ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

 ЕЛАБУЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

Самоанализ и самооценка профессиональной деятельности учителя

 Выполнила: студентка 215 гр.

 Галеева Р.Т. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (подпись)

 Научный руководитель:

 К.П.Н., доцент Ушатикова И.И.

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (подпись)

 Курсовая работа защищена

 «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2006 г.

 Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Елабуга

2006 г.

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ…………………………………………………………………………...3

ГЛАВА Ι. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОАНАЛИЗА И САМООЦЕНКИ УЧИТЕЛЯ…………………………………...4

1.1. Специфика развития способности учителя к самоанализу в процессе педагогической деятельности…………………………………………………..4

1.2. Профессионально-личностное становление и развитие педагога…..6

ГЛАВА ΙΙ. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО АНАЛИЗА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА………………….12

 2.1. Проектирование по образовательной нацеленности как метод самоанализа деятельности учителя…………………………………………………...12

2.2. Модель самооценки уровня компетентности и уровня профессиональной деятельности учителя …………………………………………....16

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………………..26

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ……………………………....28

**ВВЕДЕНИЕ**

Современные изменения российского образования определили переход от традиционной системы обучения и воспитания к расширению спектра образовательных услуг, требующий от учителя способности самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную концепцию деятельности. Определение учителем образовательной стратегии обеспечивается непрерывным изучением собственного педагогического потенциала, в основе которого лежит самоанализ профессиональной деятельности.

Существует различное понимание роли учителя: одни видят в нем простого пре­подавателя конкретного учебного предмета, другие — педагога, воспитателя и настав­ника молодежи, человека, способствующе­го становлению личности ученика. Не сек­рет, что результативность деятельности школы определяется личностью педагога, который должен обладать широкими по­знаниями в сфере культуры, в области психологии, педагогики и методики обуче­ния тому или иному учебному предмету. Но главное — учитель сам должен обла­дать всеми теми качествами, которые он хочет воспитать у учащихся. В этой связи значимыми звеньями содержания педагоги­ческого профессионализма являются самооценка и самоанализ их практической дея­тельности. И конечно же прежде чем присту­пить к педагогическому самосовершенствованию, учитель должен хорошо изучить себя, оце­нить свои возможности, организовать объективный самоконтроль на каждом этапе деятельности.

 **Целью** курсовой работы является изучение самоанализа и самооценки профессиональной деятельности учителя.

В процессе изучения ставятся следующие **задачи:**

1. Изучить общетеоретические аспекты формирования самоанализа и самооценки учителя;

 2. Рассмотреть метод самоанализа деятельности учителя;

 3. Изучить модель самооценки уровня компетентности и уровня профессиональной деятельности учителя.

**ГЛАВА Ι. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОАНАЛИЗА И САМООЦЕНКИ УЧИТЕЛЯ**

**1.1. Специфика развития способности учителя к самоанализу в процессе педагогической деятельности**

Анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования. Поэтому развитие способности учителя к самоанализу является основным условием для определения лучших аспектов своей профессиональной деятельности и затруднений.

Формирование у учителя готовности к выявлению реально существующих затруднений возможно при наличии специально организованной в этом направлении работы школьной методической службы, которая в силу своей приближенности к учителю в условиях конкретного образовательного социума может реализовать этот процесс комплексно и системно [12, с. 56].

Процессуальность самоанализа опирается на логической прием познания, который включает в себя разложение ситуации на элементы, соединение их в единое целое, определение причин и видение перспектив их развития. Анализ собственной деятельности выстраивается с позиции критического отношения учителя к профессиональной деятельности в прошлом, настоящем и будущем. Такой подход требует наличие у учителя развитости аналитических и ассоциативных способностей, самостоятельности, логики.

Процесс осознания учителем самого себя как профессионала базируется на самопознании и осуществляются путем самоконтроля, самодиагностики, осмысления затруднений и самооценки. Именно эти составляющие выделяются как компоненты, способствующие развитию способности учителя к самоанализу.

С вышеизложенных позиций развитие способности к самоанализу профессиональной деятельности можно рассматривать как сложный многофакторный аналитический процесс изучения учителем своего педагогического опыта, основанного на самоконтроле, самодиагностике, осознании затруднений и оценивании дальнейших перспектив самосовершенствования [12, с. 57].

Значение самоанализа педагогической деятельности повышается также в связи с тем, что в настоящее время актуальность приобретает идея выбора содержания и форм методической работы на основе образовательных запросов. Решение задач по удовлетворению потребностей педагогов оказывается малоэффективным в силу того, что учителя испытывают затруднения в определении области профессионального познания.

Вместе с тем в существующей системе методической работы не уделяется должного внимания вопросу формирования у педагогических работников умений анализировать собственную деятельность. В то же время целенаправленное развитие способности к самоанализу невозможно без организационно-педагогического обеспечения. Поэтому формирование у учителя готовности к выявлению реально существующих затруднений возможно при наличии специально организованной в этом направлении работы школьной методической службы, которая в силу своей приближенности к учителю в условиях конкретного образовательного социума может реализовать этот процесс комплексно и системно [8, с. 23].

Повышение роли школьной методической работы по организационно-педагогическому обеспечению процесса развития способности учителя к самоанализу связано с тем, что открывается возможность активизировать работу педагога, направленную на опережение педагогами уровня социального окружения.

