

Е.А. Михайлычев

МЕТОДИКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Управленческая педагогическая диагностика характеризует состояние и тенденции развития управляемых в системе образования объектов — образовательных учреждений (ОУ) различного типа, окружающего их социума и системных связей между школами, социумом и органами управления. В управленческой диагностике муниципальной системы образования можно выделить несколько относительно самостоятельных блоков проблем.

Первый из них связан с диагностическими обследованиями, нацеленными на выявление состояния системы образования в целом (на уровне районного, городского, реже областного или республиканского масштаба). Это, по сути, управленческая макродиагностика, сопоставляющая уровни развития структур образовательных учреждений, основные результаты их образовательной деятельности — ключевые характеристики учебных достижений по образовательным областям (предметам) в срезовых обследованиях фронтального или выборочного характера, итоговые (в том числе сравнительно отсроченные) результаты в виде

процента поступивших в профессиональные учебные заведения различного типа, количества и видов правонарушений воспитанников, сменяемость кадров педагогов и руководителей, активность и результативность (по наиболее видимым, фиксируемым критериям) инновационных процессов, сравнительной материально-технической и методической оснащённости учебно-воспитательного и управленческого процессов в ОУ (районных, городских системах образования).

В современных условиях только сбором одной статистики для подготовки эффективных решений многослойных управленческих проблем невозможно обойтись. Для эффективного управления (и адекватного диагностирования) муниципальной системы образования, в соответствии с принципами системности и целенаправленности педагогической диагностики, должны быть выделены генеральные линии (направления) диагностирования. Какие из них наиболее важны?

На муниципальном уровне одним из основных направлений управленческого диагностирования является *выполнение об-*

разовательными учреждениями государственных образовательных стандартов. Управленческая ситуация качественно изменилась после того, как в Российской Федерации в 1993 году был введён в действие первый, утверждённый Министерством образования, государственный образовательный стандарт основного и среднего общего образования — базисный учебный план средней общеобразовательной школы (БУП). Его структура состоит, как известно, из двух частей:

1) инвариантная (ядро образования), обеспечивающая приобщение школьников к общекультурным и национально-значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;

2) вариативная, учитывающая индивидуальный характер развития школьников и их личностные особенности, а также потребности, интересы и склонности. В БУП выделяются три основных вида учебных занятий:

— обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования;

— обязательные занятия по выбору учащихся;

— факультативные занятия.

Для управленческой диагностики выполнения ОУ государственных стандартов значимо внедрение в учебных планах федерального, национально-регионального и школьного компонентов.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и

включает в себя учебные курсы и дисциплины, имеющие общегосударственное, общекультурное значение. Национально-региональный компонент направлен на реализацию образовательных потребностей и интересов отдельных субъектов Федерации и регионов и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отображается национальное региональное своеобразие культуры. Школьный компонент, включающий обязательные занятия по выбору и факультативные занятия, отражает специфику конкретного образовательного учреждения. Учебное время, отводимое в базисном плане на школьный компонент, может быть использовано для расширения и углубления знаний, относящихся как к федеральному, так и национально-региональному компоненту.

Введение временных государственных образовательных стандартов (ВГОС) на уровне муниципального управления образованием не только внесло некоторую ясность в определение направлений управленческой диагностики, но и создало ряд проблем, связанных с недостаточной научно-методической проработкой самих государственных стандартов. Дело в том, что между декларируемой Законом РФ «Об образовании» необходимостью минимизировать содержание образования и реальной практикой разработки образовательных стандартов имеется определённое несоответствие.

Оценивая опубликованные в 1993 году проекты ВГОС, пе-

дагоги неоднократно отмечали, что в каждом предмете, образовательной области имеется большая избыточность учебного материала, без сокращения которого положение дел только ухудшится, если этот избыточный объём знаний будет стандартизирован. Поэтому необходимость *диагностировать отношение педагогов (по возможности — и учащихся, их родителей) к внедряемым в школах государственным стандартам* и соответствующим им содержанию образования, уровню подготовки.

Второй генеральной линией управленческой диагностики на муниципальном уровне управления системой образования является *состояние и тенденции повышения квалификации педагогических кадров*, обеспечивающие и сохранение лучших достижений отечественной педагогики, и освоение современных педагогических технологий (как наших, так и зарубежных), их оперативное внедрение в педагогический процесс.

