь которым мы можем определить уровень профессиональной готовности выпускника вуза.

В стандартах первого (1995 г.) и второго (2000 г.) поколений четко зафиксированы квалификационные характеристики специалиста и требования к уровню подготовки выпускника по специальности, которые мы попытались объединить в трех основных компонентах профессионально-педагогической подготовки (когнитивный, деятельностный, личностный) и на содержание которых ориентировались в последующей опытно-поисковой работе.

При оценивании специфики профессионального становления специалиста определяется соответствие между уровнем сформированных знаний, умений, личностных характеристик студентов и содержанием требований к специалисту, изложенных в государственном образовательном стандарте. Профессиональное становление и развитие предполагает глубокие изменения в личности и деятельности студента в процессе обучения в вузе. По нашему мнению, руководителям и практическим работникам необходимо ориентироваться на изученные нами стадии профессионального становления специалиста в системе высшего педагогического образования, так как они имеют обобщенные структурные характеристики и описывают в целом процесс профессионального становления будущего педагога (см. табл. 1).

Первая стадия — стадия начальной профессиональной ориентации на будущую педагогическую деятельность, появления первоначальных мотиваций педагогической деятельности (педкласс, факультет довузовской подготовки).

Вторая стадия — стадия формальной профессиональной идентификации, когда студент на основе первых формальных показателей отождествляет себя с будущей профессией (1 курс).

Третья стадия — стадия вероятностного профессионального кризиса, когда происходит снижение интереса к будущей профессиональной деятельности вследствие рассогласования личностных представлений о профессии и столкновения с реальной педагогической деятельностью на практике (2 курс).

Четвертая стадия — стадия профессионального созревания, глубокого погружения в программу профессиональной педагогической подготовки спе-

циалиста и параллельной коррекции профессиональных знаний, представлений, умений и навыков, стабилизации приобретенных профессиональных качеств (3—4 курсы).

Таблица 1

**Характеристика стадий профессионального становления
специалиста в вузе**

		I стадия - начальная профессиональной ориентации	II стадия - формальной профессиональной идентификации	III стадия - вероятностного профессионального кризиса	IV стадия — профессионального созревания	V стадия — профессиональной готовности
		КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА	Когнитивный	Наличие элементарных знаний по педагогике и психологии	Приобретение знаний и представлений в области общекультурной подготовки специалиста	Освоение объема знаний и представлений в области общепрофессиональной подготовки специалиста
Личностный	Появление первоначальной мотивационной установки на педагогическую деятельность		Завышенная самооценка и уровень личностных притязаний на фоне размытого представления о будущей профессиональной деятельности	Вероятен личностный кризис в связи с завышенной самооценкой и уровнем личностных притязаний на фоне переживания рассогласования представлений о себе и реальных профессиональных требований со стороны пед. практики	Выравнивание и коррекция профессионального самосознания и личностных представлений о профессиональной деятельности	Наличие личностных показателей в соответствии с требованиями ГОС. Возможен личностный кризис профессионального самосознания в связи с предстоящей сменой учебно-профессиональной деятельности на профессионально-практическую деятельность и осознание новых требований к личности специалиста
Деятельностный	Овладение основными навыками и умениями в области педагогической деятельности		Наличие общих навыков и умений в профессиональной деятельности	Формирование специальных навыков и умений в профессиональной педагогической деятельности	Закрепление специальных профессиональных умений	Овладение всеми необходимыми профессиональными навыками и умениями в соответствии с требованиями ГОС

Пятая стадия — стадия профессиональной готовности специалиста (но возможен личностный кризис, возникновение некоторой неудовлетворенности в связи с появлением настроя на смену учебно-профессиональной установки на профессионально-практическую деятельность и осознанием новых требований к профессиональной готовности специалиста со стороны педагогической практики), сформированности устойчивой мотивационной установки на будущую профессиональную деятельность, наличия показателей, определенных ГОС, по всем компонентам профессиональной готовности (5 курс).

На каждой из указанных стадий происходит изменение и становление трех основных компонентов профессиональной готовности специалиста: когнитивного, личностного и деятельностного.

Таким образом, процесс профессионального становления специалиста достаточно сложный и противоречивый, но он всегда имеет прогрессивные характеристики, так как сориентирован на конечный результат — готовность специалиста, профессионала.

Проблема профессиональной подготовки специалистов достаточно актуальна и подробно изучена, что доказывает анализ основных тенденций развития профессиональной педагогики, представленный в § 1 второй главы, но аспект профессиональной подготовки в основном всегда был сосредоточен вокруг специальностей технологической и производственной направленности. Проблема профессиональной подготовки педагога вышла на методологический уровень только в последние десятилетия в рамках исследований ученых О. А. Абдуллиной, Е. П. Белозерцева, Л. К. Гребенкиной, Н. В. Кузьминой, А. А. Орлова, А. И. Пискунова, И. А. Смирновой, И. В. Соловьевой, А. И. Щербакова и др. и требований, созданных государственными образовательными стандартами. Отсюда следует, что традиционное представление о ходе становления специалиста должно «слиться» с современными научными технологиями изучения профессиональной готовности студентов к будущей педагогической деятельности. Естественным продуктом данного встречного процесса, на наш взгляд, будет являться технология мониторинга, чему и посвящена третья глава работы.

Третья глава **«Методологические и теоретико-педагогические основы мониторинга»** раскрывает общенаучный подход к определению сущности и содержания мониторинга, функциональный подход к содержанию мониторинговой деятельности и существующие виды мониторинга.

В начале главы проводится феноменологический анализ понятия «мониторинг», изучаемого различными авторами (Ю. А. Анохин, А. С. Белкин, И. А. Кривобоков, А. А. Орлов) и трактуемого энциклопедическими изданиями. Исходя из данного анализа выделяются основные функциональные возможности мониторинговой деятельности. Во-первых, мониторинг — это процесс наблюдения за объектом, оценивания его состояния, осуществления контроля за характером происходящих изменений и предупреждения нежелательных тенденций развития. Мониторинг осуществляется через определенные

системы, выполняющие соответствующие функции. Во-вторых, мониторинг имеет адресность и предметную направленность, т. е. применяется к конкретным объектам и процессам, для решения конкретно поставленных задач. В-третьих, мониторинг представляет собой непрерывный процесс, организуемый на достаточно продолжительном отрезке времени, что позволяет фиксировать состояние происходящих процессов, осуществлять их прогноз и коррекцию и на основе полученной информации от объектов, принимать управляющие решения.

Методологическая основа мониторинга заключается в установлении причинно-следственных связей наблюдаемого явления на основе информационных данных, полученных через мониторинговые индикаторы, что является предпосылкой для осознания специфики методик и технологий мониторинга по обеспечению его функций: целеполагания, предвидения, прогнозирования и планирования в образовательном процессе. Исследуя методологические аспекты мониторинга, И. А. Кривобоков, А. И. Майоров определяют и факторы, снижающие истинные оценки любого изучаемого явления, которые необходимо учитывать при проведении мониторинга.