Анализ психолого-педагогической литературы (Дж.Брунер, Ю.А. Конаржевский, С.В. Кульневич и др.) позволяет рассматривать самоанализ в рамках базовых определений рефлексии, анализа и синтеза как методов изучения результатов деятельности путем установления причинно-следственных связей. Процессуальность самоанализа опирается на логической прием познания, который включает в себя разложение ситуации на элементы, соединение их в единое целое, определение причин и видение перспектив их развития. По сути, анализ собственной деятельности выстраивается с позиции критического отношения учителя к профессиональной деятельности в прошлом, настоящем и будущем. Такой подход требует наличие у учителя развитости аналитических и ассоциативных способностей, самостоятельности, логики.

**1.2. Профессионально-личностное становление и развитие педагога**

Раскрытие сущностной характеристики самоанализа, представленной как переосмысление учителем содержания профессиональной деятельности позволяет определить методологические аспекты психологических, технологических и личностных процессов.

Достаточно типичными для психологической составляющей самоанализа являются свойства мышления, высвечивающиеся в ходе анализа собственной деятельности. Данный процесс позволяет учителю видеть сложную динамику профессионального развития, более того воздействовать на конечные результаты.

Развитие способности учителя к самоанализу базируется на формировании умений проводить анализ собственной деятельности и выработке потребности в нем. Поэтому самоанализ имеет глубокую психологическую основу, которая связана с появлением индивидуального рефлексивного сознания. Содержательный аспект проблемы базируется на внутреннем саморегулирующем механизме, который, по словам Г.К. Селевко, составляет потребность, направленность, Я-концепция. Исходя из этого, учитель рассматривается как субъект, испытывающий потребность в профессиональном познании и самопознании. А это, в свою очередь, ведет к формированию таких личностных характеристик как самоутверждение, самоопределение, самовыражение, самореализация в педагогической практике. Такой подход способствует становлению педагогов как субъектов своей активности.

В то же время самоанализ является средством успешного взаимодействия и взаимопонимания учителя с учениками, родителями, коллегами. В связи с этим акцент переносится на способы и приемы проведения анализа, в котором особое место отводится осознанности средств и методов измерений конечных результатов. Поэтому анализ собственной деятельности можно рассматривать как целенаправленный процесс установления отношений между действиями, мотивами и средствами или выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого [13, с. 66].

С предложенных позиций самоанализ можно рассматривать как переосмысление учителем своей деятельности. Этот процесс отражает проблемно-конфликтные ситуации и порождает действенное отношение педагога как целостного “Я” к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, социокультурному отражению. Следовательно, анализ собственной деятельности ориентирован на усвоение социального опыта и осуществляется посредством развития внутреннего мира педагога, в котором выражается отношение к тому, что он делает и что происходит вокруг него.

Рассматривая процесс самоанализа, мы исходили из того, что в ходе профессиональной деятельности учитель, познающий мир, по словам А.С. Рубинштейна, сталкивается с противоречием и внутренним дискомфортом [13].

Выявление учителем несоответствия между тем, что есть и тем, что требуется, выводит его на дальнейшую ступень – определение проблемы и установления причин. Обозначение четких позиций профессиональных затруднений позволяют перейти к поиску путей их устранений. Опорой для осознания противоречий, определения проблем и причин служит знание механизма самоанализа и умение адекватно его использовать в анализе собственной деятельности.

Процесс осознания учителем самого себя как профессионала базируется на самопознании и осуществляются путем самоконтроля, самодиагностики, осмысления затруднений и самооценки. Именно эти составляющие мы выделяем как компоненты, способствующие развитию способности учителя к самоанализу.

Самоконтроль рассматривается с точки зрения начальной стадии анализа. Это связано с тем, что контроль помогает устанавливать несоответствие между нормативно заданными параметрами и фактическим состоянием. В связи с этим самоконтроль осуществляется путем сравнения идеальной модели профессиональной деятельности и собственных действий, что позволяет учителю определять противоречия [13, с. 67].

Самоанализ способствует выявлению учителем причин профессиональных затруднений с помощью получения систематической оперативной информации и установления педагогического диагноза. Данный процесс обеспечивается самодиагностикой, с помощью которого учитель, с одной стороны, сам выстраивает информационные потоки, определяет круг педагогических проблем и выделяет главные, с другой – ориентируется на внутреннее развитие, видение своих сильных и слабых сторон, осознание существующих противоречий и проблем, прогнозирование дальнейшего самосовершенствования. Иными словами самодиагностика рассматривается как инструмент по выявлению и установлению причинно-следственных связей. В этом случае учителю как минимум необходимо обладать определенной степенью репрезентативностью в деятельности других людей и тем самым видеть и сравнивать себя с окружающими.

С вышеизложенных позиций развитие способности к самоанализу профессиональной деятельности можно рассматривать как сложный многофакторный аналитический процесс изучения учителем своего педагогического опыта, основанного на самоконтроле, самодиагностике, осознании затруднений и оценивании дальнейших перспектив самосовершенствования.

Успешность развития способности учителя к самоанализу требует организационно-педагогического обеспечения. Это становится возможным благодаря построению такой системы методической работы, которая способна создать мотивационное, информационное, диагностическое, координационное, психологическое обеспечения [13, с. 68].

Способность учителя к анализу собственной деятельности формируется в двух формах: предметного сознания и самосознания. Поэтому методическая работа направлена на получение педагогами знаний проведения анализа профессиональной деятельности и обеспечение процесса самопознания.

Формирование готовности педагога к самоанализу требует соответствующей организации, которой присуще следующее: она гибко реагирует на изменения условий образовательного социума; взаимодействие учителей основано на сотрудничестве; педагоги управляют изменениями; в ней есть благоприятные возможности для профессионального роста и самоактуализации.