Федеральная программа повышения квалификации работников образования определяет в качестве приоритетного направления развития образовательной системы России реформирование сложившейся практики повышения квалификации, обеспечение и развитие её учебно-материальной и технической базой. Особое внимание должно быть уделено:

— модернизации типового оснащения образовательных учреждений современными техническими средствами обучения и пакетами диагностиче-

ского инструментария, стандартизированного и апробированного на профессиональном уровне;

— созданию типовых образцов автоматизированных рабочих мест для разных категорий работников отрасли (директора, его заместителей, школьного психолога и валеолога, педагога-методиста и т.д.);

— созданию машиноориентированных тестов педагогического профессионализма и личностных качеств, что позволит фиксировать индивидуальные профессионально-личностные «портреты» слушателей курсов повышения педагогической квалификации и контролировать реальные результаты этого процесса (а не факт «отсидки» на курсах, что нередко ещё бывает);

— переходу на всестороннее стартовое тестирование профессионализма, психологических и других педагогически значимых качеств для подбора комплекса программ повышения квалификации и личностного прогресса с целью создания условия для значительной индивидуализации и дифференциации обучения;

— разработке комплекса программ компьютерной поддержки профессиональной диагностики и самодиагностики педагогов и управленцев системы образования в сочетании с общефундаментальной и персонализированной системами повышения квалификации и личностного потенциала;

— созданию банка диагностических данных о росте про-

фессиональной квалификации педагогов по основным образовательным и междисциплинарным областям, что позволит вести адресную разработку целостных дисциплин, курсов, предметов, спецсеминаров, спецпрактикумов (в том числе и для дистанционного переобучения и дообучения), построенных по типу дидактических пакетов с синтезом теории, практики, техники контроля достигнутого, соединить процесс обучения с процессом творческих разработок новых педагогических технологий;

— разработке сети взаимосвязанных, автоматизированных рабочих мест для обслуживания систем непрерывного повышения квалификации педагогов;

— обеспечению научно обоснованного управления инновационными процессами на микро- и макроуровнях, созданию специального компьютеризированного информационного фонда для диагностически обеспеченного мониторинга управления педагогическими подструктурами.

Второй блок диагностико-управленческих проблем решается на уровне диагностики управляемости и тенденций развития самих образовательных учреждений как относительно замкнутых социально-педагогических систем с прослеживанием всех отмеченных выше показателей на уровне классов, классных руководителей, отдельных педагогов и управленцев. Здесь прежде всего необходимо *выявление результативности работы по разным методи-*

кам в параллельных классах, сопоставление лицейских или гимназических классов с обычными по комплексу диагностируемых параметров. Это осуществляется далеко не всегда, так как по привычке в «знаниевой» парадигме образования преимущественно сопоставляются отметки или, в лучшем случае, данные тестирования по методикам проблематичной надёжности и валидности, причём сами педагоги и управленцы школы зачастую не подозревают, что работают с непроверенным инструментарием, особенно если его прислали «сверху» или методики были взяты из каких-либо публикаций. В соответствии с типологией направлений педагогической диагностики этот блок управленческо-диагностических проблем можно характеризовать как *организационно-методическую диагностику (ОМД)*, нацеленную на оптимизацию внутришкольного управления.

Сложности реализации на практике управленческой макродиагностики и организационно-методической диагностики заключаются в том, что по признанию специалистов и по данным нашего опыта стандартизированных, профессионально составленных педагогических анкет, программ наблюдений и вопросников почти нет в России до сих пор. В то же время всё ещё сильно убеждение в том, у нас каждый учитель за пять минут может составить анкету — не то что в какой-то Америке или Германии, где в специализированных исследовательских институтах несколько профессионалов занимаются только

формулировками вопросов опеределённого типа.

Для решения задач *управленческой экспресс-диагностики* вместе с Г.А. Берлизовой мы разработали собственные методики (программа комплексных проверок, методика экспресс-диагностики инновационных процессов и др.).

Методики этого диагностического комплекса имеют методологически обоснованные и детально описанные конструкты-модели. Все составные части конструктов были теоретически обоснованы и конкретизированы на уровне операциональных определений, сопряжены с конкретными диагностируемыми признаками-индикаторами, что ориентировало эмпирический анализ данных и в содержательном, и в методологическом аспектах. Это позволяет по мере накопления банка диагностической информации их модифицировать, при необходимости сокращая, увеличивая или углубляя объём диагностической информации. При обоснованном конструкте методики такая работа посильна любому достаточно квалифицированному учителю, методисту муниципального отдела образования (в чём проявляется наглядная реализация в исследовании общепедагогического и общедиagnostического принципа доступности).

