

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования
Российской академии образования»

На правах рукописи

КАРТУШИНА Наталья Викторовна

**СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
член-корреспондент РАО,
доктор биологических наук,
профессор РАН
Голохваст Кирилл Сергеевич

Москва – 2022

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы оценки профессиональной деятельности преподавателя университета	17
1.1. Оценка профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка университета как фактор повышения качества обучения. Теоретический анализ проблемы	17
1.2. Специфика профессиональной деятельности преподавателя в отечественных и зарубежных университетах: поиск эффективных систем оценивания профессиональной деятельности	33
1.3. Современные методы оценивания профессиональной деятельности преподавателя. Вариативные факторы построения систем оценки преподавателя университета	70
Выводы по главе 1	105
Глава 2. Оценивание профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка: моделирование процесса в университетской образовательной среде	108
2.1. Компоненты модели профессионализма преподавателя как объекты оценки профессиональной деятельности	108
2.2. Особенности оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка и ее реализации в современном университете. Модель оценки	134
2.3. Система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете и результаты ее эмпирического исследования	154
Выводы по главе 2	180
Заключение	182
Список сокращений и условных обозначений	186
Список литературы	190

Список иллюстративного материала	217
Приложение А. Анкета № 1. Оценка компонента «цифровая грамотность».....	220
Приложение Б. Анкета № 2. Оценка компонента «профессиональное педагогическое мышление»	221
Приложение В. Анкета № 3. Оценка компонента «готовность к проектно-исследовательской деятельности»	222
Приложение Г. Анкета № 4. Оценка степени соответствия профессиональных качеств требованиям профессиональных компетенций педагога согласно ФГОС.....	223
Приложение Д. Анкета № 5. Оценка формализованных показателей профессиональной активности преподавателя	226

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Несмотря на обострившиеся геополитические противоречия, парадигма общественного развития предопределяет расширение международного сотрудничества, всестороннее взаимодействие в науке, образовании, экономике и культуре, что невозможно осуществить без универсальных средств коммуникации. Очевидно, что эффективность межкультурной коммуникации определяется в первую очередь уровнем владения иностранным языком, в связи с чем, качество обучения иностранному языку становится фактором общественного развития.

Достижение успеха в профессиональной деятельности специалиста любого профиля в значительной степени определяется сформированностью у него навыков и умений, относящихся к осуществлению профессионального общения.

Конкурентоспособность современного выпускника университета определяется не только степенью его профессиональной квалификации, но и его готовностью выполнять функциональные задачи в рамках иноязычной коммуникации.

Обучение иностранному языку в университете становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста и имеет свою специфику.

Традиционно фокусом обучения в университете являются общеобразовательные и специальные дисциплины. Преподавание иностранных языков в организациях высшего образования направлено в основном на совершенствование, а для изучающих новые языки – на формирование качеств и умений чтения, перевода и реферирования текстовых материалов. Обучение устной иноязычной речи, например, нередко ограничивается реферативными сообщениями на социокультурную и бытовую тематику. Подобный подход в обучении не позволяет достичь

практического владения иностранным языком, необходимого для деловых и социокультурных контактов с партнерами. Кроме того, существенными моментами, определяющими качество обучения иностранному языку как непрофильному в университетах, являются:

- недостаточная разработанность содержательного и организационного компонентов существующих и перспективных моделей обучения;
- тенденция к сокращению количества часов на обучение иностранному языку нелингвистических профилей подготовки при возрастании объема учебного материала;
- превышение рекомендуемой численности учебных групп.

Все это вынуждает констатировать, что уровень качества языковой подготовки выпускников университетов в данный момент не в полной мере соответствует актуальным требованиям общественного развития.

Анализ современных проблем изучения иностранных языков в университете указывает на еще сохраняющиеся различия в подходах к их преподаванию и изучению в нашей стране и за рубежом. Существенные различия обусловлены историческими аспектами образовательного процесса: ранее в СССР иностранный язык преподавался с целью формирования и развития навыков и умений работы с текстовой информацией; за рубежом, и ранее, и сейчас, преподается в основном с целью формирования и последующего развития коммуникативных навыков.

Процессы глобализации ставят на повестку дня вопрос повышения качества преподавания иностранного языка именно для обеспечения межкультурной коммуникации, что требует расширения использования систем управления качеством образования, важнейшим элементом которых являются средства оценки профессиональной деятельности преподавателя.

Анализ массива теоретических источников и результатов образовательной практики университетов доказывает, что проблема оценки профессиональной деятельности в сфере образования, как и в любой другой

общественной сфере, не в достаточной степени разработана. Продолжается обсуждение проблем, непосредственно связанных с эффективностью и качеством образования. Остаются открытыми вопросы принципов построения, механизмов, процедур и методик оценки, нет единого подхода к понятийному аппарату, терминам и определениям в данной области.

Степень разработанности темы исследования. Актуальность и востребованность темы, связанной с проблемой оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, определяют повышенное внимание со стороны широкого круга исследователей как в России, так и за рубежом. В научной литературе существует ряд работ, посвященных различным аспектам проблемы оценки профессиональной деятельности преподавателей университетов (Е.В. Барбашова, А.В. Исаев, Е.З. Сулейманов, Т.И. Пуденко, Т.В. Потемкина, В.Г. Нестеренко, В.А. Макаров, Т.Н. Макарова, Е.В. Переславцева, И.А. Дремина, И.Г. Долинина, Н.Е. Королева, С.А. Капсаргина, Ж.Н. Шмелева и др.); разработке методов оценивания при компетентностном подходе к обучению (В.С. Аванесов, Н.Ф. Ефремова, В.И. Звонников, Э.Ф. Зеер, Г.С. Ковалева, М.Б. Челышкова и др.); оценке деятельности педагога как компонента системы оценки качества образования (В.К. Загвоздкин, Г.В. Дмитренко, Л.Г. Жилиева, Ю.Н. Слепко и др.). Р.С. Гиниятуллина рассматривала педагогический мониторинг как средство повышения качества иноязычного образования. И.М. Елкина исследовала значение самооценки и взаимооценки обучающихся в процессе оценивания личностно-деятельностных результатов обучения для получения достоверной картины становления специалиста. Т.В. Потемкина разработала систему оценки профессиональной деятельности преподавателя, которая позволяет концептуально решить проблему и является механизмом развития образовательной системы в целом.

Анализ зарубежных исследований последних лет (G.J. Brunetti, V. Cowie, E. Craig, C. DeLuca, B. Happell, M.F. Hill, G. Gibbs, A. Gilmore,

C.J. Gaskin, D. LaPointe-McEwan, U. Luhanga, D. Martens, L.F. Smith, A. Valiquette, K. Zumwalt и др.) выявил значимость оценки профессиональной деятельности преподавателей (С.П. Ньютон, Р.С. Уэй и др.) для повышения качества образования (А.Л. Дарлинг-Хэммонд, Д. Дэннис, С. Дэй и др.). Памела Такер и Джеймс Стронж в своих работах подчеркивают взаимосвязь между оцениванием преподавателей и уровнем знаний обучающихся. М. Катсуно указывает на основные факторы, которые необходимо сочетать при формировании итоговой оценки деятельности педагога: динамика успеваемости обучающихся как показатель эффективности педагогической деятельности преподавателя и жесткая система измерения профессиональных компетенций преподавателя.

Анализ степени разработанности данной проблемы позволяет сделать вывод, что в педагогической науке и образовательной практике организаций высшего образования существуют **противоречия**:

- *на социально-педагогическом уровне*: между растущими требованиями к качеству высшего образования в современных условиях развития общества и сложившейся практикой оценивания профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка;
- *на научно-теоретическом уровне*: между возрастающей потребностью применения единой системы оценки профессиональной деятельности преподавателя и недостаточной разработанностью научно-теоретической базы, обеспечивающей эффективность применения данной системы;
- *на методическом уровне*: между необходимостью оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете и отсутствием соответствующих современным требованиям методик, оценочных средств и дидактических технологий организации образовательной деятельности.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете».

В своей работе мы опирались на определение **системы оценки профессиональной деятельности**, данное доктором педагогических наук Т.В. Потемкиной: это составляющая системы управления качеством образования, представленная в виде совокупности функционально-целевых, организационно и процессно ориентированных взаимосвязанных компонентов, обладающих такими качественными характеристиками, как координация, контролируемость, и выполняющих задачи оценки профессиональной деятельности учителей в целях выявления их профессиональных результатов и определения направлений их профессионального развития относительно цели развития образовательных систем [118].

Объект исследования: профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка в университете.

Предмет исследования: система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать основы системы оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто предположение о том, что разработанная и реализованная система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете будет эффективна, если будет соответствовать современным принципам и подходам к оценке профессиональной деятельности, среди которых: использование различных способов измерения с агрегированием полученных показателей; многовариантность источников данных о педагогической деятельности преподавателя; учет педагогического поведения и деятельности преподавателя во внеклассных ситуациях и др.

Задачи исследования.

1. Проанализировать теоретические аспекты и опыт использования систем оценки деятельности преподавателей в России и за рубежом, выявить перспективные направления их развития и использования.
2. Разработать перспективную модель оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете.
3. Разработать систему оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете на основе использования личностных характеристик и характеристик профессиональной деятельности.
4. Провести опытно-экспериментальную работу по апробации предлагаемой системы оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете.

Методы исследования:

- теоретические: анализ, синтез, сравнение, обобщение, мысленный эксперимент, выявление противоречий, постановка проблем, постановка гипотез;
- эмпирические: наблюдение, беседа, опрос, экспертная оценка, изучение опыта, результатов практической деятельности;
- математические: методы математической статистики.

Теоретико-методологическими основами исследования стали фундаментальные положения:

- философии, педагогики и психологии в области теории и методологии профессионального образования (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Г.С. Трофимова и др.);
- профессионализма и оценки педагогической деятельности (Б.Г. Ананьев, В.С. Аванесов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина,

В.А. Крутецкий, Ю.П. Платонов, А.А. Реан, В.А. Сластенин, А.Г. Соколов, К.Д. Ушинский, А.И. Щербаков и др.);

- оценки качества образования (А. Анастаси, В.П. Беспалько, Г.С. Ковалева, А.Н. Майоров, В.П. Панасюк, В.М. Полонский, А.И. Субетто, А.О. Татур, В.А. Хлебников, М.Б. Чельшкова и др.);
- компетентностного подхода (С.А. Арефьева, В.И. Байденко, В.А. Болотов, В.Н. Введенский, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Т.Ю. Ломакина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования: Институт иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национально-исследовательский университет)» (МАИ НИУ).

Исследование проводилось с 2017 по 2022 г. и включало три этапа:

- *поисково-теоретический* (2017–2019) включал изучение литературных источников, беседы с руководством института и кафедр университета, а также учеными по исследуемой проблеме, наблюдение за педагогической деятельностью преподавателей иностранного языка, анализ и осмысление проблемы, определение научного аппарата и методов исследования;
- *опытно-поисковый* (2019–2021) был посвящен постановке проблемы и гипотезы исследования, формированию модели оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, включающей три элемента: оценку дополнительных компонентов модели профессионализма, оценку профессиональной (педагогической) компетенции и оценку формализованных показателей профессиональной активности преподавателей;
- *итогово-обобщающий* (2021–2022) уточнял итоги исследовательской работы. На этом этапе формулировались выводы, разрабатывалось

учебно-методическое обеспечение, корректировался и оформлялся текст диссертационной работы.

Научная новизна исследования, определяющая личный вклад автора в решение поставленной проблемы:

1. Представлены результаты анализа зарубежных (США, Великобритания, ФРГ, Корея, Китай, Япония и др.) и отечественных исследований по оценке профессиональной деятельности преподавателей, позволившие выявить принципы и подходы к построению оценочных инструментов, на основании которых предложена авторская классификация систем и методов оценки профессиональной деятельности преподавателя, использующая как функциональные различия, так и признаки различных источников сведений для оценки.
2. Разработана модель оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, включающая оценку личностно ориентированных, компетентностных и предметно-деятельностных элементов.
3. Разработана система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете на основе оценки авторских компонентов модели профессионализма (профессиональное мышление, цифровая грамотность, готовность к проектно-исследовательской деятельности), профессиональной компетенции педагога и формализованных показателей профессиональной активности преподавателя, расширенных специфическими для преподавания иностранного языка показателями (сертификаты международных курсов по иностранному языку; уровень сформированности «вторичной языковой личности»; достижение коммуникативных целей занятий в ходе освоения программ изучения иностранных языков).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты:

- уточняют понятие «система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете», систематизируют принципы построения подобных систем, показывают целесообразность оценивания профессиональной деятельности преподавателя с использованием различных показателей, источников сведений, пролонгированного наблюдения и математической интерпретации результатов;
- совершенствуют методики системы высшего образования по оценке профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете на основе объединения показателей профессионализма, профессиональной компетенции и результатов профессиональной активности преподавателя;
- расширяют понятие об организационно-управленческих и дидактических ресурсах, основанных на использовании систем управления качеством, способствующих повышению качества преподавания в университете и оценивания профессиональных качеств преподавателя иностранного языка;
- развивают отдельные положения в теории высшего образования в части обоснования проектирования системы оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- в разработке методики по оценке профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, которая может быть использована для решения задач оценки качества деятельности преподавателя иностранного языка;

- в разработке системы оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, состоящей из авторских компонентов модели профессионализма (профессиональное мышление, цифровая грамотность, готовность к проектно-исследовательской деятельности), профессиональной компетенции педагога и группы формализованных показателей профессиональной активности преподавателя;
- в разработке программ повышения квалификации преподавателей иностранного языка в университете с использованием рассмотренной системы оценки их профессиональной деятельности;
- в разработке и апробации практических алгоритмов по оценке профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете на основе предложенной системы оценки;
- в возможности использования руководством кафедры и института разработанной системы для оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, которая позволяет скорректировать направления дальнейшего совершенствования его работы и пути административного влияния.

Личный вклад соискателя состоит в осуществлении научно-теоретического анализа отечественных и зарубежных научных трудов, построении замысла исследования, выявлении и систематизации фактов, подтверждающих гипотезу; в анализе и обобщении эмпирических данных; разработке системы оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете; подготовке и публикации выводов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе выступлений на заседаниях кафедры «Лингвистика и переводоведение»; на курсах повышения квалификации ЦДПО РиС УДПО МАИ НИУ с внедренной системой оценки профессиональной деятельности

преподавателя, которые являются частью программы «Преподаватель иностранного (английского) языка»; в процессе участия в научных конференциях всероссийского и международного уровней: VIII Международная конференция «Образование через всю жизнь – непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (30 сентября – 3 октября 2021 г., г. Курск); Международная научно-практическая конференция «Наука и технологии XXI века: актуальные проблемы и перспективы их решения» (31 августа 2021 г., г. Москва); Международная научно-практическая конференция «Приоритеты современной науки: актуальные исследования и направления» (31 мая 2021 г., г. Москва); 19-я международная конференция «Авиация и космонавтика» (23–27 ноября 2020 г., г. Москва); 17-я международная конференция «Авиация и космонавтика» (19–23 ноября 2018 г., г. Москва); публикаций в печати.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обусловлены всесторонним и многофакторным анализом теоретических аспектов проблемы, выявлением и определением предметной области исследования, четкой формулировкой поставленных целей и задач, корректностью и достаточностью используемого концептуального аппарата, а также применением разнообразных методов исследования, включающих, в том числе, эмпирические методы математического анализа и моделирования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ зарубежных (США, Великобритания, ФРГ, Корея, Китай, Япония и др.) и отечественных исследований по вопросам оценивания профессиональной деятельности преподавателя университета позволил выделить три основных направления этой деятельности: оценка по результатам достижений обучающихся; оценка личностных и профессиональных качеств преподавателя; интегральная оценка по степени востребованности выпускника на рынке труда. Изучение существующих методов оценки профессиональных качеств

преподавателя университета, таких как профессиональная компетентность и профессионализм, а также методик оценки профессиональной деятельности указывает на перспективность построения систем оценки именно на основании указанных оцениваемых параметров. Перспективными являются балльно-рейтинговые системы, основанные на учете различных параметров образовательного процесса и профессионально-личностных качеств преподавателя.

2. Усовершенствованная модель профессионализма преподавателя иностранного языка в университете, сочетающая в себе восемь компонентов (пять базовых: гностический, коммуникативный, проектировочный, организационный, конструктивный – и три авторских: профессиональное педагогическое мышление, цифровая грамотность, готовность к проектно-исследовательской деятельности), позволяет использовать актуализированные компоненты в качестве оцениваемых в перспективной системе оценки.
3. Разработанная факторная система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете состоит из трех частей (подсистем): оценки авторских компонентов модели профессионализма (профессиональное педагогическое мышление, цифровая грамотность, готовность к проектно-исследовательской деятельности); оценки профессиональной компетенции педагога; оценки формализованных показателей профессиональной активности преподавателя, расширенных специфическими показателями для преподавателя иностранного языка: наличие сертификатов международных курсов иностранных языков, уровень сформированности «вторичной языковой личности», степень достижения коммуникативной цели занятий и показатели рубежной отчетности. Для получения итоговой оценки

профессиональной деятельности преподавателя введен интегральный показатель ППД – показатель профессиональной деятельности.

4. Рассматриваемая система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете выступающая, в соответствии с теорией управления, основой системы управления качеством педагогического процесса, позволяет выработать рекомендации по кадровой политике, стимулирует разработку управленческих и дидактических технологий организации профессионального образования.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка сокращений и условных обозначений, списка литературы, списка иллюстративного материала, приложений.

Глава 1. Теоретические основы оценки профессиональной деятельности преподавателя университета

1.1. Оценка профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка университета как фактор повышения качества обучения.

Теоретический анализ проблемы

Анализ современных проблем изучения иностранных языков показывает еще сохраняющиеся различия в подходах к преподаванию и изучению иностранных языков в стране и за рубежом. Существенные различия обусловлены историческими акцентами образовательного процесса: если за рубежом язык преподавался в основном с целью формирования и последующего развития коммуникативных навыков, то в РФ, и ранее – с целью формирования и развития навыков и умений работы с текстовой информацией. Процессы глобализации, усиление конкуренции выпускников университетов на международном рынке труда ставят на повестку дня вопрос повышения качества преподавания иностранного языка именно в контексте обеспечения межкультурной коммуникации, что в организационном плане невозможно осуществить без средств оценки эффективности его преподавания в организациях высшего образования.

В этом смысле представляет интерес сравнение образовательных практик и опыта преподавания иностранного языка в зарубежных и в российских университетах.

Традиционно в России и в европейских странах широко использовались методы, направленные на прикладные цели обучения, в первую очередь, на умение говорить и читать простой текст. Данный подход соответствовал потребностям общественного развития того времени. Владение иностранным языком было доступно исключительно высшим слоям общества.

При обучении латыни использовались методы перевода, которые, в дальнейшем, существенно повлияли на методику преподавания английского,

французского и других западноевропейских языков. Под переводными методами обычно понимают грамматико-переводной и текстуально-переводной методы. Потребности общественного развития того времени не предусматривали необходимости свободно изъясняться на иностранном языке. Владение языком на уровне знания общих положений и структуры считалось достаточным.

Кроме уже приведенных признаков классификации методов обучения иностранному языку имеются подходы, основанные на выделении различий в способах организации учебного процесса. Здесь может иметь преимущество либо управляющая деятельность педагога (*other-directed learning*) или непосредственно деятельность самих обучаемых (*self-directed learning*).

Таким образом, исходя из вышеперечисленных признаков, выделяются следующие основные методы:

- переводные: грамматико-переводные и лексико-переводные;
- прямой или натуральный метод и его различные модификации;
- смешанные;
- сознательно-сопоставительный (практический) метод;
- широко распространенный метод – коммуникативный (системно-деятельностный).

Синтетический (грамматико-переводный) метод. Основу этого метода составляет изучение грамматики. Фонетика не рассматривалась как предмет изучения, лексика преподавалась бессистемно. Основным методом обучения являлся дословный перевод. Данный метод получил свое распространение в Германии и в России, где являлся официально принятым методом до Великой Октябрьской революции.

Лексико-переводной метод применялся в различных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В России он также получил распространение, но меньше, чем грамматико-переводный. Основой этого метода была лексика. Словарный запас формировался через заучивание наизусть произведений.

Использовался построчный полный перевод. Грамматика изучалась как комментарий к тексту и бессистемно. Лексико-переводный метод использовался для достижения общеобразовательных целей и позволял развивать навыки чтения и перевода. Основоположниками метода считаются Д. Гамильтон (Англия) и Ж. Жакото (Франция).

В 70-х годах XIX века в странах Западной Европы появился новый метод преподавания – «*натуральный*», главная цель которого – научить говорить на иностранном языке. Методически считалось, что, научившись говорить, обучаемые смогут читать и писать на языке. Сторонники метода разрабатывали, главным образом, методику начального этапа обучения и основным акцентом являлся обиходный язык исключительно для практических целей. Представители – М. Берлиц и Ф. Гуэн.

Прямой метод развился из натурального. В его становлении участвовали такие психологи и лингвисты как В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит и ряд других. Основной задачей обучения при прямом методе являлось обучение практическому владению иностранным языком.

Сторонники прямого метода обучения не исключают использование родного языка, что исключается в варианте прямого метода, получившего распространение в странах Европы.

Устный метод (Гарольд Пальмер). Цель обучения при данном методе – достижение свободного владения различными видами речевой активности (деятельности): устной, чтением, письмом.

Метод Уэста. М. Уэст создал авторскую систему обучения чтению, получившую название «*Reading Method*». Основная цель обучения – развитие таких навыков, через которые, по мнению автора, возможно овладение устной речью.

Среди современных методов преподавания иностранных языков выделяется *смешанная методика*. Ее представители рассматривают смешанную методику как набор приемов, для достижения вариативной цели обучения. Цель может меняться под влиянием условий обучения (П. Хэгболдт,

Ф. Клоссэ).

Получили распространение различные модификации прямого метода – *устный* (Г. Пальмер), *аудиолингвальный* (Ч. Фриз, Р. Ладо) и *аудиовизуальный* (П. Губерин).

Американским психологом Ч. Курраном был разработан *метод «общины»* (метод «советника»), в основе которого лежит психологическая теория. Согласно ей, людям необходима помощь советника-психолога. Его участие предпочтительно в любом виде деятельности человека, включая образование.

Суггестопедический метод (метод Лозанова). Особенностью данного метода является доступ к скрытым резервам памяти; используются технологии внушения и расслабления. Отдельно представляет интерес метод Г. Лозанова, в основе которого лежит активизация резервных возможностей индивидуума. Основными средствами активизации данных возможностей человека, согласно методики Лозанову, являются следующие: авторитет, инфантилизация, двуплановость, интонация, ритм и др.

На основе суггестопедического метода Г. Лозанова в отечественной практике был создан целый ряд различных интенсивных методов. Например, активизации скрытых ресурсов личности Г.Д. Китайгородской, метод погружения (Д.С. Плесневич), гипнопедия (Э.В. Сировский), ритмопедия, релаксопедия и пр. В качестве основной цели обучения авторы выделяют обучение устно-речевому общению.

Метод, основанный на физических действиях. Данный метод был разработан Дж. Ашером. Суть его состоит в том, что при в ходе преподавания иностранного языка целесообразно имитировать процесс освоения детьми родного языка, который осуществляется одновременно с выполнением определенных физических действий.

Метод коммуникативных заданий. Обучение ориентировано на процесс овладения языком, а не на конечные цели обучения. Последние годы методика обучения иностранному ориентируется на коммуникативно-ориентированный

аспект обучения.

В большинстве европейских стран иноязычная подготовка студентов существенно выше, чем в российских. Это объясняется потребностью в интенсификации интеграционных процессов в экономике и образовании, практическим отсутствием препятствий для свободного перемещения в пределах Европейского союза [150]. В частности, И.А. Стернина отмечает, что хорошая иноязычная подготовка студентов европейских стран проявляется в таких видах деятельности, как обучение за рубежом, обучение на иностранном языке в своей стране, в билингвальном обучении, в использовании языка-посредника в науке и академических процессах [150].

Исследования Ф. Альтбаха показали, что во многих неанглоязычных странах всё более актуальным становится преподавание специальных профессиональных дисциплин на английском языке, в связи с чем увеличивается количество соответствующих языковых курсов и языковых программ [5]. В немецких университетах на двух языках преподается в общей сложности до 20 процентов специальных предметов. В российских, в частности, в Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете) такие предметы отсутствуют. Поощряются научные публикации студентов и преподавателей на английском языке, а не на национальном [4, 7].

В последние годы в немецких университетах все большее значение приобретают ориентированные на действие и опыт формы и методы обучения. К таким относятся тьюторские семинары (старшекурсники проводят занятия для студентов младших курсов), проекты, работа в «service-learning», то есть методы и формы, ориентированные на решение конкретной задачи или проблемы и на кооперацию.

Учитывая происходящие изменения, современная система образования в России активно переходит в инновационный режим развития, к новым методикам обучения, к интерактивным и компьютерным технологиям [4, 7]. Например, существенным отличием методов и форм обучения в МАИ является

наличие системы дистанционного обучения (MOODLE), создающей единое образовательное информационное пространство для студентов и преподавателей. Данная система позволяет обучаться в удобное для студентов время, осваивать дисциплины в удобном ритме и месте, предоставляет студентам круглосуточный доступ к учебным материалам курсов [4, 7].

В то же время предпринимаемых для этого мер недостаточно.

Условием обучения и пребывания за рубежом иностранных студентов является минимальный требуемый уровень владения английским или местным языком.

В большинстве иностранных университетов прием граждан других стран на обучение или для получения разрешения на пребывание в стране предусматривает предоставление документов, подтверждающих минимальный уровень владения требуемым иностранным языком. Как правило, студенты старших курсов российских образовательных университетов, ориентированные на получение дополнительного образования или трудоустройство за рубежом, вынуждены проходить обучение на курсах иностранного (английского) языка по программам признаваемых за рубежом сертификатов. Наиболее популярными из них являются: IELTS, TOEFL, Cambridge CELTA. Очевидно, что базовый уровень знаний иностранного языка, который студенты имеют к четвертому году обучения в своем университете, не позволяет получать необходимые для дальнейшей учебы и зарубежного трудоустройства сертификаты без дополнительной подготовки. А приостановка практики его использования после окончания университета указывает на падение уровня владения иностранным языком и неспособность применять его в профессиональной деятельности [157].

Таким образом, существующая проблема недостаточного уровня владения иностранным языком выпускника университета в значительной степени определяется качеством образовательного процесса и как производная – набором профессиональных качеств преподавателя, которые, в свою очередь,

зависят от степени их подготовленности и сформированности у последних требуемых компетенций.

Необходимо обратить внимание, это само понятие «качество» в рамках образовательной деятельности пункт 29 статьи 2 «Основные понятия» ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) определяет качество образования как «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [164].

Образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ [141].

Соответственно, качество ППС должно признаваться не только в наличии ученых званий и степеней, а также в способности достижения ими целей образовательных программ и требований в процессе своей педагогической деятельности.

Анализ нормативных документов свидетельствует о том, что от ППС непосредственно зависит два конкретных показателя:

- кадровые условия;
- результаты освоения основных образовательных программ.

Механизмом достижения требуемого уровня качества образовательного процесса является внедрение систем управления качеством в образовательную деятельность.

В связи с этим оценка качества и эффективности деятельности преподавателя иностранного языка в университете имеет принципиальное

значение для достижения требуемого уровня владения иностранным языком выпускника организации высшего образования.

Знакомство с научной литературой и публикациями на эту тему показывает, что проблема оценка профессиональной деятельности в социальной сфере, в том числе, в сфере образования недостаточно разработана. Продолжаются дискуссии по основным проблемам, связанным с подходом к оценке профессиональной деятельности в сфере образования, к критериям оценки и процедурами, имеются различные интерпретации самой терминологии.

Исходя из позиции системного подхода, взаимосвязь образовательной среды и системы оценки профессиональной деятельности преподавателя в рамках системы управления качеством образовательной организации можно представить в виде схемы (рисунок 1).

Образовательная среда – это социальное окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности [64].



Рисунок 1 – Управление качеством образовательного процесса

Основным элементом данной системы является система оценивания профессиональной деятельности, которая, по мнению, Т.В. Потемкиной, является «составляющей системы управления качеством образования, представленная в виде совокупности функционально-целевых, организационно и процессно-ориентированных взаимосвязанных компонентов, обладающих такими качественными характеристиками, как координация, контролируемость, и выполняющих задачи оценки профессиональной деятельности учителей в целях выявления их профессиональных результатов и определения направлений их профессионального развития относительно цели развития образовательных систем» [118].

Следует отметить, что существует сложность в оценке профессиональной деятельности преподавателя. Анализ научной литературы в этой области свидетельствует об отсутствии единого целевого подхода при выборе объекта оценки. Практика показывает, что оцениваться могут профессиональные обязанности, социально-профессиональная значимость, профессиональная деятельность педагога, компетентность, степень готовность к выполнению каких-либо образовательных задач и т.д.

Таким образом, можно говорить о том, что, несмотря на единый объект оценки, являющийся профессиональной деятельностью педагога, содержание и характер собственно оценки будет различным по причине различного структурирования и выделения составных элементов профессиональной деятельности преподавателя, подвергаемые оцениванию [118].

Существующие подходы предусматривают определение результатов работы педагога, как правило, на основе достижений обучающихся. Методически сложным при этом является соотнесение результатов и достижений обучающихся с установленными показателями профессионального мастерства преподавателя. Как правило, большинство этих показателей не связаны очевидным образом с результатами образовательной деятельности, они характеризуют в большой степени

потенциал преподавателя, но не непосредственно его работу. В большинстве случаев рассматриваемые показатели профессиональной деятельности преподавателя представляют собой набор параметров (позиций), по которым проходит аттестация профессорско-преподавательского состава.

В.Д. Шадриков в ряде работ предложил свою модель профессионального стандарта педагогической деятельности педагога, представив его как систему минимальных требований к знаниям, умениям, способностям и личностным качествам педагога, позволяющим в своей совокупности реализовывать педагогическую деятельность и определяющими её успешность. Данный подход является более универсальным, он отражает реальные характеристики набора личностных и профессиональных качеств преподавателя существенных для выполнения профессиональной деятельности и позволяющих гибко использовать набор оцениваемых параметров, расширяя и адаптируя его под задачи управления качеством образовательного процесса [175].

Проблемы, отражающие различные аспекты оценивания, широко освещены в работах таких зарубежных ученых, как Г. Торрингтон (1989), Дж. Вайтман (1989), К. Джонс (1989), Д. Уилсон (1990), Р. Розенфельд (1990), Э. Вжесневский (1997), Н. Макнелл (2007), П.Дж. Фостер-Фишман (2007), С. Джордан (2013), Е. Зио (2018), С.А. Рейнольдс (2021), Р.А. Алтман (2021), Д.Н. Аллен (2021) и др.

Российские ученые Ф.Ф. Аунапу, А.А. Годунов, П.С. Емшин, А.Г. Ковалев, Л.И. Меньшиков, А.И. Панов, Г.Х. Попов еще в 1970–1980 гг. исследовали вопросы оценивания путем создания формализованных методов оценки, тем самым заложив теоретические и методические предпосылки разрешения данной проблемы.

В частности, В.А. Макаров, Т.Н. Макарова, Е.В. Переславцева отмечают, что обеспечение качественной оценки деятельности педагога невозможна без включения в процесс оценки следующих этапов: разработка показателей и определение критериев, выбор методов и методик оценивания, аналитическая

обработка полученных результатов и формулирование выводов [92].

Среди российских авторов, внесших значительный вклад в изучение вопросов оценки профессиональной деятельности, необходимо отметить таких ученых, как Т.Ю. Базарова (1996), Т.Ю. Иванова, М.Б. Курбатова (2001), М.И. Магура (2001), Т.В. Никонова (2002), Ю.Г. Одегов (2002, 2014), С.В. Шекшня (2002), А.П. Егоршина (2003), Е.В. Маслова (2006), К.Х. Абдурахманова (2011), Л.Р. Котову (2011), М.Г. Лабаджян (2014) и др.

Согласно существующей в настоящее время практике в ходе оценивания профессиональной деятельности педагога используется, как правило, оценка, представленная в баллах (в отдельных случаях цифровая форма заменяется словесной в виде выражений «отлично», «хорошо» и пр.). В этом случае оценка относится к отдельному конкретно проявляемому качеству педагога, а не к его личности в целом.

Оценка преподавателей в соответствии с основными требованиями к процедуре (практичной по использованию, объективной по методам осуществления, системной по содержанию, обеспечивающей исчерпывающие для различного применения результаты) не может быть без проведения ее на основе современных научно-обоснованных технологий, использующей актуальные достижения психолого-педагогике, современных информационных и математических методов обработки результатов.

Для оценки качества и эффективности профессиональной деятельности педагога в настоящее время как в РФ, так и за рубежом используется большое количество методов, среди которых по популярности выделяются следующие.

Метод наблюдения

Одним из вариантов метода, используемых за рубежом, является метод «сопровождения» («shadowing») [7]. В течение определенного времени производится наблюдение за проверяемым лицом. Метод используется, как правило, при изучении ситуативных действий педагога. Однако данный метод не обладает требуемой валидностью и не исключает возможность субъективного подхода.

Рейтинговые оценки

В основе метода лежит использование шкалы, представляющей собой набор параметров, характеризующих показатели деятельности преподавателя. Полученные по каждому показателю оценки суммируются и выводится средний балл, определяющий рейтинг педагога. Подобные шкалы удобны в использовании, но из-за требуемого объема оцениваемых параметров не могут в полной мере отражать все параметры деятельности педагога.

При использовании метода оценки *«равными по положению»* производится оценка коллективом коллег, обладающих близким профессиональным статусом. В качестве достоинства метода можно отметить привлечение опытных преподавателей, владеющих, как правило, вопросами профессиональной деятельности лучше, чем эксперт. Данный метод используют для оценки преподавателей, проходящих испытательный период.

Метод «клинического надзора»

Как правило, включает несколько этапов:

- беседа перед началом наблюдения;
- анализ результатов наблюдения;
- консультационное собеседование;
- итоговые выводы и рекомендации.

Метод «самооценки» основан на самостоятельном накоплении педагогами сведений о своей профессиональной деятельности. Метод призван стимулировать рефлекссию и мотивировать педагогов на постоянное повышение своего профессионального уровня.

Еще одним методом является *метод «профессиональное портфолио»*, используемый для сбора информации о преподавателе, которая недоступна при обычном наблюдении. Метод предусматривает, чтобы каждый преподаватель формировал «портфель», включающий сведения по его деятельности, например: функциональные обязанности, планы работы, персональные материалы для учебного процесса, сведения о достигнутых им

результатов, грамоты, сертификаты и др.

Рассмотренные выше методы не обеспечивают полной и достоверной картины. Это обусловлено наличием личного фактора в лице экспертов, которые объективно являются субъективными. Поэтому данные методы и относятся к, так называемой группе субъективных.