Содержание методической работы, ориентированное на развитие способности к самоанализу, включает в себя определенную последовательность этапов ее проведения. А именно: диагностика, которая обеспечивает определение учителем круга затруднений, планирование учебной и внеучебной деятельности с учетом выбора содержания и вариативных форм, методическое сопровождение, создание комфортных условий для повышения квалификации, получение обратной связи.

Степень освоения основ анализа собственной деятельности зависит от активной профессиональной позиции учителя. Для ее развития в методической работе необходимо использовать инновационные формы, которые обеспечивают раскрепощение, профессиональное самоутверждение и самовыражение учителя. Важность данного утверждения заключается в том, что в ходе активной работы учителя формируются такие качества, как самостоятельность, логика рассуждения, аналитическое и ассоциативное мышление, которые необходимы для развития способности к самоанализу [13, с. 68].

Всестороннее развитие учителя, формирование его отношения к совершенствованию профессиональной деятельности происходит в ходе общения и педагогической практики, которые обеспечивают появления рефлексивного сознания. Это связано с тем, что природа самоанализа основана на отражении образовательной деятельности, благодаря чему можно рассматривать педагога как субъекта, осознающего свои действия, и как объекта, осуществляющего профессиональную деятельность.

Поэтапное развитие способности учителя к самоанализу обеспечивается единым методическим пространством, которому присущи продуманный механизм взаимодействия, отлаженная система информационных потоков, вариативность форм и содержания работы с педагогами .

Критическая позиция учителя по отношению к собственной деятельности находится в зависимости от его самообразования в сочетании с содержанием работы школьной методической службы. Выработка устойчивой направленности педагогов на самоанализ сопровождается проведением соответствующих тренингов, которые включают в себя работу межпредметных групп по решению профессиональных проблем. Важным аспектом в организации методической работы является проведение консультаций опытными учителями и методистами, а также деятельность творческих групп, научно-практические конференций, круглых столов с обсуждением конкретных задач. Такой подход позволяет видеть конкретные проблемы учителя и на их основе создавать гибкую систему развития способности педагогов к самоанализу.

Вместе с тем предлагаемая модель требует от организаторов разработки критериальной базы. Для этого необходимо определить основные направления педагогической деятельности. Опорными в развитии способности к самоанализу мы определили следующее: проектировочная, методическая, коммуникативная, информационная, оценочная, организаторская, управленческая деятельности.

Далее исследование выстраивается с позиции зависимости развития способности учителя к самоанализу от уровней сформированностей его компонентов. Полнота исследования позволяет оценить развитие способности учителя к анализу собственной деятельности, дать характеристику уровней по степени применения компонентов самоанализа: самоконтроля, самодиагностики, осознания затруднений и самооценки [13, с. 69].

Согласно характеристиками и критериям оценки выделены следующие уровни сформированности самоанализа учителя: низкий (чувственно-эмоциональный), средний (осознанный), высокий (системно-осознанный) – разработаны показатели их развитости (таблица 1)

Таблица 1.

**Критерии уровней сформированности компонентов самоанализа**

|  |  |
| --- | --- |
| **Компоненты самоанализа** | **Уровни и показатели** |
| **Низкий** | **Средний** | **Высокий** |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Самоконтроль**  **1** | Спонтанный контроль, когда все определяется с помощью интуиции  **2** | Осознанный отбор, сравнение, сопоставление необходимых фактов, явлений**3** | Установление ассоциаций с ранее изученными и знакомыми фактами, явлениями, а также с новыми качествами предмета в целостности их связей и характеристик **4** |
| **Самодиагностика** | Невладение навыками проведения диагностики | Умение определять проблему и причины их возникновения | Выявление проблем и определение их приоритетности, а также причины возникновения |
| **Осознание затруднений** | Слабо выражена осознанность затруднений | Осознание результатов деятельности | Предвидение возможных последствий принимаемых решений, установление причинно-следственных связей |
| **Самооценка** | Слабо развитые навыки самооценки | Комбинирование ранее используемых методов и нахождение причин их возникновения | Критическая оценка педагогической проблемы и умения прогнозировать результаты своего труда |

По интегральному показателю сформированности компонентов самоанализа можно определить уровни развития способности учителя к анализу собственной деятельности, которые имеют следующие характеристики:

-спонтанное аналитическое действие, когда все определяется с позиции эмоций и чувств;

-осознанность выделения существующих и значимых педагогических ситуаций, обращение мысли на результат;

-выделение противоречий, осознанность, системность, обращение мыслей на результат и процесс его получения с позиции критического анализа.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что предлагаемая модель развития способности к самоанализу в процессе профессиональной деятельности обеспечивает появление у учителя новообразований, ориентированных на фиксацию того, что педагог как личность и как профессионал приобретает. Более того, данный процесс позволяет формировать потребность и устремленность педагогов на осознанное повышение профессионального роста [13, с. 70].

**ГЛАВА ΙΙ. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО АНАЛИЗА**

**В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

**2.1. Проектирование по образовательной нацеленности как метод самоанализа деятельности учителя**

Проектирование управленческих воздей­ствий на развивающуюся школу основываются в первую очередь на знании потенциала педагогов. А потенциал каж­дого учителя, в свою очередь, напрямую связан с тем, на­сколько точно понимает он свою личную педагогическую ситуацию, в которой находится, то есть какие представле­ния имеет о себе (как о педагоге), о своих учащихся, о пре­подаваемом предмете и применяемой педагогической тех­нологии. Все это и является предметом самоанализа [9, с. 31].

