

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147

С. В. Киктев

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ИНВАРИАНТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описана совокупность критериев и показателей, предлагаемых для оценки инвариантной педагогической подготовки преподавателей сферы последиplomного педагогического образования. Указанная совокупность выстроена на основе деятельностного подхода путем установления соответствия инвариантным профессиональным функциям преподавателя.

Ключевые слова: последиplomное профессиональное педагогическое образование; преподаватель системы последиplomного педагогического образования; инвариантная педагогическая подготовка, ее критерии и показатели; деятельностный подход к оценке знаний, умений и навыков.

Abstract. The paper provides concepts and terminology, as well as a system criteria and indices suggested for the assessment of invariant pedagogical grounding of the teachers of postgraduate pedagogical education. The above system is based on the activity-oriented approach by means of bringing a set of criteria and indices in correspondence with a teacher's invariant vocational functions.

Index terms: postgraduate vocational pedagogical education, teachers of postgraduate pedagogical education system, invariant pedagogical grounding, their criteria and indices; activity-oriented approach to the assessment of knowledge, skills and abilities.

Одним из главных звеньев в цепи кризисных явлений и проблем, с которыми человечество столкнулось на рубеже XX–XXI вв., является особенно заметно проявляющийся в профессиональной среде «кризис компетентности»: стремительно нарастающее отставание способностей человека справляться с изменениями в окружающем его мире от темпов этих изменений [2]. Очевидно, что решающее значение для устранения этого кризиса как всеобщего явления имеет «опережающее» его преодоление работниками системы образования, в том числе преподавателями системы последиplomного профессионального педагогического образования. Качество их профессиональной деятельности во многом определяет как возникно-

вание «кризиса компетентности» у субъектов образовательного процесса или профессиональной деятельности всех возрастов, так и возможность справиться с кризисными явлениями [3].

Последипломное педагогическое образование имеет следующие аспекты:

- *ценностно-результативный*: совершенствование дипломированными педагогами специальной, социальной, личностной и индивидуальной профессиональной компетентности [6, с. 34–35];
- *организационно-управленческий*: совокупность образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений с профессорско-преподавательским и управленческим персоналом;
- *содержательно-процессуальный*: технологические комплексы (структурируемые на цели, содержание, методы, формы и средства), обеспечивающие совершенствование указанных видов профессиональной компетентности [5].

Наиболее общими формами реализации последипломного образования являются повышение квалификации и переподготовка (далее – ПКиП), различные виды корпоративного обучения (методологические и/или научно-методические семинары вузовских кафедр, заседания методических объединений учителей общеобразовательных учреждений и т. п.) и непрерывное профессиональное самообразование.

Система последипломного педагогического образования является: в «горизонтальном» разрезе – подсистемой последипломного профессионального образования (ей рядоположены системы последипломного медицинского, экономического, сельскохозяйственного и т. п. образования); в «вертикальном» разрезе – подсистемой непрерывного педагогического образования (рядоположенными будут системы среднего и высшего профессионального педагогического образования) [5].

Субъектами среднего профессионально-педагогического образования (СППО) являются потребители образовательных услуг – руководители, учителя, преподаватели, воспитатели всех этапов и ступеней системы образования (далее – работники образования) и их «источники» – преподаватели СППО. Согласно практике системы ПКиП, к последним относятся:

- специалисты-практики высокой квалификации – учителя-предметники, директора общеобразовательных учреждений и их заместители;
- работники различных уровней управления образованием;
- преподаватели высшего профессионального педагогического образования;
- ученые (педагоги, психологи, социологи и др.), не являющиеся преподавателями вуза;
- методисты системы ПКиП, в должностные обязанности которых может входить и преподавание на курсах ПКиП;
- специально подготовленные для обучения дипломированных специалистов преподаватели ППО (преподаватели кафедр образовательных учреждений системы ПКиП) [4].

Профессиональное обучение преподавателей СППО включает в себя их педагогическую, управленческую, научно-методическую и исследовательскую подготовку, отражая основные осуществляемые ими виды деятельности. Поскольку ведущей для преподавателя СППО является педагогическая деятельность (непосредственное взаимодействие с работниками образования с целью совершенствования всех видов их профессиональной компетентности), то системообразующей в приведенном перечне оказывается *педагогическая подготовка*.