Для снижения уровня субъективности получаемых оценок, целесообразно использование объективных методов, основанных на психодиагностике, учитывающих психологические особенности отдельных индивидуумов, например, тесты, аппаратные средства и др. Преимущество объективных методов заключается в объективности получаемых данных. Это обусловлено условиями исследования: выполнением одинаковых заданий, получением индивидуальных ответов и решений, одинаковыми алгоритмами обработки полученных сведений.

В руководящих документах федерального уровня определен принципиальный подход к организации оценки качества и эффективности образовательной деятельности: эффективно то, что приводит к достижению заданных целевых индикаторов, а также оценка на основе проектирования и использования построения сквозной системы показателей эффективности на всех уровнях – от федерального до отдельного преподавателя.

В то же время очевидно, что оцениваться должен конечный результат деятельности педагога или функционирования образовательного процесса. Говоря применительно к организациям высшего образования, – это степень подготовленности и востребованности выпускника на рынке труда.

Подобный взгляд к интегральной оценке профессиональной деятельности преподавателя имеет место и получил отражение в ряде работ, в частности, отмечается, что он основан на выявлении итоговых результатов или таких параметров профессиональной деятельности, которые позволяют говорить о получении результата [118]. Таким образом, можно говорить еще об одном подходе к оценке деятельности преподавателя, основанном на

определении степени востребованности выпускника университета на рынке труда.

Актуальной является также проблема разработки и выбора критериев оценки профессиональной деятельности. Этой проблеме посвящен ряд авторских работ. Так, В.В. Сутужко отмечает, что «оценка связана с содержанием оценочного критерия» [153]. Таким образом, отправным пунктом процедуры оценки чего-либо выступает выбор или разработка критерия оценивания, максимально соответствующего решаемой задаче.

Относительно самого понятия «критерий» Т.В. Потемкина рассматривает его как синоним термина «норма». При таком подходе «критерий» представляет из себя «обязательный порядок, установленную меру, отмечающую рубежи, в пределах которых разные культурные явления, а также природные, общественные удерживают свои качества и функции, задающие их внутреннее соответствие» [119].

При формировании критериальной базы оценки профессиональной деятельности преподавателя университета, как правило, к каждому критерию разрабатываются свои показатели. Каждый такой показатель имеет формализованный измеритель, т.е. документально зафиксированный результат [119]. В частности, может идти речь об оценке качеств преподавателя, необходимых для достижения заданного результата профессиональной деятельности.

При разработке подобных критериев, как правило, придерживаются следующих принципов:

- объективность (наличие показателей или возможностей количественной оценки результатов труда, в том числе путем комиссионной оценки);
- комплектность (возможность применения критериев, оценивающих отдельные параметры и результаты работы по совокупности, в том числе по конечному результату);

- множественность числа критериев (применения такого числа критериев, которое будет достаточным для достижения поставленных целей);
- рациональность (число критериев и условия их оценки не должны создавать несоразмерные дополнительные расходы на осуществление процедур оценки с учетом их периодичности и поставленных целей).

И.В. Гришина и В.Н. Волков считают, что критериями могут выступать результаты зафиксированного участия преподавателей в мероприятиях профессионального мастерства (семинарах, конференциях, конкурсах) разного уровня, в работе профессиональных ассоциаций или экспертных групп, публикаций педагогических работников о результатах научно-методических работах [53].

При подходе к оцениванию профессиональной деятельности через оценку конечного результата деятельности педагога или функционирования образовательного процесса в качестве критерия может выступить соотношение затрат на подготовку специалиста – выпускника университета и его востребованность на рынке труда по полученной специальности. При этом востребованность выпускника на рынке труда, очевидно, должна коррелироваться со стоимостью его услуг для работодателя и готовностью работодателя оплачивать функционал специалиста.

Очевидно, что текущий этап модернизации образования, характеризующийся повышенным вниманием к оцениванию профессиональной деятельности, вызывает изменения требований к профессиональной компетентности преподавателей и административно-управленческого персонала, обуславливает новый уровень качества профессиональной подготовки и развития руководителей образования [112]. Имеющиеся у организаций высшего образования возможности по самостоятельной разработке критериев и методик оценивания профессиональной деятельности позволяют более обоснованно разрабатывать программы развития университетов. Таким образом, реализация принципов

устойчивого развития предопределяет расширение международного сотрудничества, всестороннее взаимодействие в науке, образовании, экономике и культуре, что невозможно осуществить без универсальных средств коммуникации. Эффективность межкультурной коммуникации определяется, в первую очередь, уровнем владения иностранным языком.

Качество образовательной деятельности применительно к преподаванию иностранного языка в значительной степени определяется набором профессиональных и личностных качеств преподавателя.

Современные методы обучения иностранному языку, основанные на последних достижениях дидактики, психологии, цифровых и информационных технологий, объективно требуют применения системы управления качеством, основой которых является оценивание профессиональной деятельности преподавателя.

Проведенный в параграфе предварительный анализ подходов к оцениванию профессиональной деятельности преподавателей позволил выделить три основных: оценка по результатам достижений обучающихся, оценка личностных и профессиональных качеств преподавателя, интегральная оценка по степени востребованности выпускника на рынке труда.

Среди методов оценки перспективными для дальнейшего исследования могут выступить балльно-рейтинговые системы, основанные на учете различных параметров образовательного процесса и профессионально-личностных качеств преподавателя.

В целом, оценивание профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете представляет собой комплексную задачу, решение которой требует разработку актуальных критериев и механизмов оценивания без которых невозможно достижение требуемого уровня владения иностранным языком, соответствующего текущим условиям межкультурной коммуникации.

1.2. Специфика профессиональной деятельности преподавателя в отечественных и зарубежных университетах: поиск эффективных систем оценивания профессиональной деятельности

Анализ материалов, раскрывающих особенности профессиональной деятельности преподавателя университета и содержание его компетентности (И.А. Зимняя [62], С.А. Федоров [165], В.М. Полонский [116], Ю.В. Подповетная [114], Н.В. Бордовская [29]) позволил обозначить разнообразный характер профессиональной деятельности преподавателя университета.

Ю.В. Подповетная в своем исследовании отмечает, что «деятельность преподавателя университета является сложноорганизованной и включает многообразие аспектов ее проявления (учебная, воспитательная, организаторская, методическая, научная и т.п.), которые различаются по форме, содержанию, способам осуществления и функциональной направленности», нацеленных в совокупности на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к активной социальной адаптации [114].

Н.В. Бордовская и Е.В. Титова при проведении исследований, связанных с анализом деятельности преподавателей в университете, исходя из ее сущностной характеристики, выделяют следующие сферы профессиональной деятельности педагога: образовательная, научно-исследовательская, методическая, общественная, организационно-управленческая, воспитательная. Деятельность преподавателя организации высшего образования трактуется как «совокупность действий, направленных на поиск, получение и систематизацию научно-практических знаний, методическую их интерпретацию и организацию их освоения будущими специалистами с целью применения в предстоящей профессиональной деятельности» [29].

С другой стороны, раскрывая деятельность преподавателя университета как многоаспектное и многомерное понятие, Н.В. Бордовская и Е.В. Титова считают, что его необходимо рассматривать как достаточно сложную систему,

обладающую такими общими свойствами как полиструктурность, целостность, уникальность, что, в целом, по нашему мнению, позволяет преподавателю в ходе профессиональной деятельности осуществлять на научной основе разработку программ учебных дисциплин и научно-методического обеспечения их реализации [29].

С точки зрения С.К. Багдасарова, предметом деятельности педагога университета является организация учебной деятельности обучаемых, направленная на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия собственного развития. Объектом деятельности педагога является обучаемый, студент, слушатель. Данный объект деятельности по своей сущности является довольно сложным, и именно это отличает эту деятельность от её других видов [12].

Профессионально-педагогическую деятельность можно представить как совокупность последовательно реализуемых действий по передаче информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности участников, регулирования и коррекции хода педагогического процесса и его текущий контроль [84]. В этом аспекте текущий контроль и оценка профессиональной деятельности преподавателя выступают основой достижения установленных результатов образовательной деятельности через систему управления качеством, являясь, по сути, ее основой.

Отмеченные направления деятельности предполагают систематическую работу по совершенствованию профессионального уровня преподавателя. Данная ситуация обусловлена изменением точки зрения на социальный заказ для учреждений высшего образования, обуславливающий обновленные требования к деятельности преподавателя и его профессионализму [148].

Специфика профессиональной деятельности преподавателя университета определена расположенностью данной профессии на стыке различных типов коммуникации «человек-человек» и «человек-знак», детерминирована взаимосвязью между разнородными видами этой

деятельности и деятельностью по саморазвитию, что отражено в комплексе профессионально-квалификационных характеристик [114]. Если внешняя сторона деятельности преподавателя определяется заданными извне нормативами, «проектами», реформами, то внутренняя ее сторона, ее действительно психологическое содержание, от которого зависит образовательный эффект, привносится самим преподавателем.

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения, что основными видами профессиональной деятельности преподавателя являются: педагогическая деятельность, учебная деятельность, научно-исследовательская деятельность, воспитательная деятельность и научно-методическая деятельность, представленные на рисунке 2.

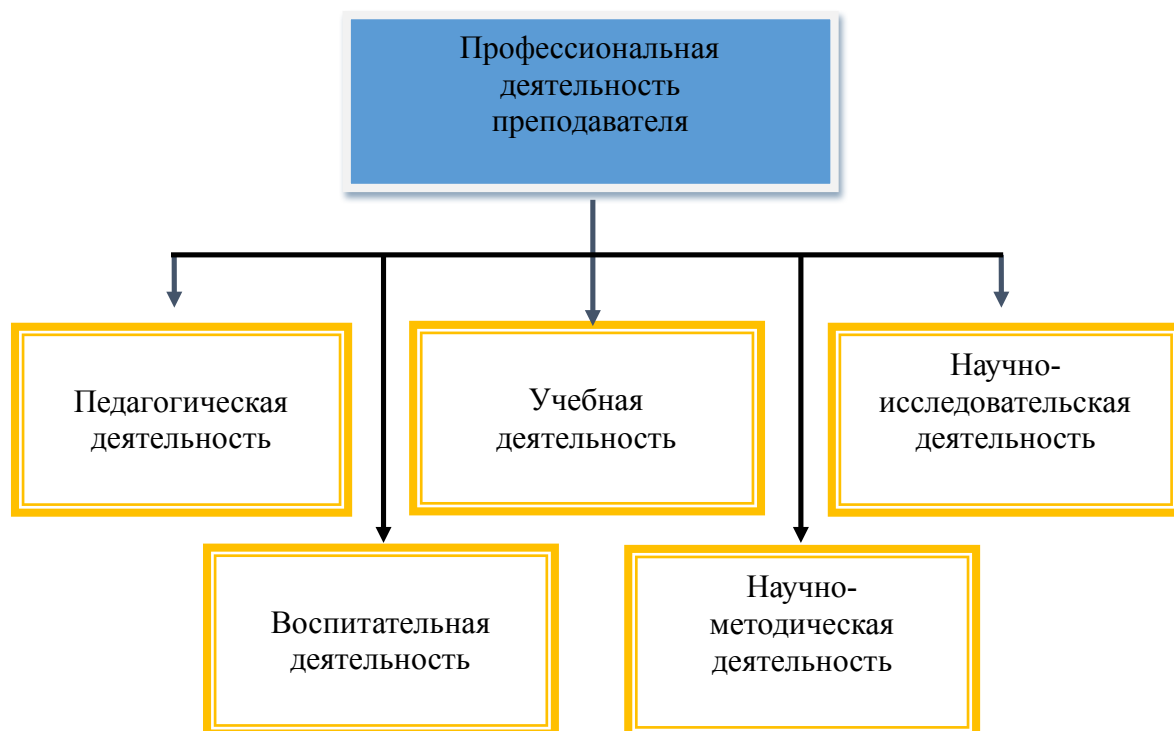


Рисунок 2 – Виды профессиональной деятельности преподавателя

1. Педагогическая деятельность

А.А. Илidgeв считает, что особенностями педагогической деятельности являются следующие три: педагогическая деятельность – это деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью

обучающегося (обучающихся), и поэтому она подчиняется законам общей теории управления; она носит совместный характер, предполагает обязательное наличие двух субъектов: педагога и обучающегося; в ней имеет место интеграция двух процессов: процесса самореализации преподавателя и его целенаправленное участие в развитии опыта обучающегося (его обученности, развитии, воспитанности) [70].

Таким образом, основной целью педагогической деятельности преподавателя является обучение, воспитание и развитие. В результате этой деятельности обучаемый овладевает требуемыми для практической деятельности знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими развитие и повышение уровня воспитанности [149].

2. Учебная деятельность

Понятие «учебная деятельность» часто используется в научной литературе как синоним учения и рассматривается как процесс (деятельность) по овладению новым опытом – привычками, умениями, навыками, знаниями – в педагогическом процессе под непосредственным руководством педагога. В педагогике имеет место подход к пониманию учебной деятельности как деятельности по овладению разнообразными способами учебных действий в процессе решения учебных задач [84]. При этом основными задачами организации учебной деятельности педагога являются: формулирование целей и содержания обучения; выявление уровня подготовки и потребности обучающихся; формирование индивидуального подхода в обучении; выбор форм и методов обучения согласно тематике специальности обучаемых; корректировка и разработка учебных рабочих программ с учетом понимания языка специальности студентов; мотивировка и ориентировка обучающихся в процессе обучения; выстраивание процесса обучения согласно постановке и реализации целей профессионального саморазвития; привлечение практически всех учащихся в активный процесс получения знаний; осуществление систематического

текущего и итогового контроля знаний по овладению соответствующих компетенциями и др.

3. Научно-исследовательская деятельность

Под понятием «исследование» – подразумевается процесс выработки новых научных знаний. Это один из видов познавательной деятельности, характеризующийся объективностью, воспроизводимостью, точностью [32].

Н.И. Ставринова рассматривает исследование как «деятельность, базирующуюся на научной методологии деятельность субъекта по получению нового научно обоснованного знания, предназначенного для целенаправленного изменения существующей реальности, которая осуществляется в логически систематизированной последовательности с применением специальных средств научного познания» [148].

Н.В. Кузьмина под исследовательской деятельностью преподавателя подразумевает целеустремленный поиск путей совершенствования педагогического процесса с использованием научного аппарата, делающим поиск более успешным. Основным его содержанием является оценка и измерение составных аспектов педагогического процесса [86]. Научно-исследовательская деятельность педагога – процесс познания и преобразования педагогической реальности на основе достижений педагогической науки и применения научных методов [84]. Целью научно-исследовательской деятельности будущего педагога выступает получение объективно новых знаний, предметом – информация, содержанием – решение исследовательских задач, средством – методы работы с информацией, теоретические и эмпирические методы научного исследования, результатом – новые знания и саморазвитие будущего педагога как субъекта научно-исследовательской деятельности [84].

В качестве основной цели исследовательской деятельности преподавателя выделяется следующая: в проявлениях, видимых как субъективные действия педагога и обучаемых в ходе образовательного процесса, необходимо выявить закономерную связь его составных элементов

и их взаимное влияние друг на друга. Результат этой деятельности – получение новых достоверных знаний о процессах обучения и воспитания [149].

4. Воспитательная деятельность

Федеральный закон об образовании дает следующее определение воспитания, как профессиональной деятельности: «воспитание – специально организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства» [164].

Российская педагогическая энциклопедия определяет воспитание как «целенаправленную деятельность, призванную формировать у субъекта систему качеств личности, взглядов и убеждений или в еще более локальном значении – решение какой-либо конкретной воспитательной задачи» [128].

Воспитательная деятельность в университете имеет многогранный характер, сопровождается планированием на всех уровнях университетского управления. Качество воспитания в современном университете предполагает профессиональную подготовку педагогов, способных формировать и оценивать социальные компетенции. В современной организации высшего образования данная работа строится, в т.ч. и через разработку материалов для преподавателей по работе со студентами разных этапов обучения, а именно: учебно-методические пособия, методические рекомендации для преподавателей.

Проблема воспитательной деятельности в университете имеет исторические корни. К.Д. Ушинский отмечал: «ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как долго мы пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности» [162].

В национальной доктрине образования в РФ до 2025 года обращается внимание: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно

стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития» [40].

В.Б. Бандурка считает, что педагог-воспитатель должен обладать такими профессионально важными качествами как оптимизм, доброта, обязательность, порядочность, человечность, терпеливость, честность, ответственность, справедливость и всегда стремиться к восприятию и пониманию другого человека [16].

5. Научно-методическая деятельность

Ю.К. Бабанский представляет методическую работу педагога как систему «взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на повышение квалификации и профессионализма каждого педагога, на развитие творческого потенциала коллектива и образовательного учреждения в целом [11].

Автор полагает, что методическая работа в системе управления образовательным учреждением занимает особое место и тесно связана с его задачами и предназначением. Ю.К. Бабанский в своих работах также отмечает, что основными ориентирами методической работы преподавателя являются не только учебно-воспитательный процесс, но и управляемый рост профессионализма каждого преподавателя [11].

Н.В. Немова говорит о методической работе педагога как о деятельности по развитию потенциала и профессионализма педагогических кадров; обобщению и распространению педагогического опыта, а также работе по созданию актуальных методических разработок для образовательного процесса [103].

Авторы В.Н. Пучков и М.Н. Ситникова считают, что методическая работа в организации высшего образования – это деятельность ППС, направленная на совершенствование, разработку и внедрение новых принципов, форм и методов учебного процесса. Методическая работа, по их мнению, представляет собой мероприятия, направленные на обеспечение учебно-методической документацией, повышение профессионального мастерства преподавателей, на внедрение новых образовательных технологий.

Научно-методическая деятельность преподавателя может быть представлена как открытая педагогическая система, в которой производится научное осмысление преподавателем своей педагогической деятельности [123, 134].

В настоящее время в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» для профессорско-преподавательского состава организаций высшего образования в качестве трудовых функций определяется разработка научно-методического обеспечения реализации курируемых ими учебных курсов, дисциплин (модулей), программ бакалавриата, специалитета, магистратуры. Данная деятельность требует не только определенных знаний и умений, но и научную компетентность профессорско-преподавательского состава и является важнейшей составной частью профессиональной деятельности преподавателя, направленной на совершенствование учебного процесса и призванная обеспечивать его высокое качество.

Таким образом, у преподавателя университета имеются два основных объекта деятельности: собственно, подготовка высококвалифицированных специалистов и совершенствование своего собственного мастерства – повышение квалификации, защита кандидатских/докторских диссертаций, издание учебных и методических пособий, опубликование научных статей, самообразование, что позволяет считать деятельность преподавателя многоцелевой и многофункциональной.

В педагогической практике существуют объективные сложности. Во-первых, вариативность требований к самой педагогической деятельности, к технологиям организации и реализации и управления образовательным процессом. Во-вторых, преподаватель взаимодействует не столько с отдельными обучающимися, сколько с организованными коллективами (группы, курсы), для которых характерны такие явления как формальное и неформальное лидерство, конформизм, групповые нормы и групповое давление, социально-психологический климат и другие, с которыми

преподавателю необходимо иметь дело. Можно утверждать, что в ходе образовательного процесса преподаватель сталкивается с меняющимися задачами, решение которых требует быстрого и профессионального реагирования. Все это обуславливает новые требования к профессиональным качествам педагога и, соответственно, необходимость поиска новых путей развития системы образования в целом.

За рубежом существует широкое понимание необходимости качественных изменений в высшем образовании. Авторитарные, монологичные формы обучения сменяются активными формами, в которых преподаватели «перестают быть источниками знаний и становятся тьюторами и операторами в виртуальных средах», а студент меняет позицию обучаемого на позицию обучающегося [48]. Ориентация на студента находит свое выражение в компетентностном подходе, в подходе к определению требований к результатам обучения.

Другим направлением развития системы высшего образования за рубежом является усиление связей с промышленностью. Для системы высшего образования это важно для поддержания тесных взаимовыгодных контактов с региональными или государственными промышленными предприятиями.

Во взаимоотношениях между университетом и промышленностью первоочередной обязанностью университета по отношению к промышленности является образование и исследования, в то время как промышленность ожидает от университетов, во-первых, притока образованных кадров, которые заполняют рабочие места, а во-вторых, доступа к исследованиям, изобретениям и потенциальным инновациям.

В Оксфордском университете, например, действует специальная программа подготовки выпускников для работы в промышленности (Oxford University Training in Industry Graduate Scheme) на базе местных компаний высоких технологий, позволяющая выпускникам получить необходимый опыт и связи для последующего трудоустройства.

В европейском образовании в последнее время широкое распространение получили междисциплинарные программы обучения. Происходит трансформация классических образовательных программ, включаемых в интегрированную программу. В перспективе возможно отмирание традиционных учебных структур, например, факультетов, и их замены на динамичные междисциплинарные структурно-функциональные учебные подразделения.

В ряде европейских странах важнейшая роль отводится кредитной системе ECTS, которая является основанием выстраивания Европейского образовательного пространства (пространство высшего образования). Данная система часто используется с модульной системой учебного процесса, что дает возможность конструировать различные учебные планы, тем самым увеличивая гибкость образовательных траекторий.

В соответствии с принятым в Европейском Союзе принципом автономности образовательных учреждений, ответственность за качество предоставления образовательных услуг в высшем образовании возложена на сам университет. Развитие технологий по оценке качества образования в зарубежных учебных заведениях обусловлено, прежде всего, политикой правительств государств ЕС по учреждению национальных органов оценки. Считается необходимым в каждом университете иметь собственную стратегию роста качества его деятельности, а также структуры и механизмы для мониторинга, периодического пересмотра и одобрения учебных программ.

В Финляндии, например, ключевой движущей силой деятельности по повышению качества в университетах является их руководство. С позиций образцовой модели Европейского фонда управления качеством European Foundation for Quality Management (EFQM) руководители организаций высшего образования вырабатывают и обеспечивают реализацию миссии и перспективного видения, определяют ценности, необходимые для долгосрочной успешной деятельности, реализуют их посредством подходящих действий и методов поведения и лично заинтересованы в

создании системы управления университетом. Такой подход обуславливает переход системы высшего образования от элитарности к массовости и всеобщей доступности.

Считается необходимым наличие в университетах структур для сбора и анализа данных о результатах педагогической деятельности. Как правило, эти данные включают в себя информацию о прогрессе обучающихся и проценте успеваемости; о трудовой занятости выпускников университета; об удовлетворенности запросов обучающихся по качеству учебных программ; о качестве работы преподавателей.

Для усиления соревнования в области высшего образования, что рассматривается зарубежными экспертами в качестве условия дальнейшего развития, пять ведущих технологических университетов Европы образовали стратегический альянс (the IDEA League). В него вошли: Имперский колледж в Лондоне, Дельфтский университет в Нидерландах, Швейцарский институт технологии, Аахенский университет в Германии и Grandes Ecoles в Париже. Они активно продвигают развитие объединенных действий, особенно по отношению к международному образованию, общим исследовательским интересам. Таким образом, кооперирование и интегрирование образовательного пространства становится одним из ключевых направлений развития зарубежной системы образования.

Образовательное пространство – это объективный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающийся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство [64].

В США существует давняя традиция маркетинга и сервисного обеспечения в высшем образовании благодаря системе tuition fees, в Европе эта система еще не принята. Идея рассмотрения студентов как потребителей еще не прижилась в европейском образовательном пространстве. Подобный

подход рассматривается в качестве перспективы и для европейских университетов, но пока распространения не получил.

Тенденции развития российского высшего образования в основном схожи с европейскими, что обусловлено присоединением России к Болонскому процессу, но конкретная реализация изменений по различным направлениям имеет свою специфику и, по нашему мнению, носит более предметный и прикладной характер. Национальная доктрина образования, выделяя в числе государственных приоритетов интегрирование национальной системы образования в мировую, обуславливает необходимость реализации этого с учетом отечественных традиций и опыта.

Опираясь на собственные ресурсы, отечественные университеты занимаются разработкой и внедрением инноваций в содержании учебного процесса, в технологии обучения, а также структурными изменениями в системе образования. Широкое распространение получила тенденция по созданию ассоциаций образовательных учреждений разных типов и уровней, которые, наряду с образовательной и научной деятельностью, становятся центрами социально-политического и экономического развития региона.

Последовательно осуществляется усовершенствование механизмов контрольно-оценочных процедур. Вводится тестирование на различных этапах образовательного процесса, внедряются инновационные методики по контролю за качеством образовательной деятельности.

Важнейшей тенденцией сохраняется усиление связи контроля и непосредственно процесса обучения [47]. Целевые установки определяют вектор на достижение конкретного результата обучения, это приводит к выстраиванию процесса обучения таким образом, чтобы достигалась одновременно активизация различных функций контроля и обучающих, и развивающих, а также оптимизировалось содержимое, уровень сложности учебных задач, участвующих в текущем контроле. Фактически это означает внедрение систем управления качеством, центральным элементом которой

являются процедуры и механизмы оценки качества профессиональной деятельности педагога.

В качестве приоритетов на государственном уровне выделяются следующие задачи:

- разработка новых стандартов высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода и внедрения кредитной системы, принимаемой в российских университетах, и выработка общего понимания компетенций и принципа их проектирования;

- переход от прямого финансирования издержек университетов к подушевому принципу финансирования на основе гарантированного государством кредитования образования;

- вовлечение студентов в практическую научную, производственную и инновационную деятельность для формирования кадровой основы экономики высоких технологий – экономики будущего.

С введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС 3++), с учетом которых на региональном и федеральном уровнях внедряются системы управления качеством, которые призваны повысить качество подготовки выпускника и обеспечить конкурентоспособность российского образования.

В ряде организаций высшего образования идет активное внедрение элементов кредитной системы, связанной с модульной структурой процесса обучения и возможностью конструирования обучающимися собственной образовательной траектории.

Рядом относительно недавно принятых нормативных документов регламентируются механизмы создания инновационно-образовательных кластеров, индикатором которых является, например, результаты распределение финансирования в рамках программы «Приоритет 2030».

Широкое распространение получила практика целевого обучения, когда ведущие предприятия отрасли выступают заказчиками специалистов в

организациях высшего образования. Данный механизм в последние годы был значительно усовершенствован и в целом соответствует зарубежной практики соединения образовательных и производственных модулей в единую систему.

Таким образом, анализ вышеприведенных современных тенденций развития образовательной деятельности в России и за рубежом позволяет отметить их общность и выделить следующие актуальные тренды:

- внедрение активных форм обучения;
- цифровизация образования и широкое внедрение дистанционных форм преподавания, особенно с учетом мер противодействию Covid19;
- усиление связи с производством и создание единых образовательно-производственных агломераций;
- внедрение многоуровневых систем образования;
- создание единой кредитной системы;
- интернационализация и создание единого международного образовательного пространства;
- создание университетских агломераций по профилям подготовки;
- внедрение междисциплинарных предметов;
- внедрение и широкое использования систем управления качеством образования и др.

Рассмотренные выше тенденции развития системы образования на ближайшую перспективу выдвигают в качестве основных критериев их успешного осуществления качество конечного результата, востребованность выпускаемых специалистов на рынке, умение эффективно организовать учебный процесс, научную, организационно-административную и хозяйственную работу, а также результативность и качество взаимодействия с работодателями.

Таким образом, в современных условиях возрастает запрос на особые профессиональные качества преподавателя, которые ранее не были столь

востребованы и которые требуют более широкой и многосторонней компетентности.

В связи с этим интересен актуальный взгляд на описание профессиональных качеств педагога в терминах парадигмы компетентностного подхода, являющегося основой современной реформы высшего образования в РФ.

В научных публикациях и в ряде исследований известных авторов представлено достаточное количество определений термина «компетенция». Подходы относительно толкования сущности данной категории, а также ее классификации и видов значительно расходятся. В связи с этим представляется необходимым проанализировать отечественный и европейский опыт становления рассматриваемого понятия.

В аналитическом докладе В. Хутмахера (Walo Hutmacher) отмечается, что термин «компетенция», находясь в ряду таких понятий, как компетентность, умения, мастерство в полной мере содержательно не определено. По мнению автора, большинство исследователей считают, что само понятие «компетенция» приближается к понятийному полю «знаю, как» [191]. В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [191]:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата не толерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов, критическое суждение в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [191].

Б. Оскарссон в качестве базовых компетентностей отмечает способность работы в команде, планирование, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки. Согласно анализу Б. Оскарссона, известный автор С. Шо, также к категории базовых навыков отнес «основные навыки»: грамоту; способность самоуправления; коммуникацию с другими людьми. К «ключевым навыкам» – решение проблем; к «социальным и гражданским навыкам» – социальную активность; к «навыкам для получения занятости» – обработку информации; к «предпринимательским навыкам» – исследование деловых возможностей; к «управленческим навыкам» – консультирование и аналитическое мышление; к «широким навыкам» – анализирование, планирование, контроль» [107].

Анализируя отличия компетенций от знаний, умений, навыков Дж. Равен отмечает, что компетенции можно оценивать исключительно только при наличии высокой мотивации респондентов демонстрации достижений (рисунок 3) [124].

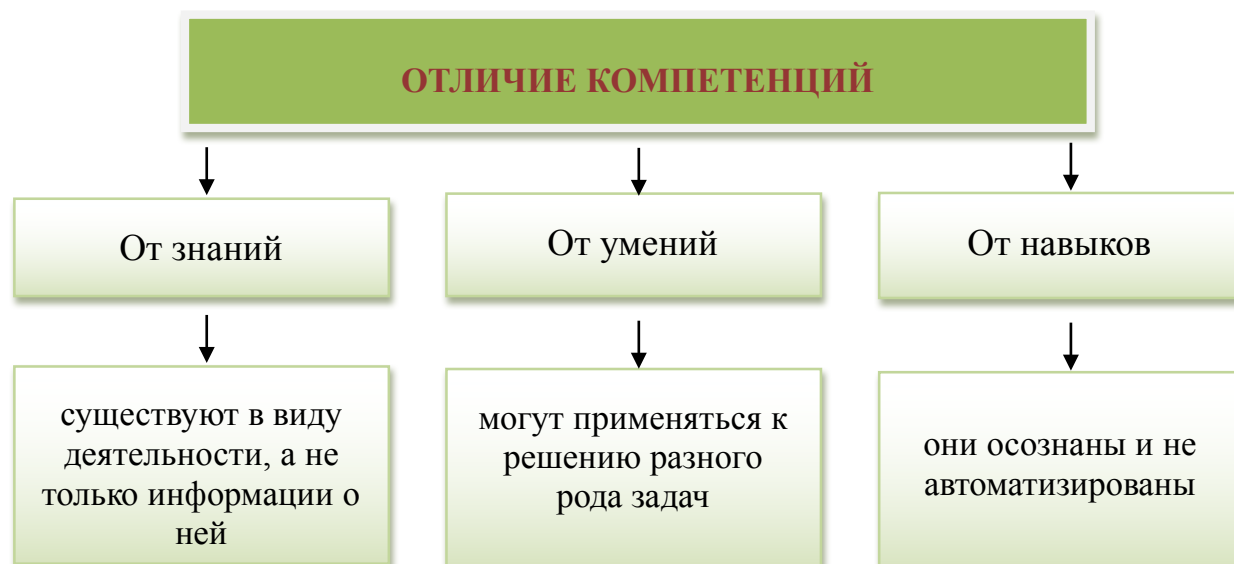


Рисунок 3 – Отличия компетенций от знаний, умений, навыков

Американский исследователь Дэвид Макклелланд отмечает, что проблема формирования компетенций подразделяется на два различных направления: непосредственно личностное, характеризующее поведения каждого обучаемого, и некое коллективное, направленное на формирование компетенций, необходимых для организации работы коллективов в целом и эффективного участия в этом любого из членов коллектива. Наибольшее число определений термина «компетенция» находится в понятийном поле между «компетенция» как универсальный признак, тип грамотности, и «компетенция» в терминах способностей, проявляемых в процессе функциональной активности [198].

В Германии и некоторых других странах Западной Европы наряду с термином «компетенция» распространено понятие «ключевая квалификация». Авторы термина вкладывают в это понятие смысл способности работника адаптироваться к динамично изменяющемуся производственному процессу, обуславливающий легкий переход от одного вида деятельности к другому, а также определенный ряд способностей, существенный для успешной работы по широкому кругу профессиональной деятельности. Таким образом, понятие

«ключевая квалификация» имеет универсальное значение и не привязывается к определенному виду профессиональной деятельности [60, 129].

В толковом словаре русского языка Д.И. Ушакова, термин «компетенция» определяется как круг вопросов, по которым данное лицо обладает авторитетностью, и как круг полномочий, находящийся в чьем-то ведении [161].

В англо-русском словаре В.К. Мюллера приведено описание терминов, как «competence», «competency», «competent». В частности, понятие «competence» имеет несколько вариантов толкования: способность, умения; является аналогом обиходного слова «компетентность»; достаток и хорошее материальное положение; переводится как компетенция, правомочность. Понятием, близким по смыслу к «competence», является «competency», равнозначное понятию «competence». Это два одинаковых, но разных по написанию термина [101].

И.А. Зимняя понятие «компетенции» трактует как «некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...» [62].

В своих работах И.А. Зимняя рассматривает три большие группы компетенций:

- компетенции, относящиеся к собственной личности;
- компетентности, определяющие взаимодействие индивидуума с социумом;
- компетентности, характеризующие деятельность человека [62].

Ряд исследователей, в частности В.Д. Шадриков придерживается точки зрения, что компетенция включает в себя те вопросы, в которых кто-либо хорошо осведомлен, либо круг чьих-либо полномочий, прав. Таким образом,

компетенция не относится к субъекту деятельности, а в большей степени к самой категории деятельности [175].

А.В. Хуторский рассматривает компетенции как «... вне – над – и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения». По мнению А.В. Хуторского, ключевыми компетенциями являются: учебно-познавательная, общекультурная, ценностно-смысловая, социально-трудовая, информационная, коммуникативная, личностная [167].

В.И. Байденко указывает на то, что «компетенция содержит в себе не только профессиональные знания и умения, но и внепрофессиональные навыки, которые часто описываются в таких понятиях, как методические компетенции (ноу-хау), социальные компетенции или ключевые квалификации» [14].

Современные авторы отмечают, что, помимо определяющей основные группы компетенций классификации, есть ряд специфических компетенций, отражающие быстрые изменения, происходящие в сфере образования, и вызванные, в первую очередь, вариативностью технико-экономических условий общественной жизни. В частности, Д.Е. Кубарев и О.Н. Нарыкова отмечают, что в условиях внедрения цифрового образования необходимо создание условий для непрерывного развития педагогических кадров: подготовка педагогических кадров для возможности обеспечить реализацию образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в условиях расширения электронной информационно-образовательной среды [83, 102].

По мнению некоторых зарубежных специалистов, в области образования в настоящий момент насчитывается около двухсот определений понятия «компетенция». В европейских странах, данное понятие трактуется более широко. Например, в Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997) под компетенцией подразумевается [46]:

- способность качественно и хорошо что-либо делать;
- соответствие требованиям работодателя;
- способность к выполнению особых трудовых функций.

В ходе реализации европейского проекта «Настройка образовательных структур» (Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III), призванного осуществить положения Болонского соглашения, была проведена работа по определению компетенций, которые бы явились общими для обеих ступеней бакалавра и магистра.