Для того, чтобы этот анализ был максимально точным, учи­тель должен иметь четкие представления о личностных ка­чествах, которые должны быть сформированы у учащихся во время учебы (уровни воспитанности, обученности, образо­ванности), о классе, в котором он работает, о преподаваемом предмете. Он должен представлять типичные для своей ра­боты проблемные ситуации и действия, предпринимаемые для их преодоления, например, чтение какой-либо статьи или книги, подготовка и проведение урока с элементами ново­введений, обсуждение на методическом объединении, вне­сение изменений в учебную программу.

Учитель также ищет ответы на вопросы: каковы его образо­вательные и текущие задачи (связанные с планированием ближайших задач), ведущие педагогические проблемы (наи­более актуальные на данный момент затруднения) и шаги, предпринимаемые для их преодоления. Классифицируя учащихся какого-либо класса, надо выбрать основные классификационные параметры. Ими могут быть, например, уровень владения тем или иным предметом, обще­учебными умениями (счет, письмо, организация своей работы), степень самостоятельности в обучении, уровень владения не­обходимыми пропедевтическими и сопутствующими знаниями и умениями (чтение, речь, словар­ный запас и т.п.), степень развитос­ти умственных качеств (память, вни­мание, логика), темп учебной рабо­ты, специфические личностные ка­чества (темперамент, воспитанность и т. д.) [9, с. 31].

Приведенный список не является исчерпывающим, и учитель может выстроить самые разные классифи­кации (главное, чтобы он знал, для чего эта классификация ему нужна). Для каждого параметра необходимо выделить возможные значения, от­носительно которых и будут распре­деляться учащиеся в построенной классификации. Для уровня владе­ния предметом на сегодняшний день самыми распространенными значениями являются «неудовлетво­рительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Возможны также и балльные значения. Уровень владения общеучебными умениями, степень самостоятельности в обуче­нии, уровень владения пропедевти­ческими и сопутствующими знани­ями и умениями, степень развитос­ти умственных качеств, темп учеб­ной работы оцениваются, как пра­вило, тремя значениями: «низкий», «достаточный» и «высокий». Приме­нение методов социологического и психологического мониторинга по­зволяет уточнить и конкретизиро­вать возможные значения этих пара­метров, а также интересующих учи­теля специфических личностных качеств учащихся. Классификация учащихся по типу образовательной нацеленности ори­ентирует педагога на поиск таких средств организации совместной по­знавательной деятельности, которые приводили бы к появлению у уча­щихся личного смысла учебной рабо­ты. Наша практика проектирования педагогических инноваций позволи­ла сделать вывод, что по типу обра­зовательной нацеленности достаточ­но выделения восьми категорий уча­щихся (мотивационных групп), они представлены в таблице 2. Выделив в своем классе эти **мотивационные группы**, учитель получает возможность выстроить учебную де­ятельность таким образом, что в нее будут включены все учащиеся клас­са. Ну а администрации работа пе­дагогов по выделению мотивацион­ных групп позволит более эффек­тивно управлять перестройкой учеб­ного процесса на принципах личностно-ориентированного обучения. При анализе преподаваемого пред­мета могут быть выделены множество возможных смыслов изучения дан­ного предмета, рамки знаний, уме­ний и навыков, которыми должны овладеть учащиеся. Намечен срок, в течение которого предстоит освоить минимум предполагаемых знаний и умений. Основные принципы науки, являющейся основой преподаваемо­го предмета, его структура, понятия, логические связи, типичные модель­ные ситуации, алгоритмы построе­ния и анализа моделей, условия, не­обходимые для использования этих понятий, связей и моделей. Еще вы­деляются психические и психологи­ческие черты, способствующие изу­чению предмета, основные умствен­ные и предметные операции, учеб­ные действия, необходимые при его изучении, а также возможные этапы преподавания, основные формы учебной деятельности [9, с. 32]..

Из приведенного списка видно, что в анализ предмета включается не только структура его научной осно­вы, но и описание элементов учеб­ной деятельности. С точки зрения управления развитием школы, ад­министрации важно стремиться к тому, чтобы методологией анализа своей личной ситуации (не обяза­тельно именно такой, как в данной публикации) владело как можно большее число педагогов. Практика работы показала, что учитель, умеющий анализировать свою дея­тельность, — это важнейший инно­вационный ресурс любой школы.

Таблица 2.

**Мотивационная группа**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тип учащихся** | **Тип образовательной нацеленности** |
| Учащиеся, для которых наибо­лее ценным результатом являет­ся новое знание | Познавательная нацеленность — инте­ресно просто учиться, узнавать что-то новое для себя |
| Учащиеся, для которых наибо­лее ценным результатом обуче­ния является объем знаний по данному предмету | Предметная нацеленность — интересен конкретный предмет |
| Учащиеся, для которых наибо­лее ценным результатом обуче­ния является умение мыслить | Интеллектуальная нацеленность — ин­тересно решать сложные нестандарт­ные задачи |
| Учащиеся, для которых наибо­лее ценным результатом обуче­ния является весомая отметка | Реальная социальная нацеленность — подготовка к экзаменам, социальное самоутверждение |
| Учащиеся, для которых наибо­лее ценным результатом обуче­ния является формальная высо­кая отметка | Формальная социальная нацеленность, борьба за первенство в классе, фор­мальное самоутверждение, желание понравиться, давление родителей |
| Учащиеся, для которых наибо­лее ценным результатом обуче­ния является формальная поло­жительная отметка | Усилия направлены на то, «чтоб отде­латься тройкой»: коммуникативная на­целенность — возможность находиться в данном коллективе, остаться вместе с тем, кто по той или иной причине нра­вится; нацеленность застраховаться от гнева родителей в случае получения двойки или другого наказания учителя. |
| Учащиеся, у которых нет опре­деленного отношения к учебе | Инфантильность, нацеленность на вре­мяпровождение, привычка постоянно находиться под управлением взрослых, проживание сегодняшним днем, отсут­ствие определенных жизненных деятельностных нацеленностей, преобла­дание потребительских нацеленностей |
| Учащиеся, для которых обуче­ние не представляет ценности | Нулевая учебная нацеленность |