В связи с этим большое значение приобретает основная функциональная возможность мониторинга, его диагностическая направленность, подробно рассмотренная в работах А. С. Белкина.

После постановки диагноза, необходимо обратиться к прогнозированию как к еще одной из функциональных возможностей мониторинга. Интегрирование информации, полученной на всех предшествующих стадиях диагностики, дает возможность постановки завершающего (или основного) диагноза-прогноза. Однако он не является последним этапом в общей цепи мониторинговой деятельности. Прогноз не самоцель, а всего лишь ориентир для организации последующей деятельности в отношении изучаемого объекта. Для деятельности нужен план. Планирование всегда связано с такими параметрами прогноза, как устойчивость возникших тенденций, характер факторов, обусловивших возникновение положительных или негативных тенденций. Важно подчеркнуть, что главная цель планирования заключена в развитии всего того, что создает оптимистическую основу прогноза с учетом активного вмешательства в образовательный процесс.

Таким образом, мониторинг постепенно вытесняет традиционные методы исследований и обследований. Мониторинг становится отдельным самостоятельным направлением. Закономерно, что после появления мониторинга как новой специфичной деятельности в исследовании и обследовании появляются и различные виды мониторинга, применяемые многими отраслями человекознания (медицина, экология, социология, психология, педагогика).

Мониторинг классифицируется по достаточно большому количеству исследований. В зависимости от них А. Н. Майоров предлагает рассматривать следующие виды мониторинга:

- *динамический* (в качестве основания для экспертизы выступают данные о динамике развития того или иного объекта, явления или показателя);
- *конкурентный* (в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования других образовательных систем);
- *сравнительный* (в качестве основания для экспертизы выбирают результаты идентичного обследования одной или двух систем более высокого уровня, данный подход дает возможность рандомизировать или учесть большинство причин смещений оценок);
- *комплексный* (используется несколько оснований для экспертизы);
- *информационный* (структуризация, направление и распространение информации, не предусматривает специально организованного изучения);
- *базовый, или фоновый* (выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемыми на уровне управления);
- *проблемный* (выяснение закономерностей, процессов, опасностей, тех проблем, которые известны и актуальны с точки зрения управления).

Перечисленные виды мониторинга сориентированы преимущественно на экспертизу образовательных систем, которая лежит в основе дальнейших управленческих действий специалиста. А. А. Орлов в своем исследовании выделяет несколько иные виды мониторинга, связанные прежде всего со сферой деятельности человека: медицинский, социологический, психологический, педагогический, инновационный. А. С. Белкин трактует явление педагогического мониторинга с позиций его применения в образовательном процессе: образовательный, дидактический, воспитательный, управленческий, социально-психологический. Обосновывая образовательный мониторинг как средство глубокого изучения и научного управления образовательным процессом, А. С. Белкин предлагает учитывать принципы действия данного мониторинга (непрерывности, научности, воспитательной целесообразности, диагностико-прогностической направленности, целостности и преемственности). С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Н. О. Вербицкая, В. Д. Жаворонков связывают проблемы управления качеством образования с понятием мониторинга качества образования. Проблемами управленческого мониторинга занимались А. И. Куприна, Е. И. Терзиогло, Г. А. Карпова вводит понятие психолого-педагогического мониторинга.

Все перечисленные исследования дают нам представление о различных видах мониторинга, его функциональных возможностях, технологии применения в различных отраслях человекознания, определяют условия и рамки его реализации в зависимости от специфических задач исследования и заказов практики, указывают на некоторые технологические модели применения мониторинга в интересующей нас области исследования — в образовательном процессе и доказывают возможность его применения в высшем педагогическом

образовании в качестве совершенно нового вида мониторинговой деятельности — профессиографического мониторинга.

Так как профессиональное образование характеризуется вариативностью, иерархизированностью, порой незаданностью происходящих процессов и направлено на решение бесчисленного ряда образовательных задач, то и профессиональное становление специалиста будет выявляться только при сложном, многостороннем, алгоритмизированном анализе педагогических явлений и процессов, отражающих всю суть происходящего, чему и посвящена четвертая глава нашего исследования.

В главе «Современное направление развития профессиографического мониторинга в образовательном процессе педагогического вуза» раскрываются существующие системы оценки качества образования, применяемые в системе общего и профессионального образования, концептуальная модель и технология реализации профессиографического мониторинга в системе высшего педагогического образования, представлен анализ результатов опытно-поисковой работы.

Качество образования — это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных качеств личности. Качество образования определяется также совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и т. п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи (С. Е. Шишов, В. А. Кальней). Для оценки качества образования применяются различные методы. В российской системе образования в начале ее формирования проблема оценки качества образования и его диагностики была прежде всего связана с педагогическим процессом школы и его основными результатами. Известный отечественный педагог П. Ф. Лесгафт стоял у истоков данных процессов, он впервые определил четыре типа личности школьника. Далее в 20—30-х годах нашего века исследование проблем педагогической диагностики и состояния образовательного процесса в основном проводилось в рамках педологии (П. П. Блонский, К. Н. Кузнецов, П. А. Рудик, А. Б. Залкинд, А. Г. Калашников, А. С. Пчелко и др.). Ими были предложены специфические методы оценки качества образования: метод заданий; метод длительных наблюдений; метод тестов и стандартов. Методы учета широко использовались не только в школах, но и в высших учебных заведениях. А. Г. Калашников отмечал, что работа в вузе должна сопровождаться постоянным учетом достижений как отдельного студента, так и однородной группы, а также объективной оценкой этих достижений. Нам представляются чрезвычайно интересными указанные формы и методы отслеживания хода образовательного процесса. Они позволяли дифференцированно подойти к оценке познавательных и моральных качеств личности учащегося,

развивали элементы самоанализа и самоконтроля, способствовали объективной оценке деятельности каждого участника образовательного процесса. И вполне понятно, что такое отношение к личности не могло быть воспринято терпимо со стороны партийных идеологов того времени и не укладывалось в систему воспитания «нового человека». Как следствие этого в 1936 году вышло известное постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», которое в свойственной тому времени манере подвергло «разрушительной» критике деятельность педагогов в школах.

Влияние этого и других документов на развитие педагогической науки и практики было весьма значительным. Изучая учащихся в процессе их обучения и воспитания, И. А. Каиров, В. И. Куфаев, О. И. Ильинская в 1947 году в качестве основного метода избрали наблюдение и другие дополнительные методы, совершенно исключив возможность использования тестов, анкет, назвав такие методы «антинаучными». В 50—60-х годах в качестве основной формы слежения за ходом образовательного процесса активно применялся контроль. Необходимо отметить, что системы контроля в течение 60—70-х годов постоянно совершенствовались и развивались. В плане нашего исследования вызывает интерес система критериев контроля, предложенная Э. Г. Малиночной. В начальный период эти процессы внешне не проявлялись, но в 70—80-х годах стало явным их разрушительное воздействие на всю систему образования. В указанное время поиск и совершенствование методов слежения за ходом образовательного процесса шел только в рамках научно-педагогических исследований. В 80—90-х годах понятия контроля и оценки постепенно переросли в систему экспертизы, тестирования и рейтинга, которые широко используются как в теории, так и в практике общего и профессионального образования.