Исследование проводилось почти в 110 образовательных учреждениях из шестнадцати стран – участников Болонской декларации было опрошено более 5100 выпускников, 998 профессоров и 994 работодателей. Полученный по результатам опроса список компетенций был разделен на три подгруппы: межличностные, системные и инструментальные.

В качестве основного целесообразно остановиться на определении, предложенном Министерством образования и науки Российской Федерации: «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [125].

В интересах ускорения процесса повышения профессионализма преподавателей университета целесообразно выделить наиболее существенные компетенции и создать оптимальные условия для их формирования. Проведенные исследования показывают какие именно профессиональные компетенции в первую очередь необходимы современному преподавателю для осуществления качественного учебного процесса (таблица 1) [24].

Таблица 1 – Профессиональные компетенции преподавателя современного университета

Уровень	Подгруппы	Компетенции
1	Знания предмета	Знание учебной дисциплины, ее истории и перспективы
2	Педагогический, дидактический и методический профессионализм	Способность обучать и вызывать у обучающихся интерес к учебе
3	Широкий кругозор	Эрудированность по широкому спектру вопросов
4	Творческий подход, способность к инновациям	Способность к научному поиску, творческий подход
5	Наличие ученой степени, навыки исследовательской деятельности	Креативность
6	Интероперабельная мобильность	Знание иностранных языков и информационных технологий

Данные компетенции в значительной степени отражают и соответствуют современным направлениям развития высшего образования.

Оценка компетенций может являться составной частью оценивания профессиональной деятельности преподавателя, что, в свою очередь, является основой любой современной системы управления качеством образовательной деятельности. Имеющаяся практика предусматривает оценивание компетенций через индикаторы. Для измерения последних используется широкий набор различных методик.

Широкое распространение получили такие методы оценки как: системы интервью, тесты, имитационные упражнения, сбор и анализ биографических данных, анализ и оценка отчетов исполнения пробных заданий, а также ранжирование различными категориями проверяющих: вышестоящими, равными по должности и подчиненными.

Согласно Л. Спенсеру методы оценки компетенций в порядке убывания их корреляции критической валидности с исполнением работы можно сгруппировать следующим образом [147]:

- целенаправленное интервью по поводу поведенческих примеров;
- тесты по измерению одной или более компетенций;
- центральные оценки, включающие в себя имитационные упражнения, требующие от тестируемого проявления типового поведения;
- анализ биографических данных, включающих факты о жизни человека, об образовании, семье, практическом опыте деятельности, досуге, свидетельствующие о выраженности компетенции;
- отзывы (рейтинги) о компетенции человека, как правило, даются коллегами, которые осуществляли наблюдение за тестируемым, (например, оценка методом 360 градусов, равными по положению, подчиненными, клиентами, внешними экспертами и в отдельных случаях даже членами семьи);
- опросники для оценки компетенций.

В отечественной практике образования используются: пятибалльная система оценивания, балльно-рейтинговая система оценивания, безотметочная система оценивания и др. Данный список постоянно пополняется, поскольку создаются все новые, более совершенные, системы.

Существует целый ряд работ, в которых изучены вопросы оценивания деятельности преподавателя университета (Ю.С. Алферов, Н.В. Бордовская, Е.Ю. Васильева, А.Л. Дарлинг-Хэммонд, Д. Дэннис, С. Дэй, И.М. Курдюмова, В.А. Матюхин, Дж. Миллман, Т.А. Тарташвили и др.).

Распространенным способом оценки является аттестация профессорско-преподавательского состава, получившая в последние годы широкое распространение в российской образовательной системе. Данный способ положен в основу системы «эффективных контрактов», активно внедряемых в отечественные университеты.

В качестве иллюстрации представляет интерес «методика психолого-педагогической экспертизы качества профессиональной деятельности преподавателя», предлагаемая И.П. Пастуховой. Особенностью методики является возможность легкой адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности в университетах. Методика имеет оптимальный математический аппарат для обработки полученных данных, позволяет с достаточным уровнем достоверности оценить профессиональную компетентность педагога (уровень профессиональных знаний, профессионализм коммуникации и профессионализм самосовершенствования» [24, 110].

Основные элементы этого инструмента приведены в таблице 2 [24, 110].

Обработка результатов осуществляется в соответствии со следующими правилами.

Наибольшее количество баллов, которое может набрать педагог составляет 178.

Величина приращения баллов определяется = как: $\Delta = S_{\max} - S_{\text{экспертн.}}$ оценка.

При выполнении условия $0 \leq \Delta \leq 20$ принимается решение, что квалификация преподавателя в полной степени соответствует современным требованиям.

Таблица 2 – Основные компоненты методики И.П. Пастуховой

Критерии и показатели оценки	Максимальный балл	Оценка эксперта
Повышения своего профессионального мастерства:	14	
Обучается на курсах ФПК, сертификационных курсах по педагогике	3	
Регулярно посещает и принимает активное участие в городских и училищных методических объединениях, школы педагогического мастерства	4	

Продолжение таблицы 2

Критерии и показатели оценки	Максимальный балл	Оценка эксперта
Интересуется всем новым в методике и теории своего предмета	3	
Занимается исследовательской и экспериментальной работой	4	
Профессиональная компетентность педагога:	29	
Имеет знания в области своего предмета	4	
Практикует виды знаний, требующие самостоятельности и творчества	4	
Организует внеаудиторную самостоятельную работу	3	
На занятии стимулирует: активность студента, увлеченность практическими заданиями, потребность в самостоятельном добывании знаний	3	
Профессионально демонстрирует практические навыки по предмету	3	
Демонстрирует эрудицию и умеет излагать материал	3	
Умеет формулировать цели занятия	2	
Умеет планировать свою деятельность, прогнозировать результаты своей работы	3	
Владеет базой знаний по возрастной и педагогической психологии	2	
Знает концепции новых школ, альтернативных систем обучения и воспитания, психолого-педагогические основы развивающего обучения	2	
Методическая работа преподавателя:	27	
Создание методического обеспечения предмета	6	
Разработка контролирующего материала по дисциплине	5	
Разработка и корректировка рабочих программ и календарно-тематических планов	4	

Продолжение таблицы 2

Критерии и показатели оценки	Максимальный балл	Оценка эксперта
Создание и корректировка экзаменационного материала к промежуточной аттестации и ГИА	5	
Разработка программного обеспечения для проведения занятий и внедрения их в учебный процесс	4	
Организация взаимодействия с другими учебными заведениями для обмена опытом и передовыми технологиями в области образования	3	
Эффективность профессиональной деятельности:	18	
Преподаватель владеет способами оптимизации учебно-воспитательного процесса	4	
Оценка преподавателем знаний студентов стимулирует их дальнейшую работу	4	
Эффективность учебных занятий	5	
Фактический уровень обученности студентов	5	
Работа преподавателя в качестве заведующего кабинетом:	27	
Наличие паспорта кабинета	1	
Наличие плана развития кабинета	1	
Наличие табеля оснащения кабинета	1	
Наличие оформленного методического уголка	1	
Обеспеченность кабинета ТСО, фантомами, медицинскими приборами согласно табелю оснащения	4	
Наличие раздаточного материала, таблиц, их систематизация и хранение	4	
Наличие методических пособий для преподавателя и студентов	5	
Санитарно-гигиеническое состояние кабинета	3	
Сохранность оборудования	2	

Продолжение таблицы 2

Критерии и показатели оценки	Максимальный балл	Оценка эксперта
Наличие документов по технике безопасности	1	
Эстетичность оформления кабинета	4	
Внеурочная организационно-воспитательная работа преподавателя:	16	
Работа в качестве куратора группы	5	
Организация работы предметных кружков и факультативов	3	
Организация внутриучилищных воспитательных мероприятий	4	
Участие в организации городских мероприятий с воспитательной направленностью	4	
Личные качества преподавателя:	17	
Трудовая дисциплина	4	
Умения оформлять учебную документацию: учебные журналы, зачетки, журнал куратора группы и др.	5	
Требовательность	2	
Умение работать в коллективе	2	
Добросердечность и отзывчивость	2	
Внешний вид, выразительная мимика и жесты	2	
Личные достижения преподавателя:	27	
Публикации	4	
Разработка авторских программ	3	
Организация и проведение семинаров, «круглых столов», мастер-классов, профессиональных конкурсов	4	
Участие в конференциях	2	
Обучение в аспирантуре, докторантуре	4	

Продолжение таблицы 2

Критерии и показатели оценки	Максимальный балл	Оценка эксперта
Подготовка студентов к смотрам-конкурсам по профессии	3	
Наставничество	3	
Использование современных педагогических технологий, внедрение инноваций	4	

В случае, если показатель имеет значение в диапазоне $21 \leq \Delta \leq 35$, то имеющийся уровень квалификации считается в основном удовлетворительным.

Если полученное значение равно $36 \leq \Delta \leq 50$, то уровень квалификации не в полной мере соответствует требованиям.

При $\Delta \geq 51$ уровень удовлетворяет актуальным психолого-педагогическим требованиям.

Следует отметить, что аналогичные методики оценки получили распространенное применение в различных организациях высшего образования РФ.

Представляет интерес опыт оценивания деятельности преподавателей у зарубежных коллег.

Например, в США получил широкое распространение способ оценки путем сертифицирования. В частности, две ведущие организации – Национальный совет по профессиональным стандартам педагога (National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) и Межрегиональный консорциум оценки и поддержки начинающих педагогов (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium – INTASC) – совместно разработали набор национальных стандартов преподавательской деятельности. На основании стандартов была разработана система оценивания преподавателей на соответствие этим стандартам. Данная методика имеет рекомендательный характер. В разных штатах набор

актуальных и используемых стандартов и соответствующих им компетенций различны. В документации по оценочной практике стандарты описательно представлены в табличном виде. В частности, по вертикали отмечены сами стандарты и соответствующие им компетенции, а по горизонтали указываются профессиональные уровни с соблюдением градации: начинающий преподаватель, опытный, высококвалифицированный, выдающийся). Количество и требования к уровням профессионального развития в разных штатах определяются по-разному.

Ключевой особенностью системы оценки в США является включение нескольких показателей работы преподавателя, основными из которых являются следующие три:

- наблюдение за преподавательской работой в аудитории;
- вклад преподавателя в повышение успеваемости обучающихся;
- восприятие преподавателя обучающимися.

После того, как выбраны несколько оцениваемых показателей и баллы выставлены в единой шкале, принимается решение, как объединить баллы в одну итоговую оценку. В подавляющем большинстве систем это делается путем присвоения коэффициента каждому показателю эффективности.

В своих работах П. Такер и Дж. Стронж отмечают, что в ряде штатов США с целью оценки педагогов были разработаны местные методики, учитывающие результаты успеваемости обучаемых. Например, оценка качества деятельности преподавателя на основе результатов работ обучающихся (Орегонская методология), оценка качества на основе имеющихся стандартов и педагогического опыта (Колорадо). Оценка качества деятельности педагога на основе методики определения целей образовательного процесса (Вирджиния), а также методика оценки преподавателя по изменениям результатов текущей успеваемости обучающихся (Теннеси, методика прироста успеваемости) [203]. Методы основаны на реализации подхода к оценке с использованием реальных

результатах успеваемости обучающихся, а не на основе экспертных оценок.

Одновременно проведенные исследования ряда других ученых США показывают определенные сомнения в отношении точности и корректности таких оценок [195, 201, 204, 207]. В настоящее время большое внимание уделяется методам формирующей оценки. Согласно таким исследователям, как У. Чен, С. Мезон, С. Станисцевски, А. Уптон и М. Валли [181], к настоящему моменту определено несколько направлений использования формирующей оценки деятельности педагога: содержание учебных и методических материалов; вопросы организации работы с обучающимися; аспекты процедур оценивания текущего учебного процесса.

Используемый в Калифорнии (США) метод формирующего оценивания деятельности преподавателей (Performance Assessment for California Teachers (РАСТ) или «калифорнийский инструмент», согласно анализу С.П. Ньютона, Л. Дарлинг-Хаммонда и Р.С. Уэйя [183], обладает высоким потенциалом оценивания деятельности преподавателей в целом. В настоящее время с его использованием уже производится оценивание преподавателей. Основными объектами оценки являются: определение имеющихся навыков планирования работы, преподавания, осуществления текущего и итогового контроля, определение уровня рефлексии и степени развитости коммуникативных качеств и академического языка.

Данный метод позволяет производить оценку как текущего состояния, так и процессов, тенденций изменения профессиональной деятельности. Он включает в себя две подсистемы: формирующая оценка компонентов и оценивание непосредственно профессиональных качеств в рамках компонента программы «Педагогическая практика».

Компонент «Педагогическая практика» оценивает несколько видов деятельности преподавателя: планирование, подготовка и непосредственно преподавание элемента (фрагмента) учебной программы, последующую запись на видео с целью анализа хода учебного занятия, последующей оценки результатов обучения, уровня рефлексии в контексте профессиональной

деятельности.

Тестовое планирование преподавания фрагмента осуществляется на основе образовательного стандарта. При необходимости в программу вносятся изменения с учетом требований обучающихся. Испытуемые описывают процесс своего преподавания, обосновывают содержимое и дидактические методы своего преподавания.

Кандидаты подготавливают для оценивания пятнадцатиминутный видеоролик фрагмента своего урока, демонстрирующего особенности вопросов планирования занятия и текущей работы, выработки решений, практического опыта собственно процесса преподавания.

Также оценивается выборка ряда работ обучающихся. Проводится углубленный анализ процесса обучения, производится самооценка на предмет достижения целей урока (преподавания). Результаты оценки этих компонентов деятельности педагога собираются в портфолио для последующего контроля. Деятельность испытуемых оценивается группой экспертов (согласно критерию специальной оценочной матрицы, содержащей шкалы по оценке уровня компетенций: планирование учебного процесса, планирование преподавания, навыки оценивания результатов образовательного процесса, рефлексия и др.

Данное исследование позволило сделать вывод о том, что результаты оценивания педагогов с использованием «калифорнийского инструмента», могут являться индикаторами степени успешности педагогов в их дальнейшей профессиональной деятельности. Относительно преподавания иностранного языка наиболее существенными считаются показатели: планирование, оценивание, развитие профессионального (академического) языка. Для преподавания математики – рефлексия, самоанализ и оценивание.

По отзывам большинства испытуемых, прошедших оценку с использованием «калифорнийского инструмента», данная процедура позволила получить определенные навыки профессиональной деятельности за счет выполнения заданий этой системы [199].

Фондом Билла и Мелинды Гейтс (Bill & Melinda Gates Foundation) было проведено исследование, опубликованное в отчете «Сбор данных о педагогической деятельности» (Gathering Feedback for Teaching) [187]. Данное исследование представляет отдельный интерес в силу ряда причин: это самое крупное исследование по практическим вопросам педагогики, достигнутым результатам образования, а также объему и охвату использованной системы показателей. В работе приводятся результаты сравнительной оценки, выполненных с использованием наиболее распространенных методик контроля и оценки профессиональной деятельности преподавателей, а также результатов опроса обучающихся и достигнутых результатов их обучения [187]. Исследование ставит под сомнение объективность метода наблюдений для оценки деятельности преподавателя. Полученный в результате уровень взаимосвязи активности деятельности педагога и достигнутой успеваемости обучаемых незначителен.

Система сертификации преподавателей в Австралии еще в большей мере, чем в США, формализована и вместе с тем соответствует международному стандарту сертификации (ISO/IEC 17024:2003). Данная процедура является оценкой специально подготовленных независимых экспертов практической деятельности преподавателей.

В Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии государственные структуры в области оценки образовательной деятельности проводят политику государства, направленную на ее использование с учетом подготовки, опыта и личностных качеств преподавателя.

За последние годы в Великобритании были обновлены законодательные и нормативные документы по вопросам оценки сотрудников сферы образования. Согласно актуальным документами преподаватель, проходящий аттестацию, имеет право выбора членов комиссии. Сотруднику или руководителю образовательной организации гарантируется защита его прав в случае конфликта в административном или судебном порядке. В соответствии с действующим законодательством оценка уровня педагогических кадров

осуществляется в следующих случаях:

- при наличии профессионального образования;
- при конкурсном отборе для занятия руководящих вакансий;
- в процессе собственно профессиональной деятельности.

В Великобритании согласно нормативным документам предусмотрены два вида оценки деятельности педагогов: текущая (два раза в год) и итоговая – аттестация (раз в два года). Процедура оценивания преподавателей согласно нормативным актам должна включать обязательные этапы:

- предварительная беседа эксперта-оценщика с педагогом;
- самооценка преподавателем своей профессиональной деятельности;
- сбор сведений экспертом о требуемом педагоге;
- основное собеседование эксперта с преподавателем (оценочное интервью);
- подготовка заключения;
- завершающая встреча эксперта с педагогом [178, 190].

При оценивании в Великобритании используют пятибалльную шкалу, где «единица» является высшей оценкой, а «пятерка» – низшей. При несогласии с результатами оценок преподаватель имеет право подготовить свое объяснение, прилагаемое к аттестационному листу.

В Румынии существует два типа оценки профессиональной деятельности преподавателей. Первый тип оценки профессиональной деятельности проводится с помощью специализированного органа оценки «Румынское агентство по обеспечению качества в Высшем образовании» (ARACIS). Агентство рассматривает три аспекта:

- потенциал института (административно-управленческие структуры, материальные ресурсы, человеческие ресурсы);
- эффективность образования (содержание образовательных программ, результаты обучения, результаты исследовательской деятельности, финансовой деятельности);

– управления качеством (стратегии и процедуры оценки обучения, процедуры мониторинга и развития, доступность академических ресурсов).

Второй тип оценки профессиональной деятельности преподавателей относится к внутренним процедурам оценки, которые проводятся в соответствии с собственными методиками университетов самостоятельно. Профессиональный портрет преподавателя университета определяется путем опроса обучающихся. Опросник, как правило, состоит из таких вопросов, как: каким видам деятельности преподаватель должен уделять больше внимания; что, по вашему мнению, обучающиеся ценят больше всего в процессе занятий; предпочитаемый вами способ подачи нового учебного материала; какими качествами, по вашему мнению, должен обладать и развивать в себе высокопрофессиональный преподаватель.

Оценка деятельности преподавателя при подаче заявки на академическую должность регулируется формальным законом (Постановление № 6560/2012), который устанавливает минимальные обязательные стандарты, которые лицо должно соблюдать, чтобы занять определенную академическую позицию для каждой области исследования. Следовательно, согласно этим стандартам, исследовательская деятельность кандидата оценивается за последние 7 лет, учитывая количество научных статей, опубликованные в журналах, которые индексируются в базе данных Томпсона Ройтреса, их индекс научного воздействия и др. В качестве критериев выступают следующие показатели:

- участие в национальных конференциях;
- участие в международных конференциях;
- публикации на родном языке;
- публикации в международных изданиях;
- дипломы и награды;
- приглашение проводить лекции в зарубежных университетах;
- координировать исследовательские проекты.

Испанский исследователь Кен Брайан (Университет Валенсии) закончил в 2005 году 15-летнюю научную работу, целью которого являлось выявление эффективных критериев лучших преподавателей. Согласно его исследованиям, лучшие преподаватели:

- хорошо знают предмет, который они преподают;
- всегда сосредоточены на том, чему нужно обучать, а не тому, что они хотят преподавать;
- они побуждают любопытство, делая предмет интересным и повышая мотивацию студентов;
- стремятся изменить студенческую жизнь путем развития ценностей, а не только уровня знаний;
- относятся к студентам с уважением и доверием [179].

Исследователи Н. Вевере и В. Козлинский провели аналогичное исследование и заметили, что существует расхождение в расстановке приоритетов в критериях качества среди авторов, и применили опрос студентов, чтобы узнать их мнение. Критерии, которые они определили как более подходящие для студентов, включают: культуру речи, уважение к аудитории, отзывчивость, пунктуальность, хорошие манеры, умение контролировать и дисциплинировать аудиторию, предоставляют соответствующие практические примеры; педагог должен быть хорошо организован, иметь хорошие коммуникативные способности, иметь возможность вызвать интерес студентов к его предмету, быть творческим и пунктуальным, показать уважение и открытость, иметь развитое чувство юмора [205].

Исследователи из Государственного университета Бандунга (Индонезия) считают, что одним из критериев оценки профессиональной деятельности преподавателя, который может повлиять на процесс обучения и результаты, является форма обратной связи и последующие действия. Обратная связь — взаимодействие обучающегося и преподавателя:

предоставление обучающемуся данных о результатах применения им знаний и выполнения действий в виде отзывов, замечаний или рекомендаций; вопросы преподавателю по ходу выполнения учебных заданий и т.д. [141]. Согласно Гиббсу, существует два типа обратной связи: оценочная обратная связь и описательная обратная связь. Оценочная обратная связь – это ответы «да» или «нет». Качественный метод описательного исследования оснащен наблюдением, опросом и анкетой, используемой для сбора данных исследования. Наблюдения дополняются интервью со студентами и преподавателями. Критериями наблюдения являются: вопросы преподавателя обучающимся по материалу данного занятия; способность преподавателя определить уровень понимания материала во время устных ответов; письменные проверочные вопросы; определение преподавателем точности ответа в письменных работах; правильность решения письменных работ обучающихся просмотрным способом [186].

Проведенный в Китае опрос преподавателей показал, что большинство опрошенных считают наиболее важными следующие показатели оценки своей деятельности: наличие и выполнение дополнительного круга обязанностей, коллаборация с коллегами, руководством, полученные результаты показателей освоения программ обучающимися. Анализ полученных результатов исследований показал, что имеющими приоритетное значение, с точки зрения местных специалистов показателями являются: внутренний и моральный облик педагога, имеющаяся текущая учебная и общая нагрузка, а также достигнутые в ходе экзаменов результаты обучаемых [196].

В работе М. Катсуно «Политика и практика оценивания преподавателей в Японии: как система показателей результативности работает в университете» приведен обзор современных и перспективных систем оценивания и преподавателей и их деятельности в Японии. Согласно проведенному анализу, основными существенными факторами, которые необходимо учитывать в ходе оценки деятельности педагогов, являются: динамика текущей успеваемости обучаемых; наличие жесткой системы оценки компетенций, обладаемых

преподавателем [194].

Все многообразие методов оценки можно объединить в шесть основных групп: методы прямого изучения; методы сравнительной оценки; методы экспертных оценок; методы вспомогательного характера; методы (процедуры) оценки профессиональной компетентности; нетрадиционные методы [33]. Из перечисленных методов наибольший интерес могут представлять следующие.

К группе «методы экспертных оценок» относятся: метод суммируемых оценок; метод группировок; метод балльной оценки; метод графического профиля; метод произвольных характеристик; ранговый метод; метод оценки выполнения; метод «центр оценки» (Assessment Center) [204].

К группе «методы оценки профессиональной компетентности» относятся методы, которые включают в себя:

- оценка по ряду параметров;
- аттестация: представляет собой оценку на основе заранее определенных критериев соответствия профессионализма стандартам по данному функционалу. В ходе аттестации производится определение соответствия профессионализма оцениваемого определенным требованиям стандарта [204].

Проведенный анализ методов и моделей оценки профессиональной деятельности преподавателей в Китае, Японии, Португалии и Соединенных Штатах Америки определил основные тренды в развитии подходов к данному вопросу.

Получившие распространение в этих странах модели оценивания педагогов основаны на двух подходах: оценка по приросту успеваемости и формирующее оценивание непосредственно преподавателей.

На основе анализа предложений зарубежных специалистов и исследователей была предложена система оценки, которая по ряду параметров совершеннее уже существующих систем и методов. Другим ее

достоинством является возможность реализации на основе имеющихся ресурсов. При реализации данного алгоритма необходимо придерживаться следующих пяти рекомендаций.

1. Рост результатов обучения должен меряться различными методами и способами, итоговый результат определяется путем расчета и агрегирования полученных в результате измерения данных [91].

2. Источники сведений о педагогической деятельности преподавателя должны иметь различный характер, сведения должны собираться в различные временные моменты на протяжении достаточного интервала времени.

3. При оценке должно приниматься во внимание поведение и деятельность педагога вне аудитории.

4. Система оценки педагога должна включать различные шкалы точно отражающие отклонения разных уровней педагогических компетенции.

5. С позиции руководства учебных заведений и контролирующих ведомств образования системы оценки педагогов должны быть комплексно связанными между собой.

При этом все критерии оценивания деятельности преподавателя можно разделить на четыре группы:

- требования к преподавателю, зафиксированные в государственном законодательстве, квалификационных характеристиках, внутренних приказах и нормативных актах организаций высшего образования;

- определенные ожидания, которые не имеют правового статуса, однако, разделяются большинством членов академического сообщества, широкой педагогической общественностью;

- конкретные требования, предъявляемые к соискателю для участия в конкурсном отборе при замещении вакансий;

- соответствие достигнутых результатов в профессиональной деятельности тем целям и задачам, которые были определены.

Повышение качества образовательного процесса может достигаться внедрением систем управления качеством, основой которых является система оценки профессиональной деятельности преподавателя.

Представляется целесообразным при построении такой системы использовать методики оценки отдельных компетенций, что определяется текущими задачами и вариабельностью требований к их набору, а также перспективным может явиться включение в итоговый результат оценивание непосредственно профессионально-личностных качеств преподавателя.

Основными требованиями к методам оценки относятся: возможность интеграции всех количественных и качественных компонентов в единое управляемое целое; оперативно отражать изменение всех оцениваемых параметров, характеризующих профессиональную деятельность, а также раскрывать получаемую информацию согласно целесообразности и необходимости.

Наиболее интересными для дальнейшего рассмотрения, изучения и развития, применительно к сфере педагогической деятельности, могут представлять методы на основе экспертных оценок и аттестаций.

1.3. Современные методы оценивания профессиональной деятельности преподавателя. Вариативные факторы построения систем оценки преподавателя университета

Вопросами профессионализма специалистов в области обучения, воспитания и развития высших и средних профессиональных учебных заведений и его оценивания занимались как отечественные, так и зарубежные ученые.

Термин «профессионализм» сегодня активно обсуждается и используется в психологической (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина), педагогической (В.А. Мижериков, О.Г. Красношлыкова, В.П. Симонов),

социологической (В.П. Зинченко, Ю.А. Карпова, С.В. Попов), экономической (Н.Д. Кондратьев, С.Ю. Глазьев) и другой литературе.

Профессионализм педагога – это педагогическая компетентность, включающая предметные, технологические и психолого-педагогические знания и умения, высокие проектно-исследовательские навыки [13].

Т.К. Меркулова и А.А. Галкина считают, что профессионализм педагога определяется как характеристика разнообразных взаимосвязанных критериев: компетентность, стремление к саморазвитию, использование информационных технологий, поиск новых и создание собственных методов обучения, использование индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, педагогический опыт. Профессионализм преподавателя определяется обучаемыми исходя из эффективности его деятельности, правильности, грамотности выполненной работы [94].

Л.В. Абдалина и И.Ф. Бережная считают, что профессионализм педагога является категорией, выражающей степень овладения педагогом своей профессиональной деятельностью, проявляющийся в определенном уровне достижения профессиональной компетентности и уровня сформированности составляющих ее компетенций, в самосознании себя как субъект образовательной деятельности, с выстроенной системой ценностных ориентаций, а также в его инновационности и самореализованности [1].

Основным компонентом профессионализма педагога, по мнению авторов, в терминах компетентностного подхода, является профессиональная или педагогическая компетентность. В свою очередь, профессиональная (педагогическая) компетенция состоит из набора компетенций, представляющих собой аспекты профессиональной деятельности, непосредственно влияющих на конечный результат деятельности специалиста, по которым формируется мнение о компетентности специалиста в целом [1].

Среди основных компетенций можно выделить такие как: методическая, организационная, психологическая, рефлексивно исследовательская, коммуникативная, акмеологическая и ряд других.

Исследования авторов показывают, что педагогическая компетентность, представляющая собой совокупность основных педагогических компетенций, может отслеживаться, фиксироваться с заданной точностью, измеряться, обрабатываться с использованием математических методов, а также целенаправленно формироваться в процессе образовательной и профессиональной деятельности.

Таким образом, мы говорим о профессионализме педагога университета в условиях реализации компетентного подхода и в рамках данной терминологии с акцентом на наиболее необходимых составляющих профессиональной компетентности.

По мнению А.В. Лапшовой, существенными и определяющими профессионализм педагога компетенциями являются следующие: интеллектуально-педагогическая, коммуникативная, информационная, регулятивная, социально-правовая, персональная, специальная, экстремальная, предметная, психолого-педагогическая, методическая [87].

Педагогическая компетентность преподавателя – ведущий фактор становления и развития профессионализма. Критерием сформированности педагогической компетентности педагога университета является наличие мотивационно-личностного отношения к профессиональной деятельности; психолого-педагогических знаний, рефлексивных умений и навыков, связанных с педагогической деятельностью; технологическая готовность.

С учетом вышеприведенных критериев выделяются четыре уровня педагогической компетентности преподавателей: высокий, продвинутый, средний, низкий.

Данная система дифференцирования позволяет определить в качестве критериев педагогической компетентности следующее:

– степень сформированности психологической компетенции, знание дисциплины, владение коммуникативными стратегиями; рефлексия и самооценка достигнутого уровня саморазвития как личности и профессионала;

- наличие дидактической компетенции, знание методологии, психолого-педагогических основ учебного процесса; навыки и умения преподавательской деятельности по выбранной дисциплине;

- уровень развития методической компетенции, позволяющей эффективно проектировать учебный процесс, степень личностной направленности, учитываемой в учебном процессе, возможности по нестандартному решению задач, возникающих в образовательном процессе.

Представляет интерес видение проблемы другими авторами. Л.В. Абдалина и И.Ф. Бережная, в частности, выделяют в качестве структурных компонентов профессиональной компетенции педагога следующие компетенции: коммуникативную, методическую, организационную, психологическую, рефлексивно-исследовательскую, акмеологическую, а также: субъектность как степень активности преподавателя в своей деятельности; ценностные ориентации; инновационность как способность обновлять и следовать тенденциям развития в профессиональной деятельности; самореализованность в качестве актуализатора собственного потенциала через личностной рост, обучение, общение [1].

В ряде своих работ Т.А. Сластенина обращает внимание, что, по ее мнению, основным компонентом профессионализма педагога является коммуникативная компетенция [137, 138].

В.Н. Введенский в своих работах выделяет следующие составляющие профессиональной компетентности педагога (рисунок 4) [34].



Рисунок 4 – Структура профессиональной (педагогической) компетентности преподавателя (по В.Н. Введенскому)

Под коммуникативной компетентностью преподавателя понимают профессионально значимое, обобщенное качество, составными компонентами которого могут являться: эмоциональная устойчивость; экстраверсия; способность в процессе деятельности выстраивать прямую и обратную связь с контрагентами; разговорные навыки и умения; способность и навыки слушать и слышать партнера; способность и умение безконфликтно сгладить процесс коммуникации и возникающие в процессе коллизии.

Информационная компетентность подразумевает способность аккумулировать и анализировать определенный объем сведений собственно о себе, об участниках образовательного процесса, об опыте деятельности коллег и др.

Регулятивная компетентность характеризует способность педагога управлять собственным поведением в различных ситуациях производственной деятельности. Данная компетентность включает в себя: планирование, целеполагание, стабильную активность, оценку результатов своей деятельности и рефлекссию.

Интеллектуально-педагогическая компетентность рассматривается как совокупность умений по синтезу, анализу, абстрагированию, обобщению, сравнению, конкретизации и как определенные качества интеллекта: фантазия, гибкость и критичность мыслительного процесса.

Операционная компетентность представляет собой набор определенных навыков, необходимых преподавателю для реализации своей профессиональной деятельности: проективные, организаторские, прогностические, предметно-методические, экспертные [34].

Таким образом, одним из направлений оценивания профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете может выступать оценка уровня его профессиональной (педагогической) компетентности через оценку существенных профессиональных компетенций в рамках компетентностного подхода.

В прикладном плане представляет интерес косвенное оценивание педагогической компетентности, позволяющее с определенной точностью оценить профессионализм педагога по формальным признакам профессиональной активности: степени вовлеченности преподавателя в различные направления дополнительной учебно-научной деятельности (рисунок 5). Как правило, данный подход получил широкое распространение при реализации эффективного контракта и при организации оценочных процедур через аттестацию.



Рисунок 5 – Дополнительная учебно-научная деятельность преподавателя

Интеграция представленных на рисунке 4 видов дополнительной учебно-научной деятельности обуславливает формирование оценки педагогической компетентности современного педагога и, одновременно, является ее индикатором.

Другим подходом, представляющим интерес для реализации систем оценки преподавателей, может явиться собственно оценка профессионализма педагога.

Данный подход в зарубежной профессиональной литературе рассматривается в качестве новой и перспективной модели оценки преподавателей и их деятельности.

Данным вопросам посвящен ряд работ и монографий известных российских исследователей. В частности, в работах Н.В. Кузьминой вводится понятие педагогической системы, выделяются её ключевые компоненты (рисунок 6) [86].