Программы обработки диагностических данных, собираемых с помощью комплекса методик экспресс-диагностики, были ориентированы на сравнительно несложные статистико-математические под-

счёты с помощью вычисления средних величин (среднеарифметическое, модальное значение, вариационный размах), квартили (для анализа распределения групп факторов). Применялось ранжирование значимых факторов затруднений педагогов, их установок по отношению к педагогическим технологиям и др. Для более дифференцированного анализа были разработаны и апробированы такие промежуточные индексы, как индекс педагогических затруднений, суммативный ранг группы тематически связанных факторов, средний ранговый коэффициент основных факторов затруднений педагогов. В программу исследования была заложена задача анализа не только содержательного аспекта диагностических данных, но и информативности и экономичности использования выделенных выше показателей и индексов. Такой подход был нацелен на отбор наиболее эффективных в управленческой экспресс-диагностике показателей.

Уже на стадии разработки методики экспресс-диагностики были ориентированы на компьютерную обработку данных с последующим созданием банков диагностических данных по основным направлениям экспресс-диагностики.

Особое внимание при разработке комплекса методик было обращено на следующие направления работ как наиболее актуальные для оперативной управленческой деятельности:

а) диагностика состояния инновационных процессов,

протекающих в школах района и являющихся основой реализации реформы образования:

— их направленность, проблематика;

— исходные условия (кадровые, методические, финансовые, управленческие);

— активность протекающая — участие коллектива в генерации и реализации идей;

— стадия внедрения инноваций;

— диагностическое обеспечение внедрения;

б) затруднения учителей в профессионально-педагогической деятельности — их доминанты по школам и по району (по основным направлениям и видам педагогической деятельности, их влиянию на освоение педагогических технологий);

в) отношение учителей к современным педагогическим технологиям (как отражение профессиональной позиции в контексте гуманистической или традиционной императивной парадигм образования);

г) готовность учителей к работе по региональным стандартам образования — то есть к перестройке своей профессиональной деятельности с позиций социальной адаптации школы к нуждам и потребностям, к специфике региона и района).

По этим направлениям создавались и модифицировались применительно к локальным условиям диагностические методики (пригодные для компьютерного ввода и обработки данных).

Исходя из принципов доступности и системности диа-

гностики, в комплекс методик экспресс-диагностики были включены формализованные программы стандартных экспресс-проверок постановки преподавания учебных дисциплин. При этом особое внимание уделялось формализации программ сравнительно новых для школ учебных предметов, преподаваемых по авторским и региональным программам культурологического характера, экономики, информатики.

Программы разрабатывались таким образом, чтобы они:

- охватывали по возможности комплексно различные аспекты постановки процесса преподавания в обследуемых школах;

- стали для педагогических коллективов школ средством самоаттестации и оперативной корректировки внутришкольных систем управления (и особенно управления методической работой);

- давали бы районному звену управления в стандартизированной форме значимую сопоставительную информацию;

- предоставляли возможность обработать эту информацию в ёмкой, лаконичной форме с непосредственным выходом на управленческие решения (в объёме 3–4 страницы по нескольким школам);

- могли бы быть (по своему содержанию, форме постановки и обработке вопросов пунктов) достаточно стабильными, чтобы в течение нескольких лет без изменений не пользоваться для срезовых контрольных проверок. Это для нас стало особо важным в связи с

необходимостью создавать для целей управления компьютерные информационные банки (Н.П. Василенко) и банки диагностических методик (Е.А. Михайлычев).

Проверки по нашим программам проводились в течение сжатого срока (обычно — несколько дней) комиссиями из 2–4 человек с обязательным включением в их состав опытных методистов, хорошо контактирующих с учёными, имеющих свои авторские разработки по данной проблематике. Полученные результаты обобщались в процессе своеобразного методического педагогического консилиума с участием ведущих преподавателей и представителей администрации школ, что позволяло сразу же, на месте продумывать и предлагать конкретные и реалистичные коррекционные меры как на уровне внутришкольного управления, так и на районном уровне.

Организационно-методическая диагностика (ОМД) нацелена на изучение состояния и возможностей роста квалификации всех категорий педагогических работников и методической оснащённости учебно-воспитательного процесса. Являясь одной из важнейших составляющих управленческой диагностики, она непосредственно затрагивает интересы всех участников педагогического процесса.