Управление образовательным процессом вуза — это комплексная проблема, решаемая при условии выполнения следующих моментов: соответствие методов управления целям обучения, учет индивидуальных особенностей обучаемых, регулярное слежение за познавательной деятельностью студентов и коррекция ее на всех этапах развития, обеспечение обучающих и контролируемых мероприятий, стимулирующих активную познавательную деятельность, получение прочных знаний, развитие приемов и навыков самостоятельной деятельности. Основы теории и методики контроля педагогического процесса в условиях вуза нашли свое отражение в работах видных отечественных дидактов С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьминой, А. Г. Молибога, А. В. Петровского, Н. Ф. Талызиной и др. Психологические аспекты контроля и роль оценки знаний освещены в исследованиях А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, Н. А. Менчинской, Я. А. Пономарева. Целый ряд работ посвящен различным видам контроля. Программированный контроль и его возможности подробно разрабатывались в исследованиях Е. Л. Белкина, В. Н. Константинова, Н. Д. Никандрова, В. Я. Осокина и др. Вопросами теории и практики тестового контроля занимались В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, Т. А. Ильина, А. Н. Леонтьев. Автоматизированный контроль изучали и описа-

ли в своих трудах Н. Е. Бобков, Н. Г. Венецкий, В. Я. Ляцдус, Н. А. Омельченко. Теорию и практику математико-статистических методов контроля рассматривают С. И. Архангельский, Н. Г. Венецкий, Н. Д. Гусева, З. Ф. Жуковская, Л. Б. Ительсон.

Далее в параграфе излагаются взгляды на текущий, итоговый, предварительный, тематический и другие виды контроля, применяемые в образовательном процессе вуза. Наряду с вопросом о видах контроля в исследованиях поднимают вопрос о его функциях (Г. И. Щукина, В. И. Загвязинский, М. Амтаниус, А. П. Гудыма, К. Г. Деликатный и др.).

Нам представляется целесообразным остановиться на современных тенденциях в развитии форм, методов контроля, качества и результатов обучения за рубежом. Важным является при этом использование накопленного зарубежной высшей школой США и Великобритании положительного опыта в организации обратной связи, реализуемой через контроль за ходом учебного процесса и его результатами. В последнее время широкое распространение получили дидактические игры, дискуссии, использование контрольно-обучающих систем типа Plato, метода «малых групп», системы «гайденс», дискуссионного метода контроля, тьюторского метода обучения и воспитания и т. д. Кроме контроля в системе высшего образования большую роль играет процесс прогнозирования. В последнее время педагогическому прогнозированию уделяется особое внимание в работах В. И. Бестужева-Лады, И. Г. Венецкого, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, которые дали ему теоретическое и практическое обоснование. Прогноз может быть осуществлен на разных стадиях учебного процесса, но в любом случае является диагностически-предупредительным, позволяющим в целом оценить ситуацию и избрать методику работы, а также применить корректирующие воздействия.

Коррекция — составная, результативная часть управления любыми педагогическими процессами. Коррекция обучения обозначает проведение ряда учебно-методических мероприятий по устранению пробелов в знаниях, обнаруженных с помощью оперативной связи (И. И. Тихонов, Н. Ф. Талызина, В. В. Гаврилюк, Е. Л. Белкин).

Таким образом, мы видим, что в управлении образовательным процессом вуза действует система категорий: контроль, прогноз, коррекция. Синтез контроля, прогноза, коррекции входит в структуру целенаправленных процессов, позволяющих реализовать оптимальное управление такой сложной, развивающейся и изменяющейся системой, какой является образовательный процесс в системе высшего образования.

Следует отметить, что при проведении оценивания качества педагогической подготовки специалистов приходится иметь дело со слабо формализуемой и нечисловой информацией. Осознание этих проблем привело к возникновению нового направления педагогики, связанного с использованием экспертных методов в процессе оценивания, которые широко применяются в педагогической квалиметрии (Д. С. Шмеринг, Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман, В. С. Чер-

пов, М. А. Смирнова и др.). Исследователь В. Я. Свирский определяет экспертизу как процесс сбора, обработки и оформления требуемой информации. Специальная организация педагогической экспертизы заключается в наличии целей, задач и определенной структуры, в реализации основных ее функций: оценочной, диагностической, прогностической и рекомендательной.

Педагогическая экспертиза рассматривается учеными как часть педагогической квалиметрии и может быть классифицирована по типу (групповая, индивидуальная, рефлексивная); по форме контакта (очная, заочная); по форме предъявления материалов (устная, письменная); по отношению к объекту (открытая, закрытая, полужакрытая); по способам получения информации (прямая, косвенная); по субъектам (внешняя, внутренняя, самоэкспертиза); по целям (констатирующая, прогнозирующая, формирующе-развивающая).

Система высшего образования всегда ориентируется на конечный результат — уровень подготовки студентов. В ходе его оценки используется процесс промежуточной и итоговой аттестации студентов. В настоящее время широко и активно применяется тестовая и рейтинговая система контроля как наиболее объективная и отвечающая современным требованиям науки и практики. Далее в работе рассматриваются современные системы тестового и рейтингового контроля, их позитивные и негативные характеристики.

Обобщим изложенный выше материал.

- Проблема оценки качества общего и профессионального образования в современный период стоит достаточно остро, что связано с введением государственных образовательных стандартов и большим количеством проведенных исследований, предполагающих применение разнообразных технологий контроля качества в области образования (экспертные системы оценки, системы рейтинга, тестирования и диагностики и т. д.).
- Оценка процесса профессионального становления специалиста в системе высшего педагогического образования, на наш взгляд, должна включать в себя следующие основные направления: диагностику, коррекцию, контроль, прогноз и экспертизу, с помощью которых возможно наиболее оптимальное включение в образовательный процесс вуза с целью установки уровня профессионально-педагогической готовности будущего педагога.
- Основная задача нашего исследования состояла в необходимости нахождения обобщенной, технологичной, адекватной целям, содержанию высшего педагогического образования и требованиям, предъявляемым к готовности специалиста и оценке качества, технологии непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, изменением показателей профессионального становления специалиста. На наш взгляд, такой может являться технология профессиографического мониторинга, которую мы представили в третьем параграфе последней главы исследования.