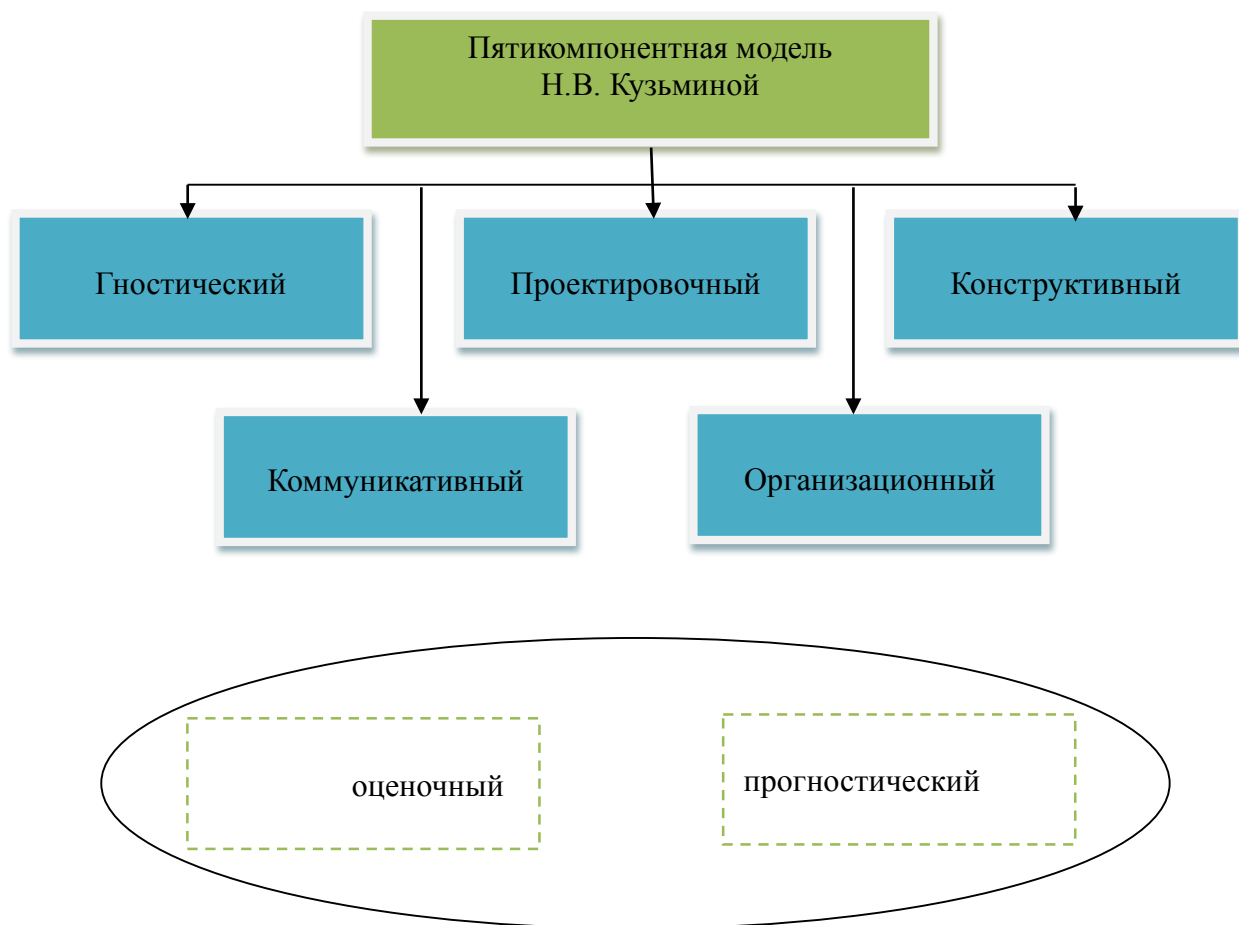


Рисунок 6 – Структура профессионализма педагога (по Н.В. Кузьминой)

По мнению автора, в педагогических системах выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный функциональные компоненты. Выделение функциональных компонентов стало продуктивной пятикомпонентной моделью, на базе которой был создан ряд прикладных теорий, не связанных с психолого-педагогической школой академика Б.Г. Ананьева [86]. Очевидно, что данные компоненты педагогического процесса являются объектами направленных действий педагогического работника, который должен обладать по каждой из них определенным уровнем умения и владения.

Однако в работах В.А. Якунина имеется корректное указание на некоторую неполноту пяти компонентов системы. Он указывает на

отсутствие в построениях Н.В. Кузьминой двух функций: 1) прогнозирования; 2) контроля и оценки. В последних публикациях Н.В. Кузьминой, посвящённых разработке акмеологических построений, пятикомпонентную модель сменила семикомпонентная. Добавились два структурных и функциональных компонента: оценочный и прогностический [86].

Представляет интерес подход к проблеме, изложенный В.В. Сериковым в монографии «Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы». В качестве критериев сформированности профессионализма преподавателя в исследовании рассмотрена в первую очередь его субъектность в его профессиональной деятельности. По мнению автора, это может выражаться:

- в индивидуальном самостоятельном подходе к выбору целей и определения содержания проводимых занятий;
- в поиске и конструировании инструментов и средств развития личности обучаемого;
- в адаптированном характере методической системы обучения (набор методик, техник и алгоритмов) к характерологическим и индивидуальным особенностям педагога;
- партнерство педагога и обучаемого при конструировании педагогического процесса: целей, ожидаемых результатов, дидактических средств, механизмов и критериев их оценки и пр.;
- в достижении определенного уровня технологичности педагогического процесса, позволяющего говорить о его детерминированности, получении результатов соответствующих его диагностично-заданной цели;
- достижение синтеза личностно-смыслового и непосредственно когнитивного развития личности обучаемых [133].

Применительно к подобному подходу степень и качество реализации данных направлений в процессе профессиональной деятельности педагога является показателем его профессионализма. В таком контексте составляющие авторской педагогической системы могут служить критериями его профессионализма, а в совокупности – показателем профессионализма.

До недавнего времени наиболее распространенным и признаваемым в качестве классического было определение профессионализма Н.В. Кузьминой, в котором было выражено ориентирование на деятельностный аспект проблемы преподавания. Очевидно, что данная категория не может не отражать личностный аспект, так как профессиональные достижения обуславливаются, помимо системы знаний, умений и навыков, развитием личностных и профессиональных качеств. Подобный подход к профессионализму позволил рассматривать его как состоящую из двух взаимосвязанных подсистем единую систему, включающую профессионализм личности и профессионализм деятельности, что целесообразно учитывать при поиске облика перспективной системы оценки.

Таким образом, достижение необходимого уровня профессионализма связано, помимо обретения профессионального мастерства, и с развитием личностных, профессиональных качеств. Становление педагога-профессионала и развитие его профессионализма не может не сопровождаться личностно-профессиональным развитием специалиста [78].

По мнению А.К. Марковой, структура личности профессионала включает: мотивацию (направленность личности); свойства личности индивидуума: способности, черты характера, психические состояния, а также общие характеристики личности: самосознание, креативность, стиль, творческий потенциал (рисунок 7) [93].



Рисунок 7 – Основные компоненты личности профессионала (по А.К. Марковой)

Следует отметить какие элементы выделяет А.К. Маркова в профессиональном самосознании в качестве интегративной характеристики личности профессионала:

- осознание правил, норм и модели своей профессиональной деятельности как эталонов для рефлексии собственных качеств;
- осознание и оценка аналогичных качеств у коллег, сопоставление себя с неким обобщенным профессионалом среднего уровня квалификации;
- учет ожиданий коллег и оценка себя как специалиста со стороны профессионального социума и других людей;
- рефлексия и самооценивание своих различных качеств по поведенческим, эмоциональным и когнитивным признакам;
- положительное самооценивание профессионалом самого себя, определение своих сильных сторон, создание собственной позитивной «Я-концепции» [93].

Л.К. Гребенкина рассматривает профессионализм педагога как внутриличностное образование, влияющее и определяющее основные виды деятельности педагога, рост его профессионализма и мастерство. Таким образом, по мнению автора, профессионализм – это совокупность знаний,

умений, способностей, духовно-нравственных качеств личности – высший итог личностного достижения в педагогической деятельности [51].

Профессионализм преподавателя может рассматриваться как его характеристика в роли субъекта педагогической деятельности. Профессионализм отражают достигнутый значимый уровень компетентности и готовности личности к решению педагогических задач. В качестве интегрального личностного образования профессионализм педагога сочетает в своей структуре различные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и ряд других компонентов (рисунок 8) [51].

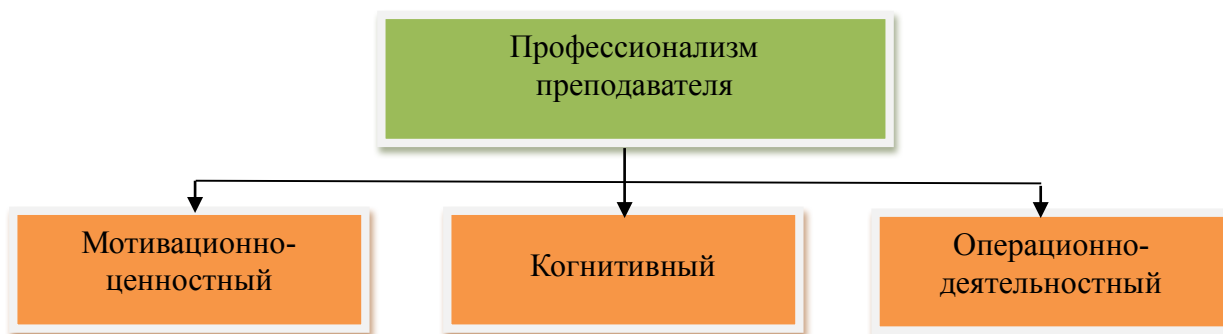


Рисунок 8 – Структура профессионализма преподавателя
(по Л.К. Гребенкиной)

Мотивационно-ценностный компонент личности профессионала является определяющим в формировании направленности преподавателя на профессионально-педагогическую деятельность. Этот компонент содержит в себе потребность педагога в творческой деятельности, позволяет самостоятельно формулировать и достигать профессионально-творческие цели, определяет комплекс представлений о своем профессионализме (профессиональная «Я-концепция»).

Формирование когнитивного компонента происходит в ходе профессионального образования и самостоятельной работы по повышению

своего уровня, в итоге представляет в основном развитие до необходимого уровня знания [36].

Операционально-деятельностный компонент представляет собой совокупность определенных профессиональных умений и навыков, понимание оптимальных алгоритмов и способов достижения требуемых результатов в профессиональной деятельности.

Очевидно, что динамизм преобразований в сфере образования и науки, изменение технологического уклада требуют адаптации модели профессионализма под современные условия деятельности и введения новых компонентов, характеризующих профессионализм преподавателя. В первую очередь это обусловлено многократным возрастанием потоков доступной информации, используемой в каждодневной деятельности преподавателя. В связи с этим требования к поиску, анализу и обработке доступной информации выдвигаются как приоритетные. Другим существенным моментом является внедрение предметно-деятельностного подхода в образование, который предусматривает возрастание роли индивидуальной работы с обучающимися, что требует использование педагого-психологических навыков и рефлексивных подходов. Важнейшим моментом является готовность и способность преподавателя включаться в научно-исследовательскую деятельность. Эта необходимость обусловлена возрастанием потребности в получении новых знаний и их использования в образовательном процессе.

Проведенное исследование и анализ отечественных публикаций по данной теме в качестве основы для рассмотрения профессиональных качеств преподавателя иностранного языка позволяет рассмотреть возможность использования модели профессионализма Н.В. Кузьминой с введением в нее дополнительных актуализирующих компонентов, которые могут выступить в качестве оцениваемых параметров в перспективной системе оценки. Данный вопрос исследуется в следующем разделе.

Оценивание профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка через оценку профессиональной компетенции и оценку профессионализма преподавателя являются косвенной, в то время как существуют способы непосредственной или прямой оценки профессиональной деятельности.

Таким подходом к оцениванию профессиональной деятельности преподавателя, как показывает ранее сделанный анализ зарубежного и отечественного практического опыта, может явиться оценка по степени востребованности выпускника на рынке труда.

Очевидно, что в условиях экономической реформы и выстраивания рыночной экономики основным и естественно-экономическим критерием успеха профессиональной деятельности преподавателя университета является востребованность выпускника данной организации высшего образования, обладающего вполне определенной специальностью на рынке труда. Подобный подход обозначен в ряде работ, в частности, Р.М. Магомедовой, Ю.Г. Бюраевой, В.П. Чумакова [91, 30, 173]. Степень востребованности определяется как рыночными факторами, конъюнктурно зависящими от экономических аспектов трудовой занятости и экономического положения в регионе, так и от уровня профессионализма или степени сформированности основных компетенций у выпускника. Существенным фактором является и наличие или отсутствие альтернативного поставщика специалистов на рынок труда.

На уровень сформированности компетенций выпускника университета оказывает влияние ряд факторов, из которых в качестве основных можно выделить:

- личностные качества обучаемого, определяющие его способность усваивать учебную программу и формировать требуемые компетенции;

- качество учебных программ и соответствие их требованиям рынка труда по заданной специальности;
- образовательная среда учебного заведения;
- профессионализм педагога или, в терминах компетентностного подхода, профессиональная (педагогическая) компетентность;
- степень сформированности и номенклатура компетенций преподавателя.

Таким образом, основными факторами, определяющими востребованность выпускника на рынке труда, являются (рисунок 9):



Рисунок 9 – Основные факторы, определяющие востребованность выпускника на рынке труда

Если обозначить категорию «востребованность специалиста» за некую безразмерную величину V , зависимость между нею и вышеперечисленными параметрами может быть представлена (1):

$$V = \Phi (Л; УП; ОС; Пр) \quad (1)$$

где:

Ф – функция, описывающая связь востребованности с основными факторами влияния;

Л – описательная характеристика личностных качеств обучаемого в контексте его способности получать, усваивать и применять новые знания;

УП – характеристика учебных программ и методического обеспечения;

ОС – образовательная среда учебного заведения;

Пр – профессионализм или компетентность преподавателя.

Таким образом, представленная описательная структура влияния различных факторов на формирование востребованности специалиста на рынке труда может выступать в качестве обобщенной модели, что позволяет перейти к анализу степени влияния каждого элемента. Очевидно, что вклад различных факторов определяется широким спектром компонентов, их воздействие нелинейно и в определенных областях может носить стохастический характер. В частности, например, экономические факторы: открытие или трансформация тех или иных предприятий, изменений ключевых ставок, курс доллара, цены на мировых рынках углеводородов, во многом вносят вероятностный элемент в предлагаемую модель.

Вопросам оценки востребованности выпускника на рынке труда был посвящен ряд работ. В частности, В.П. Чумаков исследовал математические аспекты описания этой категории как характеристики качества подготовки специалиста или профессиональной деятельности преподавателя. Автором был предложен ряд индикаторов, описывающих востребованность выпускника, в частности:

– доля численности выпускников образовательных организаций профессионального образования очной формы обучения, трудоустроившихся в течение одного года после окончания обучения по полученной специальности (профессии) от общего числа;

– закрепляемость выпускников образовательных организаций профессионального образования очной формы обучения на первом месте работы;

– наличие в образовательном учреждении организационной структуры, занимающейся вопросами трудоустройства выпускников, эффективность ее деятельности [173].

Очевидно, что рассчитываемые математически показатели интегрировали в себя все аспекты обобщенной модели (1). Использование интегральных показателей позволяет уйти от сложного анализа и учета влияний различных факторов, как, непосредственно, образовательного, так экономического, социального и других, однако, он не позволяет вычленить собственно степень влияния и роль деятельности преподавателя на конечный результат – востребованность. В силу этого, несмотря на очевидность и логичность использования данного метода для оценки профессиональной деятельности преподавателя, он не обеспечивает требуемого уровня валидности и точности получаемого результата, требует значительного объема исходных данных и дополнительных вычислений.

Таким образом, исходя из заявленной цели исследования, основным моментом должен явиться собственно вопрос оценивания деятельности преподавателя по формированию требуемых у выпускника компетенций и профессиональных качеств. Данная задача может решаться двояко. Первый способ – это оценка уровня сформированности у обучаемого требуемых компетенций. Очевидно, что задача будет решена в случае подтверждения наличия требуемых компетенций у выпускника. В этом случае достигнуто требуемое качество обучения в соответствии со стандартами обучения и требованиями заказчика. Данный способ является прямым. Однако в системе отношений педагог-обучаемый присутствует промежуточное звено – образовательная среда (рисунок 10), которая может по-разному

влиять на результат и качество профессиональной деятельности преподавателя.

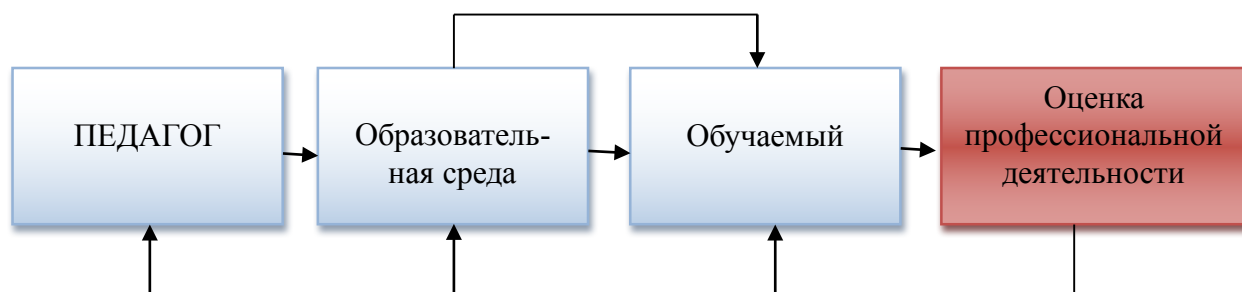


Рисунок 10 – Структура связей факторов образовательного процесса

Другим способом является оценка профессионализма преподавателя или его профессиональной (педагогической) компетенции, при этом подразумевается, что педагог, обладающий набором качеств, определяемых в качестве необходимых для успешного осуществления своей деятельности, обеспечит формирование необходимых компетенций обучаемым. Данный способ является косвенным, получил наиболее широкое распространение. Его бесспорным преимуществом является ограниченное влияние образовательной среды и личностных качеств обучаемого на результат оценки профессиональной деятельности преподавателя.

Оценка, как характеристика профессионализма преподавателя – это набор показателей, характеризующих качество работы педагога в ходе взаимодействия различных субъектов образовательной деятельности.

Основной целью измерений в педагогике является получение численных эквивалентов основных параметров, характеризующих знания, умения, навыки, а также степень сформированности компетенций. Если исходить из подхода, что критерий может представляться как цель, как ожидаемый результат образования, тогда оценивание по любому из имеющихся критериев – это определение степени приближения имеющегося у обучаемого результат к данной цели.

Одним из методов является критериальное оценивание. Это процедура, основанная на сравнении достижений с заранее определенными и известными всем участникам процесса критериями. Основное требование – его соответствие целям и задачам образования. Критерий – это эталонное значение, его содержание четко описано и известно заранее.

Понятие критерия имеет специфику предмета. Содержание критериев определяется баллами или уровнями достижений. Ценность достижения по каждому из отдельных критериев может не быть одинаковой. Какой-либо из критериев имеет больший вес, признается более значительным и, соответственно, оценивается выше, что отражается в общем числе максимально возможных баллов. Каждый критерий, как правило, детально описывается рубриками (дескрипторами). Дескрипторы организованы иерархически. В процессе осуществления процедуры оценивания осуществляется поиск, начиная с нулевого уровня, пока не выявляется дескриптор, уровня которого оцениваемый параметр не достигает. Рубрики или рубрикаторы делают технические моменты процедуры оценивания прозрачными. В них, как правило, описано, за что начисляются баллы по каждому критерию.

Например, в качестве иллюстрации при оценке уровня компетенции «Схема достижения цели и планирование» может использоваться критерий, где максимальное количество баллов по данному критерию равно четырем. Возможные варианты уровней достижения результата при максимальном количестве баллов приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни достижения результата при оценке уровня компетенции

Вес	Результат
0	Цель не сформулирована.
1	Цель сформулирована, но не обозначены пути ее достижения.
2	Цель определена и ясно описана, представлена схема ее достижения и т.д.
3	Цель определена, ясно описана, представлен четкий план ее достижения.
4	Цель определена, ясно описана, представлен четкий план ее достижения, работа выполнена точно и последовательно.

Вопросы критериального оценивания исследовала в своих работах М.А. Ступницкая. Ею были предложены критерии оценивания проектов, которые позволяют оценивать уровень сформированности проектных умений, навыков презентации и самопрезентации, а также, отчасти, предметных знаний, умений и навыков [151, 152].

В ряде университетов проходит апробация новой модели аттестации преподавателей на основе принятых единых федеральных оценочных материалов – ЕФОМ. Новая модель аттестации включает в себя:

- независимую оценку квалификации педагога на основе использования ЕФОМ – от 0 до 60 баллов;
- анализ контекстуализированных условий профессиональной деятельности (справка работодателя) – от 0 до 10 баллов;
- анализ образовательных результатов деятельности педагога – от 0 до 25 баллов;
- учет мнения выпускников – от 0 до 5 баллов.

М.А. Воробьева представила предложения по оценке деятельности педагогических работников общеобразовательных организаций, построенной на основе учета профессионального взаимодействия педагога с различными социальными группами, связанными с учебным процессом. Деятельность

педагога связана с постоянным взаимодействием с социумом. Очевидно, что провести оценивание педагогической деятельности можно на основе анализа интенсивности и результативности взаимодействия педагога с каждой из групп [39].

В таблице 4 приведены категории коммуникационных действий с различными социальными группами, в той или иной степени, связанными и влияющими на результаты образовательной деятельности. В зависимости от их уровня определено максимальное количество баллов, учитываемых в итоговом коэффициенте, характеризующем профессиональные качества педагога [39].

Таблица 4 – Значимость показателей оценки качества деятельности педагогов организаций высшего образования

Социальная группа, с которой взаимодействует педагог в ходе профессиональной деятельности	Группа показателей оценки качества деятельности педагога	Весовой коэффициент
Обучающиеся	1. Соответствие образовательных результатов обучающихся требованиям основной образовательной программы.	3
	2. Мероприятия, направленные на воспитание и развитие личности обучающихся.	4
Родители	3. Мероприятия, направленные на работу с законными представителями обучающихся.	2
Администрация	4. Формирование позитивного имиджа образовательной организации.	2
	5. Показатели соответствия документации, разрабатываемой педагогическим работником, требованиям ООП.	1
	6. Своевременность выполнения обязанностей.	1
Коллеги	7. Распространение собственного педагогического опыта.	2
Оценка деятельности педагога потребителями его услуг (обучающимися и родителями).		3

Интересен подход к оценке профессиональной деятельности педагога, в частности, используемые для этих целей критерии, предложенные Г.А. Игнатъевой и В.И. Слободчиковым для установления квалификационной категории, среди которых в качестве наиболее значимых можно выделить:

- личный вклад педагога в повышение качества образовательного процесса;
- степень участия преподавателя в инновационной и экспериментальной деятельности;
- распространение в педагогических коллективах и через публикации практического положительного опыта профессиональной деятельности;
- стабильность достигнутых положительных результатов педагогической деятельности;
- позитивная динамика результатов педагогической деятельности и др. [66, 67, 139, 140].

Широкое распространение получили подходы оценивания профессиональной деятельности преподавателя на основе определения рейтингов.

Использованию рейтингового контроля в учебном процессе посвящены работы Н.Б. Борисовой, Р.С. Бекировой, М.А. Чошанова, С.А. Назарова, П.А. Юцевичене и др.

Рейтинг (от английского «to rate» – оценивать) – числовой показатель оценивания результата деятельности какого-либо лица [171].

Рейтинговый контроль (РК) – получение индивидуального показателя успешности учебной деятельности в числовой форме, характеризующий уровень достижений и успешности обучаемого по дисциплине [104].

Распространен подход, в котором рейтинг – это индивидуальный кумулятивный индекс (ИКИ) [130].

Рейтинговая система строится на основе накопительной оценки результатов деятельности преподавателя за определенный период деятельности.

Такая система стимулирует повседневную систематическую работу преподавателя, исключает случайности при аттестации, получаемая оценка максимально приближается к реальному показателю.

Представляет интерес, используемый в Институте образования Иркутской области системный модуль «рейтинг педагогов», предназначенный для поддержки процесса сбора, обработки и хранения сведений по результатам профессиональной деятельности педагогов. Как отмечает О.Н. Верницкая, данный модуль позволяет напрямую связать систему оплаты труда преподавателей с результативностью их деятельности, упрощая процедурные вопросы подсчета рейтинга [35].

Применительно к проблеме пассивности педагогов, Е.В. Сухонос, акцентируя вопрос о снижении уровня мотивации профессионального саморазвития преподавателей, считает, что развитие рейтинговой системы оценивания профессиональной деятельности является практичным способом решения указанной проблемы. [154].

Представляется объективным, что необходимым условием повышения профессиональной отдачи преподавателя является наличие полной информации о всех аспектах его профессиональной деятельности. Получение объективных данных является основой организации системы управления качеством образовательного процесса. В ряде публикаций многие исследователи выделяют отдельные критерии оценки деятельности преподавателя на основе диагностической карты преподавателя. Такой инструмент включает информацию сразу по различным аспектам педагогической деятельности: данные о проведенных внеучебных мероприятиях, конференциях, конкурсах, о его участии в семинарах, предметных неделях и т.д.

При наличии подробной, системной, многоаспектной информации облегчается процедура подсчета рейтинга и валидность полученного результата. Индивидуальный рейтинг преподавателя может определяться за различные периоды времени: по итогам первого полугодия, всего учебного года. Параметры, учитываемые в рейтингах, подробно разрабатывались В.А. Фурсовым (рисунок 11):



Рисунок 11 – Параметры формирования рейтинга преподавателя
(по В.А. Фурсову)

Каждый из критериев характеризуется собственным показателем от 0 до 3 баллов.

Таким образом, показателями, учитываемыми при составлении рейтинга преподавателя, могут являться: успешная реализация программы обучения; учебные и внеклассные достижения учеников; научная и публикационная деятельность педагога; общественная работа и др. (рисунок 12) [166]. Достоинство данной методики заключается в сочетании как оценки отдельных профессионально-личностных качеств преподавателя, степени его профессиональной активности и мотивированности, так и результатов педагогической деятельности – успеваемость обучающихся.



Рисунок 12 – Параметры, составляющие рейтинг преподавателя

В практической деятельности отечественных университетов получили распространение, так называемые кумулятивные показатели оценки учебного процесса. Данные показатели составляют основу рейтинговых систем оценивания. Кумулятивный показатель преподавательского труда – это некий совокупный индекс, учитывающий результативность деятельности по следующим основным направлениям менеджмента: научный менеджмент, менеджмент эффективных коммуникаций и организационно-методический менеджмент.

Вклад преподавателя определяется путем предоставления им отчетности по установленной форме о накопленных достижениях и имеет суммарное числовое выражение (кумулятивный итог). Полученная картина показателей позволяет оценить целесообразность использования преподавателя в учебном процессе по критерию степени удаленности полученного кумулятивного итога (совокупный индекс) от среднего показателя. Предполагается, что результаты труда преподавателя соотносятся с результативностью обучения студентов.

Широкое распространение получили и методики оценки деятельности преподавателя, основанные на, так называемой балльно-рейтинговой системе.

Интересен практический опыт внедрения и использования данной системы. Так, с целью улучшения качества образования, широко применяется балльно-рейтинговая система на базе разработанных в СПбГАСУ рекомендаций и положения о БРС (балльно-рейтинговой системе) [58].

Несмотря на то, что данная система адаптирована под задачи оценки результатов обучения, методика и отдельные используемые в ней процедуры могут быть перенесены на оценку профессиональной деятельности преподавателя.

Итоговые баллы могут начислять по результатам учебной деятельности обучающихся, а также и по другим видам учебной и научной деятельности, в частности: за участие в НИРС, олимпиадах, конкурсах, за различные виды самостоятельной работы, полученные патенты, зарегистрированные изобретения, участие в выставках и др.

Балльно-рейтинговая система контроля является современной и перспективной системой контроля освоения обучающимися содержания учебного курса [104]. Анализ ряда научных статей и работ (Н.В. Мензелинцев (2000), Н.Е. Чеботарева (2000), Е.Н. Перевощикова (2007), А.И. Голубева (2007), Е.Г. Булатова (2008), И.Л. Садилова (2008), Е.Я. Балашова (2010), Е.А. Соколова (2010), В.С. Бухмин (2010), П.В. Ткаченко (2020), Е.В. Петрова (2020), Н.И. Соколова (2020), Н.Ю. Ботвинева (2021) и др.), положений об используемых рейтинговых системах, разработанные в учебных заведениях, показывает, что они применяются, в основном, для оценки знаний [111].

Возможности балльно-рейтинговой системы обладают большим потенциалом. Она позволяет оценивать умения, творческие возможности, инициативность, и другие проявления, в том числе и компетенций [171].

По оценкам Е.Н. Перевощиковой, балльно-рейтинговая система может быть эффективно использована для оценки качества обучения, с одной стороны, с другой – различных личных качеств: самостоятельность, коммуникабельность, дисциплинированность, способность к творчеству и др.) [111].

Согласно письму Рособнадзора от 17.04.2006 г. № 02-55-77 ин/ак, «модульно-рейтинговые системы обучения и контроля знаний способствуют развитию самостоятельности и ответственности будущих специалистов» [113], что особенно востребовано в настоящее время.

Исходя из парадигмы современного состояния реформы системы образования, большое внимание ряда исследователей привлекает проблема вариативного образования и, соответственно, вариативных систем оценки квалификации преподавателей и качества учебного процесса.

В частности, в ряде работ Б.С. Гершунский отмечает, что вариативность предполагает выбор из широкого спектра образовательных направлений тех, которые в наибольшей степени соответствует запросам обучаемого, его индивидуальной образовательной траектории [43].

В социально-педагогическом аспекте создаются условия для организации образовательной среды как воспитательного пространства, обеспечивающего проектирование и реализацию индивидуальных траекторий развития личности каждого обучающегося. В организационно-педагогическом аспекте меняется само качество образовательной системы. Вводятся такие качественно новые характеристики, как гибкость, мобильность, динамичность, способность к самоизменениям и саморазвитию с учетом традиционных и современных тенденций развития современного социума [49].

Данные тенденции развития образования инициируют и создание вариативных систем оценки профессиональной деятельности.

Начиная с 2015 года, получила распространение новая независимая система оценка качества образования. В этом смысле представляет интерес

деятельность Общественного совета по проведению независимой оценки качества образования образовательных организаций г. Санкт-Петербурга. Была разработана методика оценки качества образования с использованием показателей, определенных Министерства образования и науки Российской Федерации. Данная система дает возможность получить полное представление о качестве образования, анализировать и учитывать влияние различных факторов на результаты работы.

Получил практическую реализацию подход к оценке качества образования на основе интегрирования результатов различных оценочных процедур. Данный механизм оптимизирует принятие управленческих решений, способствует повышению эффективности организаций высшего образования, что является актуальным в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог», ФГОС [163].

Результаты проведенного мониторинга качества образования позволяют создать многомерную картину целевой деятельности конкретной образовательной организации. Практическим инструментом в новой системе оценки качества образования на основе интеграции оценочных процедур является информационно-методический сервис «Профиль роста», распространенный в последнее время в организациях высшего образования.

Создание системы вариативной оценки профессиональной деятельности преподавателя осуществляется путем синтеза и внедрения организационно-педагогической модели учебной деятельности, основными элементами которой являются:

- целевой, направленный на удовлетворение требований государства и работодателей к подготовке специалистов с учетом индивидуальных запросов обучающихся;
- технологический, определяющий структуру системы вариативной оценки качества обучения;

– диагностический, определяющий критерии и показатели успешности профессионального становления обучающегося как специалиста с учетом его личностного развития как результата целенаправленной профессиональной деятельности педагога.

Представляет интерес опыт создания вариативных систем, реализуемых в ходе региональных программ для оценки непосредственно качества образования. В этом случае отдельные элементы систем могут являться источниками аналитической информации для оценивания профессиональной деятельности преподавателей, однако, в силу разной иерархии консолидации сведений и их информационной избыточности эти возможности требует отдельного исследования [38].

В соответствии с программой Министерства образования и науки Челябинской области разработана идея использования информационной системы управления качеством образования на основе полученных результатов его оценки. Данный подход анонсирован в качестве стратегии развития региональной системы оценки качества образования (РСОКО) [17].

Основой развертывания системы оценки качества образовательных результатов по всем объектам (кроме дополнительного образования) в РМОКОО (региональная модель оценки качества общего образования) являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Алгоритм процессуального компонента МСОКО (Муниципальная система оценки качества образования) в интересах оценки качества освоения образовательных программ строится исходя из действующих механизмов РМОКОО. В исполнительном смысле – это совокупность различных процедур и методик оценки качества.

Процедуры, являющиеся механизмами оценки в РМОКОО структурировались следующим образом:

– инвариантные:

- государственная аккредитация образовательной деятельности государственного контроля (надзор) в сфере образования);
 - процедуры оценки личных достижений;
 - оценочные процедуры профессиональной активности преподавателей в рамках реализации эффективных контрактов.
- вариативные:
- процедуры оценки качества муниципального уровня.

Большинство данных процедур ориентировано на отслеживание результатов изучения преподаваемых предметов.

Представляется целесообразным расширить исполнительный компонент модели МСОКО мониторинговыми исследованиями качества образования различного уровня (федерального и регионального):

- использовать результаты национальных исследований качества образования (НИКО);
- включить результаты всероссийских проверочных работ (ВПР);
- использовать государственную итоговую аттестацию (ГИА);
- включить отдельные компоненты оценки качества образования (РИКО) регионального уровня;
- ориентироваться на данные реализации программы ТЕМП – оценка результатов освоения учебного плана.

Практическим инструментом данной модели системы оценки качества образования на основе интеграции различных оценочных процедур, является информационно-методический сервис «Профиль роста», разработанный для образовательных организаций. В рамках сервиса, помимо различных возможностей, отдельное внимание заслуживают следующие функциональные позиции:

- мониторинг результативности;
- подготовка аналитического отчёта;

– выявление перспектив развития образовательной организации [2].

Непосредственно сервис «Профиль роста» представляет собой интегратор и многопользовательский интерфейс по различным аспектам образовательных услуг, опирающийся на результаты экспертного оценивание и кумулятивной базы знаний, обеспечивающих разработку индивидуальных образовательных маршрутов для педагогических работников и организаций высшего образования. В процессе использования данного инструмента, консультант-эксперт, основываясь на анализе предоставленной фактической информации, формирует объективные рекомендации, призванные совершенствовать результативность образовательной деятельности [2].

Таким образом, подобные сервисы оценки качества образования, реализуемые на региональном и местном уровне как средства вариативной оценки, позволяют собрать большой объем данных, в том числе обеспечивающих как оценку профессиональной деятельности педагога по результатам, достигнутых обучающимися, так и по формальным показателям профессиональной активности преподавателя.

Проведенный анализ представленных выше различных способов, методов, систем оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете позволяет выделить следующие характерные признаки для их классификации:

- по способу получения оцениваемой информации: прямые и косвенные;
- по характеру используемых для оценки сведений: характеризующие деловые и профессиональные качества преподавателя и характеризующие результаты его профессиональной деятельности;
- по типу оцениваемых профессиональных качеств: профессионализм, профессиональная компетентность (в терминах

компетентностного подхода) или профессионально-деловые качества в форме ЗУН (знаний, умений, навыков) и пр.;

– по типу сведений, характеризующих результаты его профессиональной деятельности: учебные достижения обучающихся, степень востребованности выпускника университета на рынке труда;

– по способу использования и источникам информации для оценки профессиональной деятельности: комплексные и обычные;

– по методам получения информации для оценок: анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, аттестация, анализ показателей профессиональной активности преподавателя.

На рисунке 13 приведены основные сведения по классификации систем оценки, основанные на вышеприведенных признаках.



Рисунок 13 – Основные признаки классификации систем оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка университета

Таким образом, анализ используемых и получивших широкое распространение систем оценки профессиональной деятельности преподавателя университета основан преимущественно на косвенном получении информации для оценки. При этом основными источниками сведений являются формализованные показатели профессиональной активности преподавателя. Такие системы реализованы в эффективных контрактах организаций высшего образования РФ, а также используются при аттестации преподавателей. Несколько меньшее применение получили системы оценки, основанные на показателях достижений обучающихся, относящиеся к прямым методам оценивания.

Рассмотренные системы в ряде случаев используют различные источники сведений для оценки, реализуя тем самым принцип сочетания, что представляется эффективным с точки зрения повышения точности и многофакторности оценок и является современной тенденцией развития систем оценки.

Представляется целесообразным при формировании облика системы оценки профессиональной деятельности преподавателя сочетание различных источников сведений, а также использование различных методов обработки полученных данных. По предварительной оценке, перспективным может быть сочетание оценок как профессиональной компетенции, профессиональных качеств преподавателя, так и формализованных показателей его профессиональной активности.