При ОМД объектами диагностирования профессиональной деятельности педагогов могут быть практически все её аспекты: от анализа приёмов индиви-

дуальной работы с учащимися, умения ставить и решать различные задачи уроков, выбирать оптимальную структуру учебных занятий до определения рациональности затрат времени на различные виды деятельности или затруднений при решении различных дидактических задач (а также выявление причин этих затруднений). Практика ОМД в различных подструктурах системы образования показывает как общие, так и специфические черты. Например, в ПТУ и колледжах преподаватели общетехнических и специальных дисциплин в основном инженеры-практики с производства (инженерно-педагогическое образование имеет менее 10%), а мастера производственного обучения либо окончили индустриально-педагогические техникумы, либо пришли прямо с производства и имеют базовое среднее образование (а иногда и набираются из выпускников этих же ПТУ).

Специфическим направлением ОМД является *выявление профессионально-педагогических умений и навыков самой диагностической деятельности педагогов.* Изучение учащихся по традиции зачастую рассматривается как звено педагогической деятельности, выпадающее из процесса преподавания и воспитания, в то время как диагностика пронизывает всю структуру деятельности педагога, её содержательно-целевые и процессуальные компоненты.

В методическом аспекте ОМД чаще изучается подготовленность педагога к занятиям, а не процесс и результат дея-

тельности; в воспитательном аспекте преимущественно фиксируется наличие или отсутствие конспектов, планов работы, активность в их реализации и меньше технология методического обеспечения обучения, воспитания и развития учащихся. Для оценки профессиональных качеств педагогов необходимо опираться на теоретические разработки разных типов:

- на профессиографические описания деятельности педагога — профессиограммы, систематизированные характеристики различных видов и уровней развития профессионально-значимых качеств личности, в том числе интегративных, которые психологи называют *симптомокомплексами* (например, организаторские и коммуникативные способности, педагогическое мастерство и т.д.);

- на комплексы результативных показателей педагогической деятельности, характеризующиеся через данные психолого-педагогической диагностики, то есть через показатели обученности, воспитанности, достигнутого уровня развития учащихся;

- на показатели социально-педагогической диагностики в том её аспекте, который характеризует отношение общества к школе и педагогам: готовность к взаимодействию семьи и школы, активность родителей в организационно-воспитательной работе, участие родителей в педагогическом всеобуче, престиже педагогов данного учебного заведения в общественном мнении города (микрорайона) и т.д., а в обо-

зримой перспективе и показатели эффективности хозяйственной деятельности школ, как сейчас ПТУ и вузов.

Одно из перспективных направлений обеспечения теоретической базы ОМД — сведение показателей деятельности педагога (разнообразных по своему характеру и уровню) в иерархическую *модель профессиографического характера* и последующий «перевод» этой модели на уровень диагностируемой *психограммы*. Такая психограмма должна быть сопряжена с комплексом адаптированных диагностических методик аттестации профессионального уровня и профпригодности педагога (применительно к разным подсистемам народного образования и региональным условиям его деятельности).

На основе собственной концепции структуры педагогической деятельности Н.В. Кузьмина уже в 70-е годы разработала и предложила интересную, но довольно сложную *методику аттестации учителя*. Характеристика каждому педагогу даётся на основе предварительной аттестации группы педагогов по аттестационному листу, включающему следующие показатели:

А. Результаты деятельности. Психологические: способность к самовоспитанию учащихся, самообразованию, самоорганизации.

Б. Функциональные (мастерство): в учебной работе, в воспитательной работе, в работе с родителями.

В. Процесс деятельности. Знания: общественно-полити-

ческие, специальные, методические, педагогические, психологические.

Г. Навыки и умения: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные.

Д. Причины успеха. Направленность: политическая, психологическая, профессиональная.

Е. Мирозозрение.

Ж. Способности: педагогические, общие, другие специальные.

По каждому педагогу экспертами выставляются оценки, характеризующие уровень деятельности по шкале: 1 — низкий, 2 — средний, 3 — достаточный, 4 — высокий, 5 — высший. В результате каждый может получить минимум 23 — максимум 115 баллов.