В современных научных исследованиях до сих пор отсутствовал аналитический подход к проблеме подготовки специалиста и констатировались только две его стадии — начальный и конечный результат. Процесс становления профессионала практически был скрыт от глаз экспериментаторов и педагогов. Поиск эффективных технологий отслеживания данного процесса является задачей современной профессиональной педагогики. Этой проблемой в нашей стране стали интересоваться начиная с 20-х годов XX века. Именно в этот период были предприняты первые попытки профессиографического изучения педагогической деятельности, о чем свидетельствуют работы П. И. Гарибона, С. М. Фридмана, А. С. Коха, Н. В. Левитова. В конце 50-х, в 70-х годах появляются крупные труды по проблеме профессиографии личности учителя. Выделяются работы В. А. Сластинина, М. В. Кузьминой, А. И. Щербакова, Ф. Н. Гоновой, Т. А. Ильиной, А. В. Петровского, А. И. Пискунова и др. В 80—90-х годах отдельные идеи профессиографии разрабатываются рядом авторов: Э. Ф. Зеером, В. А. Журавлевым, Н. Ф. Вишняковым, С. Н. Зайцевым, Е. А. Климовым, А. К. Марковой, Л. В. Селезневым, Ю. Г. Татур и др.

Недостаточная изученность проблемы приводит к невозможности осуществления профессиографического мониторинга на высоком качественном уровне, позволяющем получить объективную оценку образовательного процесса становления будущих специалистов, хотя содержание педагогического образования, по мнению ряда ученых, должно быть представлено как единство содержания теоретической, практической, психофизиологической, нравственно-психологической готовности педагога к профессиональной деятельности. Это итоговый результат образовательного процесса высшего учреждения.

Профессиографический мониторинг призван устранить профессиональную некомпетентность педагогических кадров и руководителей вузов в вопросах научно обоснованного, диагностико-прогностического анализа образовательного процесса, профессионального становления специалистов не только на начальной и конечной его стадии, но и на промежуточном этапе развития изучаемого явления, его корректировки в необходимом русле. Определение понятия «профессиографический мониторинг» было адаптировано нами в соответствии с направлениями его реализации и трактуется как процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического, планово-деятельностного слежения за состоянием и изменением показателей профессионального становления специалиста с целью наиболее оптимального выбора образовательных задач, а также средств и методов их решения.

Профессиографический мониторинг позволяет определить, каково состояние образовательного процесса на каждом этапе, насколько рационально использованы педагогические средства, в какой мере они соответствуют заданным целям, насколько эффективны реализованные педагогические технологии. Длительность слежения за состоянием педагогических явлений позволяет выявлять тенденции их изменения, устанавливать зависимость их от определенных факторов.

Таким образом, профессиографический мониторинг представляет собой определенную систему лонгитюдного исследования качества образования. С учетом данных профессиографического мониторинга организуется лично ориентированный образовательный процесс, что побуждает педагогов и руководителей высшей школы корректировать течение инновационных процессов и качество преподавания в вузе.

Следовательно, профессиографический мониторинг может являться одним из важнейших элементов системы информационного обеспечения образовательного процесса в вузе и определять принятие адекватных управленческих и педагогических решений.

Следует отметить и социальную направленность профессиографического мониторинга, поскольку сами процессы профессионального образования, его содержание и формы, структура и организация на всех уровнях (государственном, региональном, местном) подвержены постоянному и глубокому влиянию социальных, экономических, политических и духовных процессов. Поэтому при определенной устойчивости основных показателей профессионального становления специалиста с помощью технологии профессиографического мониторинга необходимо постоянно отслеживать и учитывать изменяющиеся условия. Другими словами, он должен быть достаточно динамичен в своем содержательном компоненте, иначе он может быстро превратиться в некую заданную схему, и его задачи могут свестись лишь к простой регистрации наблюдаемых фактов и педагогических явлений.

Благодаря такому подходу, результаты профессиографического мониторинга могут дать богатый материал для анализа и оценки социальной мотивации, устойчивости или изменения поведения, профессиональных устремлений студентов, а также для определения факторов, влияющих на формирование личности будущего специалиста. Содержательной базой профессиографического мониторинга, на наш взгляд, является модель специалиста, компоненты готовности и стадии профессионального становления которого мы представляли ранее в главе 2 (§ 1, 2).

Мониторинг предполагает всесторонний анализ как содержательной, так и технологической сторон процесса становления специалиста, а также и его результатов. В процессе его организации нами учитывались основные показатели профессиональной готовности специалиста и определенные ранее стадии профессионального становления специалиста в вузе (табл. 1).

Для изучения особенностей профессионального становления специалиста нами была разработана концептуальная модель профессиографического мониторинга в образовательном процессе вуза (рис. 1), технология реализации которого строилась с учетом компонентов и алгоритма осуществления профессиографического мониторинга (рис. 2) и взаимосвязи этапов профессиографического мониторинга со стадиями профессионального становления специалиста (рис. 3).

понятие	цель	принципы	этапы	функции	требования
Процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического, плано-деятельностного слежения за состоянием и изменением показателей профессионального становления специалиста с целью наиболее оптимального выбора образовательных задач, а также средств и методов их решения	Повысить качественный уровень профессиональной готовности специалиста в системе высшего образования	Непрерывности, научности, целостности и предметности, образовательной целесообразности	Исходно-диагностический, адаптационный, стабилизирующий, перспективно-развивающий, экспертный	Информационная, коррекционная, формирующая, культурологическая, системообразующая, прогностическая	Объективность, валидность, надежность, систематичность, учет особенностей объекта изучения и условий проведения, гуманистическая направленность