С точки зрения практического применения, себестоимости организации и использования в практической деятельности охвата различных индикаторов и их учета в формировании итоговой оценки наибольший интерес представляет система оценок на основе балльно-рейтинговой системы.

Достоинством архитектуры системы на основе БРС является ее открытость к добавлению различных индикаторов, отражающих динамику изменений, происходящих в системе образования, и адаптирующих

систему оценки к особенностям реализации учебного процесса в том или ином учебном заведении.

Полученная на основе проведенного исследования классификация систем оценки профессиональной деятельности позволяет обосновывать архитектуру построения систем оценки и отслеживать перспективные направления их развития.

Выводы по главе 1

1. Проведенный анализ показал, что устойчивое развитие предопределяет расширение международного сотрудничества, всестороннее взаимодействие в науке, образовании, экономике и культуре, что невозможно осуществить без универсальных средств коммуникации. Эффективность межкультурной коммуникации определяется, в первую очередь, уровнем владения иностранным языком.

Подтверждено, что качество образовательной деятельности применительно к преподаванию иностранного языка в значительной степени определяется набором профессиональных и личностных качеств преподавателя, о чем свидетельствуют результаты проделанного эмпирического исследования.

Показано и обосновано, что современные методы обучения иностранному языку, основанные на последних достижениях дидактики, психологии, цифровых и информационных технологий, объективно требуют применения системы управления качеством, основой которых является оценка профессиональной деятельности преподавателя.

Оценка профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете представляет собой комплексную задачу, решение которой требует разработки актуальных критериев и методик оценивания.

2. В ходе исследования установлено, что методы оценки должны соответствовать следующим основным требованиям: объединять все количественные и качественные компоненты в единое управляемое целое,

формируя систему, позволяющую оперативно отражать изменение всех оцениваемых параметров, характеризующих профессиональную деятельность, обеспечивать сочетание различных методик оценивания и источников информации.

Предложено при формировании облика системы оценки профессиональной деятельности преподавателя исходить из необходимости обеспечить сочетание различных источников сведений, а также использовать различные методы обработки полученных данных. Проведенный анализ, по предварительной оценке, показывает, что перспективным может явиться сочетание оценок как профессионально-личностных качеств преподавателя, так и показателей его формализованной активности.

3. На основе предварительного анализа существующих систем оценки профессиональной деятельности преподавателя университета выделены три основных направления: оценка по результатам достижений обучающихся; оценка личностных и профессиональных качеств преподавателя; интегральная оценка по степени востребованности выпускника на рынке труда. Оценка по результатам достижений обучающихся сложна в реализации и требует избыточной информации, характеризующей образовательную среду учебного заведения. Оценка по степени востребованности выпускника на рынке труда требует учета макроэкономических факторов и местной конъюнктуры. Оценка профессионализма преподавателя, как и оценка его профессиональной (педагогической) компетенции является косвенной, но эти способы получили широкое распространение. Среди преимуществ – ограниченное влияние образовательной среды и личностных качеств обучаемого на результат оценки профессиональной деятельности преподавателя университета.

4. Проведенное изучение существующих методов оценки профессиональных качеств преподавателя университета, таких как профессиональная компетентность и профессионализм, а также методик оценки профессиональной деятельности, используемых в других сферах деятельности человека без относительно педагогической, подтверждает

перспективность построения систем оценки именно на основании указанных оцениваемых параметров.

Обоснована целесообразность при построении системы использовать как оценку профессиональной (педагогической) компетенции (или отдельных профессиональных компетенций) в терминах компетентного подхода, что определяется текущими задачами и вариабельностью требований к их набору, так и существенных компонентов профессионализма, учитывающих современное состояние, уровень и направления развития образования. Также перспективным может явиться включение в итоговую оценку формализованных результатов профессиональной активности преподавателя.

Предложена на основе проведенного исследования классификация систем оценки профессиональной деятельности, которая позволяет обосновывать архитектуру построения систем оценки и отслеживать перспективные направления их развития.

Среди методов оценки перспективными для дальнейшего исследования определены балльно-рейтинговые системы, основанные на учете различных параметров образовательного процесса и профессионально-личностных качеств преподавателя.

Глава 2. Оценивание профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка: моделирование процесса в университетской образовательной среде

2.1. Компоненты модели профессионализма преподавателя как объекты оценки профессиональной деятельности

В современной литературе описываются различные компоненты профессионализма, которые, по нашему мнению, соответствуют современному состоянию образования, потребностям его развития и могут составить содержание актуализированной модели профессионализма, используемой в исследуемой системе оценки профессиональной деятельности преподавателя.

Мотивационно-прогностический компонент

В акмеологических исследованиях (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.) в качестве одного из определяющих компонентов профессионализма личности выделяется мотивация достижения успеха, благодаря которой специалист может настойчиво идти к поставленным целям, испытывать тягу к самосовершенствованию, не довольствоваться достигнутым, стремиться к профессиональному росту и т.п. [55, 86].

Акмеология – это наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных наук и изучающая феноменологию, закономерности, механизмы и способы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии (от греч. «акме» – вершина) [65].

Е.А. Мингажева считает, что мотивация педагога к эффективной работе, личностному росту и профессиональному совершенствованию является ведущим качеством преподавателя, требующим внимания, развития и поддержки, и обеспечивающим системный рост показателей образовательного процесса. Автор приводит следующие основные факторы, мотивирующие педагога: целеустремленность, энтузиазм, работа на результат, материальное стимулирование, перспективы карьерного роста [99].

В классической терминологии мотивация (от французского – «побуждать») – это система причин и условий, побуждающих индивидуума к осуществлению целенаправленной и продуманной деятельности с целью достижения заданного результата.

Понятие «мотивация» включает в себя осознанные потребности и некоторые инстинкты, влияющие на активность деятельности человека; основные цели и задачи этой деятельности; установки, стремления и желания, придающие эмоционально-чувственную окраску целенаправленной деятельности.

Мотивация в технологическом аспекте – это процесс формирования мотивов какой-либо деятельности. [174, 188].

Как следует из представленного определения, мотивация может быть как внутренней, так и внешней. Для каждого участника образовательного процесса, как обучающегося, так и преподавателя, характерна мотивация к той или иной форме активности или действию. Она выступает начальной ступенью при формулировании и достижении цели. Присутствует и обратная связь: каждый человек формулирует себе цель в зависимости от доминирующей мотивации данного временного отрезка деятельности [174].

Основные мотивы профессиональной деятельности преподавателя университета представлены на рисунке 14 [3, 176, 190, 202].



Рисунок 14 – Ведущие мотивы профессиональной деятельности преподавателя университета

Похожим является подход к классификации мотивации, предлагаемый А.А. Тимошенко и С.А. Тимошенко (рисунок 15) [155].



Рисунок 15 – Подход к квалификации мотиваций

По мнению А.И. Орлова, для мотивации характерны три регулирующие функции относительно действия:

- иницилирующая (побуждающая), дающая начальный толчок деятельности;
- смыслообразующая, придающая осуществляемой деятельности смысловое содержание;
- организующая, вытекающая из целеполагания, превращение осознанных мотивов в мотивы-цели.

Приведенная мотивационная иерархия является основой познавательной самостоятельности, что должно стать основой образовательного процесса [105].

По мнению ряда исследователей, в том числе К.Н. Замфира, мотивация включает три базовых элемента: внутренний, внешний положительный и отрицательный [59].

Собственное отношение людей к своей деятельности подразделяется на следующие три типа: работа, карьера, а также призвание. Эти варианты предполагают различный характер мотивации деятельности, которые люди ставят перед собой в профессиональной сфере.

Последний тип мотивации наиболее распространен среди преподавателей. Они, как правило, занимаются преподавательской деятельностью, в первую очередь, потому что им нравится работать с молодежью. Педагог получает удовлетворение, обучая студентов, помогая им раскрыть свои возможности. Преподаватели понимают этическую ценность своей работы. Они больше морально, нежели юридически, несут ответственность за результаты своего труда. В конечном счете обучающиеся являются предметом их деятельности и заботы, что побуждает к занятию преподавательской деятельностью.

Мотивация, зависящая от результатов обучающихся и обратной связи с ними, относится к категории внутренней мотивации. Именно данный вид мотивации является определяющим в профессии педагога. Согласно распространенным теориям мотивации, люди попеременно находятся под воздействием внешней и внутренней мотивацией.

В соответствии с теорией А. Маслоу [197], человек должен удовлетворить ряд своих потребностей, чтобы сохранять мотивацию к работе: физиологические, потребности физической и психологической безопасности (заработок, медицинское обслуживание, поддержка со стороны коллег), самооценки (карьерное движение, уважение окружающих), профессиональной самореализации.

Согласно двухфакторной теории Ф. Герцберга [189] уровень удовлетворенности либо неудовлетворенности своей деятельностью зависит от следующего: периферийные факторы (безопасность, управление, политика компании), отсутствие которых является демотивирующим фактором; мотивирующие факторы, связанные с деятельностью и включающие в себя личностный рост, профессиональные вызовы,

креативность и др. Отмеченные факторы обеспечивают достаточный уровень удовлетворения работой, но в тоже время их отсутствие приводит к значительной неудовлетворенности. В своих работах Ф. Герцберг продемонстрировал, что работники с высоким уровнем внутренней мотивации более терпимы к неудовлетворенности периферийными факторами [188].

Педагоги достаточно часто отмечают неудовлетворенность условиями трудовой занятости (уровнем материального поощрения, оснащенностью рабочих мест). При этом демонстрируют большую мотивированность, если удовлетворены более высокие потребности. Мотивация преподавателей в своей основе базируется на внутренних элементах производственного процесса: интеллектуальные вызовы, самостоятельность деятельности и принятия решений, свобода выбора и совершенствование методик и теорий, рост профессиональных компетенций, осознание личного вклада в развитие общества через подготовку и образование молодых специалистов [180, 200].

Внутренняя мотивация учебно-профессиональной деятельности связана с решением творческих задач, развитием понятийного мышления и когнитивной гибкости и является предиктором более эффективных учебных стратегий, настойчивости, а также академических достижений и психологического благополучия [69, 180, 200].

Таким образом, мотивационная составляющая мотивационно-прогностического компонента профессионального мастерства может быть представлена в виде трех элементов, отражающих взгляды на структуру мотивации: внутренняя и две ортогональные внешние. Соотношение этих элементов дает достаточно полную картину мотивационной карты педагога и позволяет прогнозировать степень его активности в процессе осуществления профессиональной деятельности, являясь достаточно стабильной характеристикой.

Другой составляющей данного компонента профессионализма преподавателя является наличие прогностических качеств.

В ряде работ Ц.Ф. Вайцекер указывает, что прогнозирование содержит в себе элемент вероятностных знаний, умений, заключающихся в возможности оценки вероятностного характера прогнозных данных, способности к системной работе и к ожиданию, необходимому для подтверждения правильности или неправильности прогноза [31].

По мнению Н.Ф. Соколовой, прогностические умения включают ряд умений: умения прогнозировать; умения прогнозировать развитие, а также умения прогнозировать достижения профессиональной деятельности. По ее оценкам, прогнозирование – это вид познавательной деятельности, на основе использования накопленного опыта, позволяющий формулировать текущие предположения относительно будущего. В качестве основной цели прогнозирования является познание будущего [144].

Н.Ф. Соколова выделяет несколько уровней прогнозирования: целеполагание, программирование, планирование и проектирование [144].

По мнению А.В. Торикова, Е.Ф. Ториковой основными этапами прогнозирования являются: анализ, формирование модели прогнозирования, расчеты и итоговый анализ достигнутых результатов [158].

В экспертных источниках в качестве основных методов прогнозирования выделяют: экстраполяция, моделирование, прогнозная экспертная оценка.

Центральным условием готовности к прогнозированию применительно к собственной профессиональной деятельности является наличие требуемого минимального уровня развития собственных прогностических качеств.

Прогностические качества индивидуума присутствуют на основных уровнях психических процессов. Психофизиологический подход, разработанный П.К. Анохиным, В.М. Русаловым, Н.А. Бернштейном,

основывается на представлении авторов о врожденности нейрофизиологических алгоритмов прогностических способностей человека.

Большой вклад в исследование прогностических свойств индивидуума и его механизмов внесли зарубежные исследователи Дж. Брунер, У. Найссер, Д. Миллер, Ю. Галантер и др. В своих работах авторы отмечают связь когнитивных и вероятностных процессов, выделяют в качестве понятийной базы прогностических процессов ожидания, гипотезы, предвидения и предвосхищения.

Л.А. Регуш в своих исследованиях доказывает, что структура прогностических способностей человека включает конкретные качества мыслительных процессов: аналитичность, гибкость, осознанность, глубина, перспективность, доказательность мышления. Степень развития данных качеств является фактором эффективности прогностической активности индивидуума [126].

Л.А. Регуш определяет прогнозирование как форму познавательной деятельности, как способность индивидуума, формирующуюся в процессе этой деятельности. Понятие «прогнозирование» является комплексным и представляет собой единство трех основных компонентов: содержательного, операционного и мотивационного [126].

Операционный компонент, помимо остальных, включает такое умственное действие, как планирование. Планирование является также показателем способности к саморегуляции поведения, включает в себя индивидуальные особенности, связанные с возможностью формирования и удержания целей личностью, характеризуется сформированностью у человека осознанной потребности в планировании собственного функционирования как профессионала.

Цифровая грамотность

Под цифровой грамотностью ряд авторов подразумевает набор знаний и умений, необходимых для осуществления безопасного и эффективного использования цифровых технологий, а также возможностей

глобальных информационных сетей и Интернет [141]. Цифровая грамотность представляет собой совокупность цифровых компетентностей, способных обеспечить решение задач с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий [7].

Цифровая грамотность – это способность использовать те возможности, которые открывает современное общество со всеми его технологиями, умение общаться с людьми в новом социальном формате и быть этичным и внимательными друг к другу.

В образовательной деятельности обладание цифровой грамотностью педагогом позволяет повысить эффективность образовательного процесса и сократить время на решение широкого спектра связанных задач, а также открывает возможности для дальнейшего личного и профессионального совершенствования.

Ряд исследователей используют термины «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность» в качестве синонимов. С точки зрения И.В. Гайдамашко, Ю.В. Чепурной, «цифровая компетентность» – это «способность индивида критично, уверенно, безопасно и эффективно применять и выбирать инфокоммуникационные технологии во всех сферах жизнедеятельности, а также его готовность к такой деятельности» [41].

Европейская комиссия в предложенном ею развернутом определении понятия цифровая компетентность выделяет аспекты: понимание и ответственность при использовании цифровых технологий [184].

Ряд исследователей считают, что понятие «цифровая грамотность» обладает более узким смыслом по сравнению с понятием «цифровая компетентность». Н.В. Кабзова в ряде своих статей определяет цифровую грамотность как предпосылку формирования отдельной цифровой компетентности [71].

К. Эванс, Б. Мак Грей, Т. Варга-Аткинс в структуре понятия «цифровая грамотность» выделяют компоненты: информационная грамотность, цифровое решение проблем, знание ИКТ, цифровое развитие,

цифровое творчество, цифровая идентификация, цифровое сотрудничество и коммуникация и др. [185].

Р.О. Александров и В.С. Киреев в структуре цифровой грамотности отдельно выделяют цифровые навыки в аспекте умения вступать в коммуникацию и выстраивать взаимодействие на различных цифровых площадках [3].

Таким образом, под цифровой грамотностью целесообразно в дальнейшем подразумевать комплекс понятий, обозначающих разнообразные знания и умения использования цифровых технологий для применения в повседневной и профессиональной деятельности.

Основными компонентами цифровой грамотности, согласно исследованиям и руководящим документам, в дальнейшем будем считать:

- собственно информационную грамотность;
- знания и компьютерную грамотность;
- медиаграмотность;
- коммуникативные навыки и грамотность;
- перспективные технологические инновации.

Цифровые навыки – компетенции населения в области применения персональных компьютеров, интернета и других видов ИКТ, а также намерения людей в приобретении соответствующих знаний и опыта [141].

В широком смысле цифровые навыки, являющиеся компонентами цифровой грамотности, целесообразно разделить на пользовательские и, собственно, профессиональные.

Данные компоненты и их уровень может быть оценен по показателям, предложенным ЮНЕСКО (таблица 5) и совокупность этих оценок позволяет оценить уровень цифровой грамотности конкретного педагога как компонента его профессионализма [192].

Таблица 5 – Виды цифровых навыков по классификации ЮНЕСКО

Цифровые навыки (digital skills)	Показатели
<p>1. Пользовательские цифровые навыки:</p> <p>1.1. Базовые цифровые навыки</p>	<p>Функциональная грамотность в использовании электронных устройств и приложений. Навыки необходимы для получения доступа и использования цифровых устройств и онлайн сервисов. К ним можно отнести умение работать с различными техническими устройствами, файлами, Интернетом, онлайн сервисами, приложениями. Сюда же можно включить психомоторные навыки, например, умение печатать на клавиатуре (развитие мелкой моторики) или работу с сенсорными экранами (развитие жестикуляции).</p>
<p>1.2. Производные цифровые навыки</p>	<p>Умение осознанно применять цифровые технологии в релевантном контексте в быту и на рабочем месте. Овладение такими навыками нацелено на эффективное и осмысленное использование цифровых технологий и получение практических результатов. Здесь важны творческие навыки для работы в онлайн приложениях и цифровых сервисах (социальных сетях, мессенджерах, информационных порталах), способность создавать цифровой контент и в целом умение работать с информацией: собирать, структурировать, проверять на достоверность, хранить и защищать данные.</p>
<p>2. Специализированные профессиональные цифровые навыки, связанные с регулярным решением сложных профессиональных задач в цифровой среде</p>	<p>Навыки, лежащие в основе высокотехнологичных профессий (программисты, разработчики, веб-дизайнеры, аналитики больших баз данных и т.д.). Для их освоения необходимо получить специальное образование. Сюда можно включить и умение работать в команде, креативность, творческое мышление.</p>

Другим аспектом, применительно к деятельности преподавателя, являются методики цифрового обучения. Эта область является динамично развивающейся, постоянно появляются новые, более совершенные инструменты, призванные расширить образовательные возможности. В частности, в рамках цифрового обучения недавно появился термин «образовательная платформа» (Learning Platform).

Согласно определению Д. Хилла, «образовательная платформа есть интегрированный набор интерактивных онлайн сервисов, которые поддерживают педагогов, обучающихся, родителей и других лиц, вовлеченных в образование, информацией, инструментами и ресурсами с тем, чтобы усилить образовательное воздействие и управление» [206].

Платформа онлайн-обучения — совокупность программных и технических средств, реализующих функции системы управления обучением и позволяющих размещать в открытом или закрытом доступе в сети Интернет онлайн-курсы [141]. В настоящее время аналогичные платформы широко используются педагогами для создания и публикации контента образовательного характера.

Цифровизация учебного процесса и владение преподавателями цифровыми технологиями позволяют использовать дистанционные формы обучения. Дистанционное обучение – процесс получения знаний, умений и навыков с помощью специализированной образовательной среды, основанной на использовании ИКТ, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии, и реализующей систему сопровождения и администрирования учебного процесса [141]. Для дистанционного обучения характерны следующие формы учебного процесса:

– лекционные занятия: осуществляются в виде электронных записей лекций и презентаций, как правило, находятся в свободном доступе для студентов, доступ осуществляется через платформы, видеоконференций, в т.ч. и в режиме реального времени (Zoom, MSTeams, Skype, Webinar); в виде интерактивных лекций при одновременном подключении обучающихся и в виде онлайн-курсов;

– занятия семинарского типа проводятся дистанционно с использованием средств телекоммуникаций и специальных программ для работы в сети Интернет;

– консультации (индивидуальные или групповые), проводятся как обязательный вид учебной деятельности, особенностью является применение дистанционных образовательных технологий.

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) — образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [141].

Взаимодействие преподавателя со студентами осуществляется с использованием средств коммуникации: электронная почта, электронные доски объявлений, видеоконференции, виртуальные семинары (вебинары) и пр. [177, 182].

При использовании дистанционных образовательных технологий для организации практических онлайн занятий широкое распространение получила платформа Zoom. Платформа максимально создает иллюзию реального интерактивного занятия, позволяет осуществлять управление видео и аудио связью, демонстрацию обучаемым экрана, в том числе учебных материалов или содержимого приложений, запущенных непосредственно под управлением операционной системы компьютера. Технология позволяет разделять обучаемых на отдельные «кабинеты», имитировать у обучающихся вербальные действия (поднятия рук и пр.), общения в чатах и пр. Особенности этой платформы заключаются в возможности проведения конференции с участием 100 пользователей и наличии приложений для всех платформ.

Другой широко распространенной системой видеоконференций является платформа Moodle. Характеризуя особенности выполнения заданий

обучающимися в системе Moodle, нельзя не отметить следующие функциональные характеристики данной программы:

- практичность применения: программа позволяет создать свои курсы и лекции для групп обучающихся при помощи такой вкладки как «Администрирование», которая позволяет включать и управлять режимом редактирования учебных материалов;

- в темы заданий курса можно добавлять элементы и различные формы так называемого контента или содержания учебных материалов курса, есть возможность создания каждого элемента программы отдельно.

Duolingo – один из самых популярных сервисов для изучения иностранных языков с нуля. Программа построена в форме «дерева достижений»: чтобы перейти на новый уровень, необходимо набрать определенное количество очков, которые даются за правильные ответы. Отмечается большой выбор упражнений – как в тестовой форме, так и в интерактивной, игровой форме. После выполнения заданий можно проверить правильность выполнения конкретного задания и улучшить свой результат. Сервис позволяет осваивать новые слова, фразы, грамматические структуры. Сервис поддерживает мобильную версию [169].

Lingualeo можно применять для проверки знаний или изученного материала. Модератором составляется план заданий на день (в соответствии с уровнем владения). Сервис ориентирован на тренировку и отработку изученного (с преподавателем) материала [169].

TED является одной из самых популярных платформ, которая предоставляет обучающий видеоконтент. На ней представлены рассказы известных ораторов и мыслителей на различные темы. Эти рассказы доступны с субтитрами на более чем 100 языках [108].

Существует множество курсов по развитию цифровой грамотности у преподавателей, которые предлагают университеты.

Высшая школа экономики предлагает программу повышения квалификации «Digital-среда: каналы коммуникаций», посвященную роли digital-маркетинга в коммуникациях, направлена на совершенствование профессиональных навыков в области контент-маркетинга, продвижения в социальных сетях, работы с блогерами и лидерами мнений.

Непосредственно для повышения цифровой грамотности преподавателей в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова создана учебная программа «Массовые открытые онлайн курсы (МООК) в образовании». Данный дистанционный курс раскрывает необходимость электронного образования и дистанционных образовательных технологий, нормативно-правовую базу, порядок пользования, как организовывать вокруг себя образовательное пространство и разработать свой курс.

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет предлагает программу: «Технология дистанционного обучения с использованием образовательных ресурсов Московской электронной школы». Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области технологий дистанционного обучения с использованием образовательных ресурсов Московской электронной школы. В процессе обучения слушатели научатся: использовать отвечающие поставленным целям дистанционного занятия инструменты; проектировать контент дистанционного урока; создавать материалы библиотеки МЭШ; анализировать результаты обучения в дистанционном формате.

В 2014 году Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 была утверждена государственная программа Российской Федерации «Информационное общество», а в 2017 году вышел Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [117, 160].

Приоритетным проектом в сфере образования является проект, разработанный под руководством Минобрнауки РФ – «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Главной задачей проекта

является качественное и доступное онлайн-обучение граждан страны с помощью цифровых технологий; создание к 2018 году условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования граждан РФ за счет расширения цифрового образовательного пространства и возрастания числа организаций высшего образования, освоивших онлайн-курсы до 11 млн. человек к концу 2025 года [142].

Цифровая грамотность, как компонент профессионализма преподавателя, играет существенную роль в способности преподавателя на современном уровне и при инновационном качестве осуществлять свою функциональную деятельность. Очевидно, что вес этого компонента и его роль в общем профессионализме педагога будет возрастать, в связи с чем он имеет достаточно гибкую структуру, адаптируемую под конкретные цели и задачи образовательного процесса.

Рефлексивно-оценочный компонент

В контексте педагогической профессии рефлексия рассматривается как необходимая составляющая, профессиональной компетентности, профессиональной деятельности, а также как личностная характеристика педагога.

Основным назначением этого компонента профессионального мастерства педагога, с точки зрения системного подхода, является организация обратной связи между результатами педагогической деятельности, профессионализмом педагога и образовательным процессом (средой), на частном уровне которого педагог и является его конструктором [80].

В академическом аспекте рефлексивность – способность педагога осуществлять самоанализ по отношению к себе, к своей деятельности, своим достижениям и недостаткам в профессиональной деятельности.

Основываясь на мнениях С.Н. Ефремовой, Е.И. Сахарчука, В.А. Слостениной, Н.В. Тельтевской, Н.М. Яковлевой о том, что у специалиста должны быть сформированы умения самостоятельно анализировать, оценивать и находить оптимальные способы решения, можно выделить рефлексивно-

оценочный компонент в качестве существенного для оценки профессионального мастерства педагога.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает педагогам осознание и оценку у них потенциала, реальный уровень конкурентоспособности, позволяет осуществить прогнозирование и проектирование дальнейшего профессионального роста и в конечном итоге – осуществить оценку собственных карьерных возможностей, обеспечивая взаимодействие с мотивационным компонентом профессионализма, а формирование и развитие рефлексивно-оценочного компонента у студентов «предполагает приобретение обучающимися опыта самооценки, самостоятельности» [81].

Необходимость рефлексивно-оценочного компонента в структуре профессионализма обусловлена тем, что он позволяет характеризовать способность педагога к осознанию своего «Я» в профессии с позиции воспитателя, оценить собственный потенциал и потенциал обучаемых [193]. Осознание особенностей современного окружающего мира, его противоречивой сути побуждает к всесторонней социализации, в основе которой – активная преобразовательная деятельность, отказ от принятия негативных явлений в общественной жизни. Рефлексивно-оценочный компонент проявляется в осознании контролировать результаты и последствия своей деятельности, уровень саморазвития. Кроме того, компонент регулирует личностные достижения педагога в профессиональной деятельности, позволяет моделировать нравственные отношения с окружающими; способствует и побуждает к самопознанию, росту профессионального мастерства и формированию особого личного стиля работы [82, 132].

Анализируя основные структурные элементы рефлексивного компонента, можно заметить, что в настоящее время не существует единого подхода к структуризации и классификации данного феномена. В своем исследовании мы придерживаемся структуризации и классификации, определяющего такие основные виды рефлексии, как: интеллектуальная; личностная; кооперативная; коммуникативная [21]. М.М. Карнелович к данным компонентам добавляет

социально-перцептивный элемент [72]. Таким образом, рефлексивно-оценочный компонент можно представить совокупностью элементов: интеллектуальная рефлексия, кооперативная рефлексия, социально-перцептивная рефлексия, личностная рефлексия, коммуникативная рефлексия (рисунок 16).

Интеллектуальная рефлексия, по мнению большинства исследователей, – это способность преподавателя занимать активную аналитическую и исследовательскую позицию в отношении собственной деятельности с целью ее критического осмысления, анализа и оценки ее эффективности [82].

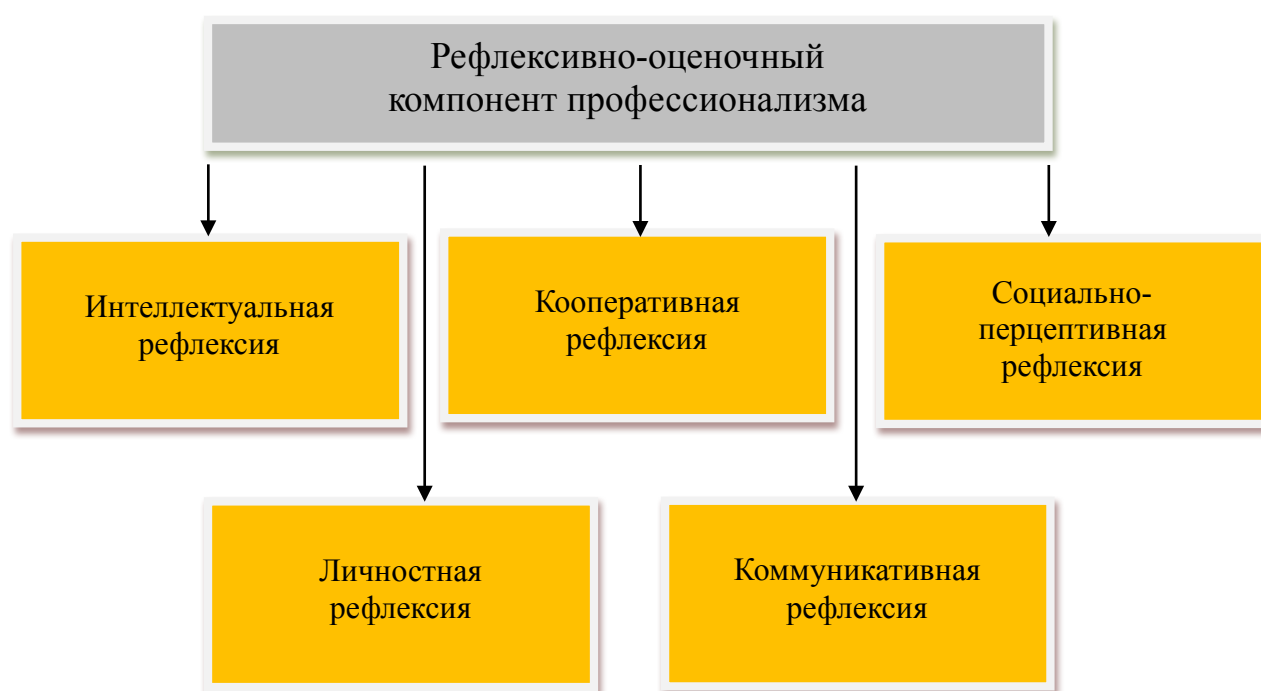


Рисунок 16 – Структура рефлексивно-оценочного компонента профессионализма

Кооперативная рефлексия проявляет себя в ходе реализации совместных проектов. Она позволяет планировать и проектировать коллективную деятельность различных субъектов педагогического социума [168].

Социально-перцептивная рефлексия составляет основу процесса изучения преподавателем многообразных субъектов профессионального взаимодействия, заключается в способности переосмысления своих представлений и взглядов на

проблемы коммуникаций в отношении коллег и обучаемых, которые были у него ранее сформированы в процессе профессионального взаимодействия [72].

Личностная рефлексия отражается в способности субъекта познать содержание собственного сознания, отношения к себе, к осуществляемой деятельности [82].

Коммуникативная рефлексия характеризует способность осознания педагогом собственной позиции в иерархии коллективных отношений того, как его воспринимают и как к нему относятся другие субъекты образовательного процесса [94].

В настоящее время отсутствуют единые подходы к классификации степеней и уровней развития рефлексии, а также критериев их оценивания. Например, в ряде своих работ М.В. Волковой выделены и описаны такие уровни развития рефлексивных умений и качеств преподавателя, как:

- номинативный (рефлексия поведения заменяется пересказом, описанием действий);
- «фатальный» (интерпретация экстернального уровня);
- «искаженный» (измененное восприятие субъектом собственных действий и действий других субъектов, отрицание альтернативных вариантов интерпретации);
- «зацикленный» (однообразие по типам и темам, доминирование одного типа рефлексии);
- пассивно-адекватный (адекватная интерпретация, не ведущая к совершению адекватного действия; реальная оценка различных сторон не формирует потребности в их изменении);
- конструктивный (рефлексия, порождающая творческую самореализацию субъекта) [37].

Наличие данных уровней свидетельствует о значительной степени сформированности рефлексивно-оценочного компонента профессионализма преподавателя.

Готовность к проектно-исследовательской деятельности

Проектно-исследовательская деятельность – это деятельность педагога по конструированию (проектированию) собственного исследования, включающая определение целей и задач, выбор методик исследования, планирование работы, прогнозирование ожидаемых результатов и выбор методик их обработки, оценку возможности реализации планируемого исследования и определение требуемых для этого ресурсов [115].

Педагог использует проект в качестве дидактического средства, призванного вырабатывать и развивать умения и навыки исследования и проектной деятельности у обучающихся.

Как показывает анализ возможностей использования компьютерных технологий в проектной деятельности, компьютер, как инструмент, значительно повышает возможности осуществления проектной деятельности различного характера [143]. «Между студентом и машиной создаётся симбиоз, в котором каждый делает то, что лучше может сделать. При этом ведущая роль остаётся за педагогом университета» [135].

В настоящее время существует классификация типов проектов:

- исследовательский (аналогичен научным исследованиям; его структура, как правило, включает актуальность темы, задачи исследования, рабочую гипотезу, обсуждение, анализ полученных результатов и их формулирование);
- информационный (поиск и сбор информации для последующего анализа, обработки и представления в формализованной форме для ознакомления);
- творческий (креативный подход к формулированию задач и путей их решения, нестандартное представление результатов: спектакли, инсталляции, произведения искусства, спортивные игры, объекты декоративно-прикладного искусства, видеоролики и фильмы) [97].

Для достижения заинтересованности участников проект должен иметь персонально существенную роль, для решения которой автор самостоятельно определяет стратегию и тактику работы, распределяет рабочее время, привлекает требуемые ресурсы. Это формирует навыки избирательного и критического подхода к источникам сведений, к проверке достоверности получаемой информации, вырабатывает устойчивость к разного рода влияниям, включая и активную рекламу [72].

Проектные компетенции имеют большое значение среди профессиональных компетенций, в связи с чем им уделяется внимание, и в образовательные программы подготовки педагогов включаются элементы для их развития на всех ступенях обучения [68].

Готовность к проектной деятельности рассматривается как составная часть профессионализма педагога, представляющая собой сложное структурное образование, состоящее из мотивационной, когнитивной, операционной, рефлексивной, личностной составляющих и предполагающая совокупность мотивов, знаний и способов самостоятельного создания новых проектов [85].

Е.Д. Трегубова и О.В. Лешер выделяют следующие структурные компоненты готовности педагога к проектной деятельности:

- личностный – профессионально важные и социальные качества, интерес к профессии, нравственно-волевые качества и др.;
- когнитивный – владение системой общекультурных, специальных и др. знаний для осуществления конкретной деятельности;
- деятельностный – владение умениями, позволяющими осуществлять функции и виды деятельности [159].

Авторы считают, что основополагающим фактором для определения структуры готовности является: функциональные обязанности и конкретные задачи, при этом структура длительной готовности как устойчивой характеристики личности соответствует содержанию и условиям деятельности [159].

Комплексное решение задачи развития готовности преподавателя к проектной деятельности достижимо исключительно только при широком использовании информационно-коммуникационных технологий [90].

Очевидно, что готовность преподавателя к проектно-исследовательской деятельности, помимо собственно навыков и умений проектной деятельности, подразумевает наличие у педагога определенных качеств, позволяющих обеспечить успешность и научной составляющей проекта.