**2.2. Модель самооценки уровня компетентности и уровня профессиональной деятельности учителя**

Качество образования, как известно, во многом определяется компе­тентностью и уровнем профессиональной деятельности учителя. К со­жалению, существующая система оценки и аттестации далека от со­вершенства, страдает односторонностью и субъективностью, что со­вершенно справедливо вызывает неудовлетворение как аттестующих, так и аттестуемых, затрудняет работу школьной администрации и методических объединений, а нередко приводит к конфликтам.

Все это и побудило попытаться решить проблему адекватной оценки уровня профессиональной деятельности учителя. Перед оценивающими стояла задача — разработать такую модель оценки и такой инструментарий, которые позволят сделать ее всесторонней, максимально объективной, ох­ватывающей все этапы работы учителя. И. с одной стороны, дадут админи­страции школ действенный инструмент, а с другой — обеспечат социальную защиту учителя. Ясно отдавая отчет в том, что разработка норма­тивно-правовой базы аттестации учителей находится в компетенции госу­дарства, однако отдельные вопросы оценки, в том числе и в рамках аттеста­ции, могут и должны быть решены на уровне средней школы [14, с. 16].

Работа над данной темой велась с 1998 года в рамках проекта «Оценка профессиональной деятельности учителя в целях обеспечения качества обучения» под эгидой Британского совета. В ней приняли участие специ­алисты в области обучения иностранным языкам Московского государ­ственного лингвистического университета и Рязанского государственно­го педагогического университета им. С.А. Есенина. Координатор проек­та — профессор МГЛУ Т.А. Казарицкая.

Разработке системы предшествовало исследование российской и зарубежной практики, в результате которого была предложена классифи­кация ситуаций оценки, собран «банк» существующих показателей и критериев. Результатом первого этапа исследований стала многофак­торная теоретическая модель профессиональной компетенции учите­ля иностранного языка, включающая аспекты профессиональной ком­петенции (педагогический, коммуникативный и предметный), пара­метры оценивания и критерии оценки по каждому параметру. Из мо­дели следовало, что, хотя профессиональная компетенция учителя представляет собой чрезвычайно сложное образование, большинство ее составляющих может быть выявлено и оценено при наличии соот­ветствующего инструментария.

**Система оценки и самооценки: критерии и принципы**

Результаты проведенных исследований, а также анализ принципов и кри­териев, применяемых в нашей стране и за рубежом, послужили основой для разработки целостной системы оценки и самооценки уровня профес­сиональной деятельности учителя литературы и русского языка, которая может осуществляться в пределах компетенции средней школы. В основу разра­ботанной системы оценки были положены следующие принципы [14, с. 17].

***Систематичность.*** В отличие от существующей практики, сводящейся по­рой к разовым, эпизодическим, не связанным между собой мероприяти­ям при предлагаемом подходе деятельность учителя отслеживается с момента поступления на работу и далее по мере достижения профессио­нальной зрелости и оценивается регулярно, циклично (каждый цикл со­ответствует определенному уровню профессионального роста, каждый новый этан предполагает более совершенное владение профессиональ­ными умениями).

***Комплексность, всесторонность.*** В отличие от существующих порядков, когда оценка имеет фрагментарный характер и порой основана на случай­но выхваченных сторонах деятельности учителя, в основе предлагаемой системы лежит целостная структура компетенции учителя, учитывающая все основные компоненты профессиональной деятельности: знание пред­мета преподавания, знание методики обучения, планирование, управле­ние учебным процессом и т.д.

***Относительная объективность.*** Данная особенность обусловлена не толь­ко комплексным характером оценки и наличием четких дифференци­рованных критериев, но и возможностью оценить компетенцию учите­ля в количественном отношении (форматы оценки снабжены соответ­ствующими шкалами, позволяющими оперативно и относительно лег­ко подсчитать результаты за счет стандартизированной формы). Прозрачность и партнерство участников. Учитель не является лишь объек­том оценки, а вовлекается в оценочный процесс. Это достигается как за счет доступности, открытости материалов оценки, так и за счет регуляр­ной самооценки профессиональной деятельности. Предлагаемый спо­соб оценки не носит исключительно контролирующий характер, а на­правлен на профессиональное развитие [14, с. 18]..

***Вовлечение внутренних резервов школы*** в обеспечение качества обучения за счет повышения качества оценки учителя. Разработанный подход является многоуровневым, в его рамках производится оценка деятельности учителя на стадии вхождения в профессию, в ходе планового мониторинга професси­ональной деятельности, самооценки и повышения профессионального мас­терства.