Профессия преподавателя СППО должна включать столько специализаций, сколько их существует у работников образования. Но в деятельности, соответствующей каждой такой специализации, присутствует некоторый *инвариант*, который объединяет упомянутые специализации в профессию «преподаватель СППО». Указанный инвариант включает в себя *действия*, имеющие «надпредметный», общетехнологический характер и опирающиеся на наиболее общие закономерности и принципы профессионального взаимодействия преподавателя СППО с работниками образования с целью совершенствования их профессионализма. Владение этим инвариантом преподавателями СППО любой специализации обеспечивается их *инвариантной педагогической подготовкой*. В то же время педагогической подготовке преподавателей СППО присуща и *вариативная специфика*, объективно обусловленная различным предметным содержанием деятельности работников образования разных специальностей – формированием у обучаемых при освоении различных учебных дисциплин содержательно различающихся теоретических знаний, соответствующих интеллектуальных и практических видов деятельности. Вместе с тем инвариантные и вариативные компоненты педагогической подготовки преподавателей СППО взаимозависимы, взаимосвязаны и могут быть «отделены» друг от друга лишь условно, например для анализа их состава и последующего поэлементного совершенствования.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что, несмотря на актуальность, профессиональная деятельность преподавателя последипломного педагогического образования, равно как и подготовка к такой деятельности, практически не исследовались педагогической наукой [3]. Это обстоятельство обуславливает возможность и целесообразность постановки концептуальной проблемы: как следует усовершенствовать теорию содержания профессиональной, в том числе педагогической, подготовки преподавателей СППО [3]? Очевидно, частью решения этой проблемы станет определение критериев и показателей педагогической подготовки преподавателей СППО. Термин «педагогическая подготовка» может иметь двоякий смысл: *процессуальный* («Какими методами следует осуществлять педагогическую подготовку преподавателей СППО?») и *результативный* («Деятельность этого преподавателя СППО характеризуется высоким уровнем его

педагогической подготовки»). Поэтому при необходимости в дальнейшем будет особо отмечаться обращение к тому или иному смыслу. Последующее изложение выстроено в контексте поиска решения названной частной проблемы на основе ряда ведущих идей, формулируемых ниже.

С позиций деятельностного подхода оценить уровень сформированности тех или иных знаний, умений, навыков, качеств личности можно лишь в процессе их активного проявления, т. е. совершения работниками каких-либо определенных действий [7, с. 146]. Если субъект преподавательской деятельности демонстрирует соответствующие данному этапу деятельности действия и операции, то тем самым он доказывает факт овладения этими компонентами деятельности. Следовательно, достоверно оценить фактическое наличие и уровень педагогической подготовки преподавателей СППО можно, всесторонне изучая *процесс и результаты их профессиональной деятельности*, а не просто анкетировав их, беседуя с ними, тестируя их и т. п., т. е. пытаясь оценить результат подготовки к педагогической деятельности вне ее границ.

Будем иметь в виду общепринятый смысл понятия *критерий* – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация. Критерий обычно выражается через *показатели* – наблюдаемые и поддающиеся фиксации *результаты*, например, педагогической деятельности. При этом показатели характеризуются *признаками*: диагностичностью, достоверностью, валидностью, комплексностью, нейтральностью [7]. Тогда в качестве критериев сформированности (результативный аспект) инвариантной преподавательской деятельности целесообразно использовать *процессуально-результативные проявления* ее компонентов как действий, а в качестве показателей – *процессуально-результативные проявления операций*, слагающих эти действия. Смысл термина «процессуально-результативное проявление» состоит в том, что при оценке сформированности инвариантной преподавательской деятельности имеет значение как доступное наблюдению, «длющееся во времени» осуществление действий и операций, т. е. *процесс*, так и получаемый в ходе выполнения действий и операций *результат*, которым упомянутый процесс завершается.

Функциональную полноту и одновременно минимизацию совокупности обсуждаемых критериев и показателей можно обеспечить подбором соответствия инвариантным профессиональным функциям преподавателя СППО определенного набора критериев и показателей: «В деятельности критерием можно считать качественное выполнение комплекса функций» [1, с. 352].

Искомую совокупность критериев и выражающих их показателей целесообразно описать по следующей схеме:

- назвать критерии оценки инвариантной педагогической подготовки (результативный аспект) преподавателей СППО в порядке, отража-

ющем хронологически последовательное содержание их инвариантной педагогической деятельности;

- описать показатели, через которые выражаются эти критерии;
- определить критерий, охватывающий такие профессионально-личностные качества преподавателей СППО, присутствие которых способствует наивысшей результативности его деятельности.