Другой научный подход прослеживается в работах А.Ю. Белогурова. Под готовностью специалиста к исследовательской деятельности подразумевается набор качеств, необходимых для выполнения функций субъекта этой деятельности. Автор выделяет четыре группы: когнитивные, мотивационные, ориентировочные, технологические (операционные) качества [22].

В результате анализа основных направлений и содержательной составляющей исследовательской деятельности преподавателя профессионального обучения в современных условиях, актуальных трендов развития инноватики в образовании, управлении, экономике, социальной жизни были сформулированы цели подготовки преподавателя к ведению исследовательской деятельности.

Таким образом, основными целями являются: формирование специальных знаний и исследовательских умений, навыков; развитие научного мировоззрения, расширение потребности в личностно-профессиональном росте, совершенствование методологической базы профессионально-педагогической деятельности; привитие и развитие методической культуры; непрерывное повышение качества профессионального образования.

Важнейшим аспектом готовности педагога к проектно-исследовательской деятельности являются собственно внутренние интеллектуально-психологические качества.

Современная отечественная психология занимается исследованием понятия «творческий потенциал». Данная категория рассматривает внутренние ресурсы человека, предрасположенность, реакции на определенные социальные

условия, выбор жизненных стратегий, тактику поведения, направленность в действиях, активность.

Отечественные и зарубежные исследователи определяют креативность как способность или свойство личности (Л.С. Выготский, Д. Гилфорд, Е.П. Торренс, Д.Б. Богоявленская).

Анализ работ отечественных психологов (М.Г. Ярошевского, А.В. Брушлинского, О.К. Тихомирова, Л.С. Выгодского, С.Л. Рубинштейна и др.) по исследуемому феномену позволяет констатировать, что представления о творчестве и креативности связаны с деятельностью, направленной на создание оригинального, что коррелируется с готовностью к исследовательской деятельности.

Рассматривая труды отечественных и зарубежных ученых, можно выделить следующее. С одной стороны, творческий потенциал заложен у каждого человека, а креативность формируется (Л.Б. Ермолаева-Томина); с другой стороны, каждый человек потенциально креативен (А. Маслоу), а творческой личностью становятся («человек делает себя сам» по И. Канту). Это позволяет четко и однозначно предположить взаимосвязь и взаимообусловленность этих двух важных для человека феноменов.

Н.М. Гнатко делит понятие креативности на потенциальную составляющую, которая характеризуется готовностью к проявлению творческой активности, и актуальную – готовность к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности [47].

Творческий потенциал личности – это система интеллектуальных, мотивационных, волевых и ценностно-смысловых свойств личности. Процесс развития потенциальной креативности будущих преподавателей сводится к развитию творческого потенциала личности и развитию специальных (педагогических) способностей [50].

Для развития креативности необходимо использовать такие методы и технологии обучения, которые позволяют не только усвоить готовые знания, но и сформировать собственную точку зрения, вычленить проблемы и найти

рациональные пути их решения; учат критическому анализу знаний и их применению для решения актуальных образовательных задач.

Следовательно, такой компонент профессионализма педагога как готовность к проектно-исследовательской деятельности характеризуется когнитивной, мотивационной, ориентировочной, технологической (операционный) составляющими, а также креативной, обеспечивающей реализацию творческого потенциала педагога. Очевидно, что сочетание данных составляющих при анализе готовности педагога к проектно-исследовательской деятельности с различными весами, определяемыми спецификой профессиональной деятельности, позволяют получить комплексную оценку данного компонента профессионализма.

Профессиональное педагогическое мышление

Одним из значимых компонентов профессионального мастерства преподавателя является профессиональное мышление.

Профессиональное мышление представляет собой совокупность преобладающих приемов решения, проб и анализа профессиональных ситуаций, специфику принятия профессиональных решений, используемых именно в данной профессиональной области [106].

Профессиональное педагогическое мышление – это особое профессиональное мышление, которое необходимо педагогу для решения задач. Данное мышление может осуществляться на таких уровнях как, ситуативном (поиск похожих ситуаций и их решений в прошлом) и надситуативном (решение проблем на перспективу) [95, 100].

А.В. Карпов выделяет такие свойства профессионально-педагогического мышления, как целенаправленность, лабильность, обстоятельность, беглость и гибкость как показатели активности мышления и других свойств (рисунок 17) [73].

Проблема гибкости мышления, как профессионально значимого качества и характеристика преподавателя, изучалось рядом исследователей.



Рисунок 17 – Основные свойства профессионально-педагогического мышления
(по А.В. Карпову)

Таким образом, проблема профессионализма педагога получила широкое отражение в научной литературе и носит, помимо академического характера, еще и предметно-прикладной, так как позволяет сформулировать минимальный перечень профессиональных качеств, оказывающих существенное влияние на результат педагогической деятельности и измерение которых позволяет перейти к оценке профессиональной деятельности педагога.

Исходя из этого, по предварительной оценке, представляется целесообразным введение дополнительных компонентов в модель, которые бы отражали актуальные на сегодняшний день реалии современного общества и парадигмы развития образовательной среды: профессиональное педагогическое мышление; готовность к проектно-исследовательской деятельности и цифровая грамотность.

С целью выделения наиболее значимых компонентов модели профессионализма, планируемых для использования в модели оценки профессиональной деятельности преподавателя, была сформирована группа экспертов, включающая 20 специалистов.

Критериями отбора стали:

- стаж педагогической деятельности – более десяти лет;
- наличие ученых степени и звания;
- наличие не менее пяти публикаций или работ по проблеме оценки профессиональной деятельности;
- активное участие в общественной жизни университета.

Члены экспертной группы осуществили ранжирование предварительно выбранных с использованием механизмов контент-анализа компонентов профессионализма педагога по степени их значимости. Критерием выбора в число рассматриваемых компонентов являлось превышение полученного значения коэффициента согласованности мнений различных экспертов (коэффициент конкордации Кэндалла – W) значения 0,7. На основании отбора была расширена пятикомпонентная модель Н.В. Кузьминой тремя обновленными элементами:

- профессиональное педагогическое мышление;
- цифровая грамотность;
- готовность к проектно-исследовательской деятельности.

Таким образом, элементы полученной актуализированной модели профессионализма, включающей восемь компонентов, могут использоваться как составная часть собственно модели оценки профессиональной деятельности преподавателя. При этом три новых компонента целесообразно непосредственно включить в процедуру оценивания и разработать частные методики их оценивания. Это обусловлено их актуальностью, отражением основных изменений в требованиях к современному преподавателю, а также весомостью в структуре профессионализма преподавателя.

В этом случае модель профессионализма в большей степени будет соответствовать задачам оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в современном университете.

Показатель каждого из компонентов модели профессионализма, приведенных на рисунке 18, в перспективной модели оценки обладает

собственным весом (весовой коэффициент), определяющий степень его влияния в конечном итоге на результат самой оценки профессиональной деятельности преподавателя.



Рисунок 18 – Схема восьмикомпонентной модели профессионализма

2.2. Особенности оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка и ее реализации в современном университете.

Модель оценки

Согласно официальным данным, опубликованным в кратком статистическом сборнике «Образование в цифрах», в России в 2019 году 741 организация (496 государственных и муниципальных, 245 частных)

реализовывали образовательную деятельность по программам бакалавриата и специалитета, магистратуры. При этом педагогическую деятельность осуществляло 236,1 тысяч человек (2018 г. 245,1 тыс. человек) [28]. Указанная численность человек сопоставима с населением таких городов, как Благовещенск, Нальчик.

При этом общий процент остепененности профессорско-преподавательского состава составляет чуть более 70%. Только 36,6 тысяч человек имеет ученую степень доктора наук (15,5%), 135,6 тысяч человек ученую степень кандидата наук (57,4%). Негативнее выглядит статистика наличия ученых званий среди ППС, общий процент лиц, имеющих ученые звания, составляет менее 50%. Ученое звание «профессор» имеет лишь 29,4 тысяч человек (12,4 %), ученое звание «доцент» – 88 тысяч человек (37,2 %) [76].

Данные качественные и количественные показатели были предметом нашего изучения, т.к. анализ подходов к оценке профессиональной деятельности преподавателя подтверждает, что под понятием «качество образовательного процесса» (деятельности преподавателя) подразумевается многокомпонентная система, главным элементом которой является качество педагогического состава [76].

На примере требований, включённых в федеральные образовательные стандарты и указанных в пункте 3 статьи 11 «Основные понятия» ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», можно сделать вывод, что к характеристикам качества относятся:

- структура основных образовательных программ и их объем;
- условия реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- результаты освоения основных образовательных программ [164].

Как отмечалось и в п.1.1, анализ нормативных документов свидетельствует о том, что от ППС непосредственно зависит два конкретных показателя:

- кадровые условия;
- результаты освоения основных образовательных программ.

Далее в логической последовательности разберем более подробно, что же включают в себя эти требования.

«Кадровые условия» представляют собой качественные характеристики ППС, участвующего в реализации образовательных программ и требований.

В обновленных федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования отражены требования к кадровым условиям [136]. Зачастую качественные характеристики выражаются в доле научно-педагогических работников, имеющих образование, ученую степень, ученое звание, соответствующих профилю преподаваемой дисциплины (модуля), реализующих программу.

Указанные кадровые условия являются необходимыми для реализации образовательных программ. В случае несоответствия кадровых условий, определенных ФГОС ВО, организация высшего образования не вправе осуществлять образовательную деятельность по разработанным в соответствии с ними образовательным программам.

В последние годы в ряде университетов внедряются различные системы оценки профессиональной работы преподавателей, которые широко используются в эффективном контракте для стимулирования качества преподавательской деятельности [79, 122]. Не исключением является Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) МАИ. Основным показателем оценки уровня работы преподавателя иностранного языка МАИ является суммарное количество баллов, получаемых за такие виды деятельности, как:

1. Научно-исследовательская деятельность:

- публикация статей в базе данных РИНЦ, Scopus, Web of Science;
- цитирование публикаций в международной базе данных Scopus, Web of Science;
- публикация материалов конференций;
- издание научных монографий;
- участие в ежегодной международной конференции «Авиация и космонавтика».

2. Повышение кадрового потенциала:

- защита диссертации и получение ученой степени;
- научное руководство.

3. Учебно-методическая работа:

- издание учебника, учебного пособия, методической литературы;
- составление рабочих программ дисциплин (модулей).

4. Дополнительная работа со студентами и аспирантами:

- руководство научно-исследовательской работой студентов или аспирантов на конференциях, олимпиадах, конкурсах;
- подготовка студентов для участия в ежегодной международной молодежной научной конференции «Гагаринские чтения».

Количество набранных баллов влияет на срок продления трудового договора и распределяется следующим образом:

- до 0,5 балла – на 1 год;
- от 0,5 до 1 балла – на 2 года;
- от 1 до 2 баллов – на 3 года;
- от 2 баллов – на 5 лет.

Раз в три года преподаватели МАИ проходят курсы повышения квалификации в Центре дополнительного профессионального образования руководителей и специалистов (ЦДПО РиС УДПО). Дополнительные профессиональные программы реализуются в виде:

- повышения квалификации (от 16 академических часов);

– профессиональной переподготовки (от 250 академических часов).

Для обучения молодых специалистов и обмена опытом, помимо курсов повышения квалификации, проводятся взаимопосещения преподавателей, а также кураторство более опытных коллег.

Аналогичные методики оценки получили широкое распространение в системах управления качеством образовательного процесса организациях высшего образования Министерства образования и науки. Обращает на себя внимание тот факт, что в ней прямо не учитываются результаты освоения основных образовательных программ, что не соответствует вышеизложенным принципам.

С целью получения максимально полной картины, характеризующей деятельность преподавателей иностранного языка в университете (МАИ), в ходе нашей работы была предположена целесообразность введения такого показателя, как наличие у педагогов сертификатов зарубежных языковых курсов: IELTS, TOEFL, Cambridge CELTA. Данный показатель можно было бы отнести к группе повышения кадрового потенциала. Для исследования этой возможности было проведено экспериментальное исследование, основной целью которого было выявление предполагаемого влияния факта наличия сертификата на результаты обучения студентов.

Была выдвинута гипотеза о том, что в рамках основного академического курса изучения английского языка в учебных группах, в которых занятия ведут преподаватели, имеющие кроме педагогического образования – сертификаты зарубежных курсов, уровень подготовки будет выше и, соответственно, обучающимся понадобится меньше усилий для подготовки к сдаче сертифицированного экзамена.

С этой целью был осуществлен сбор сведений по 12 ведущим российским университетам, в ходе которого были получены сведения по количеству преподавателей иностранного языка, задействованных в учебном процессе, числу преподавателей, имеющих сертификаты, относительному

изменению среднего балла успеваемости по итогам рубежной отчетности. Полученные данные приведены в таблице 6.

Таблица 6 – Сведения по преподавателям иностранного языка университетов, имеющих сертификаты

Наименование учебного заведения	Число преподавателей	IELTS	TOEFL	Cambridge CELTA	Отличие среднего бала рубежной отчетности %
МАИ	120	15	10	5	11
МИЭТ	45	5	2	1	9
МАДИ	68	6	4	-	8
МГЛУ	380	32	24	8	14
МГУ	320	45	32	18	12
МИФИ	78	15	9	3	9
МФТИ	95	18	11	6	11
РАНХиГС	45	8	5	2	7
МГОУ	38	12	7	1	9
РУДН	280	31	21	9	12
МГТУ «Станкин»	55	11	6	1	8
МГТУ ГА	42	8	2	-	7

Как следует из приведенных данных, учебные группы, в которых преподавание велось специалистами, обладающими сертификатами известных зарубежных курсов иностранных языков, демонстрировали более высокий уровень успеваемости от 7 до 14 процентов в сравнении с референсными группами.

Данный факт свидетельствует о том, что в процессе обучения и получения сертификатов ведущими преподавателями, помимо всего остального, у них формировались профессиональные качества, прямо влияющие на качество обучения студентов в группах. Это может косвенно свидетельствовать об адаптированности методик и содержания иностранных языковых курсов под задачи межкультурной коммуникации в целях дальнейшего обеспечения интеграции иностранцев в чуждую иноязычную среду страны пребывания.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило влияние наличия у педагогов сертификатов международных языковых курсов на повышение результатов успеваемости в учебных группах их преподавания.

Применительно к группе параметров, характеризующих результаты освоения основных учебных программ для преподавателя иностранного языка в университете, целесообразно включить специфические индикаторы, отражающие результаты их деятельности в предметно-деятельностных параметрах:

- степень достижения коммуникативной цели, которая является ведущей целью в преподавании иностранного языка, определяет весь учебный процесс [42];

- уровень формирования «вторичной языковой личности» обучающегося, которая является долгосрочной целью в преподавании иностранного языка.

Касательно категории «вторичная языковая личность» следует отметить, что данная характеристика позволяет освоить обучающимися различные виды языковой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), языковые и речевые операции на уровне лексики, фонетики, грамматики, усваивать страноведческие и культурные знания на языке носителя, особенности речевого и неречевого поведения носителей иностранного языка. Данное

понятие подробно было рассмотрено в ряде работ отечественных ученых [15, 75, 131].

Научно-исследовательская деятельность педагога, а именно «публикационная активность (выполнение норм, установленных образовательной организацией)» является одной из характеристик его эффективности. Указанные нормы публикационной активности разрабатываются и контролируются образовательной организацией индивидуально и направлены на стимулирование ППС в работе над диссертационными исследованиями, получения ими ученой степени и присвоения ученых званий.

Актуальность стимулирования научно-исследовательской деятельности также подтверждается анализом «текучки» и возрастной характеристики ППС в 2019 году. По сравнению с 2018 годом в 2019 году численность ППС, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры сократилась на 9 тысяч человек [172] (4 %), при этом:

- количество лиц, имеющих учёную степень доктора наук, сократилось на 1,2 тысячи человек (уменьшение на 3%);
- кандидатов наук на 4,9 тысячи человек (уменьшение на 3,5%);
- ученое звание профессора на 1,3 тысячи человек (уменьшение на 5%);
- ученое звание доцента 2,3 тысячи человек (уменьшение на 2,5%).

Мы считаем, что такая динамика снижения качественных показателей ППС в первую очередь связана с большим возрастом сотрудников и выходом их на пенсию. Для справки, в 2019 году более 30% от всего ППС, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры относилось к лицам старше 60 лет.

Учитывая всё вышесказанное, нам представляется целесообразным введение в модель оценки профессиональной деятельности педагога элемента

«оценка преподавателя по формализованным показателям его профессиональной активности» на основе требований ФЗ и образовательных стандартов. С учетом выше предложенных нами дополнений в группах параметров «повышение кадрового потенциала» и «результаты освоения основных образовательных программ», отражающих особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, оцениваемые показатели можно представить в виде обобщенной схемы (рисунок 19).



Рисунок 19 – Показатели оценки преподавателей иностранного языка в университете

Анализ отечественных и зарубежных источников по теме исследования, проведенный в параграфе 1.2., показал, что при разработке оценочных средств и систем выработки критериев и показателей оценки эффективности работы

преподавателя иностранного языка в университете необходимо придерживаться следующих принципов:

- объективность (наличие показателей или возможностей количественной оценки результатов труда, в том числе путем комиссионной оценки);
- комплектность (возможность применения критериев, оценивающих отдельные параметры и результаты работы по совокупности, в том числе по конечному результату);
- множественность числа критериев (применение такого числа критериев, которое будет достаточным для достижения поставленных целей);
- рациональность (число критериев и условия их оценки не должны создавать несоразмерные дополнительные расходы на осуществление процедур оценки с учетом их периодичности и поставленных целей) [92];
- используемые методы оценки должны сочетать в себе все количественные и качественные компоненты, оперативно отражать изменение всех рассматриваемых параметров, характеризующих деятельность преподавателя, раскрывать сведения согласно правилам и принципам целесообразности.

Выработав критерии и показатели, представим систему оценки данных показателей в виде таблицы 7.

Таблица 7 – Критерии и показатели оценки преподавателя иностранного языка организации высшего образования

Критерий	Показатель	Индикатор выполнения показателя
	Оценка публикационной активности педагога (выполнение норм, установленных образовательной организацией),	Доля выполнения норм публикационной активности.

Продолжение таблицы 7

Требования к ИПС в соответствии с кадровыми условиями, предусмотренными ОС	Оценка деятельности педагога по соответствию критериям присуждения ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук.	Доля выполнения индивидуального плана подготовки диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (в случае наличия учёной степени доктора наук показатель считать равным 1).
	Оценка деятельности педагога по соответствию критериям присвоения ученых званий, требованиям к лицам, претендующим на присвоение ученых званий.	Доля выполнения индивидуального плана подготовки материалов соответствию критериям присвоения ученых званий, требованиям к лицам, претендующим на присвоение ученых званий (в случае наличия учёной степени профессор показатель считать равным 1).
	Повышение квалификации педагогов, подготовка и переподготовка по программам ДПО и др.	Количество пройденных курсов (полученных сертификатов и свидетельств повышения квалификации) в нормативный период времени.
	Наличие у педагогов сертификатов зарубежных языковых курсов: IELTS, TOEFL, Cambridge CELTA.	Количество действующих сертификатов международных языковых курсов.
Требования к ИПС, направленные на достижение результатов освоения основных образовательных программ	Оценка методического обеспечения реализации образовательной деятельности по преподаваемым дисциплинам (модулям) (качественные и количественные критерии оценки учебно-методических разработок).	Доля подготовленных методических разработок по закрепленным за (преподаваемым) педагогом дисциплинам (модулям).
		Доля методических разработок по закрепленным за (преподаваемым) педагогом дисциплинам (модулям), соответствующим требованиям, предъявляемым к такому виду материалов.

Продолжение таблицы 7

	Оценка степени сформированности у обучающихся «вторичной языковой личности» в ходе освоения программ изучения иностранных языков.	Степень достижения уровня полной сформированности «вторичной языковой личности» на текущий момент выполнения учебного плана дисциплины.
	Оценка динамики результатов итоговой аттестации по преподаваемым дисциплинам (модулям).	Динамика изменения среднего балла обучающихся по результатам итоговой аттестации по преподаваемым дисциплинам (модулям) с аналогичным периодом прошлого года.
	Оценка степени достижения коммуникативной цели занятий в ходе освоения программ изучения иностранных языков.	Доля достижения требуемого уровня коммуникативной цели занятий согласно плану дисциплины.

Очевидно, что каждый индикатор из десяти выбранных обладает своим весом в итоговой оценке, который определяет степень его важности в общей системе оценки. Из десяти рассматриваемых индикаторов максимальные значения восьми не могут превышать единицы, два (численность полученных сертификатов) – значения пяти, что обусловлено регламентированием времени, отводимым на повышение квалификации педагогу в течение учебного года.

Организация высшего образования вправе корректировать весовые коэффициенты индикаторов для достижения поставленных перед ней целей и задач.

Для оценки деятельности преподавателя мы предлагаем ввести показатель профессиональной активности педагога (ППА). Определение его значения осуществляется на основе формализованных показателей профессиональной активности путем перемножения значений требуемых индикаторов, показателей и соответствующих им весовых коэффициентов с последующим суммированием полученных результатов.

$ППА педагога = \sum \text{Индикатор выполнения показателя } ПрА_n * \text{Удельный вес индикатора } ПрА_n.$

В таблице 8 приведены полученные в ходе практического использования оценочного инструмента в рамках реализации эффективного контракта критерии уровней показателя профессиональной деятельности.

Таблица 8 – Итоговая оценка профессиональной деятельности педагога

Уровень ППД педагога	Числовое значение ППД педагога	Описание
Высокий	10–18	Профессиональная деятельность педагога соответствует нормативным документам, определяющим требования к педагогическим работникам, и позволяет достичь планируемые результаты организации высшего образования. Кандидат рекомендован для приема на работу, либо на замещение вышестоящей должности.
Средний	4–9	Профессиональная деятельность педагога соответствует нормативным документам, определяющим требования к педагогическим работникам, и может позволить достичь планируемые результаты организации высшего образования. Кандидат условно рекомендован для приема на работу или замещение вышестоящей должности.
Низкий	до 4	Профессиональная деятельность педагога не позволяет достигнуть планируемые результаты организации высшего образования. Кандидат не рекомендован для приема на работу, либо рекомендуется рассмотреть вопрос о расторжении с ним трудового договора.

Приведенные критерии и показатели, на наш взгляд, отражают минимальный обязательный набор индикаторов оценки деятельности преподавателя иностранного языка в университете на основе формализованных показателей профессиональной активности, но он может быть расширен в зависимости от специфики деятельности, что обуславливает гибкость его применения.

Исходя из принципа обязательного сочетания в системе оценки различных показателей (п. 1.2.), характеризующих как результаты практической деятельности педагога, так и его профессионально-личностные качества, представляется перспективным рассмотреть показатели, характеризующие профессиональные качества преподавателя в компетентностной парадигме.

Реализация компетентностного подхода в системе высшего образования РФ является главным содержанием проводимой реформы высшего образования [109]. Необходимость данного процесса обусловлена объективными изменениями, происходящими во всех сферах жизни нашего общества и регулируется нормативными документами различного уровня. Основными факторами, обуславливающими необходимость изменений, являются: возрастающие темпы социально-экономического и научно-технического прогресса, новые геополитические вызовы. Все это требует качественно иного уровня образования и профессиональных качеств выпускников образовательных учреждений.

Требования развития современного общества и парадигма устойчивого развития применительно к системе образования нашли свое отражение в новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Очевидно, что новые задачи, стоящие перед высшим образованием, обуславливают необходимость использования новых подходов и нестандартных путей со стороны педагогического сообщества.

Очевидно, что процесс интернационализации образования, всемирный обмен научно-технической информацией, международные проекты,

трудоустройство в международные компании по схеме «flexiplace» (удаленная работа) требуют от молодых специалистов, помимо профессиональных знаний и умений, свободного владения различными иностранными языками, позволяющими успешно реализовывать свои профессиональные качества [77].

В связи с этим, владение иностранным языком для выпускника университета превращается в профессиональную компетенцию. Формирование данной компетенции возможно в современной образовательной среде под непосредственным руководством преподавателей, обладающих также набором требуемых профессиональных компетенций. Набор таких компетенций некоторыми авторами определяется как модель компетенций.

Основные компетенции, которыми должен обладать преподаватель для организации эффективной профессиональной деятельности, приведены в таблице 1 (п.1.2).

из указанных в таблице 1 компетенций, необходимых современному преподавателю для выполнения эффективного образовательного процесса, может иметь от четырех до семи индикаторов, характеризующих уровень квалификации и выступающими в качестве ориентира и повышения профессионализма.

Результаты проведенных исследований проблемы компетенций получили свое отражение во ФГОС третьего поколения. Согласно ФГОС определяются три основные группы компетенций: общекультурные компетенции (ОК); общепрофессиональные компетенции (ОПК); профессиональные компетенции (ПК) [120]. Очевидно, что эти группы компетенций могут рассматриваться в качестве базовых. Для успешного осуществления своей деятельности очевидно, что преподаватель иностранного языка (помимо базовых компетенций) должен обладать и дополнительными компетенциями, получаемыми в результате адаптивной реакции на изменяющиеся условия образовательной среды, на требования изменений на рынке труда.

В таблице 9 на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) мы предлагаем основные, на наш взгляд, компетенции, учитывающие специфику деятельности преподавателя иностранного языка как непрофильной дисциплины. Принимая во внимание особенности обучения иностранному языку для нелингвистических специальностей (большая наполняемость академических групп, отсутствие должной мотивации у студентов неязыковых специализаций, загруженность специальными дисциплинами, недостаточное количество учебных часов, неоднородность групп, нехватка методического материала и ряд др.) представляется целесообразным формулирование дополнительных компетенций преподавателя в интересах обеспечения требуемого качества образовательного процесса [77].

Таблица 9 – Профессиональные компетенции преподавателя иностранного языка

(ПК-1)	владение теоретическими основами обучения иностранным языкам, закономерностями становления способности к межкультурной коммуникации;
(ПК-2)	владение средствами и методами профессиональной деятельности педагога и преподавателя иностранного языка, а также закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков;
(ПК-3)	способность использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме;
(ПК-4)	способность использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам;
(ПК-5)	способность критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности;
(ПК-15)	владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода;

Продолжение таблицы 9

(ПК-18)	владение нормами этикета, принятыми в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение туристических групп, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций);
(ПК-19)	способность работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний, синтаксического и морфологического анализа, автоматического синтеза и распознавания речи, обработки лексикографической информации и автоматизированного перевода, автоматизированными системами идентификации и верификации личности;
(ПК-25)	владение основами современных методов научного исследования, информационной и библиографической культурой;
(ПК-26)	владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования;
-	<i>владение основами дисциплин по получаемым обучающимися в университете специальностям, широкий кругозор по специальной тематике профиля обучения;</i>
-	<i>способность к моделированию возможных типовых коммуникационных ситуаций между представителями различных стран в ходе реализации совместных проектов по основной специальности обучения.</i>
-	<i>способность мотивировать обучающихся к успешному освоению программы обучения иностранного языка в условиях ограниченной почасовой нагрузки и приоритета основных программ обучения.</i>

Логично, что реализация компетентного подхода в ходе реформы образования, осуществляемой в нашей стране, не может не учитываться при оценке профессиональной деятельности преподавателя, участвующего в преобразованиях. В связи с этим мы считаем целесообразным введение в модель элемента оценки профессиональной (педагогической) компетенции.

Таким образом, введение в модель оценки профессиональной деятельности преподавателя модуля оценки профессиональной (педагогической) компетенции преподавателя иностранного языка в университете в полной мере соответствует современным подходам к реформе высшего образования в России

и учитывает современные технологические достижения в области оценки профессиональной деятельности.

Ряд компетенций, находящихся в дискурсе академической среды, по нашему мнению, целесообразно внедрить в университетскую. Среди них для преподавателя иностранного языка представляет интерес психологическая, межкультурная и «Я» – компетенция. При этом набор компетенций не является постоянным, а представляет собой динамичный адаптивный процесс, являющийся откликом на изменяющиеся определяемым рядом факторов, требующих непрерывного контроля и выработки решений исходя из меняющихся условий.

С учетом обоснованной в п. 2.1. целесообразности оценивания компонентов профессионализма преподавателя, практическая составляющая модели оценки может иметь структуру, представленную на рисунке 20 [77].

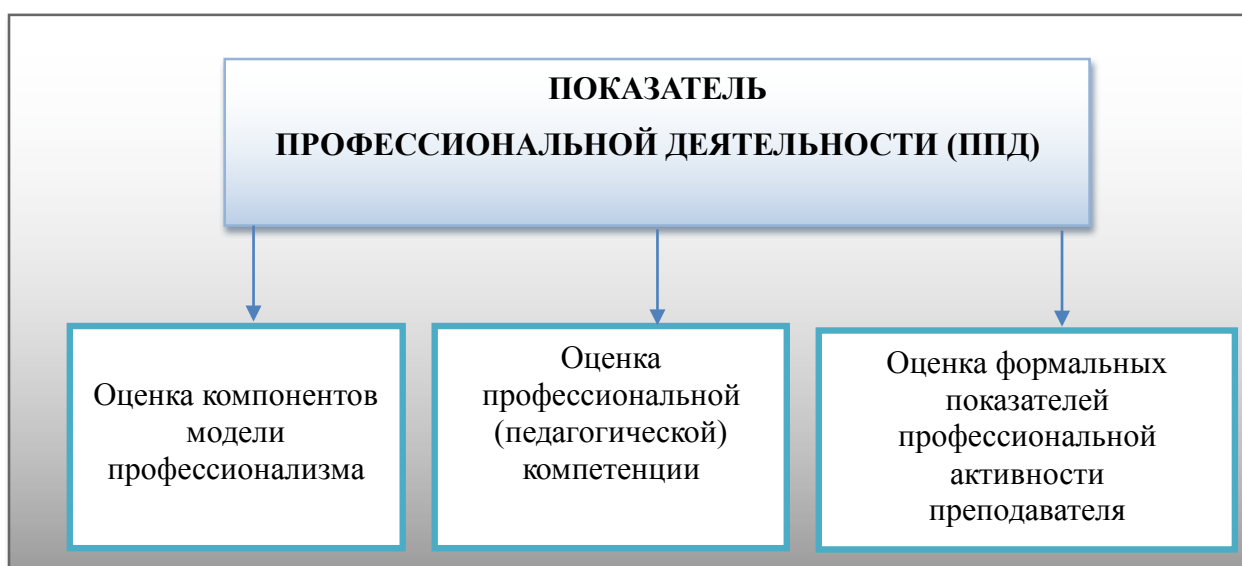


Рисунок 20 – Практический уровень модели оценки

Для получения итоговой оценки профессиональной деятельности преподавателя целесообразно введение интегрального показателя, который в дальнейшем будет представлен как ППД – показатель профессиональной деятельности, определяемый по выражению:

*ППД педагога = \sum Индикатор выполнения показателя $ПА_n$ * Удельный вес индикатора a_n + \sum Показатель компоненты профессионализма a_n * Удельный вес показателя a_n + \sum Индикатор профессиональной компетентности a_n * Удельный вес показателя a_n .*

Подобный подход к оценке деятельности в сфере образования был рассмотрен авторским коллективом Ю.С. Ризен, А.А. Захарова, М.Г. Минин при работе над математическим моделированием образовательного процесса в оценке качества деятельности университета. При этом авторами были выделены как достоинства данной балльной системы оценки, так и недостатки. Стоит согласиться, что отсутствие возможности оценки потенциала педагогического работника в данной модели является негативным [127].

Стоит также обратить внимание на мнение О.В. Григораша, который, рассматривая систему оценки деятельности университетов и качества образования студентов, указывал на необходимость анализа показателей внешней оценки (оценка выпускников работодателями) [52].

Однако простота, малая трудоёмкость, понятность объекту оценивания (педагогическому работнику) позволяет утверждать о приоритетности выбора предложенного нами подхода оценки, реализованного в рассматриваемой модели.

На основании наших выводов можно утверждать, что данная модель позволяет разработать различные сценарии оценивания, создавая, тем самым, реальный механизм повышения качества администрирования в отдельно взятом университете, актуализируя такое направление педагогической квалитметрии, как разработка и внедрение рациональной комплексной системы оценки научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, созданная модель оценки профессиональной деятельности преподавателя является трехфакторной и позволяет соблюсти все необходимые принципы выработки критериев и показателей оценивания, такие как объективность, комплектность, рациональность и множественность числа критериев, сочетание различных источников оцениваемой информации, включая

как результаты профессиональной деятельности педагога, так и его личностно-ориентированные показатели.

Мы считаем, что реализация данной модели будет способствовать повышению уровня объективности при замещении вакантных высшестоящих должностей образовательной организации, премировании педагогических работников, их аттестации, а также при рассмотрении вопроса о приеме на работу в организацию высшего образования.

2.3. Система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете и результаты ее эмпирического исследования

На основе модели оценки профессиональной деятельности, разработанной и представленной в п. 2.2., была разработана система оценки профессиональной деятельности преподавателя, включающая три составляющие: содержательную, организационную и практическую, а непосредственно в практической – три подсистемы (блока) исследования.

Практическая составляющая системы основывается на самооценивании преподавателем своих профессиональных качеств: трех основных компонентов актуализированной модели профессионализма, профессиональной компетенции в парадигме компетентного подхода, а также включает оценку формализованных показателей профессиональной активности преподавателей по определенной форме.

Инструментально процедура оценивания включает в себя три этапа исследования, каждый из которых реализует цели и задачи соответствующей подсистемы оценки. На первом производится оценка уровней компонентов профессионализма: профессиональное педагогическое мышление и готовность к проектно-исследовательской деятельности с использованием подготовленных опросников, компонент цифровая грамотность – на основе анкеты и через доступ к автоматизированной системе по оценке цифровой

грамотности «DigCompEdu», которые определяют «индекс цифровой грамотности». Анкеты разрабатывались с использованием классических социологических подходов: обращение к респонденту, в котором формулировалась цель исследования с акцентированием на существенные профессиональные мотивы (для выявления образовательных потребностей преподавателей, усовершенствования программ подготовки). Содержательная часть строилась в системе уровневых показателей; заключительная – отражала личностные параметры (имеющееся образование, стаж работы, занимаемая должность, квалификационная категория), существенные для формирования на заключительном этапе эксперимента индивидуальных рекомендаций для преподавателя.

Оценка компонента профессионализма преподавателя «профессиональное педагогическое мышление» производилась с использованием метода, предложенного Е.В. Лопановой [89].

Согласно подходу, профессиональное педагогическое мышление представляет собой специфическую умственную деятельность, направленную на отражение существенных признаков и характеристик образовательного процесса и деятельности, включающую, в том числе и моделирование воспитательного процесса и процесса обучения, определяемых особенностями педагогической деятельности и явлений, а также целями педагогического процесса на основе профессионального опыта педагога [89].

Классификация функций профессионального педагогического мышления осуществлялась на трех уровнях применения: на стратегическом – методологическая; на тактическом – регулятивная, прогностическая; на оперативном уровне – преимущественно рефлексивная и познавательная. Помимо представленных, имеется и эмпатийная функция, формирующая у преподавателя представление об обучающимся как о личности и субъекте образовательного процесса.