Для наблюдений за деятельностью педагогов в межаттестационный период Кузьмина предлагает *14 дифференцированных шкал оценок* (все, кроме шкалы оценки мирозозрения, 3-балльные), на основе которых с помощью метода парного сравнения «сильного» и «слабого» педагога выставляются аттестационные оценки. При незначительных изменениях эта методика может быть использована и для аттестации преподавателей колледжей, вузов. Несомненное её достоинство — возможность использовать каждую шкалу как автономную для оценки тех или иных сторон педагогической деятельности.

Дидактический аспект деятельности педагогов общеобразовательной, профессио-

нально-технической и высшей школы в наибольшей степени методически обеспечен различными инструктивными показателями оценки урока, лекции и т.д. При ОМД работы педагога как преподавателя могут успешно использоваться многочисленные показатели в различных схемах анализа учебных занятий, которые имеются практически во всех учебниках и учебных пособиях по педагогике и методике преподавания, во внутривузовских методических разработках и рекомендациях, в том числе для педагогических практик студентов. Эти схемы обладают высокой степенью дифференциации показателей, что позволяет диагностировать не только дидактическую и методическую работу педагога или студента-практиканта в целом, но и выявлять отдельные её аспекты при целевых обследованиях.

Существенным пробелом в дидактическом аспекте ОМД является недостаточное внимание к взаимодействию педагогов в процессе преподавания. Дидактическая деятельность педагога изучается в системе методического контроля в основном как сугубо индивидуальная (каковой она выступает в процессуальном аспекте на уроках), хотя по своей целевой направленности она имеет коллективно-ориентированный характер.

Для реального построения диагностики взаимосвязей в деятельности педагогов необходимы типологии и классификации этих диагностируемых явлений не по принципу пере-

числения видов или вариантов проявления того или иного феномена, а на концептуальной методологической основе.

Мало разработанным в методологическом плане направлением ОМД является *выявление источников формирования психолого-педагогического мастерства педагога*. Многочисленные упреки общественности, учащихся и самих педагогов в адрес системы подготовки педагогических кадров, трудности в реализации современных педагогических идей в массовой практике (даже при очевидной полезности этих целей) требуют обратить особое внимание ОМД на базовые психолого-педагогические знания, умения и навыки самих педагогов. Ещё в 20-е годы начали разрабатываться тесты для выявления педагогической одарённости. Так, *тест Р. Кутенова* состоял из 5 заданий. Обследуемый должен был:

1) написать и побеседовать на тему: «Что меня вообще интересует и почему? Что меня особенно интересует и почему?», а также привести примеры из собственной жизни, подтверждающие ответы на вопросы.

2) Придумать интересное, полезное и приятное занятие для детей дошкольного и школьного возраста (с учётом времени года).

3) Привести случай общения с детьми из собственной жизни, указывая при этом время, место, имена детей и характер общения с ними.

4) Написать или дать устную характеристику известного испытуемому ребёнка.

5) Произнести на заданную или произвольную тему 3–5-минутную речь (при 10–30-минутной подготовке). При анализе речи учитывались правильность произношения, чёткость дикции, осмысленность и логическая связь речи, выражение самочувствия испытуемого, эмоциональный тон речи.

В исследовании общепедагогических знаний и умений выпускников педвузов О.А. Абдуллиной основными *показателями оценки качества теоретической и практической подготовки учителей* были: уровень теоретических знаний, степень овладения педагогическими умениями и навыками, умения применять теоретические знания в практической деятельности. *Критериями оценки уровня теоретических знаний* выступали: объём знаний (полнота, глубина, прочность); осознанность знаний (самостоятельность суждений, доказательность отдельных положений, постановка вопросов); интерес к педагогической теории (чтение педагогической литературы, участие в методической и научно-исследовательской работе). *Единицами измерения содержания и объёма педагогических умений* были: количество действий, выполняемых учителем при использовании того или иного умения; последовательность действий; качество выполнения каждого действия; время, затраченное на выполнение практических действий и заданий. Изучение *отношения учителей к педагогической деятельности* проводилось по критериям: степень удовлетворённости ра-

ботой (увлечён, всегда получает удовольствие, иногда получает удовлетворение); *отношение к неудачам и трудностям* (ищет ошибки, старается их преодолеть, тяжело переживает неудачи и трудности); *отношение к педагогическому самообразованию* (читает педагогическую литературу постоянно или эпизодически, целенаправленно по теме своего интереса или любую литературу, имеет свою библиотеку или нет); *отношение к детям* (получает удовлетворение от общения с детьми, имеет педагогический такт).

