

5. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие. – М.: АПКППРО, 2005. – 101с.
6. Кови Стивен.Р. 7 навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / Пер. с англ. О. Кириченко – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 375 с.
7. Микляева Н. В., Микляева Ю. В. Работа педагога-психолога в ДОУ: Метод. пособие. – М.: Айрис-дидактика, 2005. – 384 с.
8. Никишина И. В. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях. – Волгоград.: Учитель, 2007. – 156 с.
9. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н. Н. Тулькибаевой, А. В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003. – 274 с.
10. Прохорова О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования. – М.: Сфера, 2003. – 224 с.

Т. А. Сваталова

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируется задача создания инструментария оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в курсовой период обучения в системе дополнительного профессионального образования. Рассматриваются методы определения степени выраженности признаков профессиональной компетентности педагогов дошкольного обучения. Обсуждается важность обеспечения преемственности в оценивании профессиональной компетентности между учреждениями дополнительного профессионального образования и муниципальными методическими службами.

The article represents the analysis of the tools creation problem for professional competence estimation of pre-school teachers in the education course in additional vocational education system. The article examines the methods that reveal the level of pre-school teachers' special skills and qualification competence. The significance of support of succession is discussed in estimation of professional competence among additional vocational education institutions and municipal methodologists' services.

В современных условиях качество образования становится важнейшей характеристикой, определяющей конкурентоспособность учреждений и национальных систем образования в области удовлетворения потребностей рынка труда, а задачи его обеспечения и контроля занимают центральное место в реформах многих стран, в том числе и России.

Проблема оценки и оценочной деятельности в сфере образования – одна из актуальнейших проблем как педагогической теории, так и педагогической практики.

Чтобы в какой-то мере прояснить сложившуюся ситуацию, следует отметить ряд факторов, обуславливающих актуальность реформирования контрольно-оценочной системы. Наиболее важные из них: интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство, участие России в Болонском процессе, необходимость введения международных стандартов качества обучения и контроля его результатов; изменение содержания образования, информатизация всех его уровней и повышение значения развития творческих аспектов в подготовке специалистов; построение общероссийской системы оценки качества образования и многие другие направления, актуализирующие проблему совершенствования контроля результатов учебного труда по множеству дисциплин и на разных этапах обучения.

Профессиональная компетентность педагогов дошкольного обучения в своем развитии проходит ряд этапов «от зарождения до становления и созревания» [5]. На каждом этапе своего формирования она подвергается оцениванию.

На этапе получения профессионального образования ее уровень подтверждается дипломом о профессиональном образовании и служит свидетельством готовности специалиста к осуществлению деятельности.

На этапе постдипломного образования целенаправленный характер формирования профессиональной компетентности обеспечивается подсистемой непрерывного образования в курсовой и межкурсовой периоды. Курсовой период обучения проходит в учреждениях дополнительного профессионального образования и может включать в себя переподготовку специалистов (получение второго высшего образования), повышение квалификации, профессиональную переподготовку, стажировку.

Периодичность курсовой подготовки определена нормативными документами – 1 раз в пять лет. В настоящее время подобная цикличность вряд ли может удовлетворить педагогов и обеспечить требуемый уровень профессиональной компетентности. Поэтому возрастает значение методической работы и самообразования в межкурсовой период.

По мнению Ю. К. Бабанского, методическая работа – это «целостная ... система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленная на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога» [1].

Уровень профессиональной компетентности оценивается в ходе аттестации, при установлении соответствия деятельности специалиста той или иной квалификационной категории.

Таким образом, цели методической работы и дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) совпадают в части воздействия на профессиональную компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения, поэтому особенно важно обеспечение «обратной

связи» между учреждениями дополнительного профессионального образования и муниципальными методическими службами.

По мнению С. Г. Молчанова, «обратная связь должна обеспечивать циркулирование информации об объекте (профессиональная компетентность), который подвергается оцениванию и формированию как в учреждениях дополнительного профессионального образования, так и в рамках методической работы в образовательных учреждениях» [3].

Логично предположить, что в такой ситуации подходы к оцениванию профессиональной компетентности как в учреждениях дополнительного профессионального образования, так и по месту работы педагогов в дошкольных образовательных учреждениях должны быть едины. Однако в настоящее время единство отсутствует.

Решение этой проблемы, на наш взгляд, будет способствовать возможности построения индивидуальных образовательных маршрутов для педагогов дошкольного обучения в условиях дополнительного профессионального образования (повышения квалификации), а также целенаправленности и адресности методической помощи в дошкольных образовательных учреждениях.

Ориентированность общества на компетентностную модель образования диктует и логику изменений в содержании дополнительного профессионального образования.

Суть компетентностного подхода заключается в определении компетенций специалиста и построении на этой основе содержания основного и дополнительного профессионального образования.

Основные подходы к формированию содержания образования определены в «Концепции модернизации российского образования»: «Для модернизации образования необходимо в основу класть планируемые цели (характеристики результата “на выходе”), и только после этого формировать – и модернизировать – само содержание образования “на входе”. И потому не случайно, что в качестве центрального понятия, вокруг которого должны строиться разработки в сфере содержания образования, выступает понятие ключевых компетенций, личностно-ориентированное по своей природе» [6].

Содержание образования фиксируется в образовательных программах. Образовательные программы повышения квалификации специалистов разрабатываются учреждениями дополнительного профессионального образования самостоятельно.