**Оценочные листы, карты, рекомендации по их использованию**

В соответствии с предлагаемым подходом был разработан целый пакет документов (всего 15), включающий оценочные листы, карты, рекомен­дации и инструкции к их использованию, а также комплект форматов для самооценки уровня профессиональной деятельности. Данные документы могут использоваться администрацией школы в разных ситуациях оценивании, начиная с приема учители на работу (предлагается, на­пример, перечень вопросов, которые целесообразно задавать во время первого собеседования), для текущей оценки деятельности учителя, для подготовки к аттестации и в ходе ее проведения. В пакет также включен целый ряд документов, дающий учителю возможность самостоятельно оценить свой уровень компетенции. Среди документов имеется перечень возможных направлений профессионального совершенствования учителей, который позволит администрации школы, специалистам ин­ститутов и факультетов повышения квалификации работников образо­вания более четко определить области дальнейшего совершенствования профессионального мастерства, строить программы повышения квали­фикации в зависимости от реальных потребностей, с учетом пожеланий самих учителей. Все документы сопровождаются рекомендациями по их использованию, разъясняющими предназначение каждого формата и призванными облегчить их применение на практике.

Чтобы дать более полное представление о содержании пакета, остано­вимся подробнее на его отдельных разделах. Первым документом являет­ся примерный перечень вопросов, которые рекомендуется задавать во время собеседования при приеме учителя на работу. Предлагаемые воп­росы помогут администрации школы правильно спланировать беседу с новым учителем и получить некоторое представление о нем. Приведем выдержку из этого документа [14, с. 18].

Примерный перечень вопросов, задаваемых во время первого собеседования (выдержка)

|  |  |
| --- | --- |
| Чем вас привлекает эта работа? |  |
| Почему вы хотите работать в нашей школе? |  |
| Что ваша работа может дать школе? |  |
| Что вас заставило уйти с вашей предыдущей работы? |  |
| Каковы плюсы и минусы работы учителя? |  |
| Чего бы вы хотели достичь на профессиональном уровне?  |  |
| ……………… |  |

Возможно, администрация школы сочтет нужным попросить кандидат на учительскую должность провести пробный урок. Пакет предлагает соответствующий оценочный лист, который охватывает различные аспекты профессиональной деятельности учителя.

**Оценочный лист посещения пробного урока (выдержка)**

**Ф. И.О. учителя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, класс \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.**

**Ф. И.О. проверяющего \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №№ | Наблюдаемые аспекты | Имеет место | Не имеет места |
| 2 | В языковой компетенции учителя имеются недостатки, препятствующие эффективности общения: |  |  |
| 2а | Фонетические |  |  |
| 2б | Лексические |  |  |
| 2в | Грамматические |  |  |
| 3. | Речь учителя слышна всем учащимся, независимо от того, где они сидят |  |  |
| 5. | Цель урока и способы ее достижения понятны учащимся |  |  |
| 13. | Уровень достигнутого на занятии доводится до сознания учащегося |  |  |
| 14. | Домашнее задание вытекает из содержания и структуры урока |  |  |
|  | ………………………….. |  |  |

Отметив в соответствующих графах наличие или отсутствие того или ино­го аспекта, завуч получит более полное представление об учителе. Гораздо более детален оценочный лист посещения урока литературы и русского языка.

Оценочный лист посещения урока литературы и русского языка (выдержка)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Наблюдаемые аспекты | Имеет ме­сто (1) | Не имеет места (0) | Коммен­тарий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Профессиональная коммуникативная компетенция (взаимодействие «учитель—учащийся») |
| Учитель умеет добиваться взаимодействия с учащимися |
| Словарь школьного обихода обширен и звучит естественно |  |  |  |
| Умеет начинать, поддерживать и на­правлять общение учащихся в классе |  |  |  |
| ………………………………….. |  |  |  |
| Компетенция в осуществлении учебной и контрольно-оценочной деятельности |
| Учитель умеет планировать учебный процесс и использовать учебные материалы |
| Умеет поставить и довести до учащихся общую цель урока как уровень развития коммуникативных умений |  |  |  |
| Урок построен с опорой на программу, а также исходя из предыдущих уроков и с учетом последующих |  |  |  |
| Учитель умеет обучать коммуникативной деятельности на русском языке |
| Соотношение видов речевой деятель­ности на уроке соответствует его цели |  |  |  |
| Стимулируется использование иностранного языка в возникающих реальных ситуациях общения, выходящих зарамки урока |  |  |  |
| ………………………….. |  |  |  |
| Компетенция в управлении учебным процессом |
| Учитель умеет организовать учебный процесс  |
| Обеспечено учебное взаимодействиена уроке в ходе групповой (парной),индивидуальной работы |  |  |  |
| ………………………………………. |  |  |  |
| Учитель умеет создать благоприятный учебный климат на уроке |
| Удерживается внимание учащихся |  |  |  |
| Атмосфера на уроке психологическикомфортная, не напряженная, но непанибратская |  |  |  |
| …………………………………………… |  |  |  |

Цель данной формы — упорядочить и оптимизировать оценивание профес­сиональной деятельности учителя иностранного языка, придать оценке мак­симально комплексный и всесторонний характер и максимально возможно объективизировать суммарную оценку, которая основывается на многих па­раметрах и может быть выражена количественно [14, с. 19].

Пакет включает также так называемые КАРТЫ УЧИТЕЛЯ: карту молодо­го учителя, карты учителя № 1 и № 2.

**Карта молодого учителя** предназначена для оценки уровня профессиональной деятельности начинающего педагога, недавно получившего диплом.