Предлагаемые С.И. Гильманшиной функции профессионального мышления преподавателя классифицируются следующим образом:

объяснительная, коммуникативная, управление образовательным процессом – регулятивная функция; проективная – прогностическая функция; диагностическая – познавательная функция [45].

На основе классификации были предложены критерии развития профессионального педагогического мышления, представленные в таблице 10 [89].

Таблица 10 – Уровни развития профессионального педагогического мышления

Критерии	Функции мышления	Уровни сформированности мышления		
		Низкий	Средний	Высокий
Умение строить познавательную деятельность.	Познавательная	Нет самоуправления познавательной деятельностью, обучение только с помощью преподавателя. Отсутствует система категориальных знаний.	Самоуправление есть, но необходимо управление со стороны преподавателя. Есть знания психолого-педагогических категорий. Средний уровень сформированности качеств ума.	Самоуправление познанием через средства, методы и формы. Система категориальных знаний. Высоко-сформированные качества ума.
Умение проявить педагогическую позицию в условиях выбора.	Эмпатийная	Решение педагогической ситуации преимущественно авторитарным путем.	Признание права ребенка на самостоятельность, но решение практических задач чаще идет директивным путем.	Уважение к личности ребенка, решение педагогических задач на основе субъект-субъектного подхода.
Умение выбрать	Рефлексивная	Выбор решения аргументирован	Адекватная оценка ситуации, включение	Адекватная оценка собственных

Продолжение таблицы 10

Критерии	Функции мышления	Уровни сформированности мышления		
		Низкий	Средний	Высокий
оптимальный вариант решения педагогической ситуации.		слабо, процесс принятия решения замедлен, адекватная оценка чаще всего случайна.	ценностных ориентаций в разрешении ситуации, быстрое принятие решения.	действий и поступков обучаемых и педагогов. Нравственные отношения к обучающимся, ситуации, действия и решения логически оправданы.
Умение оперативно осуществить перенос категорий в условия решения задачи.	Регулятивная	Слабая опора на категориальные знания, влияние стереотипов на решение ситуации. Нерешительность или излишняя самоуверенность в действиях.	Реализация предложенной модели в соответствии с имеющимися знаниями, минимальное проявление инициативы.	Умение реализовать созданную модель, своевременно внести коррективы. Гибкое владение категориальными знаниями в конкретной ситуации, спокойная уверенность в собственных действиях.
Умение проектировать педпроцесс в соответствии с целями	Прогностическая	Целеосмысление отсутствует или формулируются глобальные задачи.	Поставленные цели не имеют диагностического характера, не выстроены	Потребность в целеосмыслении. Формулирование задач разного уровня.

Продолжение таблицы 10

Критерии	Функции мышления	Уровни сформированности мышления		
		Низкий	Средний	Высокий
обучения.		Отсутствует мотивация учебно-профессиональной деятельности. Неумение строить программу собственного образования.	логически. Преобладает внешняя мотивация учебной и профессиональной деятельности. Программа собственного образования на период обучения.	Внутренняя (личностная) мотивация деятельности. Четкая стратегия собственного образования. Владение методами моделирования педагогического процесса.
Умение выявлять в конкретных педагогических ситуациях противоречия и обосновывать решение педагогической проблемы образовательной концепцией.	Методологическая	Владение теорией личносно развивающего обучения на уровне представлений. Затруднения в организации педагогического исследования.	Знание технологий личносно развивающего обучения. Умение выделить проблему, определить цель, задачи и средства ее решения. Умение определять результативность педагогического опыта	Владение теорией личносно развивающего обучения на уровне действий. Владение методологией и технологией педагогического исследования. Умение осмыслить педагогический опыт.

Оценка каждого из шести критериев производится путем анкетирования преподавателя (приложение Б) с последующей самооценкой по трехбалльной системе [145]. Результирующее количество набранных баллов не может превышать значения 18. Полученное значение используется для получения итогового показателя системы оценки

профессиональной деятельности преподавателя. В дальнейшем данный коэффициент для удобства назван «показателем профессионального мышления».

Цифровая грамотность преподавателя рассматривалась как система знаний, навыков применительно к повседневному использованию цифровых технологий.

Одной из первых попыток измерения оценки цифровой грамотности стал проект DigEuLit7, осуществлявшийся в ЕС в 2005–2006 гг. Цифровая грамотность определялась четырьмя базовыми показателями: компьютерная, визуальная, информационная, а также медиаграмотность. В 2011 году вышел доклад экспертов ЮНЕСКО, определяющий цифровую грамотность как систему навыков для работы с цифровыми источниками информации, для поиска и обработки информации в цифровой форме [170].

Первые исследования, проведенные в РФ по указанной проблеме (И.В. Соколова, А.П. Ершов, В.Н. Михайловский и др.), определяли их как «информационную грамотность», то есть понимание индивидумом основных идей информатики, роли информационных и цифровых технологий в жизни общества, способы и умения работать с информацией.

В настоящее время оценка цифровой грамотности преподавателей в РФ базируется на подходе аналитического центра НАФИ, в основе которого лежит точка зрения, изложенная группой специалистов в рамках тематической сессии Саммита G20 апрель 2017 г., Берлин (рисунок 21). Подход основан на совокупной оценке набора индикаторов компьютерной, информационной, коммуникативной, медиаграмотности, а также отношения к цифровым технологиям. Перечисленные индикаторы оцениваются по трем аспектам: знания (когнитивный), навыки (технический) и установки (этический) [170].

Результатом оценки является «индекс цифровой грамотности преподавателя» – интегральный индикатор уровня готовности преподавателей к цифровой экономике, разработанный НАФИ. Данный

индекс основан на оценивании ряда индикаторов, характеризующих информационную, коммуникативную, компьютерную грамотность, медиаграмотность и отношение к технологическим инновациям [170]. Индекс цифровой грамотности подходит к дальнейшему использованию в качестве инструментария для мониторинга цифровой грамотности научно-педагогических работников и является авторской методикой НАФИ.

В описательном плане вычисление индекса осуществляется в процессе анкетирования. Предлагается ответить на пятнадцать дихотомических вопросов в виде полярных пар утверждений, описывающих знания, навыки и установки в отношении пяти основных измерений цифровой среды: информация (контент), компьютерные технологии, медиа, коммуникации, инновации [170]. Все индикаторы обладают одинаковыми весовыми коэффициентами, так как на данном этапе отсутствуют основания дифференцировать значимость отдельных индикаторов.

Оценку компонента профессионализма преподавателя «цифровая грамотность» непосредственно в ходе нашего исследования и при последующем практическом использовании методики проводилась с помощью аналогичной автоматизированной системы сервиса European Digital Competence Framework для преподавателей (DigCompEdu). В DigCompEdu определены 22 компетенции, сгруппированные в шесть блоков. Компетенции соотносятся с шестью уровнями профессионализма: Новичок, Исследователь, Интегратор, Эксперт, Лидер и Новатор.

Доступ к сервису осуществлялся через портал:

<https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-N-RU?startQuiz=true&surveylanguage=RU>

Выбор именно этого сервиса обусловлен его доступностью, отсутствием платных услуг, возможностью проводить обследование обезличено (рисунок 21).

Данный сервис позволяет получить в режиме онлайн оценку цифровой грамотности преподавателей по выше описанной методике согласно международным требованиям Саммита 2017 года. Таким образом, результатом оценки уровня данного компонента профессионализма является безразмерная величина «индекс цифровой грамотности преподавателя», значения которого находятся в диапазоне 20–100 ед.

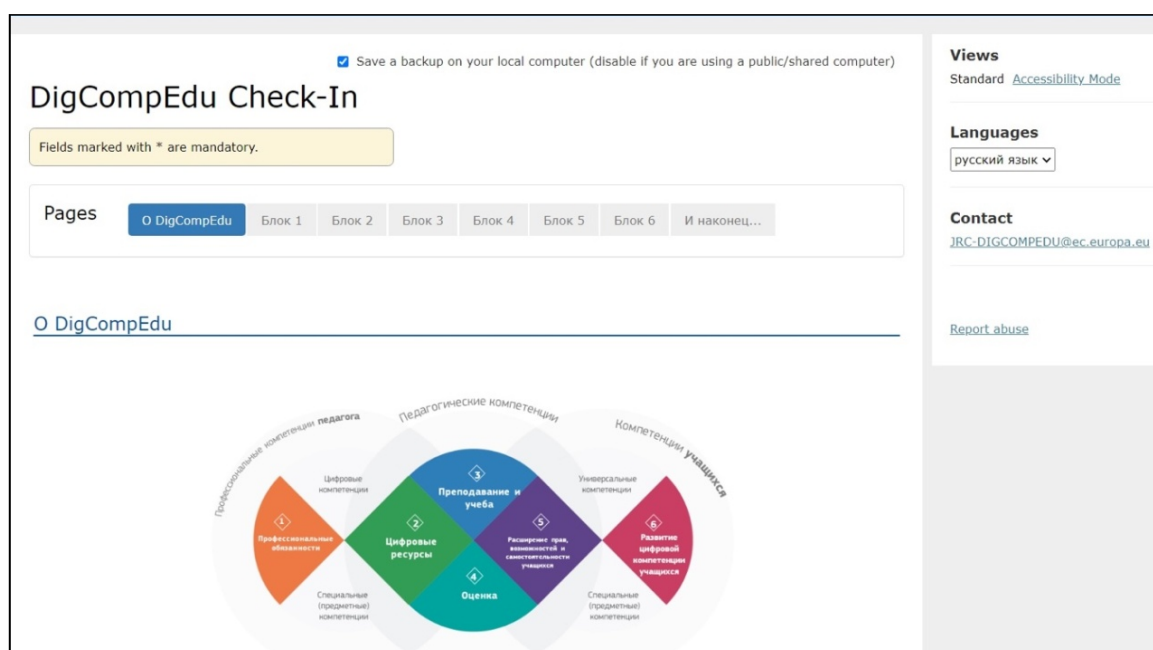


Рисунок 21 – Инструмент по оценке цифровой грамотности

Оценка компонента модели профессионализма преподавателя «готовность к проектно-исследовательской деятельности» осуществлялась на основе методик, предложенных в диссертационном исследовании Н.М. Соловьевой «Формирование исследовательской компетентности обучающихся в классах с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин в условиях взаимодействия «ШКОЛА-ВУЗ» с учетом региональной специфики» [145].

Уровень сформированности готовности определялся по когнитивному, мотивационно-целостному, деятельностному и рефлексивно-оценочному компонентам. Оценивался стандартизованными методами на основе методик:

- модифицированный тест-опросник А. Мехрабиана по определению мотивации достижений результатов;
- методика для диагностики учебной мотивации (А.А. Реан, модификация Н.Ц. Бадмаевой), позволяющей определить мотивацию для учебно-познавательной, творческой деятельности, значимых для исследовательской компетентности;
- тест умственного развития ШТУР;
- методика самооценки С.А. Будасси [145].

Перечень оцениваемых параметров и критерии оценки приведены в таблице 11 [145].

Таблица 11 – Перечень оцениваемых параметров и критерии оценки

Оцениваемый индикатор	Уровни проявления		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Определение объекта, подлежащего исследованию с учетом региональной специфики.	Преподаватель рассматривает систему связей между явлениями и событиями и выделяет с учетом региональной специфики значимый объект исследования.	Преподаватель испытывает затруднения в определении объекта исследования, нечетко представляет значимые объекты исследования с учетом региональной специфики.	Преподаватель недостаточно ясно может определить объект исследования самостоятельно.
2. Целеполагание.	Преподаватель способен самостоятельно сформулировать цель исследования с учетом региональной	Преподаватель с консультацией наставника формирует цель исследования с	Преподаватель затрудняется в самостоятельном определении целей

Продолжение таблицы 11

Оцениваемый индикатор	Уровни проявления		
	Высокий	Средний	Низкий
	специфики и выделить задачи исследования, позволяющие достичь поставленной цели.	учетом региональной специфики, определяет задачи по ее достижению.	и задач исследования.
3. Разработка программы исследовательской деятельности в соответствии с объектом, ее целью и поставленными задачами.	Преподаватель самостоятельно выделяет этапы исследовательской деятельности в соответствии с поставленными задачами.	Преподаватель консультируется с наставником при разработке программы исследовательской деятельности.	Преподаватель только с помощью наставника определяет программу исследовательской деятельности, проявляет низкий уровень самостоятельности.
4. Прогнозирование результатов исследовательской деятельности в соответствии с целью исследования.	Преподаватель четко представляет, описывает предполагаемый продукт исследовательской деятельности.	Преподаватель в целом представляет предполагаемый результат исследовательской деятельности, затрудняется в их конкретизации.	Преподаватель не способен принять цель как прогнозируемый результат и его описание, слабо представляет цель и задачу.
5. Оценивание результатов исследовательской деятельности.	Преподаватель самостоятельно предлагает качественные и количественные критерии оценки исследования, называет	Преподаватель затрудняется назвать способы и критерии оценки исследовательской деятельности.	Преподаватель совместно с учителем может предложить критерии оценки результатов

Продолжение таблицы 11

Оцениваемый индикатор	Уровни проявления		
	Высокий	Средний	Низкий
	признаки продукта деятельности, подлежащие оцениванию.		исследовательской деятельности.
6. Подбор и изучение информационных источников для выполнения исследовательских задач в соответствии с разработанной программой.	Преподаватель демонстрирует самостоятельность в подборе и анализе источников по исследуемой проблеме, систематизирует, обобщает, структурирует теоретический материал, выделяет дефицит научных знаний.	Преподаватель осуществляет подбор, анализ, обобщение информации в источниках по исследуемой проблеме.	Преподаватель слабо владеет способами работы с информационной средой и методами анализа полученной информации.
7. Подбор методов, определение требований к лабораторному оборудованию для проведения исследований в естественнонаучной сфере знаний.	Преподаватель владеет методами, используемыми в естественнонаучных исследованиях, умеет обосновывать их выбор для достижения поставленной цели.	Преподаватель затрудняется в самостоятельном выборе методов исследования, советуется с наставником.	Преподаватель не может самостоятельно выбрать методы исследования.
8. Презентация результатов исследовательской работы.	Преподаватель рефлексировать выполненную деятельность, выделяет	Преподаватель выделяет результаты выполненной деятельности,	Преподаватель затрудняется в выделении результатов

Продолжение таблицы 11

Оцениваемый индикатор	Уровни проявления		
	Высокий	Средний	Низкий
	главные и второстепенные ее результаты в соответствии с целью исследования. Самостоятельно принимает решение о способах их представления (отчет, доклад, слайды, статьи и др.).	принимает решение с консультацией наставника о главных результатах и их представлении.	исследования, слабо представляет главные из них, затрудняется в способах их презентации.

Оценка производится путем анкетирования (приложение В) [156]. Преподавателю предлагается самостоятельно оценить параметры по позициям 1–8 таблицы 12 по пятибалльной шкале. Максимальное количество набранных баллов не может превышать 40. Количество набранных баллов представляет собой «показатель готовности к проектно-исследовательской деятельности».

Вторая часть исследования включала в себя анкетирование для оценки степени соответствия профессиональных качеств преподавателя требованиям профессиональных компетенций педагога согласно ФГОС. Для этого использовалась методика оценки профессиональной педагогической компетенции и подготовленная на ее основе формализованная анкета (приложение Г). Данный элемент является содержанием подсистемы, реализующей компетентный подход в системе оценки профессиональной деятельности преподавателя.

Анкета представляет собой группу вопросов, предполагающих два ответа: «да» или «нет». В ходе заполнения анкеты оцениваются качества по

шкале: «да – обладаю; обладаю, но неустойчиво; нет – не обладаю». По результатам может быть выставлено 3–2–1 балла, соответственно.

Субъективность самооценки исключалась самой организацией тестирования. Проведенная Е.В. Лопановой оценка субъективизма оценивания с использованием методик вторичного и внешнего теста показала отсутствие значимых различий в оценке. В частности, по результатам F-Теста, двусторонняя вероятность сходства результатов самооценивания и результатов оценивания внешними экспертами лежит в пределах значений от 0,79 до 0,9.

Сопоставление полученных данных наблюдения с имеющимися анкетными данными (уровень корреляции) дали процент «совпадений» равный 78%, что подтверждает предположение о высоком уровне валидности рассматриваемой методики исследования.

С учетом опыта использования данной методики происходило индивидуально, опросники рассылались в форме электронных писем респондентам, что исключало влияние Эффекта Зайонца как признака группового взаимодействия.

Каждая позиция анкеты-опросника имеет свой вес, определяемый уровнем показателя, которому она соответствует [156]. Первый уровень – значение «3», второй – «2», третий – «1».

Получаемый максимальный балл соответствует первому уровню и может составлять 60, минимальный балл для второго уровня (учитывается количество вопросов со значениями «1» и «2») равен 43. Минимальный балл третьего уровня с вопросами со значением 1 равен 13, что определяет диапазон возможных баллов третьего уровня – до 13, второго – 14-43 баллов, первого – от 45 баллов и выше.

Результаты тестирования позволяют выстраивать двумерный индивидуальный профиль специалиста. Графически профиль представляет кривую, значения по оси абсцисс которой соответствуют номерам вопросов анкеты, по оси ординат – баллам каждого показателя [156].

Итоговая сумма баллов, полученная по результатам анкетирования, в дальнейшем получила наименование «показатель профиля профессиональной компетенции».

Третьей частью исследования явилась оценка формализованных показателей профессиональной активности преподавателей (приложение Д). В качестве оцениваемых были выбраны показатели, рассмотренные в п. 2.2. (таблица 12):

Таблица 12 – Оцениваемые формализованные показатели профессиональной активности преподавателей

Критерий	Показатель	Индикатор выполнения показателя
Требования к ИПС в соответствии с кадровыми условиями, предусмотренными ОС	Оценка публикационной активности педагога (выполнение норм, установленных образовательной организацией).	Доля выполнения норм публикационной активности.
	Оценка деятельности педагога по соответствию критериям присуждения ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук.	Доля выполнения индивидуального плана подготовки диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (в случае наличия учёной степени доктора наук показатель считать равным 1).
	Оценка деятельности педагога по соответствию критериям присвоения ученых званий, требованиям к лицам, претендующим на присвоение ученых званий.	Доля выполнения индивидуального плана подготовки материалов соответствию критериям присвоения ученых званий, требованиям к лицам, претендующим на присвоение ученых званий (в случае наличия учёной степени профессор показатель считать равным 1).

Продолжение таблицы 12

Критерий	Показатель	Индикатор выполнения показателя
	Повышение квалификации педагогов, подготовка и переподготовка по программам ДПО и др.	Количество пройденных курсов (полученных сертификатов и свидетельств повышения квалификации) в нормативный период времени.
	Наличие у педагогов сертификатов зарубежных языковых курсов: IELTS, TOEFL, Cambridge CELTA.	Количество действующих сертификатов международных языковых курсов.
Требования к ШПС, направленные на достижение результатов освоения основных образовательных программ	Оценка методического обеспечения реализации образовательной деятельности по преподаваемым дисциплинам (модулям)	Доля подготовленных методических разработок по закрепленным за (преподаваемым) педагогом дисциплинам (модулям).
	(качественные и количественные критерии оценки учебно-методических разработок).	Доля методических разработок по закрепленным за (преподаваемым) педагогом дисциплинам (модулям), соответствующим требованиям, предъявляемым к такому виду материалов.
	Оценка степени сформированности у обучающихся «вторичной языковой личности» в ходе освоения программ изучения иностранных языков.	Степень достижения уровня полной сформированности «вторичной языковой личности» на текущий момент выполнения учебного плана дисциплины.
	Оценка динамики результатов итоговой аттестации по преподаваемым дисциплинам (модулям).	Динамика изменения среднего балла обучающихся по результатам итоговой аттестации по преподаваемым дисциплинам (модулям) с аналогичным периодом прошлого года.
	Оценка степени достижения коммуникативной цели занятий в ходе освоения программ изучения иностранных языков.	Доля достижения требуемого уровня коммуникативной цели занятий согласно плану дисциплины.

Для каждого показателя был разработан индикатор, данные по которым и их веса оценки приведены в таблице 13.

Таблица 13 – Индикаторы оценивания профессиональной активности преподавателя и их веса

Критерий	Индикатор выполнения показателя	Удельный вес показателя
Требования к ППС в соответствии с кадровыми условиями, предусмотренными ОС	Доля выполнения норм публикационной активности.	0,075
	Доля выполнения индивидуального плана подготовки диссертационного исследование на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (в случае наличия учёной степени доктора наук показатель считать равным 1).	0,1
	Доля выполнения индивидуального плана подготовки материалов соответствию критериям присвоения ученых званий, требованиям к лицам, претендующим на присвоение ученых званий (в случае наличия учёной степени профессор показатель считать равным 1).	0,075
	Количество пройденных курсов (полученных сертификатов и свидетельств повышения квалификации) в нормативный период времени.	0,1
	Количество действующих сертификатов международных языковых курсов.	0,15

Продолжение таблицы 13

Требования к ППС, направленные на достижение результатов освоения основных образовательных программ	Доля подготовленных методических разработок по закрепленным за (преподаваемым) педагогом дисциплинам (модулям).	0,1
	Доля методических разработок по закрепленным за (преподаваемым) педагогом дисциплинам (модулям), соответствующим требованиям, предъявляемым к такому виду материалов.	0,1
	Степень достижения уровня полной сформированности «вторичной языковой личности» на текущий момент выполнения учебного плана дисциплины.	0,1
	Динамика изменения среднего балла обучающихся по результатам итоговой аттестации по преподаваемым дисциплинам (модулям) с аналогичным периодом прошлого года.	0,1
	Доля достижения требуемого уровня коммуникативной цели занятий согласно плану дисциплины.	0,1

Как видно из представленной таблицы каждому показателю присвоен определенный весовой коэффициент, который определяет степень важности показателей в общей системе оценки. Сумма весовых коэффициентов равна 1. Итоговая оценка профессиональной деятельности преподавателя на основании формализованных показателей активности определяется по формуле:

$$ППА \text{ преподавателя} = \sum \text{Индикатор выполнения показателя} P A_n * \text{Удельный вес индикатора} A_n$$

Где ППА – показатель профессиональной активности педагога, введенный в пункте 2.2.

Использование данной системы оценки позволило получить результаты, бесспорно представляющие интерес.

Эффективность реализации системы оценивалась нами в результате проведения педагогического эксперимента, который проводился на базе Института иностранных языков Московского авиационного института (национального исследовательского университета) МАИ в период с 2019 по

2022 гг. и состоял из трех этапов. Первый этап продолжался в период 2019–2020 гг. и заключался в сборе сведений по результатам эффективности деятельности преподавателей в соответствии с требованиями показателей эффективного контракта, используемого в МАИ. В последующем исследовании полученные на данном этапе сведения составили статистическую базу для компонента системы оценки «оценка формализованных показателей профессиональной активности преподавателя».

Полученные сведения также были дополнены данными по результатам освоения обучаемыми в учебных группах основных образовательных программ, полученными из системы «Электронный Деканат». Анализ и сопоставление полученных данных позволил сформировать полный набор необходимых для обработки сведений в соответствии с рекомендациями для оценки формализованных показателей профессиональной активности преподавателя.

Второй этап продолжался в период с 2020 по 2021 гг. Основным содержанием явилась разработка подсистемы оценки компонентов профессионализма, их частичная апробация на обучающихся. На этапе отработки было протестировано 90 человек из числа студентов 3–4 курсов, обучающихся по специальностям «Лингвистика и переводоведение», «Системы управления, информатика и электроэнергетика». Целью апробации явилась отработка отдельных элементов методики, поиск «узких мест» и выявление моментов, влияющих на валидность измерений. На данном этапе было опробовано онлайн-тестирование через Интернет сервис по оценке «цифровой грамотности» European Digital Competence Framework для преподавателей (DigCompEdu). Доступ к сервису осуществлялся через портал:

<https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-H-RU?startQuiz=true&surveylanguage=RU>.

Основной состав участников эксперимента включал до 80 преподавателей иностранного языка Института иностранных языков. Участники эксперимента условно были поделены на 4 группы. Три группы формировались на основании критерия – стаж и опыт работы: 1 – молодые преподаватели с преподавательским

стажем до 4 лет, 2 – преподаватели со стажем от 5 до 17 лет, 3 – преподаватели со стажем от 18 лет. Четвертая группа – преподаватели, имеющие языковые сертификаты иностранных лингвистических курсов: IELTS, TOEFL, Cambridge CELTA.

В педагогический эксперимент были вовлечены пять кафедр института: «Лингвистика и переводоведение», «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», «Иностранный язык для технологических специальностей», «Реклама и связи с общественностью в высокотехнологичных отраслях».

Анкетирование осуществлялось двумя способами. На начальном этапе, в основном с участниками третьей группы респондентов – через письменные формы, путем внесения данных в разработанные анкеты по оценке:

- цифровой компетенции (Приложение А);
- профессионального педагогического мышления;
- готовности к проектно-исследовательской деятельности;
- профессиональной (педагогической) компетенции;
- по формализованным показателям профессиональной активности преподавателя.

В последующем использовались анкеты в электронном виде, которые рассылались респондентам через электронную почту и возвращались заполненные обследуемыми. Обработка полученных сведений производилась вручную, в последствие использовалось специализированное программное обеспечение. Полученные данные переформатировались в табличную форму, для упрощения обработки. Большая часть материалов, полученных при исследовании, подвергалась статистической обработке с использованием программ для персональных компьютеров (SPSS, STATISTICA-6) [149].

Третий этап длился с конца 2021 года по февраль 2022 года. Основным содержанием этапа явилась обработка сведений, полученных эмпирически, выявление закономерностей и зависимостей различных данных.

В ходе математической обработки результатов исследования осуществлялся расчет средних арифметических значений, стандартного отклонения, стандартной ошибки среднего значения, расчет t-критерия Стьюдента. Также проводился корреляционный анализ взаимосвязей различных показателей.

В ходе анализа надежности мы использовали два показателя пригодности: коэффициента Кронбаха (Chronbach) – α (альфа), и коэффициент пригодности половинного расщепления (split-half reliability). Выбор тех или иных методов статистического анализа осуществлялся с учетом решаемых задач.

Таким образом, обработка экспериментальных материалов методами математической статистики проводилась с использованием специализированных прикладных программ, обеспечивающих выполнение алгоритмов широкораспространенных одномерных статистик и многомерных математико-статистических методов, позволяющих получить адекватные решения конкретных задач исследования.

Для представления и презентации полученных результатов использовались стандартные средства Ms Office: в частности, Power Point и Excel.

Ниже приведены данные, полученные в ходе исследования (таблицы 14–17).

Таблица 14 – Распределение результатов оценки основных показателей компонентов профессионализма и профессиональной компетенции в зависимости от целевой группы респондентов

Группа по стажу педагогической деятельности	Показатель профессионального мышления (18)	Показатель готовности к ПИ деятельности (40)	Индекс цифровой грамотности (20–100)	Показатель профиля профессиональной компетентности (103)
1 (до 4 лет)	8	25	72	35
2 (от 5 до 17 лет)	12	36	80	59
3 (от 18 лет)	15	30	65	88

Продолжение таблицы 14

4 – наличие сертификатов иностранных языковых курсов	14	30	75	72
--	----	----	----	----

Таблица 15 – Распределение ответов на вопросы разных групп сложности при оценке показателя профиля профессиональной компетенции в зависимости от стажа и наличия сертификатов

Группа по стажу педагогической деятельности	Вопросы 1-й группы (1–13)	Вопросы 2-й группы (14–43)	Вопросы 3-й группы >43	Показатель профиля профессиональной компетентности (103)
1 (до 4 лет)	12	21	-	35
2 (от 5 до 17 лет)	2	14	43	59
3 (от 18 лет)	9	21	58	88
4 – наличие сертификатов иностранных языковых курсов	5	17	50	72

Таблица 16 – Распределение результатов оценки основных групп показателей профессиональной активности педагога в зависимости от стажа и наличия сертификатов

Группа по стажу педагогической деятельности	Учебно-методическая работа x10	Научно-исследовательская работа x10	Повышение кадрового потенциала x10	Дополнительная работа со студентами и аспирантами x10	Показатель ПА педагога x10
---	--------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	---	----------------------------

Продолжение таблицы 16

1 (до 4 лет)	2	2	9	4	1.75
2 (от 5 до 17 лет)	5	7	5	7	4.8
3 (от 18 лет)	7	8	3	9	6.65
4 – наличие сертификатов иностранных языковых курсов	5	5	7	9	5.8

Таблица 17 – Зависимость значений основных показателей оценки профессиональной деятельности педагога от целевых групп респондентов

Группа по стажу педагогической деятельности	Показатель профессионального мышления (18)	Показатель готовности к ПИ деятельности (40)	Индекс цифровой грамотности (20–100)	Показатель профиля профессиональной компетентности (103)	Показатель ПА педагога x100
1 (до 4 лет)	8	25	72	35	17.5
2 (от 5 до 17 лет)	12	36	80	55	48
3 (от 18 лет)	15	30	65	88	66.5
4 – наличие сертификатов иностранных языковых курсов	14	30	75	72	58

На основании полученных данных построены следующие графические представления (рисунки 22–25).

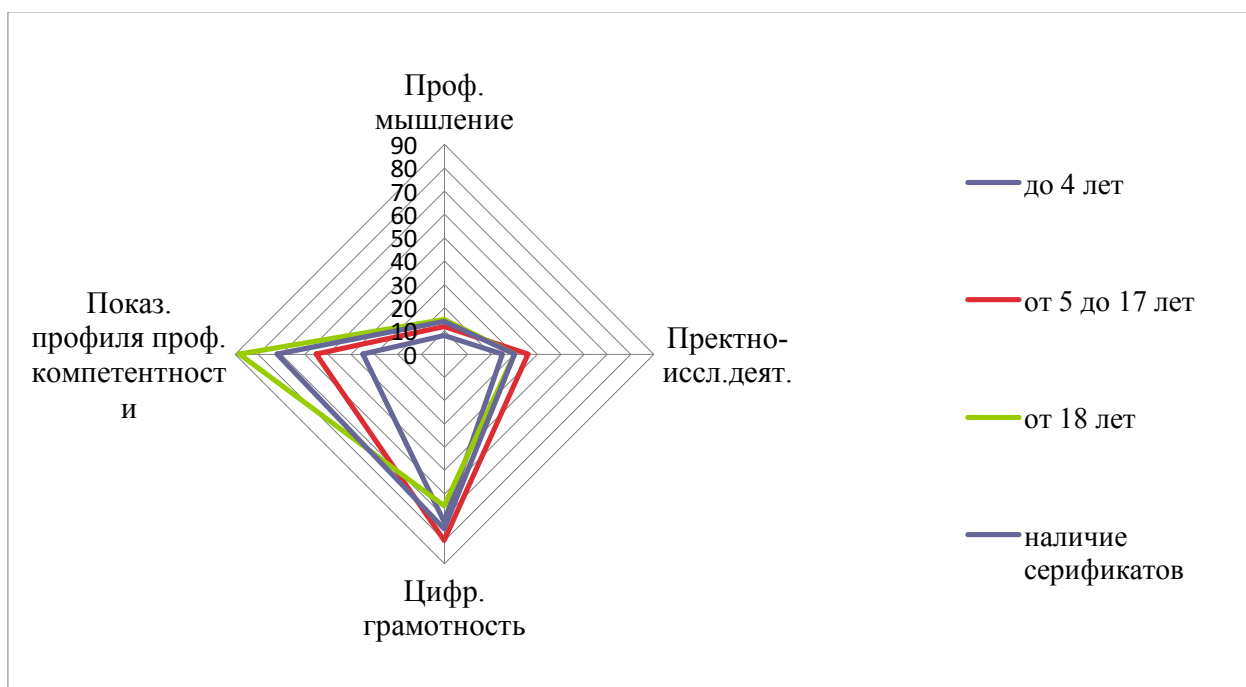


Рисунок 22 – Зависимость оцениваемых компонентов профессионализма и профессиональной компетенции от целевой группы респондентов

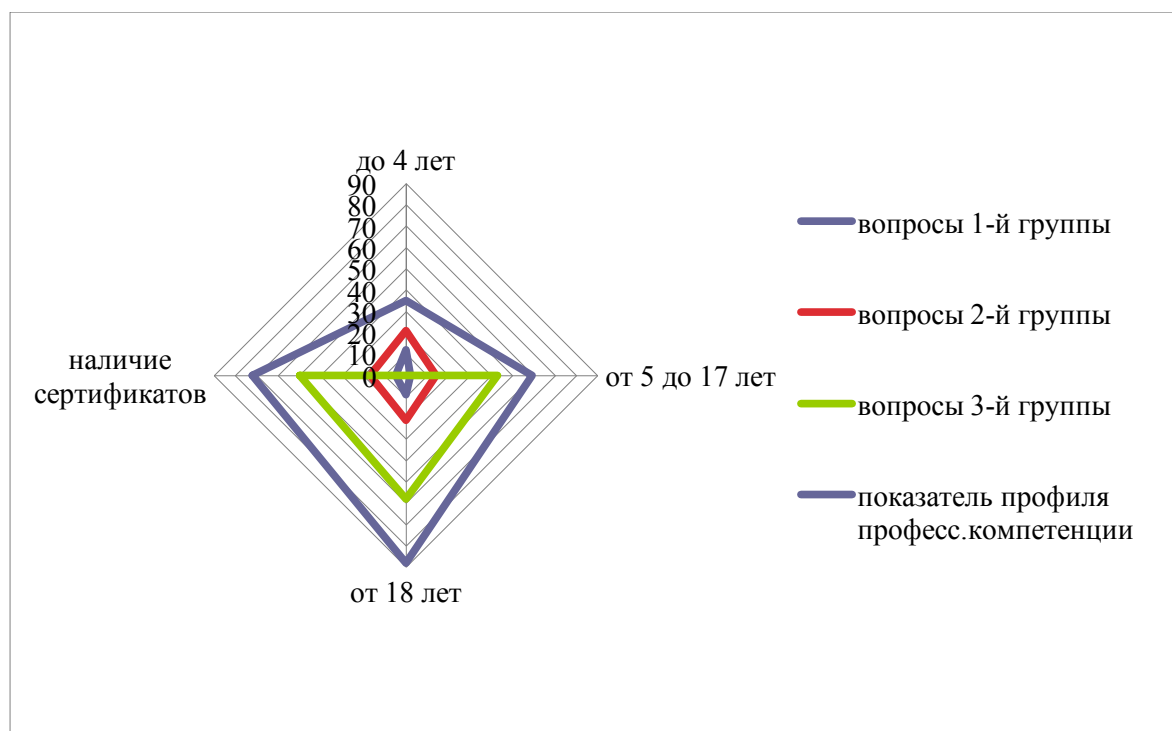


Рисунок 23 – Зависимость распределения ответов на вопросы различных групп сложности при оценке педагогической компетенции для различных целевых групп