Каждый показатель будет иметь три «проявления»:

- *процессуальное* (представлено наблюдаемым фрагментом педагогической деятельности, иллюстрирующим овладение включенными в данный фрагмент компонентами деятельности);
- *результативное* (представлено результатом того или иного фрагмента педагогической деятельности);
- *прогностическое* (внешне не наблюдаемо, «скрыто»; обнаруживается, когда преподаватель СППО отвечает на вопрос о том, какие возможности для дальнейшей деятельности создает результат данной операции).

Важность учета прогностического проявления показателей состоит в том, что оно указывает на осознание (или его отсутствие) преподавателем СППО взаимосвязи хронологически последовательно осуществляемых операций своей деятельности посредством описания возможных результатов последующей операции на основании результата (результатов) предыдущей операции.

Имея в виду в качестве методологического ориентира для намеченного описания совокупности критериев и показателей *модель деятельности андрагога* [2, с. 104–112] и конкретизируя ее в отношении взаимодействия преподавателя СППО с работниками образования, выделим три основных, хронологически последовательных этапа его деятельности: *диагностический, технологический и рефлексивный*. Определим соответствующий каждому этапу одноименный критерий педагогической подготовки. Обозначим процессуальные, результативные и прогностические показатели критериев оценки педагогической подготовки преподавателей СППО (табл. 1–3).

Таблица 1

Диагностический критерий педагогической подготовки преподавателей СППО

Процессуальные проявления выполняемых преподавателями СППО операций	Конкретные результаты выполненных операций	Прогнозируемые результаты последующих операций (на основе результата (-ов), полученного (-ых) в предыдущей операции)
1	2	
1. Выявление функционально полного перечня направлений уста-	1. Список функционально полного перечня направлений уста-	1. Указанный список создает возможность подготовить функцио-

Окончание табл. 1

1	2	3
<p>новочной диагностики работников образования на основе анализа теории и практики последипломного педагогического образования</p>	<p>новочной диагностики работников образования в последипломном обучении: образовательные потребности, исходный уровень профессиональной подготовки, особенности учебно-познавательной деятельности и ценностно-мотивационной сферы</p>	<p>нально полный набор диагностических материалов и осуществить с их помощью полноценную установочную диагностику работников образования</p>
<p>2. Процессуально адекватное определение (выявление):</p> <p>2.1. индивидуальных образовательных потребностей работников образования;</p> <p>2.2. исходного уровня профессиональной подготовки работников образования как <i>индивидуально детерминированного синтеза</i> базового профессионального образования, самообразования и опыта профессиональной деятельности;</p> <p>2.3. индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности и <i>индивидуальной</i> ценностно-мотивационной сферы работников образования</p>	<p>2. <i>Результативно</i> исчерпывающее представление:</p> <p>2.1. <i>систематизированного</i> перечня индивидуальных образовательных потребностей работников образования;</p> <p>2.2. структурно единого и содержательно индивидуализированного описания исходного уровня профессиональной подготовки работников образования;</p> <p>2.3. систематизированного перечня <i>индивидуальных</i> особенностей учебно-познавательной деятельности и описания <i>индивидуальной</i> ценностно-мотивационной сферы работников образования</p>	<p>2. Опирающееся на полученный результат описание <i>возможностей</i> дальнейших операций (выявляется путем опроса):</p> <p>2.1. получение ориентиров для проектирования индивидуальных образовательных программ;</p> <p>2.2. появление возможностей проектирования индивидуальных образовательных маршрутов;</p> <p>2.3. создание предпосылок для <i>индивидуализации</i> условий образования</p>

Отметим, что в п. 3.1 и 3.2 табл. 2 указаны операции и их результаты, которые специфичны для деятельности преподавателя СППО, являются ее важнейшими характеристиками и «пронизывают» весь последипломный образовательный процесс, обеспечивая его эффективность и результативность.