Приведем в качестве примера фрагмент из этой карты. Карта молодого учителя (без категории)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметры деятель­ности | Параметры оценки | Да | Скорееда, чемнет | Скореенет, чемда | Нет |
| Отношение к предмету | Увлеченное |  |  |  |  |
| Планирова­ние | Умеет модифицировать готовый план урока |  |  |  |  |
|  | Умеет модифицировать отдель­ные задания применительно кцелям урока и уровню обученности учащихся |  |  |  |  |
|  | ………………….. |  |  |  |  |
| Методиче­ская компе­тенция  | Умеет отобрать и эффективно применить методические приемы |  |  |  |  |
|  | ………………… |  |  |  |  |
| Контроль­но-оценоч­ная дея­тельность | Умеет выставить отметки, адек­ватные качествуа) устного ответа;б) письменной работы |  |  |  |  |
| Посвящает часть занятия коррек­ции типичных ошибок |  |  |  |  |
|  | …………………. |  |  |  |  |
| Управлениеучебнымпроцессом | Поддерживает ровный, устойчи­вый темп на уроке |  |  |  |  |
| Критикует доброжелательно изаслуженно  |  |  |  |  |
| ………….. |  |  |  |  |

Основная задача оценки в подобной ситуации — убедиться в соответствии начинающего учителя базовым профессиональным требованиям. Кроме того, выявленные результаты позволят точнее определить стартовый уро­вень в его развитии, как бы обозначить точку отсчета для его дальнейшего профессионального совершенствования [14, с. 20].

Карта учителя № 1 предназначена для оценки уровня профессиональной деятельности педагога, претендующего на присвоение второй квалифи­кационной категории и позволяет выявить, помимо соответствия требо­ваниям искомой категории, повышение уровня профессиональной дея­тельности по отношению к базовому уровню. Карта № 2 используется для оценки уровня профессиональной деятельности учителя, претенду­ющего на присвоение первой квалификационной категории. Основная задача — выявить наряду с соответствием требованиям первой категории дальнейший рост профессионального мастерства (по отношению к уровню, описанному в карте № 1). Все три карты составлены по общему принципу и включают одни и те же разделы, охватывающие основные компо­зиты профессиональной компетенции учителя, а именно: отношение к предмету; методическая компетенция; предметная компетенция; планирование; контрольно-оценочная деятельность; управление учебным процессом.

Внутри каждого раздела выделяются унифицированные параметры оценки. Параметры, содержащиеся в карте № 1, описывают более высокий уровень профессиональной деятельности по сравнению с картой молодо­го учителя. Соответственно, параметры карты № 2 отражают качественно более высокий уровень по сравнению с картой № 1, а также предполагают наличие у учителя дополнительных умений. Каждый параметр оценивается по определенной шкале. Таким образом, их использование позволя­ет сочетать качественную и количественную оценку уровня профессио­нальной деятельности.

Общее количество баллов по всем разделам карты по отношению к максимально возможному покажет соответствие или несоответствие деятель­ности оцениваемого учителя требуемому уровню. Количество баллон внутри каждого

раздела — по отношению к максимально возможному в его пределах — покажет специфические области несоответствия требовани­ям (если таковые имеются). А качественный анализ по параметрам выявит конкретные направления, в рамках которых учителю предстоит работать над своей профессиональной компетенцией. Карты предлагается заполнять в процессе посещения уроков, а также на основании анализа учебных материалов, используемых учителем (в том числе и самостоятельно им разработанных), результатов анкетирования коллег и, возможно, учащихся. Объективность оценки при этом обеспечивается сле­дующим образом: карты заполняются на основании посещения не одного, а нескольких занятий, и заполняют их все, кто присутствует на уроке в каче­стве наблюдателей; на основе оценок разных наблюдателей в течение не скольких уроков выводятся средние величины для каждого учителя; впечатления от посещения уроков дополняются данными анализа используемые материалов и документации, а также данными анкетирования. Карты могут использоваться не только для аттестации, но и для текущей оценки.

Наблюдая за деятельностью учителя в течение учебного года завуч или руководитель методического объединения может оценивается профессиональный рост (или отсутствие такового) по тем параметра которые изначально получили низкую оценку [14, с. 21].

**Документы для самооценки**

Как уже упоминалось, пакет инструментов для оценки профессионал
ной деятельности учителя дополняется целым набором документов д.
самооценки. В частности, «лист самооценки» дает учителю возможности
проанализировать то, что он знает и умеет в своей профессии.

**Лист самооценки (выдержка)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Я знаю** | **Да** | **Нет** |
| **1** | **2** | **3** |
| 2. Общедидактические требования к организации процесса обучения |  |  |
| 3. Нормативные документы:а) требования Госстандарта по своему предмету;б) санитарно-гигиенические нормы;в) другие документы (назовите) |  |  |
| 10. Типичные ошибки и заблуждения учеников в моем предмете |  |  |
| 11. Что мои ученики изучают по другим предметам |  |  |
| ………………………. |  |   |
| 5. Отслеживать эффективность применяемых учебных приемов |  |  |
| 6. Стимулировать интеллектуальную познавательную деятельность |  |  |
| 7. Успешно разрешать возникающие конфликтные ситуации |  |  |
| 10. Формировать у учащихся умение учиться:а) рациональные приемы усвоения; б) приемы рациональной организации труда |  |  |
| 11. Определять наиболее важные области научно-исследовательскойработы: а) для школы;б) для себя |  |  |
| 14. Конструктивно реагировать на критику: а) со стороны коллег; б) стороны администрации |  |  |

Имеется форма, которая помогает учителю детально анализировать свою профессиональную деятельность. Цель работы с формами по самооценке — развивать в учителе осознанное, критическое отношение к своим професси­ональным возможностям, уяснять для себя лично, что у него получается лучше, что — хуже, а чего он пока еще не умеет. Однако необходимо по­мнить, что для формирования адекватной профессиональной самооценки необходимо предоставлять учителю возможность постоянно сопоставлять результаты своей самооценки с независимыми экспертами. В этом случае можно избежать целого ряда конфликтов и недопонимания, которые могут возникнуть при проведении аттестации. Форма 11 представляет собой подведение администрацией школы итогов профессиональной деятельности учителя за истекший учебный год. При­ведем в качестве примера выдержку из нее [14, с. 22].