По мнению С. Г. Молчанова, «образовательные программы должны оцениваться с позиции их соответствия государственной и региональной политике в области образования и соответствовать требованиям нормативных документов, а также обеспечивать реализацию принципов преемственности, непрерывности и систематичности пополнения и обновления профессиональных компетенций работников образования. В структуре образовательных программ должна быть предусмотрена эффективная система “входного”, промежуточного и итогового оценивания профессиональной компетентности слушателей» [3].

Однако ситуация в современной системе дополнительного профессионального образования такова, что «...нормативные документы, регламентирующие деятельность любого образовательного учреждения, в том числе и учреждений дополнительного профессионального (послевузовского) образования, не содержат четких, однозначно понимаемых и диагностируемых показателей компетентности. Повышающий свою квалификацию педагог, как и субъекты, обеспечивающие этот процесс, не имеют возможности реально оценить степень возрастания уровня компетентности. Весьма расплывчато трактуются категории требований, предъявляемых к профессиональной подготовленности специалиста, и уж совсем редко выделяются их различные уровни» [3].

Для решения этой проблемы необходимо определиться с основными подходами к отбору как содержания базисного и дополнительного профессионально-педагогического образования, так и инструментария для оценивания уровня освоенности этого содержания и содержания профессионально-педагогической деятельности.

С. Г. Молчанов отмечает: «Существующие в настоящее время системы оценки освоенности содержания образовательных программ повышения квалификации реально не позволяют определить степень роста профессиональной компетентности. А ведь именно ее формирование является главной целью учреждений дополнительного профессионального образования.

...Для того чтобы произвести оценивание (качественное и количественное) объекта, необходимо назвать всю совокупность их признаков (или хотя бы основные признаки). Признаки объекта могут быть рассмотрены как показатели, подлежащие измерению. При этом всякое измерение предполагает установление точки отсчета, относительно которой будет производиться замер, т. е. установление критерия (или группы критериев)» [4].

Придерживаясь точки зрения С. Г. Молчанова, мы считаем, что критериями сформированности профессиональной компетентности педагога дошкольного образования могут выступать ее составляющие, а именно совокупность теоретических знаний и способов профессиональной деятельности, зафиксированных в эталонном представлении профессиональных компетенций.

Диагностически действенным комплекс критериев сформированности профессиональной компетентности педагога дошкольного образования способен стать при обеспечении его количественным инструментарием, т. е. степенью выраженности критериальных признаков, их показателями.

Усвоение знания проходит на разных уровнях, т. е. с различной степенью усвоения субъектом. В. П. Беспалько выделяет следующие уровни усвоения знания:

- 1) уровень идентификации, на котором обучающийся только различает, опознает объекты изучения в ряду других подобных объектов;
- 2) уровень репродукции, предполагающий неоднократное воспроизведение информации особенно важных элементов объекта изучения;

3) уровень умения применять усвоенную информацию на основе использованного образца деятельности;

4) уровень трансформации, позволяющий ориентироваться в новых ситуациях и вырабатывать новую, принципиально отличную от прежних программу действий [2].

Важно подчеркнуть, что все описанные элементы усвоения знаний существуют не изолированно. В каждом из них проявляются предшествующие элементы этого процесса.

Руководствуясь вышеизложенным, мы определили критерии оценивания степени выраженности теоретических представлений, входящих в состав профессиональной компетентности:

- «Имею представление и могу дать определение» – специалист выделяет объект, рассматривает его в динамике изменений; формулирует его определение. Он может воспроизвести во внутреннем плане последовательность действий при осуществлении определенного способа деятельности, т. е. описать, почему надо делать именно так.

- «Имею представление» – специалист различает и идентифицирует объект, дает его качественное описание по внешним признакам, выделяя и формулируя важнейшие внешне наблюдаемые свойства.

- «Не имею представления» – специалист затрудняется в различении и идентификации объекта, в качественном описании объекта по внешним признакам, в выделении важнейших, внешне наблюдаемых свойств.

Под способами профессиональной деятельности мы понимаем комплекс самостоятельных психических и практических действий, направленных на решение конкретных профессионально-педагогических задач на основе сформированных профессионально-педагогических знаний.

Мы предлагаем следующие критерии оценивания степени выраженности умений.

- «Владею свободно» – специалист самостоятельно выдвигает стратегические и тактические цели деятельности, выбирает наиболее эффективные средства и методы их достижения в связи с оценкой наличных условий, обоснованно прогнозирует результат своей работы и оценивает собственные действия по его достижению.

- «Владею недостаточно» – специалист применяет теоретические знания для решения стандартных задач профессиональной деятельности, т. е. определяет цели деятельности в конкретных условиях производственной задачи, выбирает и обосновывает средства и способы достижения поставленной задачи, оценивает полученный результат с точки зрения его эффективности и качества.

- «Не владею» – специалист не всегда осознанно применяет теоретические знания, затрудняется в определении целей деятельности в конкретных условиях производственной задачи, обосновании средств и способов достижения поставленной задачи, оценке эффективности и качества результата.

Обоснованная нами точка зрения положена в основу создания инструментария, позволяющего оценить изменение уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного обучения как в курсовой, так и в межкурсовой период непрерывного педагогического образования.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982.
2. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1989.
3. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность педагога // Актуальные проблемы управления качеством образования: Сб. науч. ст. – Вып. 6. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001.
4. Молчанов С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 1998.
5. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997.
6. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М., 2001.