Продуктивная педагогическая деятельность, как показывает опыт, возможна лишь при моральной и профессиональной поддержке коллег и руководства (ведь не случайно А.С. Макаренко отдавал предпочтение сплочённому, пусть даже малоопытному коллективу педагогов перед одиночками-профессионалами).

При аттестации педагогов для диагностики профессиональной направленности их личности целесообразно учитывать в качестве основных 9 параметров измерения направленности, выделенных Н.В. Кузьминой: наличие направленности, объект, специфичность и обобщённость, степень дифференциации убеждения, валентность, удовлетворённость, сопротивляемость, количество и силу связей с соответствующей системой ценностей, центральность.

Наиболее распространёнными методиками ОМД являются аналитические схемы наблюдений за занятиями (уроками,

внеклассными мероприятиями) и видами деятельности педагогов и руководителей учебных заведений. Они включают большое число показателей: так, для характеристики работы зам. директора ПТУ по учебно-производственной работе А.Г. Соколов рекомендует схему с 58 показателями. Имеются более специализированные схемы учёта передового опыта педагогов.

Наряду с программами наблюдений за деятельностью педагогов при изучении учебной и методической документации используются программы и схемы аналитических процедур, включая контент-анализ (возможности и методика применения которого в широкой практике пока недооцениваются). Научная достоверность материалов таких аналитических схем может быть повышена путём использования специальных коэффициентов: анализа степени сложности текста Я.А. Микка, оценки НОПТ руководителей учебных заведений А.Г. Соколова и др.

В последнее время стали широко использоваться опросы руководителей школ, построенные как на анкетах, так и экспертных опросах.

Анкетирование позволяет выявлять *затруднения педагогов, особенности организации и самоорганизации педагогического труда, структуру бюджета времени и т.д.*

Для самодиагностики и самоанализа оптимальности проведения занятий *педагогами* Ю.К. Бабанским предлагался вопросник:

1. Как были спланированы и поставлены перед учениками задачи урока?

2. Как можно оценить избранную структуру основных элементов урока и время, выделенное на каждый из них?

3. Как можно оценить избранное содержание урока?

4. Можно ли считать оптимальным (для данной темы, подготовленности класса и возможностей учителя) избранное сочетание методов преподавания, стимулирования и контроля:

— при опросе;

— при изучении нового;

— при закреплении;

— при обобщении изученного?

5. Насколько удачным оказалось сочетание общеклассных, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса на уроке? Обеспечило ли оно дифференцированный подход к слабоуспевающим и наиболее подготовленным учащимся?

6. Рационально ли использовались на уроке средства наглядности, ТСО, приборы и пр.?

7. Как можно оценить стиль общения учителя с учащимися на уроке, соблюдение педагогического такта?

8. Соблюдались ли на уроке необходимые школьно-гигиенические условия, применялись ли способы поддержания работоспособности учеников?

9. Насколько успешно решены на уроке задачи образования, воспитания и развития школьников?

10. Правильно ли определён объём, сложность домашнего задания. Умело ли прове-

дён инструктаж? Соблюдены ли нормативы для домашней работы учеников?

Организационно-методическая работа педагогов связана с частными публичными выступлениями с лекциями, докладами, сообщениями на педсоветах, перед родительской и педагогической общественностью, на методсеминарах и педчтениях, научно-практических конференциях и т.д. Для объективной и разносторонней экспертной оценки качества таких выступлений может успешно использоваться методика, разработанная Н.В. Борисовой и А.А. Соловьёвой. Методика позволяет установить *уровень выступления*, характеризовать как его основные компоненты (научный уровень, подготовленность выступающего, выступление), так и их составляющие (18 показателей).

В системе профессиональной аттестации педагогов (и педагогических коллективов) огромное значение имеет разносторонняя и объективная, сопоставимая оценка творческого потенциала — новаторства, передового педагогического опыта. Анализ и обобщение передового опыта должны иметь диагностический характер, быть научно обоснованными и сопоставимыми (по критериям и показателям оценивания) с другими проявлениями педагогического опыта.

По мнению Ю.К. Бабанского, *научное обобщение опыта требует: разработку критериев оценки сравнительной эффективности этого опыта и массовой практики учителей; системати-*

зацию элементов деятельности, используемых в данном опыте; выявление и анализ причин более высокой эффективности этого опыта на основе современной теории с учётом круга задач, на решение которых ориентирован опыт; характеристику конкретных условий, в которых опыт должен дать максимальный педагогический эффект; изучение роли индивидуальности педагога — инициатора опыта как субъективного фактора, расходов времени и усилий педагогов и учащихся. Особого внимания заслуживает комплексная оценка влияния опыта на все стороны учебно-воспитательного процесса. Это должно предупредить гипертрофированное внедрение узконаправленных методик, т.е. «позволяет находить оптимальное место новому в целостной эффективно функционирующей системе учебно-воспитательного процесса».