Таблица 2

Технологический критерий педагогической подготовки преподавателей СППО

Процессуальные проявления выполняемых преподавателями СППО операций	Конкретные результаты выполненных операций	Прогнозируемые результаты последующих операций (на основе результата (-ов), полученного (-ых) в предыдущей операции)
1	2	3
1. «Выведение» работников образования на позицию субъектов образовательного процесса, проектирующих «на равных» с преподавателем свои образовательные маршруты	1. Осознание работниками образования своей субъектной позиции в образовательном процессе, их готовность к реализации этой позиции	1. Обеспечение субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе и создание комфортных психологических условий обучения
2. Совместное (преподаватель СППО – работники образования) проектирование образовательной программы: активное участие в этом процессе обучающихся и доминирование в деятельности обучающего консультативно-поддерживающей роли	2. Образовательная программа как продукт субъект-субъектного взаимодействия преподавателя СППО и работников образования (явный результат) и сформированность соответствующих проектных умений последних («скрытый» результат)	2. Создание целевой, мотивационной, содержательной, организационно-деятельностной, контрольно-коррекционной и оценочно-результативной основ образовательного процесса СППО, обеспечение его соответствия образовательным потребностям, исходному уровню и индивидуальным особенностям обучающихся
2.1. Определение иерархии образовательных целей («дерева целей»), сформулированных в терминах наблюдаемых и однозначно идентифицируемых действий	2.1. Иерархический перечень образовательных целей, сформулированных в терминах наблюдаемых и однозначно идентифицируемых действий	2.1. Создание основы для определения содержания изучаемого и осваиваемого учебного материала

Продолжение табл. 2

1	2	3
2.2. Отбор содержания учебного материала	2.2. Содержание учебного материала (описания, тексты и т. п.), обоснованно отобранное и относительно завершенное, адекватное определенным ранее образовательным целям	2.2. Возможность выбора адекватных методов изучения и освоения содержания
2.3. Выбор адекватных методов изучения и освоения отобранного содержания учебного материала	2.3. Описание обоснованной совокупности методов, адекватных отобранному содержанию и способствующих достижению образовательных целей	2.3. Определение форм и средств предстоящей образовательной деятельности.
2.4. Определение форм и средств предстоящей образовательной деятельности	2.4. Описание обоснованной совокупности форм и средств, соответствующих целям, содержанию и методам	2.4. Завершение построения методической части образовательной программы, возможность разработки календарно-тематического планирования (КТП)
2.5. Разработка и изготовление КТП образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности работников образования	2.5. КТП образовательного процесса, соответствующее индивидуальным особенностям учебно-познавательной деятельности работников образования	2.5. Создание оптимальных организационных и психологических условий реализации образовательного процесса
3. Реализация собственно образовательного процесса в соответствии с образовательной программой и на основе субъект-субъектных отношений преподавателя СППО и работников образования	3. Возможность наблюдать и однозначно идентифицировать вновь освоенные работниками образования профессиональные действия и операции	3. Возможность на основе и с учетом полученных результатов формулировать цели последующих циклов

Продолжение табл. 2

1	2	3
<p>3.1. Овладение актуальной, профессионально значимой для работников образования информацией, дидактическая обработка этой информации и доведение ее до формы, педагогически целесообразной для предъявления</p> <p>3.2. Осуществление «неподсказывающего» консультирования слушателей: постановка таких наводящих вопросов, которые обеспечивали бы работу в зоне ближайшего профессионального развития, и постепенный «перевод» осваиваемых ими профессиональных умений в зону актуального профессионального развития</p> <p>3.3. Выявление промежуточной результативности образовательного процесса на основе самодиагностики, сопоставление выявленной результативности с целями и организация коррекции в форме самокоррекции</p> <p>3.4. Итоговая индивидуализированная оценка завершенного цикла образовательного процесса: сопоставление полученного ре-</p>	<p>3.1. Дидактически обработанная актуальная, профессионально значимая информация в педагогически целесообразной форме (текст с наглядным сопровождением)</p> <p>3.2. Выполненные работниками образования с помощью «неподсказывающего» консультирования преподавателя СППО задания, освоенные профессиональные умения и т. п., «переходящие» из зоны ближайшего в зону актуального профессионального развития</p> <p>3.3. Развернутый перечень и описание происшедших изменений и (или) приращений в ЗУНах, профессиональных качествах, компетентностях, ценностно-мотивационных установках работников образования в «сыром» и скорректированном видах</p> <p>3.4. Индивидуализированное описание происшедших у работников образования профессиональных «приращений» (результатов</p>	<p>3.1. Возможность для эффективной и результативной реализации образовательного процесса в соответствии с его целями и особенностями его субъектов</p> <p>3.2. Возможность для «обозначения» зоны ближайшего профессионального развития в следующем цикле образовательного процесса и ориентации преподавателя СППО в его деятельности</p> <p>3.3. Основа для итоговой (по данному циклу образовательного процесса) диагностики</p> <p>3.4. Проектирование очередного цикла образовательного процесса, улучшение уже полученных результатов и совершенствова-</p>