**Суммирующая оценка работы учителя (за год) (выдержка)**

|  |
| --- |
| **Оценка нагрузки** |
|  | **Да** | **Скорее****да, чем****нет** | **Скорее****нет,****чем да** | **Нет** | **Комментарий** |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
| Удалось справиться с нагрузкой  |  |  |  |  |  |
| Рабочая документация в порядке и обновлена  |  |  |  |  |  |
| **Оценка качества работы** |
| Проведение уроков получило высокую оценку согласно принятой шкале  |  |  |  |  | Указать баллы  |
| Имеет место стремление к профессиональному росту  |  |  |  |  | Можно указать участие в семинарах, конференциях, работе методобьединения и т.п. |
| Имеет место умение решать проблемы отношений:учащихсяродители  |  |  |  |  | Можно указать результаты анкетирования учащихся, бесед с родителями |

Как уже упоминалось, регулярная и системная оценка позволит администрации не только адекватно диагностировать наличным уровень профессиональной деятельности учителей, но п. что не менее важно, определить области, требующие особого внимании. Кроме того, в па­кете документов имеется форма 14. в котором учителям предлагается отметить темы, вызывающие у них интерес, или области, в которых они ощущают себя недостаточно компетентными. На основании этой информации администрация и методическое объединение могут пла­нировать мероприятия, направленные на повышение квалификации учителей.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Подводя итоги по вышеизложенному материалу следует вывод о том, что анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования. Поэтому развитие способности учителя к самоанализу является основным условием для определения лучших аспектов своей профессиональной деятельности и затруднений.

К настоящему времени накоплен богатый опыт оценки уровня профессиональной деятельности учителя. Разработанная модель оценки компетентности и уровня профессиональной деятельности учителя позволяет сделать ее всесторонней, максимально объективной, охватывающей все этапы работы учителя.

Данная модель оценки включает целый пакет документов (всего 15), оценочные листы, карты, рекомен­дации и инструкции к их использованию, а также комплект форматов для самооценки уровня профессиональной деятельности. Эти документы могут использоваться администрацией школы в разных ситуациях оценивании, начиная с приема учители на работу, для текущей оценки деятельности учителя, для подготовки к аттестации и в ходе ее проведения. В пакет также включен целый ряд документов, дающий учителю возможность самостоятельно оценить свой уровень компетенции.

Проектирование по образовательной нацеленности как метод самоанализа деятельности учителя показала, что учитель, умеющий анализировать свою дея­тельность — это важнейший инно­вационный ресурс любой школы.

Данный метод проектирования педагогических инноваций позволи­ла сделать вывод, что по типу обра­зовательной нацеленности достаточ­но выделения восьми категорий уча­щихся (мотивационных групп). Выделив в классе эти мотивационные группы, учитель получает возможность выстроить учебную де­ятельность таким образом, что в нее будут включены все учащиеся клас­са.

Анализируя свою профессиональную деятельность, педагоги ценят прежде всего уверенность в своих силах и интерес к работе. В процессе профессионального самоанализа учителю нередко приходится преодолевать внешние и внутренние барьеры, в частно­сти, информационный. Педагог не всегда знает о том, чего недостает в его дея­тельности для получения более высоких результатов (знаний, умения видеть и ре­шать психологические проблемы, способов самоорганизации, самоуправления). Суще­ственным барьером является отсутствие знаний и навыков планирования и органи­зации экспериментально-исследовательской деятельности. Будущие учителя, как прави­ло, плохо представляют себе сильные и слабые стороны своей личности, не знают и не используют потенциальные возможно­сти. Чаще всего попытки саморазвития направлены у них только на накопление знаний, а не на развитие качеств, необхо­димых для повседневной педагогической деятельности. Такого рода трудности могут существенно снизить мотивацию профес­сионального саморазвития.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Котова И. Б., Шинное Е. Н. Педагог: профессия и личность. - Ростов-на-Дону, 2000.
2. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учебное пособие -5 изд. и допол. - М.: Педагогическое общество России, 2003 г. - 640 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002.
4. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для пед. вузов - Издание 4. – М. Просвещение, 2005 г.
5. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. – Санкт Петербург: Питер, 2004. – 316 с.
6. Смирнов С.А. Педагогика: Педагогические теории, система, технологии. – М.: «Академия», 2000. – 512 с.
7. Харламов И Ф Педагогика: Учебное пособие - Издание 4. – М.: Просвещение, 2006 г.
8. Емельянова С. Формирование профессионального самоанализа и самооценки учителя //Директор школы. – 2004. - №4. – С. 23-24
9. Ворошилов В. Свою деятельность анализирует учитель: Самоанализ //Директор школы. – 2004. - №7. – С.31-33
10. Москвина Н.Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя: Исследование //Педагогика. – 2005. - №8, нояб. – С. 61-69
11. Лельчицкий И.Д. Идеал учителя как научное понятие //Педагогика. – 2005. - №1, март. – С.79-85
12. Лукьянова М. Теоретические аспекты проблемы развития способности учителя к самоанализу в процессе работы //Педагогика. – 2005. - №10. – С.56-61
13. Корепанова Н.В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога //Педагогика. – 2003. - №3. – С. 66-71
14. Казарицкая Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки //Директор школы. – 2004. - №6. – С.16-24
15. Постников П.Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ //Педагогика. – 2004. - №5. – С.61-66