В противном случае может возникнуть ситуация, при которой внедрение передового опыта по одному из учебных предметов (или направлений учебно-воспитательной работы) приведёт к ослаблению другого участка педагогической деятельности. Например, дополнительные занятия по какому-либо предмету во внеурочное время будут мешать гармоническому физическому развитию учащихся, разрушать планы воспитательной работы классного руководителя или мастера производственного обучения. Так как передовой опыт может различаться по степени своей новизны, оригинальности, то исследователи

выделяют специфические критерии *передового новаторского (творческого) опыта и передового репродуктивного опыта.*

Особая группа проблем ОМД связана с *аттестацией профессионализма управленческого звена* системы образования. К сожалению, в рамках как школьной, так и вузовской педагогики мало сделано для разработки обоснованных комплексов критериев и индикаторов качества управленческого труда. В то же время в системе профтехобразования в этом направлении накоплен немалый положительный опыт, который при небольшой доработке может быть перенесён в смежные сферы народного образования.

Для разработки системы ОМД в профтехучилищах особый интерес представляют выделенные А.Г. Соколовым *критерии, характеризующие процесс управления профтехучилищем:* качество планирования работы ПТУ (оцениваются по 18 показателям); качество работы руководителя по подбору, расстановке и обучению кадров (20 показателей); качество организации управленческой деятельности руководителей; качество внутриучилищного контроля; качество учёта и отчётности. Следует отметить, что, несмотря на обилие показателей, они в разной степени поддаются диагностированию в том виде, в каком сформулированы А.Г. Соколовым. Так, для оценки качества организации управленческой деятельности руководителя предлагаются такие разнохарактерные показатели, как «согласованность в работе руково-

дящего состава училища, взаимноинформированность и взаимозаменяемость и «тщательность подготовки педагогических советов» или «регулярность и эффективность проведения педагогических советов». Каждый из них, раскладываясь на конкретные эмпирические индикаторы, потребует специальной методологической работы. Использование их в предложенном виде возможно лишь в ориентировочном экспертном опросе.

Среди проблем ОМД следует выделить *задачи объективной оценки профпригодности молодых специалистов* школы и ПТУ.

Сложность и ответственность процесса профадаптации молодого педагога ставит перед практикой вопрос о методиках более дифференцированного диагностического контроля формирования педагогических умений и навыков. Кое-что уже сделано в этом направлении. Так, Н.В. Кузьмина приводит интересную шкалу для наблюдения за умением студента педагогического вуза ставить демонстрационный эксперимент по физике, позволяющий оперативно определять степень выраженности 8 компонентов этого умения.

Самоанализ и самооценка педагогов в системе ОМД — необходимый компонент, пронизывающий все виды педагогической деятельности, ибо педагог, не владеющий техникой самоанализа, перестает быть профессионалом. Методики самодиагностики позволяют постоянно контролировать и корректировать педагогу

своё профессиональное саморазвитие. Опыт создания отдельных методик самодиагностики педагогов уже имеется и дальнейшее движение в этом направлении должно идти по пути интеграции отдельных методик в целостную компьютеризованную систему педагогической самодиагностики.

Для самодиагностики личностных, профессионально-значимых качеств можно использовать различные личностные опросники и социально-психологические тесты для самоанализа.

Сравнительно редко для ОМД применяются личностные опросники, требующие профессионализма в обработке и анализе материалов, — методики Р. Кэтелла, Лири, Айзенка, Келли и др., хотя при изучении профессионально-значимых личностных характеристик педагогов они могут дать интереснейший материал, позволяющий прогнозировать затруднения. Не меньшую ценность представляют и хорошо проверенные отечественные личностные опросники: ЧХТ («Черты характера, темперамента») Марищука, опросник организаторских и коммуникативных качеств личности Л.П. Калининского.

Стереотипы авторитарной педагогики затрудняют внедрение в широкую практику экспертных опросов, построенных на оценках педагогов учащимися. Возможности экспертных методик в педагогике становятся в последние годы предметом специальных исследований, позволяющих выходить на вы-

сокий методологический уровень и благодаря их компьютеризации упростить процедуру сбора и анализа информации.