Рис. 1. Концептуальная модель профессионального мониторинга

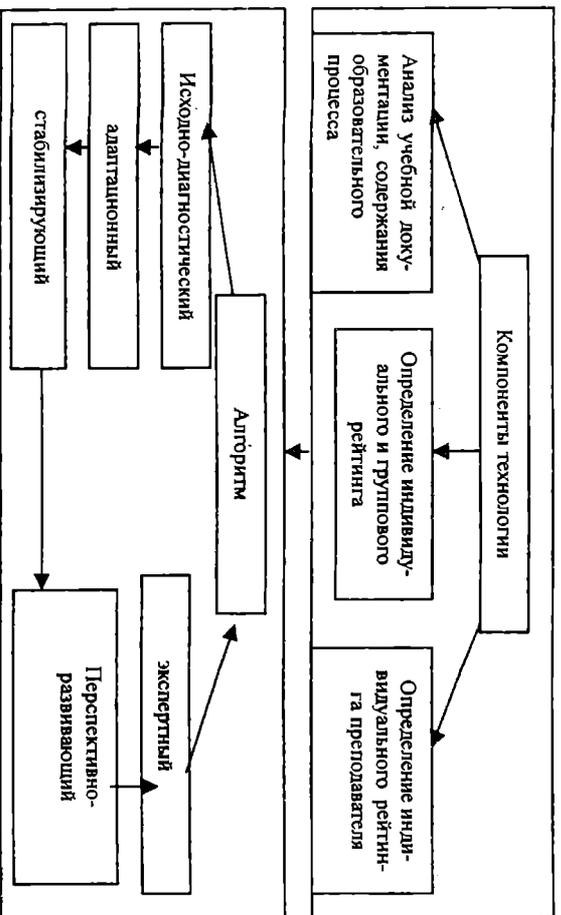


Рис. 2. Технология профессионального мониторинга

Рассмотрим содержание функций мониторинга. *Информационная* — дает возможность выяснить результативность педагогического процесса, получить сведения о состоянии объекта, обеспечить обратную связь. На этой основе происходит участие в управлении педагогическим процессом, анализируется его эффективность. Традиционно в исследовании педагогического процесса фиксировались преимущественно лишь его результаты, выраженные в показателях усвоения знаний, умений и навыков. При введении профессиографического мониторинга в учебный процесс основное внимание направляется на особенности течения, развития самого образовательного процесса (его трудности, искажения). Эта процессуальная информация гораздо более информативна и оперативна по сравнению со сведениями о результатах. *Культурологическая* — предполагает участие в профессиографическом мониторинге различных субъектов образовательного процесса (преподаватели, управленческий аппарат). Она способствует повышению профессиональной культуры, побуждает к более глубокому изучению специфики процесса подготовки студентов, к анализу своего педагогического труда. Исследовательская установка является основой педагогического творчества. *Формирующая* — внедрение профессиографического мониторинга в работу высших учебных заведений позволит более эффективно осуществлять процесс формирования личности будущего педагога, знать его сильные и слабые стороны. Опираясь на результаты мониторинговой оценки, преподаватели, кафедры и деканаты факультетов смогут подобрать методы и приемы индивидуального воздействия на каждого студента, что поможет избежать выпадения из зоны внимания педагогов проблемных аспектов в формировании личности будущего специалиста. *Коррекционная* — тесно связана с предыдущей функцией. Направленность профессиографического мониторинга на особенности текущих процессов предполагает обнаружение и фиксацию многочисленных непрогнозируемых, неожиданных результатов реализации образовательной работы. Коррекционная функция поможет устранить возникшие негативные позиции в профессиональном становлении специалиста. *Системообразующая* — требования научности любого вида мониторинга предусматривают прежде всего его организацию и проведение на основе системного подхода. В нашем исследовании процесс профессиографического мониторинга выступает как сложная система, основной задачей которой является слежение за состоянием развития педагогического процесса с целью наиболее оптимального выбора его целей и задач, а также средств и методов их решения. *Прогностическая* — профессиографический мониторинг способствует не только определению состояния образовательного процесса на заданном временном промежутке, но и прогнозированию дальнейших тенденций его развития и внесения соответствующих коррективов, что создает предпосылки к его совершенствованию.

Таким образом, все перечисленные выше функции мониторинга подчинены общей цели повышения качества профессионально-педагогической подготовки специалиста и направлены на обеспечение научного подхода в управле-

нии учебно-воспитательным процессом вуза. Профессиографический мониторинг в вузе включает следующие этапы: исходно-диагностический, адаптационный, стабилизирующий, перспективно-развивающий, экспертный. Все они структурно и функционально связаны между собой и представляют единый цикл действия. Выпадение любого из них делает профессиографический мониторинг малоценным, некачественным или нарушает всю логику его реализации в образовательном процессе. Безусловно, этот цикл наполняется в каждом конкретном случае (особенности подготовки специалиста) разным содержанием, но в функциональном плане действия участников мониторинга, его осуществляющих, будут подчинены определенному заданному алгоритму.

Исходно-диагностический этап (осуществляется в педклассах общеобразовательной школы, на факультете довузовской подготовки, в педагогическом училище, на подготовительных курсах):

1. Изучение и структурирование показателей профпригодности к педагогической деятельности.
2. Подбор адекватных требованиям специальности методик профотбора.
3. Осуществление диагностики профпригодности будущих педагогов.
4. Количественная и качественная обработка полученных результатов и выработка на их основе педагогического диагноза.

Адаптационный этап — образовательный процесс факультета педвуза:

1. Формирование устойчивой мотивационной установки на приобретение профессиональных знаний и умений
2. Работа кураторов, кафедр и деканата по созданию педагогических условий для успешной адаптации студентов к образовательному процессу факультета.
3. Распределение индивидуальных обязанностей студентов в каждой учебной группе по направлениям учебной и общественно полезной деятельности.
4. Установление и коррекция первоначальных негативных тенденций профессионального становления, возникших у студентов в адаптационный период.
5. Определение индивидуального рейтинга студента и группы (по результатам сессии).

Стабилизирующий этап:

1. Стабилизация проявлений профессиональной мотивации у студентов в учебной деятельности и при прохождении первой педагогической практики.
2. Предварительная дифференциация профессиональных интересов студентов.
3. Устранение возможных причин, тормозящих дальнейшее развитие объекта мониторинга.
4. Определение индивидуального и группового рейтинга.

Перспективно-развивающий этап:

1. Прогнозирование дальнейших тенденций развития обследуемого объекта.
2. Применение методов и средств, позволяющих интенсифицировать дальнейшее профессиональное становление специалиста.
3. Формирование устойчивой системы профессиональных знаний и умений у будущих педагогов.
4. Определение индивидуального и группового рейтинга.

Экспертный этап:

1. Определение уровня устойчивости профессиональной направленности интересов студентов.
2. Определение уровня профессионально-педагогической готовности специалиста по компонентам: когнитивный, деятельностьный, личностный.
3. Констатация данных индивидуального и группового рейтинга.
4. Анализ результатов государственной итоговой аттестации.
5. Определение соответствия избранных целей и задач мониторинга результатам всей мониторинговой деятельности.
6. Установление эффективности применения профессиографического мониторинга в образовательном процессе факультета.

Важно подчеркнуть, что профессиографический мониторинг в образовательном процессе вуза должен осуществляться в соответствии с общенаучными принципами, сложившимися в современной педагогической науке и практике, а также с принципами педагогического мониторинга, сформулированными А. С. Белкиным. Эти принципы, отражая объективные закономерности учебно-воспитательного процесса, специфично преломляются в осуществлении профессиографического мониторинга.

Для определения индивидуального рейтинга студента R (коэффициент учебной и общественно полезной деятельности) использовались показатели: X — общая успеваемость за семестр; Y — посещаемость учебных занятий; Z — общественно полезная деятельность в семестре (выполнение поручений по факультету и по группе). Каждый показатель (X , Y , Z) при расчете коэффициента R оценивается в конце учебного семестра по 5-балльной системе. R -коэффициент составляет средний балл всех названных показателей. Показатели индивидуального рейтинга обсуждаются и утверждаются студентами всей группы, затем определяется средний R -коэффициент всей студенческой группы, что дает возможность ориентироваться на него в процессе последующего морального и материального поощрения студентов. Далее мы установили соответствие с данными R -коэффициента, градации балльных оценок по уровню профессиональной готовности специалиста (5 — идеальный, 4 — оптимальный, 3 — промежуточный, 2 — критический). Данный рейтинг учебной и общественно полезной деятельности способствует стимулированию процесса профессионально-педагогической подготовки специалиста к будущей деятель-

ности, направляя развитие не только профессиональных знаний, но и умений, связанных с коммуникативной, гностической, организаторской деятельностью будущего педагога.