Окончание табл. 2

1	2	3
зультата с поставленной целью по заранее установленным критериям	сопоставления) сформулированные выводы о достижении (частичном достижении) целей данного цикла образовательного процесса	ние в будущем осуществленных циклов образовательного процесса

Таблица 3

Рефлексивный критерий педагогической подготовки преподавателей СППО

Процессуальные проявления выполняемых преподавателями СППО операций	Конкретные результаты выполненных операций	Прогнозируемые результаты последующих операций (на основе результата (-ов), полученного (-ых) в предыдущей операции)
1. Рефлексивный анализ преподавателем СППО собственной деятельности путем реализации психологических механизмов рефлексии (остановки, фиксации, отстранения, объективации и оборачивания) [7, с. 265–274]	1. Устный или письменный текст, содержащий описание конкретной реализации каждого «шага» рефлексии применительно к своей деятельности	1. Совершенствование в требуемых направлениях собственного сознания и собственной деятельности
2. Рефлексивное понимание межличностного общения (взаимопонимания) преподавателя СППО и работников образования (реализация тех же наблюдаемых и/ или выявляемых опросом психологических механизмов рефлексии)	2. Устный или письменный текст, содержащий описание конкретной реализации каждого «шага» рефлексии применительно к своей деятельности	2. Совершенствование в требуемых направлениях межличностного общения преподавателя СППО и работников образования

Наряду с диагностическим, технологическим и рефлексивным критериями оценки педагогической подготовки (их совокупность в известном смысле коррелирует с понятием «трудограмма», предложенным А. К. Марковой [6, с. 20–30]), целесообразно использовать критерий, условно названный нами *психолого-аксиологический* (он коррелирует с понятием «психог-

рамма» [6]). Показателями этого критерия служат проявления в профессиональной деятельности преподавателя СППО таких профессионально значимых качеств, как толерантность, доброжелательность, эмпатия, коммуникативность, отзывчивость, энтузиазм, стремление к лидерству, корректность, тактичность, самокритичность, артистичность, организаторские способности, стремление к самосовершенствованию, уважение человеческой личности, представление о человеке как о самоценном, саморазвивающемся и самоуправляемом субъекте ноосферы, признание и уважение плюрализма жизненных позиций, понимание учения как способа жизнедеятельности человека, признание равноправной роли обучающихся в процессе обучения, осознание своей роли наставника и организатора, обеспечивающего процесс обучения взрослых [1; 2; 6].

Приведенные в таблицах описания показателей, очевидно, требуют дальнейшей детализации, конкретизации их предметного содержания, «доведения» до технологически исчерпывающего вида, дающего возможность любому желающему адекватно ими воспользоваться. Однако объем данного текста не позволяет осуществить это «здесь и сейчас», поэтому такое описание, сопровождающееся примерами из образовательной практики, составит содержание наших последующих статей.

Изложенный материал носит поисковый, дискуссионный характер, поэтому все недостатки предложенного содержания автор относит целиком на свой счет и будет благодарен за любые замечания, которые позволят усовершенствовать критерии и показатели оценки инвариантной педагогической подготовки преподавателей системы последипломного педагогического образования.

Литература

1. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с. (Педагогическая школа. XXI век).
2. Змеев С. И. Основы андрагогики. М.: Наука, 1999. С. 34–48.
3. Киктев С. В. Совершенствование подготовки преподавателей системы последипломного профессионального педагогического образования // *Личность. Культура. Общество*. 2006. Т. 8, вып. 1. С. 225–234.
4. Киктев С. В. Субъекты системы последипломного профессионального педагогического образования // *Наука и школа*. 2007. № 5. С. 34–36.
5. Киктев С. В. Система последипломного профессионального педагогического образования: терминологические аспекты // *Наука и школа*. 2008. № 5. С. 16–19.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
7. Новиков А. М. Методология образования. Изд. 2-е. М.: Эгвес, 2006. 488 с.