Недостаточно используются хорошо зарекомендовавшие себя в промышленности методики хронометража рабочего и свободного времени педагогов и руководителей, хотя, как показывают данные Н.П. Литвиновой, средняя рабочая неделя в 62,3 часа свидетельствует об огромных перегрузках, а затраты времени руководителей на методические функции явно нерациональны.

Практически не используются тесты контроля знаний самих педагогов, хотя многие данные исследований педагогической деятельности указывают на наличие в педагогической сфере большей группы работников с невысоким и средним уровнем профподготовки. Внедрение этих методик затруднено из-за распространённой среди педагогов позиции, согласно которой каждый педагог, как жена Цезаря, должен быть вне подозрений, хотя многочисленные конфликты между самими педагогами, с учащимися и родителями говорят и о невысоком уровне профотбора, психогигиены в педагогической среде, о профнепригодности некоторых педагогов (приводящей к падению престижа профессии).

Специфическим (по характеру критериев, показателей и использованию методик) является такое направление ОМД, как *изучение системы методического обеспечения учебно-воспитательного процесса*, представлен-

ного материалами документального характера (от инструкций и планов-конспектов учителей до учебников и рабочих программ). В качестве критериев здесь выступают информационные характеристики текстов, отражающие учебную информацию. Н.М. Розенберг выделяет *пять основных видов (классов) учебной информации*:

1. Релевантная новая информация — все виды учебной информации, впервые получаемой учащимися, различной по степени сложности и требуемым от приёмов деятельности.

2. Нерелевантная новая информация — новый материал, всесторонний по дидактической ценности или недостаточно доступной учащимся.

3. Релевантная избыточная информация — педагогически оправданное дублирование (повторение) наиболее значимых для обучения элементов нового материала в каком-либо другом виде (новая формулировка, формула, график). Такая информация позволяет с новой (другой) для учащихся стороны рассмотреть (сравнить) изучаемое явление, систематизировать и сделать полнее свои знания.

4. Нерелевантная избыточная информация — неоправданное дублирование учебной информации без существенных изменений формы её подачи в одном или нескольких учебных предметах; излишняя частота повторения, не обусловленная

требованиями к прочности его усвоения: изменяя многословность изложения.

5. Помехи и искажения — ошибочные факты, концепции, выводы, терминологические неточности.

Для определения особенностей имеющихся учебников и учебных пособий наряду с показателями информационных характеристик текстов Н.М. Розенберга могут использоваться *характеристики функциональных стилей текста*, разработанные Ю.Н. Кулюткиным: описательный, теоретико-познавательный, убеждающий, эмоционально-образный, инструктивно-методический, логико-математический стиль.

Соотношение стилей учебного текста, предложенного педагогом учащимся, и конкретных целей, задач урока позволяет определить удачность подбора дидактического материала урока. По этой же схеме (при её сравнительно несложной методической переработке), пользуясь выделенными Ю.Н. Кулюткиным показателями, можно анализировать и характер устной информации (объяснение учителя на уроке, соотношение различных стилей ведения урока, лекции, выступления на педсовете или методсеминаре, конференции и т.д.).

Наряду с анализом стилей текста в ОМД необходимо *для изучения качества имеющихся (и разработанных самими педагога-*

ми) учебно-методических пособий и рекомендаций использовать и другие характеристики, к числу которых могут быть отнесены: 1) средняя величина текста, предназначенного для изучения в течение одного урока; 2) максимальное число основных учебных элементов урока относительно выделенного учебного времени (при этом необходимо предусмотреть резерв времени для повторения и обобщения); 3) отношение объёма внетекстовых компонентов к общему объёму учебника; 4) число номенклатурных единиц — терминов, дат, имён и т.п.

Для задач ОМД такие показатели помогают *определить качество методических пособий*, а на основе анализа выбора пособий педагогом — его умение отбирать наиболее ценные из них для решения своих дидактических задач. Этот подход может стать основой тестов на оценку профессионализма учителей. Разработка на основе приведённых выше показателей рабочих аналитических схем с соответствующими индексами позволит при контент-анализе сравнительно оценивать качество различных учебных пособий, что особо необходимо при ОМД на достаточно высоких уровнях (город, область, республика) для определения пригодности различных учебников для решения задач региональных систем образования.