Индивидуальный рейтинг педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава определяется студентами факультета по специально разработанной анкете «Преподаватель глазами студента» (В. П. Симонов).

Результаты определения всех видов рейтинга, анализ учебной документации и содержания работы факультета позволяет создать общую «картину» образовательного процесса и частную «картину» профессионального становления конкретного студента.

Предложенная нами технология профессиографического мониторинга способствует объективной, научно обоснованной оценке процесса профессионального становления специалистов и позволяет привести содержание и технологию их профессиональной подготовки в соответствие с современными достижениями науки, техники и культуры, потребностями общества и реальными возможностями обучающихся в вузе. Соответственно разработка содержания и технологии контроля за процессом профессионального становления остается важнейшим направлением теории и практики высшего педагогического образования.

В последнем параграфе 4 главы мы детально изложили алгоритм реализации технологии профессиографического мониторинга и результаты, полученные в ходе опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковый этап исследования проводился в период с 1992 по 2001 год. На нем осуществлялись экспериментальная проверка, уточнение и обогащение общей гипотезы исследования, апробация концептуальной модели профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе на пяти факультетах Шадринского государственного педагогического института. В исследовании приняли участие 120 преподавателей, свыше 1530 студентов, 1000 абитуриентов, 84 учащихся педагогических классов (школ № 4, 10 г. Шадринска), 153 учащихся педучилища (г. Катайска Курганской области).

В своей опытно-поисковой работе мы прежде всего ориентировались на требования, предъявляемые ГОС к выпускнику педагогического вуза по специальности, и стадии профессионального становления (глава 3, § 2), на концептуальную модель и технологию профессиографического мониторинга в образовательном процессе (глава 4, § 3), определяли взаимосвязь этапов мониторинга и стадий профессионального становления специалиста (рис. 3).

Обобщенные результаты представлены в табл. 2. По данным таблицы видим, что средний балл индивидуального и группового рейтинга за все годы обучения равен 3,8 балла, который близок к оптимальному уровню профессиональной готовности специалиста.

Таблица 2

Индивидуальный, групповой рейтинг и стадии профессионального становления
специалиста в период обучения в вузе с 1996 по 2000 г.

№	Ф. И. Студента	Стадии профессионального становления										Средни рейтинг		
		I	II		III		IV			V				
			996 ем	996 ем	997 ем	997 ем	998 ем	998 ем	999 7сем ем	999 ем	000 ем		000 ем	
1	А. Михаил		3,0	4,0	4,3	3,3	3,3	5,0	3,6	4,0	4,6	4,0	5,0	4,0
2	Б. Анна		3,6	4,3	3,3	3,0	3,6	4,3	3,3	3,6	4,0	4,6	4,0	3,8
3	Е. Денис		3,6	4,0	3,3	3,3	3,0	3,3	3,0	3,0	3,3	4,0	3,4	
4	М. Наталья	+	5,0	4,3	4,0	2,6	3,6	2,3	2,6	3,0	4,0	5,0	3,6	
5	К. Елена	+	5,0	4,0	3,6	4,0	3,3	4,0	3,3	4,6	4,6	5,0	4,1	
6	К. Ирина	+	5,0	4,3	4,3	3,0	4,0	3,3	3,3	4,0	4,6	5,0	4,0	
7	М. Юлия	+	4,6	4,6	5,0	3,3	4,0	Переведена на ОЗО						
8	Б. Ирина		Переведена				3,3	2,3	2,6	3,3	4,0	4,0	3,9	
9	Б. Игорь		Переведен				3,3	2,3	3,3	2,6	4,0	5,0	3,4	
10	Г. Дмитрий		Переве- ден		3,0	3,0	4,0	2,3	3,3	2,6	4,0	4,0	3,2	
11	Л. Саша		Переве- ден		3,3	3,0	3,3	2,6	4,0	4,6	5,0	5,0	3,8	
12	Б. Алексей		Переведен			2,3	3,3	2,6	3,6	3,6	4,0	4,0	3,3	
13	П. Любовь		4,0	4,0	5,0	3,3	4,6	3,0	3,6	4,6	4,3	5,0	4,1	
14	Б. Нина		4,3	4,0	4,0	2,3	4,0	4,0	3,6	4,6	5,0	5,0	4,0	
15	Б. Светлана	+	5,0	4,0	4,3	3,6	5,0	4,3	5,0	5,0	5,0	5,0	4,6	
16	З. Татьяна		3,6	3,3	4,0	3,3	4,3	3,3	3,6	4,0	4,6	5,0	3,9	
17	К. Юлия		4,0	4,3	4,0	3,0	4,6	4,0	3,3	4,6	5,0	5,0	4,1	
18	Г. Анна	+	5,0	4,3	4,3	3,6	5,0	4,0	2,6	4,3	5,0	5,0	4,3	
19	П. Данил		3,0	4,3	4,6	3,6	5,0	4,0	4,0	4,3	4,6	5,0	4,2	
20	И. Валя		Переведена			3,6	4,6	3,0	2,6	4,6	5,0	5,0	4,0	
21	Л. Анна		2,6	2,3	2,0	3,3	4,0	3,3	3,6	4,6	4,0	4,0	3,1	
22	Ш. Ирина	+	4,3	4,3	4,3	3,6	4,6	3,3	3,6	4,6	5,0	5,0	4,2	
23	А. Елена		3,6	3,6	4,6	2,3	5,0	4,0	4,0	4,3	4,6	4,6	4,0	
24	В. Анна		4,3	3,6	2,6	2,6	3,3	4,0	3,6	4,6	4,0	4,0	3,6	
25	Е. Татьяна	+	4,6	3,0	2,6	2,3	3,3	3,0	3,6	4,3	4,6	5,0	3,6	
26	З. Татьяна		4,3	3,6	4,3	2,6	2,6	3,0	3,6	3,6	4,0	4,6	3,6	
27	М. Марина	+	5,0	3,0	4,6	3,3	4,6	3,6	4,0	4,3	4,6	5,0	4,2	
28	П. Наталья	+	5,0	4,6	4,3	3,3	4,3	3,6	3,3	4,6	4,3	5,0	4,2	
29	Г. Валя		4,3	4,6	4,0	3,3	4,0	4,0	4,6	3,3	4,6	5,0	4,0	
30	Г. Нина		4,0	3,3	3,0	4,0	3,3	3,3	4,0	4,6	5,0	5,0	3,9	
	Средний рейтинг группы		4,1	3,9	3,8	3,1	3,9	3,3	3,5	4	4,4	4,7	3,8	

Кроме того, с помощью профессиографического мониторинга мы проследили показатели индивидуального профессионального становления специали-

ста в течение всего курса обучения в вузе. Пример индивидуальной карты профессионального становления представлен на рис. 4.



Рис. 3. Взаимосвязь стадий профессионального становления специалиста и этапов профессиографического мониторинга

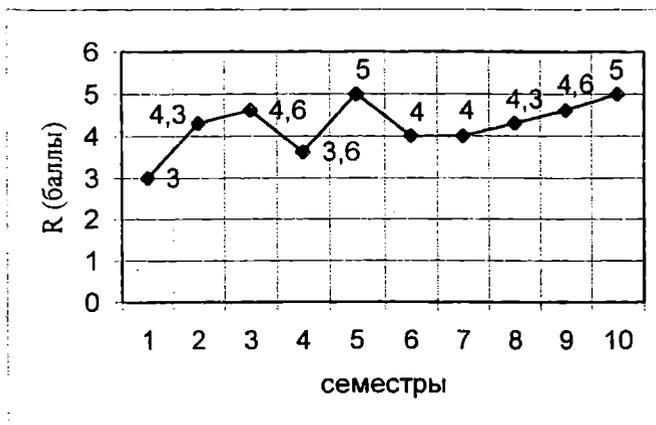


Рис. 4. Индивидуальная карта профессионального становления специалиста (П. Данил)

В ходе исследования применялось большое количество диагностических методик на всех этапах профессиографического мониторинга и на различных стадиях профессионального становления специалиста, разработанных известными учеными А. Е. Голомоштек, Л. Н. Кабардовой, А. А. Реан, В. Я. Якуниным, Т. А. Ильиной, В. П. Симоновым и адаптированных нами в соответствии с задачами исследования.

Таким образом, по результатам проведенного опытно-поискового этапа исследования можно констатировать, что поставленные задачи были реализованы: в ходе научного исследования экспериментально проверены технологические возможности реализации профессиографического мониторинга в образовательном процессе вуза.

Каждый из этапов мониторинга был направлен на отслеживание определенной стадии профессионального становления педагога. Опытная работа осуществлялась в течение 9 лет, в ней принимали участие: учащиеся школ, абитуриенты, студенты, преподаватели. Исследование проводилось на базе образовательных учреждений (школа, училище, вуз), результаты которого доказали возможность отслеживания процесса профессионального становления специалиста с помощью технологии профессиографического мониторинга как наиболее передовой и адекватной для системы профессионального образования.

Анализируя технологический процесс применения мониторинга, необходимо заметить, что в ходе профессионального становления будущий педагог проходит пять последовательно связанных между собой стадий становления, изменения внутренних процессов которых можно адекватно отследить с помощью пяти этапов профессиографического мониторинга. Кроме того, технология мониторинга позволяет выявить на каждой стадии специфические особенности индивидуального профессионального развития студентов. Исходя из указанного изучаемый нами процесс профессионального становления специалиста становится более открытым и доступным для направленных влияний на него не только исследователя, но и всех участвующих субъектов образовательной деятельности.

В заключении диссертации изложены основные выводы осуществленного исследования в соответствии с поставленными целью и задачами:

1. В связи с повышением требований общества и государства к профессиональной подготовке кадров особую актуальность приобретает проблема профессионального становления специалиста в образовательном процессе вуза.
2. Исходя из поставленных задач исследования нами изучен генезис процесса профессиональной подготовки педагогических кадров в России, в ходе которого определены предпосылки возникновения педагогической профессии, дан социально-профессиональный портрет педагога в «Век просвещения», указаны основные тенденции развития и становления педагогического образования на протяжении XVIII—начала XXI века.

3. Исследованы современные аспекты проблемы профессиографии и профессионального становления специалиста, включающие специфику и содержание профессиональной подготовки педагога в вузе. Доказано, что качество профессионально-педагогической подготовки специалиста представляет собой устойчивое взаимоотношение компонентов системы: профессиональных знаний (когнитивный компонент); основных общепедагогических и профессиональных умений (деятельностный компонент) и важнейших профессионально-личностных качеств (личностный компонент) будущего педагога в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта к выпускнику вуза. Данный подход вполне укладывается в рамки сложившихся образовательных траекторий в дидактике высшей школы.
4. Специфика готовности специалиста зависит от сформированности каждого из выше названных компонентов; при оценивании уровня профессионально-педагогической готовности устанавливается соответствие между уровнями сформированности знаний, умений, личностных характеристик студентов и требованиями государственного стандарта к специалисту.
5. Выявлены и обоснованы стадии профессионального становления специалиста в образовательном процессе вуза: начальной профессиональной ориентации; формальной профессиональной идентификации; вероятностного профессионального кризиса; профессионального созревания, профессиональной готовности.
6. Определено, что образовательный процесс характеризуется вариативностью, иерархичностью и порой незаданностью, направлен на решение бесчисленного ряда образовательных задач. Соответственно процесс профессионального становления специалиста будет отслеживаться именно при сложном, многостороннем, алгоритмизированном анализе, который возможен только в случае реализации технологии мониторингового исследования. Существующие же ранее системы оценки качества профессионального образования недостаточно отвечают предъявляемым на современном этапе требованиям.
7. Изучена структурно-функциональная характеристика мониторинга, включающая определение его сущности, содержания, функциональных возможностей и видов.
8. Адаптировано определение профессиографического мониторинга в соответствии с направлениями его реализации как процесса непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического, планодеятельностного слежения за состоянием и изменением показателей профессионального становления специалиста с целью наиболее оптимального выбора образовательных задач, а также средств и методов их решения.
9. В ходе исследования нами разработана и обоснована концептуальная модель профессиографического мониторинга, включающая в себя: основное

понятие; цель; принципы; этапы; функции и специфические требования к осуществлению мониторинговой деятельности.

10. Изучены и обоснованы технологические аспекты реализации профессиографического мониторинга становления специалиста в системе высшего педагогического образования на основе показателей индивидуального рейтинга учебной и общественно полезной деятельности студентов. Выявлена взаимосвязь этапов профессиографического мониторинга и стадий профессионального становления специалиста в образовательном процессе вуза.
11. Результаты многолетней опытно-поисковой работы автора доказывают возможность и эффективность широкого применения технологии профессиографического мониторинга становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза.
12. В дальнейшем может быть исследована проблема разработки и внедрения технологии профессиографического мониторинга на последующих этапах самостоятельной профессиональной деятельности специалиста и в других системах профобразования, так как технология имеет универсальные подходы.

В приложениях представлены: нормативные документы по организации педагогического процесса; диагностические методики, определяющие стадии профессионального становления специалиста; программы учебных курсов; учебные планы специальностей.

Основное содержание работы и результаты исследования отражены в следующих публикациях:

Монография

1. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза: Монография. М.: Изд-во Национального центра стандартов и мониторинга образования, 2001. 245 с.

Учебные пособия и методические рекомендации

2. Силина С. Н. Мониторинг как общенаучное понятие (системно-генетический анализ): Учеб. пособие. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 1998. 29 с.
3. Силина С. Н., Белкин А. С., Жаворонков В. Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса: Учеб. пособие. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, Уральского гос. пед. ун-та, 1998. 47 с. / 16 с.
4. Силина С. Н., Белкин А. С. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособие. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, Уральского гос. пед. ун-та, 1999. 66 с. / 33 с.

5. Силина С. Н. Краткая история возникновения и развития высшего педагогического образования в России: Учеб. пособие. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2000. 45 с.
6. Силина С. Н., Филютина Т. Н., Прахова К. Е. Теоретические основы профессиональной подготовки социального педагога: Учеб. пособие. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2001. 100 с. / 40 с.
7. Силина С. Н. Планы семинарских занятий по курсу «Дошкольная педагогика»: Метод. рекомендации. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 1995. 31 с.
8. Силина С. Н., Абрамовских Н. В. Педагогический мониторинг воспитания познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе: Метод. рекомендации. Курган: Изд-во ГлавУО Курганской области, 2000. 51 с. / 45 с.
9. Силина С. Н., Абрамовских Н. В. Педагогический мониторинг воспитания нравственно-волевой готовности старших дошкольников к обучению в школе: Метод. рекомендации. Курган: Изд-во ГлавУО Курганской области, 2001. 32 с. / 28 с.

Научные статьи в сборниках и журналах

10. Силина С. Н. Роль спецкурсов в обучении студентов педагогическому проектированию // Психолого-педагогические проблемы совершенствования подготовки специалистов. Деп. В НИИ ВШ. Ред. № 172/94, 1994. С. 29—33.
11. Силина С. Н. Подготовка социального педагога к профессиональной деятельности // Подготовка специалистов к работе в условиях гибкой многофункциональной сети дошкольных образовательных учреждений: Сб. науч. тр. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, Московского гос. пед. ин-та, 1996. С. 108—114.
12. Силина С. Н. Использование компьютерных технологий в учебном процессе вуза // Подготовка специалистов к работе в условиях многофункциональной сети дошкольных образовательных учреждений: Сб. науч. тр. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, Московского пед. ин-та, 1996. С. 156—162.
13. Силина С. Н. Педагогический мониторинг в образовательной системе // Профессионально-педагогическая подготовка учителя технологии, предпринимательства и графики: Сб. науч. тр. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 1997. С. 31—35.
14. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг как средство профессиональной социализации педагога // Психолого-педагогические проблемы социализации личности: Сб. науч. тр. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 1997. С. 180—186.
15. Силина С. Н. Над чем работает наука? // Педагогическое Зауралье. Курган, 1998. № 4. С. 51—55.

16. Силина С. Н. Использование тестирования в оценке профессионализма будущего педагога // Теория и практика современного образования и воспитания: Материалы региональной научно-практ. конф. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 1999. С. 147—151.
17. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в системе высшего педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. М., 1999. № 2. С. 59—64.
18. Силина С. Н., Белкин А. С. Из истории подготовки и оценки знаний студентов педагогических вузов России в XIX веке // Стандарты и мониторинг в образовании. М., 2000. № 4. С. 53—56 / 1,5 с.
19. Силина С. Н. К проблеме профессиональной подготовки педагога-психолога // Проблемы практической психологии: Материалы межрегиональной научно-практ. конф. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2000. С. 14—20.
20. Силина С. Н. Основные требования государственного образовательного стандарта к подготовке специалиста в системе высшего педагогического образования // Проблемы образования и педагогическая школа Шадринска. Ханты-Мансийск: Изд-во ГУИПП, 2001. С. 56—62.
21. Силина С. Н. Стадии профессионального становления специалиста в системе высшего педагогического образования // Перспективы развития практической психологии: Материалы региональной научно-практ. конф. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2001. С. 65—74.
22. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика. 2001. № 7. С. 47—53.

Тезисы докладов

23. Силина С. Н. Спецсеминар как одна из форм повышения профессионального уровня студентов // Совершенствование профессиональной подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания. Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 1990. С. 45—48.
24. Силина С. Н. Педагогический мониторинг в образовательной системе // Духовные ценности современной российской молодежи: Тезисы докл. научно-практ. конф. Орел: Изд-во Орловского гос. пед. ин-та, 1997. С. 23—25.
25. Силина С. Н. Дидактическая функция профессиографического мониторинга // Психодидактика высшего и среднего образования: Тезисы докл. научно-практ. конф. Барнаул: Изд-во Барнаульского гос. пед. ин-та, 1998. С. 282—283.
26. Силина С. Н. Педагогический мониторинг в высшем образовании // Фундаментализация образования в современном обществе: Тезисы докл. российской научно-практ. конф. Уфа, 1998. С. 59—60.
27. Силина С. Н. Проблема профессиографии в системе высшего педагогического образования // Инновационные процессы в современном развитии

- высшей школы: Тезисы докл. регион. научно-практ. конф. Магнитогорск, 1999. С. 72—75.
28. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в системе высшего педагогического образования //Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы международной научно-практ. конф. М: Изд-во Московского гос. пед. ун-та. 2000. Ч. 2. С. 129—130.
 29. Силина С. Н. Общетеоретические и практические аспекты внедрения технологии педагогического мониторинга //Инновационные технологии в системе дошкольного образования. Материалы российской научно-практ. конф. Курган, 2001. С. 85—87.
 30. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг как новая ступень к повышению качества подготовки специалистов // Качество педагогического образования: Материалы 2-й всероссийской научно-практ. конф. Рязань, 2001. С. 77—78.
 31. Силина С. Н. Основные ценностные ориентации высшего педагогического образования // Гуманизация образования в XXI веке: Материалы межрегион. научно-практ. конф. Шадринск, 2001. С. 59—61.
 32. Силина С. Н. Технология применения профессиографического мониторинга в системе педобразования // Механизм обеспечения гарантий качества профессиональной подготовки педагогических кадров: Тезисы докл. научно-практ. конф. Екатеринбург, 2001, С. 220—222.
 33. Силина С. Н. Особенности профессионально-педагогической подготовки специалистов к гражданскому воспитанию дошкольников // Воспитание патриота и гражданина XXI века: Материалы региональной научно-практ. конф. Шадринск, 2001. С. 146—148.
 34. Силина С. Н. Творческий потенциал личности студентов как условие профессиональной подготовки // Интеграция теории и практики формирования творческой активности студентов педагогических вузов (факультетов): Материалы международной научно-практ. конф. Самара, 2001. С. 351—352.
 35. Силина С. Н. Организация воспитательной работы на факультете как условие профессиональной подготовки специалиста //Формы и методы воспитательной работы в вузе: Материалы VIII международной научно-практ. конф. Казань, 2001. С. 41—42.
 36. Силина С. Н. Взаимосвязь личностного и профессионального развития специалиста в педагогическом процессе вуза // Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе: Сб. науч. тр. Курган, 2002. С. 233—238.

Подписано в печать 06. 05. 2002. Формат 60x84/16

Уч.-изд. 2,5 л. Тираж 100 экз. Заказ 678.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной технике
Уральского государственного педагогического университета
620219 Екатеринбург, ГСП-135, пр. Космонавтов, 26