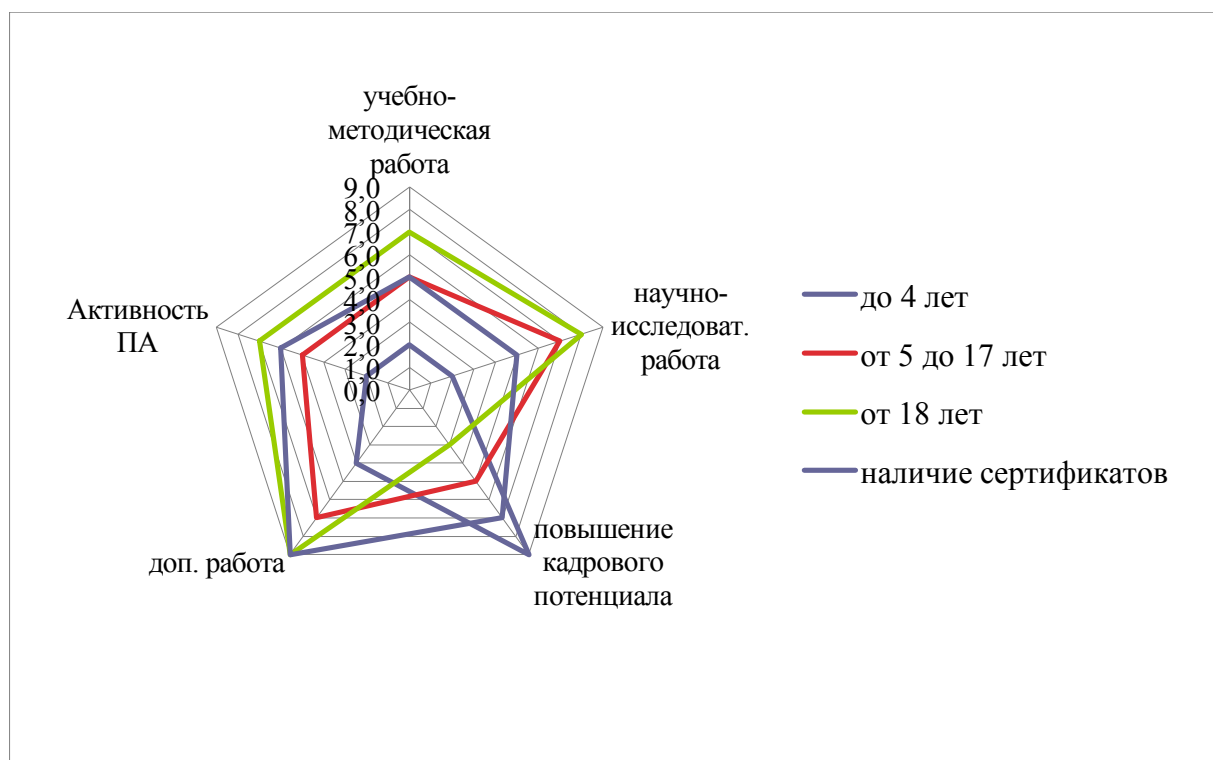


Рисунок 24 – Зависимость оценки показателей профессиональной активности педагога для различных целевых групп

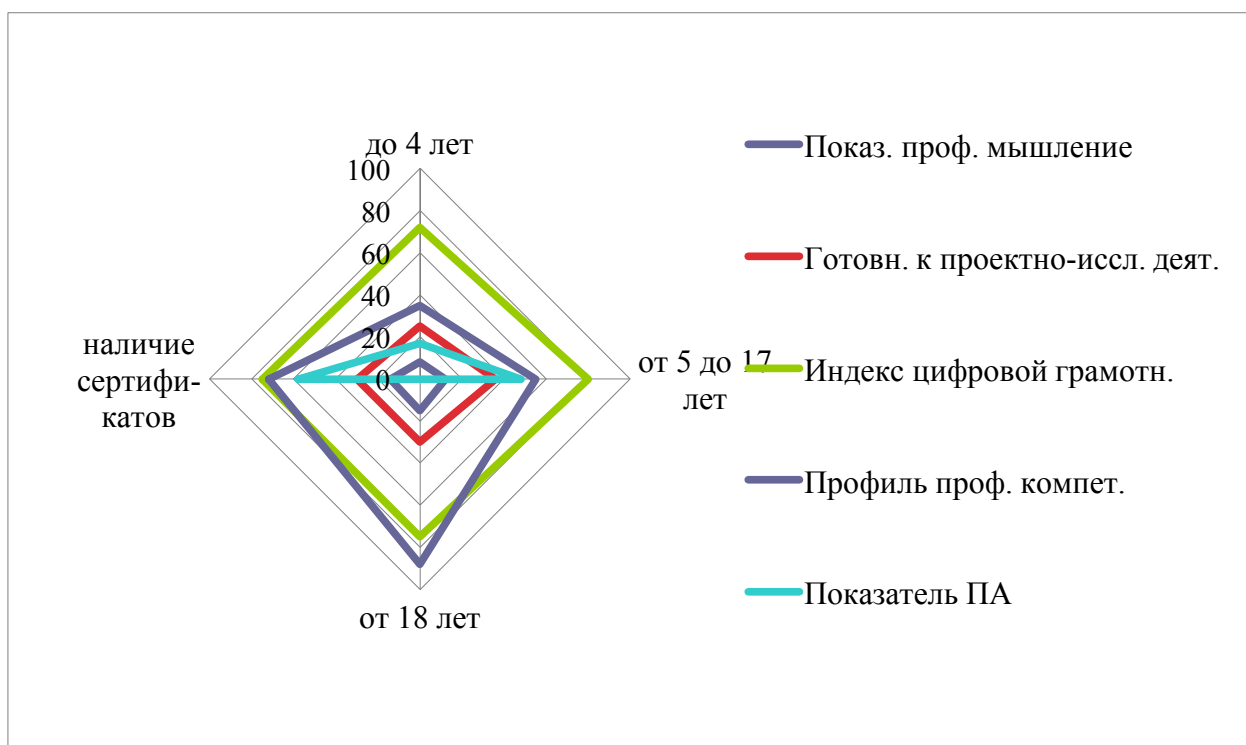


Рисунок 25 – Зависимость основных оцениваемых параметров от целевой группы респондентов

Для получения конечного результата, суммирующего все параметры, характеризующие профессиональную деятельность преподавателя в одном представлении, использовался введенный в параграфе 2.3. «показатель профессиональной деятельности» ППД, который рассчитывается по формуле:

$$\text{ППД} = \text{ППА педагога} + \text{Показатель проф.мышления} + \text{Показатель готовности к проектн.иссл.деят.} + \text{Индекс цифр.грамотности} + \text{Показатель профиля пед.компетентности}$$

Полученные результаты расчета ППД для четырех групп респондентов приведены в таблице 18. Графическое изображение зависимостей представлено на рисунке 26.

Таблица 18 – Результаты расчета ППД

Группа по стажу педагогической деятельности	Показатель профессионального мышления (18)	Показатель готовности к ПИ деятельности (40)	Индекс цифровой грамотности (20–100)	Показатель профиля профессиональной компетентности (103)	Показатель ПА педагога x100	ППД
До 4 лет	8	25	72	35	17.5	157
От 5 до 17 лет	12	36	80	55	48	231
От 18 лет	15	30	65	88	66.5	198
Сертификаты иностранных языковых курсов	14	30	75	72	58	249

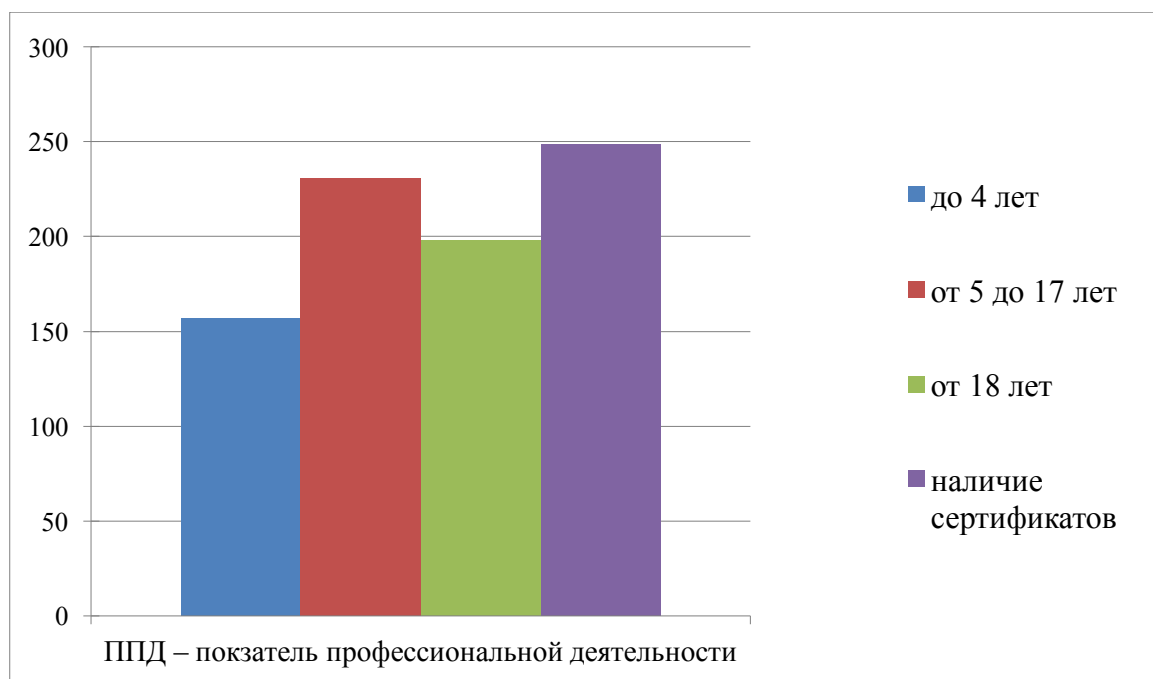


Рисунок 26 – Графическое изображение зависимостей

Таким образом, реализация модели оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка университета, рассмотренная в данном параграфе, позволила сформировать трехфакторную систему оценки профессиональной деятельности.

Отличительной особенностью данной системы является органический синтез инструментария по оценке компонентов профессионализма преподавателя на основе обновленной модели профессионализма преподавателя, подсистемы оценки педагогической компетенции в парадигме компетентностного подхода и подсистемы оценки по формализованным показателям профессиональной активности преподавателя, получившей широкое распространение в качестве инструментария, внедряемого в педагогическом сообществе эффективного контракта.

Разработанная система оценки учитывает современные тренды развития оценочных процедур, актуальные достижения в области психологии профессиональной деятельности, цифровой обработки данных, а также требования прикладного удобства использования и реализации в повседневной деятельности учебных подразделений.

Полученные в ходе тестирования преподавателей Института иностранных языков МАИ с использованием данной методики результаты, указывают на их высокую валидность, гибкость инструментария оценки и наличие достаточного числа получаемых оценочных параметров, характеризующих профессиональную деятельность преподавателя.

Выводы по главе 2

1. В ходе исследования было получено подтверждение целесообразности использования в модели оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка университета компонентов актуализированной модели профессионализма. Предлагаемые в обновленную модель профессионализма три новых компонента целесообразно непосредственно включить в процедуру оценивания и разработать частные рекомендации по их измерению. Это обусловлено их актуальностью, отражением основных изменений в требованиях к современному преподавателю, а также весомостью в структуре профессионализма преподавателя.

2. Установлено, что введение в модель оценки профессиональной деятельности преподавателя подсистемы оценки профессиональной педагогической компетенции преподавателя иностранного языка и подсистемы оценки по формализованным показателям профессиональной активности преподавателя в полной мере соответствуют актуальным подходам к реформе высшего образования в России и учитывает современные технологические достижения в области оценивания профессиональной деятельности.

Созданная система оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка университета является трехфакторной и позволяет соблюсти все необходимые принципы выработки критериев и показателей оценивания, такие как объективность, комплексность,

рациональность и множественность числа критериев, сочетание различных источников оцениваемой информации, включая как результаты профессиональной деятельности педагога, так и его личностно-ориентированные показатели.

3. Подтверждено, что данная система позволяет разработать различные сценарии оценивания, создавая, тем самым, реальный механизм повышения качества администрирования в отдельно взятом университете, актуализируя такое направление педагогической квалитетрии, как разработка и внедрение рациональной комплексной системы оценки научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава.

Отличительной особенностью данной системы является органический синтез инструментария по оценке компонентов профессионализма преподавателя на основе обновленной модели профессионализма преподавателя, подсистемы оценки педагогической компетенции в парадигме компетентностного подхода и оценка формализованных показателей профессиональной активности преподавателя, получившей широкое распространение в качестве инструментария, внедряемого в профессиональном сообществе эффективного контракта.

4. Обосновано и показано, что разработанная система оценки учитывает современные тренды развития оценочных процедур, актуальные достижения в области психологии профессиональной деятельности, цифровой обработки данных, а также требования прикладного удобства использования и реализации в повседневной деятельности учебных подразделений.

Внедрение данной модели способствует повышению уровня объективности при замещении вакантных вышестоящих должностей организации высшего образования, премировании педагогических работников, их аттестации, а также при рассмотрении вопроса о приеме на работу в университет.

Заключение

Профессиональная деятельность преподавателя университета – это многоаспектная деятельность, которую можно представить как совокупность последовательно реализуемых действий по передаче информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности участников, регулирования и коррекции педагогического процесса, его текущий контроль [84].

При этом регулирование и коррекция педагогического процесса является инструментом повышения качества образования во внедряемых в образовательный процесс систем управления качеством, а оценивание профессиональной деятельности преподавателя его подсистемой. В данном случае профессионализм преподавателя выступает необходимым условием достижения запланированных результатов профессионально-педагогической деятельности, а наличие инструментов по оценке его уровня – обязательным условием.

Анализ подходов современных авторов к проблеме категории профессионализма и составляющих его компонентов показывает, что наиболее емким и отражающим существенные стороны проблемы является пятикомпонентная модель профессионализма, разработанная Н.В. Кузьминой. В настоящий момент авторский подход предусматривает восемь компонентов модели. Проведенное в работе исследование показало целесообразность введения дополнительных компонентов в модель, которые бы отражали актуальные на сегодняшний день реалии современного общества и направления развития образования: профессиональное (педагогическое) мышление; цифровая грамотность; готовность к проектно-исследовательской деятельности. Оценка параметров данных компонентов профессионализма позволяет получить представление о сложных психо-интеллектуальных процессах и образованиях личности преподавателя, определяющих возможность достижения им успеха в профессиональной деятельности.

Парадигма компетентностного подхода в современной реформе российского образования обуславливает другой ракурс проблемы оценки профессиональной деятельности преподавателя – оценку компетенций, непосредственно определяющих характер и эффективность деятельности педагога. При синтезе модели компетенций преподавателя иностранного языка университета, помимо основных позиций, определяемых ФГОС 3 и стандартами преподавателя, необходимо принимать во внимание современные тренды развития дидактики, международного сотрудничества, внедрения информационных технологий, а также специфику деятельности преподавателя иностранного языка, которые нашли отражение в предложенных автором дополнительных компетенциях.

Оценка педагогической компетенции, как показало исследование, может являться дополнительным фактором, повышающим валидность оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете, что определяет необходимость ее включения в собственно модель оценки и в полной мере соответствует принципам построения систем оценки, сформулированных и обобщенных в нашем исследовании на основе анализа большого объема фактического материала. Дополнительным, третьим элементом модели явилась оценка формализованных показателей профессиональной активности преподавателя на основе анализа достигнутых значений выделенных индикаторов и их последующего взвешивания с суммированием полученных результатов, что отражает предметно-деятельностный аспект оценки.

Данные факторы определили комплексный характер модели оценки, на основе которой была синтезирована сама система оценки. Для получения итогового численного значения оценки профессиональной деятельности преподавателя был введен интегральный показатель ППД – показатель профессиональной деятельности, который объединил в цифровой форме все получаемые в ходе процедуры оценивания показатели и индикаторы, характеризующие профессиональную деятельность преподавателя в

предметно-деятельностном, личностно-ориентированном и компетентностном аспекте.

Полученные в ходе тестирования преподавателей Института иностранных языков МАИ с использованием данной методики результаты указывают на их высокую валидность, гибкость инструментария оценки и наличие достаточного числа получаемых оценочных параметров, характеризующих профессиональную деятельность. Полученные результаты показали обоснованность предложенных и введенных в систему оценки специфических для деятельности преподавателя иностранного языка университета параметров и индикаторов, таких как наличие сертификатов международных курсов иностранных языков, уровня сформированности вторичной языковой личности, достижение коммуникативной цели.

В результате эмпирического исследования подтверждена гипотеза исследования, состоящая в предположении о том, что реализация системы оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в университете выступает основой и ресурсом повышения качества педагогического процесса, стимулирует разработку эффективных оценочных средств и дидактических технологий организации профессионального образования.

Проведенное исследование раскрывает определенные аспекты проблемы оценивания профессиональной деятельности педагога применительно к задаче повышения качества образовательного процесса. Актуальными остаются вопросы расширения перечня оцениваемых индикаторов, которые, по нашему мнению, должны охватывать и мотивационную сферу преподавателя. В рамках перспективы развития темы диссертации предполагаем продолжить теоретические исследования по вопросам расширения использования математических методов для оперирования массивами получаемых данных, формирования базы знаний по типовым показателям профессиональной деятельности и, в перспективе, использовать технологии искусственного интеллекта для выработки

рекомендаций и программ профессионального роста преподавателей в интересах повышения качества образовательного процесса.

Список сокращений и условных обозначений

БРС – балльно-рейтинговая система

ВПР – всероссийская проверочная работа

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет – Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

ГИА – государственная итоговая аттестация

ДОТ – дистанционные образовательные технологии

ЕС – Европейский Союз

ЕФО – Европейский фонд образования

ЕФОМ – единые федеральные оценочные материалы

ЗУН – знания, умения, навыки

ИКИ – индивидуальный кумулятивный индекс

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

МАДИ – Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет

МАИ НИУ – Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

МГЛУ – Московский государственный лингвистический университет

МГОУ – Московский государственный областной университет

МГТУ «Станкин» – Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»

МГТУ ГА – Московский государственный технический университет гражданской авиации

МГУ – Московский государственный университет

МИФИ – Московский инженерно-технический университет

МИЭТ – Московский институт электронной техники

МООК – массовые открытые онлайн курсы

МСОКО – муниципальная система оценки качества образования
МФТИ – Московский физико-технический институт
МЭШ – московская электронная школа
НАФИ – национальное агентство финансовых исследований
НИКО – национальные исследования качества образования
НИРС – научно-исследовательская работа студентов
ОК – общекультурные компетенции
ООП – основная образовательная программа
ОПК – общепрофессиональные компетенции
ПА педагога – профессиональная активность педагога
ПИ деятельность – проектно-исследовательская деятельность
ПК – персональный компьютер
ПК – профессиональные компетенции
ППА – показатель профессиональной активности
ППД – показатель профессиональной деятельности
ППС – профессорско-преподавательский состав
РАНХиГС – Российская академия народного хозяйства и государственной службы
РАО – Российская академия образования
РИКО – региональное исследование качества образования
РИНЦ – российский индекс научного цитирования
РК – рейтинговый контроль
РМОКОО – региональная модель оценки качества общего образования
РСОКО – региональная система оценки качества образования
РУДН – Российский университет дружбы народов
РФ – Российская Федерация
СПбГАСУ – Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
СССР – Союз Советских Социалистических Республик
США – Соединенные Штаты Америки

ТСО – технические средства обучения

УДПО – Управление дополнительного профессионального образования

ФГОС ВО – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования

ФЗ РФ – Федеральный Закон Российской Федерации

ФРГ – Федеративная Республика Германии

ЦДПО РиС – Центр дополнительного профессионального образования руководителей и специалистов

ШТУР – школьный тест умственного развития

ЮНЕСКО – Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

ARACIS – Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (Румынское агентство по обеспечению качества высшего образования)

CELTA – Certificate in English Language Teaching to Adults (Сертификат по преподаванию английского языка взрослым)

DigCompEdu – Digital Competence for Educators (цифровая компетентность для преподавателей)

DigEuLit – Digital Literacy in European Education (цифровая грамотность в европейском образовании)

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System (Европейская система перевода и накопления кредитов)

EFQM – European Foundation for Quality Management (Европейский фонд управления качеством)

IEC – International Electrotechnical Commission (Международная организация по стандартизации в области электрических, электронных и смежных технологий)

IELTS – International English Language Testing System (Международная система тестирования по английскому языку)

INTASC – Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (Национальный комитет по вопросам профессиональных стандартов для учителей)

ISO – International Organization for Standardization (Международная организация по стандартизации)

MSTeams – Microsoft Teams (корпоративная платформа, разработанная компанией Microsoft)

NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards (Национальный совет по профессиональным стандартам преподавания)

PACT – Performance Assessment for California Teachers (Оценка эффективности работы учителей Калифорнии)

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (статистический пакет для общественных наук)

TED – Technology, Entertainment, Design (Технологии, Развлечения, Дизайн)

TOEFL – Test of English as a Foreign Language (тест по английскому как иностранному языку)

Список литературы

1. Абдалина, Л.В. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки / Л.В. Абдалина, И.Ф. Бережная // Высшее образование в России. – 2008. № 10. – С. 146–148.
2. Авво, Б.В. Вариативна модель оценки качества в системе образования на основе интеграции результатов оценочных процедур // Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис «Профиль роста» / Б.В. Авво, А.В. Вольтов, Н.Ю. Кадетова и др.: монография. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 39–54.
3. Александров, Р.О. Цифровая компетентность как инструмент в информационном обществе для осуществления контроля и распространения информации [Электронный ресурс] / Р.О. Александров, В.С. Киреев // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/4/285.pdf> (дата обращения: 19.05.2021).
4. Алтыникова, Н.В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов / Н.В. Алтыникова, А.А. Музаева // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 31–41.
5. Альтбах, Ф.Г. Доступность образования подразумевает неравенство / Ф.Г. Альтбах // Экономика образования. – 2011. – № 2 (63). – С. 114–117.
6. Анохин, П.К. Роль системного аспекта в разработке пограничных проблем нейрофизиологии и психологии / П.К. Анохин // Биомашсистемы. – 2018. – Т. 2. – № 4. – С. 22–30.
7. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании: монография / Н.В. Апатова. – М.: Российская академия образования, 1994. – 216 с.

8. Аскарлов, И.Б. Основные подходы и принципы подготовки будущих педагогов профессионального обучения к исследовательской деятельности / И.Б. Аскарлов // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 2–6 (22). – С. 25–32.

9. Аттестация педагогических кадров 2014 года: консультативный практикум по вопросам аттестации педагогических работников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://somc.ru/article/6> (дата обращения: 11.03.2020).

10. Афонина, Л.И. Критериально-ориентированное тестирование как эффективное средство измерения и оценки учебных достижений учащихся средних образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Афонина Лариса Ильинична. – Саратов, 2000. – 207 с.

11. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.

12. Багдасарова, С.К. Психология и педагогика: учебное пособие для средних спец. учеб. заведений / С.К. Багдасарова, С.Н. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – М.: ИЦ «Март»; Ростов-н/Д.: ИЦ «МарТ», 2006. – 315 с.

13. Бадальянц, О.В. Сущность образования / О.В. Бадальянц // Образование в Сибири. – 1995. – № 1. – С. 35–40.

14. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – 2-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

15. Баклагова, Ю.В. Влияние вторичного языкового опыта на формирование языковой личности [Электронный ресурс] / Ю.В. Баклагова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021. – Т. 12. – № 2. – Режим доступа: <https://sfk-mn.ru/PDF/19FLSK221.pdf> (дата обращения: 21.11.2020).

16. Бандурка, В.Б. Воспитательная деятельность преподавателя вуза / В.Б. Бандурка // Центральный научный вестник. – 2020. – Т. 5. № 1–3 (9–92). – С. 3–4.

17. Барабас, А.А. Обеспечение эффективного управления качеством образования на основе внутриведомственного взаимодействия при реализации региональной системы оценки качества образования / А.А. Барабас // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования: материалы I региональной научно-практической конференции / под ред. А.А. Барабаса. – Челябинск: РЦОКИО, 2017. – С. 9–14.

18. Барбашова, Е.В. Методологические аспекты оценки профессорско-преподавательского персонала вуза / Е.В. Барбашова, А.В. Исаев // Среднерусский вестник общественных наук. – 2014. – № 3 (33). – С. 210–219.

19. Бардовская, К.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: методические рекомендации / К.В. Бардовская, Е.В. Титова. – СПб.; Архангельск: Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2003. – 72 с.

20. Батурина, Р.В. Формирование общенаучной компетенции у будущих экономистов в процессе математической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Батурина Роза Валентиновна. – Казань, 2012. – 177 с.

21. Бекова, М.Р. Рефлексивная позиция педагога-психолога как философская и психолого-педагогическая проблема / М.Р. Бекова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 118–120.

22. Белогуров, А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества: монография / А.Ю. Белогуров. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 114 с.

23. Бельмаз, Я.М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія / Я.М. Бельмаз. – Горлівка: ГДПІМ, 2010. – 304 с.

24. Бенсон, Г.Ф. Подбор и развитие преподавателей образовательной организации. Критерии оценки профессиональной деятельности преподавателя и методы определения степени ее эффективности / Г.Ф. Бенсон, Н.Н. Лазаренко, О.Ю. Степанова, О.Г. Чайка // Качество образования – стратегия XXI века: материалы VI Региональной практической конференции / отв. за вып. О.Ю. Степанова, И.Ю. Федорова, В.В. Грачева. – Северск: Северский промышленный колледж, 2019. – С. 15–20.

25. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Эйдос. – 2005. – № 4. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 19.11.2020).

26. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений: избранные психологические труды / Н.А. Бернштейн; Российская академия образования, Московский психолого-социальный ин-т; под ред. В.П. Зинченко. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2004. – 687 с.

27. Бодалев, А.А. Психология общения: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

28. Бондаренко, Н.В. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с.

29. Бордовская, Н.В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке) [Электронный ресурс] / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова // Образование и культура северо-запада России: Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. – 2002. – № 7. – С. 192–206.

30. Бюраева, Ю.Г. Оценка качества среднего профессионального образования с позиции потребителей (на примере Республики Бурятия) / Ю.Г. Бюраева // Регионалистика. – 2018. – Т. 5. – № 5. – С. 33–44.

31. Вайцзекер, Ц.Ф. Об искусстве прогнозирования / Ц.Ф. Вайцзекер // Мир науки. – 1969. – № 3. – С. 8–15.

32. Васильева, Е.Ю. Подходы к оценке качества деятельности преподавателя вуза / Е.Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 2 (11). – С. 74–78.

33. Васина, Л.И. Работа с персоналом как важный фактор успешной деятельности компании / Л.И. Васина // Железнодорожный транспорт. – 2015. – № 7. – С. 26–30.

34. Введенский, В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21–31.

35. Верницкая, О.Н. Механизм формирования рейтинга учителя при помощи программного модуля «рейтинг» / О.Н. Верницкая // Педагогический имидж. – 2014. – № 2. – С. 37–39.

36. Внукова, В.В. Непрерывное самообразования педагога – основа профессионализма / В.В. Внукова, Л.И. Канищева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции / отв. ред. Т.В. Яковлева. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 357–359.

37. Волкова, М.В. Взаимодействие рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Волкова Марина Всеволодовна. – М., 1989. – 24 с.

38. Вольтов, А.В. Вариативная модель оценки качества образования на основе интеграции результатов оценочных процедур / А.В. Вольтов, Н.Ю. Кадетова, В.П. Колесникова, Е.Б. Пигалкина // XLIV Международные научные чтения (памяти А.К. Нартова): сборник статей Международной

научно-практической конференции / отв. ред. А.А. Сукиасян. – М.: Европейский фонд инновационного развития, 2019. – С. 41–44.

39. Воробьева, М.А. Оценка деятельности педагогов в образовательной организации / М.А. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 45–50.

40. Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. Часть 1 / Уральский государственный педагогический университет; гл. ред. Б.М. Игошев. – Екатеринбург: [б. и.], 2021. – 366 с.

41. Гайдамашко, И.В. Цифровая компетентность и онлайн-риски студентов образовательной организации высшего образования / И.В. Гайдамашко, Ю.В. Чепурная // Человеческий капитал. – 2015. – № 10 (82). – С. 18–21.

42. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

43. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI в.: учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 432 с.

44. Гершунский, Б.С. Россия, образование и будущее / Б.С. Гершунский. – Челябинск, 1993. – 177 с.

45. Гильманшина, С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гильманшина Сурия Ирековна. – Казань, 2008. – 456 с.

46. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов / Европейский фонд образования (ЕФО). – Турин: European Training Foundation, 1997. – 160 с.

47. Гнатко, Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – М.: ИПАН, 1994. – 43 с.

48. Голохваст, К.С. Виртуальная реальность как компонент виртуальной среды обучения / К.С. Голохваст, И.И. Докучаев, А.А. Сергиевич и др. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 191. – С. 32–44.

49. Голошумова, Г.С. Тенденции развития вариативного образования в современном социуме / Г.С. Голошумова, Ф.Ф. Тимиров, С.Г. Ежов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3 (46). – С. 148–150.

50. Горбанева, А.В. Творческий потенциал или потенциальная креативность: возможности раскрытия у будущих учителей в образовательном пространстве высшего учебного заведения / А.В. Горбанева, Л.В. Горбанева // Социально-педагогические технологии в социализации будущего профессионала: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ю.А. Тюриной. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2018. – С. 141–145.

51. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гребенкина Лидия Константиновна. – М., 2000. – 441 с.

52. Григораш, О.В. Повышение эффективности управления качеством образовательного процесса / О.В. Григораш // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 72–78.

53. Гришина, И.В. Подходы к определению критериев и показателей эффективности деятельности руководящих и педагогических работников образовательных учреждений / И.В. Гришина, В.Н. Волков // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад? Материалы XI Международной научно-практической конференции / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. – С. 165–177.

54. Дегальцева, В.А. Подготовка преподавателей к контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дегальцева Валентина Александровна. – Армавир, 2018. – 180 с.

55. Деркач, А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 426 с.

56. Елкина, И.М. Дидактические основания оценивания результатов обучения при современных педагогических подходах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елкина Ирина Михайловна. – М., 2016. – 182 с.

57. Ершов, А.П. Программирование – вторая грамотность / А.П. Ершов // Проблемы информатики. – 2015. – № 4 (29). – С. 71–85.

58. Ефимов-Комаров, В.Ю. Организация учебного процесса по физической культуре с использованием балльно-рейтинговой системы оценки знаний / В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, В.В. Рябчук // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – Т. 200. – С. 468–474.

59. Замфир, К.Н. Удовлетворенность трудом. Мнение социолога / пер. с рум. А.Д. Мазылу / К.Н. Замфир. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.

60. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2000. – 258 с.

61. Зеер, Э.Ф., Степанова, Л.Н. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов / Э.Ф. Зеер, Л.Н. Степанова // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 6. – С. 139–157.

62. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.

63. Иванова, С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). – С. 23–28.

64. Иванова, С.В. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография / С.В. Иванова, О.Б. Иванов. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 160 с.

65. Ивановская научная психолого-педагогическая и методическая школа: вклад в развитие российского образования: монография / А.А. Прохорова, В.И. Назаров, Т.А. Воронова и др.; под науч. ред. А. А. Прохоровой. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2022. – 328 с.

66. Игнатъева, Г.А. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов [Электронный ресурс] / Г.А. Игнатъева, В.И. Слободчиков. – Режим доступа: www.mro.nnov.ru/?id=353 (дата обращения: 20.10.2020).

67. Игнатъева, Г.А. Технология экспертной деятельности в образовании [Электронный ресурс] / Г.А. Игнатъева, М.Н. Крайникова. – Режим доступа: www.mro.nnov.ru/?id=376 (дата обращения: 17.11.2020).

68. Игропуло, И.Ф. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского федерального университета) / И.Ф. Игропуло, И.С. Сёмина, Ю.В. Сорокопуд, В.К. Шаповалов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 26–28.

69. Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием) / отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – 464 с.

70. Илиджев, А.А. Особенности педагогической деятельности преподавателя в условиях компетентностно-ориентированного обучения в

образовательных организациях МВД России / А.А. Илиджев // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. – Екатеринбург: Российский гос. профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 70–72.

71. Кабзова, Н.В. Цифровая компетентность как фактор обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда / Н.В. Кабзова // Экономика и региональное управление: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Брянск: Брянский гос. университет им. акад. И.Г. Петровского, 2017. – С. 681–684.

72. Карнелович, М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие / М.М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.

73. Карпов, А.В. Субъект и объект практического мышления: монография / А.В. Карпов; под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Ремдер, 2004. – 320 с.

74. Картушина, Н.В. Анализ теоретических основ проблемы оценки эффективности деятельности преподавателя / Н.В. Картушина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 1. – С. 67–75.

75. Картушина, Н.В. Вторичная языковая личность как компетенция преподавателя иностранного языка высшей школы / Н.В. Картушина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2021. – № 4. – С. 55–62.

76. Картушина, Н.В. Математическая модель оценки профессиональной деятельности педагогического работника образовательной организации высшего образования / Н.В. Картушина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 4. – С. 48–54.

77. Картушина, Н.В. Модель компетенций преподавателя иностранного языка технического вуза / Н.В. Картушина // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 80–84.

78. Картушина, Н.В. Об отдельных компонентах модели профессионализма преподавателя высшей школы / Н.В. Картушина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2021. – № 9. – С. 87–93.

79. Картушина, Н.В. Эффективный контракт как инструмент повышения качества деятельности преподавателя высшей школы / Н.В. Картушина // Приоритеты современной науки: актуальные исследования и направления: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции / под ред. А.В. Туголукова. – М.: ИП Туголуков А.В., 2021. – С. 40–43.

80. Ковалев, Б.П. Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ковалев Борис Петрович. – Минск, 1984. – 23 с.

81. Колодезникова, А.Н. Построение учебного процесса по формированию самостоятельности студентов технических направлений в процессе обучения специальным дисциплинам / А.Н. Колодезникова, Г.М. Парникова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 9. – С. 194–198.

82. Кривошеев, В.А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кривошеев Владимир Александрович. – Минск, 1991. – 19 с.

83. Кубарев, Д.Е. Цифровая трансформация системы общего образования региона: профессиональные дефициты педагогических кадров / Д.Е. Кубарев // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 5 (39). – С. 47–57.

84. Кудрявцев, Ю.М. Инварианты информационной компетентности как интегративная основа учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-педагогической деятельности будущего педагога / Ю.М. Кудрявцев, И.С. Казаков // Казанская наука. – 2017. – № 7. – С. 5–9.

85. Кузьмина, М.В. Формирование цифровой грамотности обучающихся: методические рекомендации для работников образования в рамках реализации

Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / авт.-сост. М.В. Кузьмина и др. – Киров: ИРО Кировской области, 2019. – 47 с.

86. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов для сферы образования / Н.В. Кузьмина. – М.: Исследовательский центр повышения качества образования, 2001. – 144 с.

87. Лапшова, А.В. Профессионализм педагога вуза: компетентностный подход / А.В. Лапшова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск: Красноярский гос. аграрный университет, 2018. – С. 141–143.

88. Лейман, Н.И. Заработная плата: перспективы на 2013 год / Н.И. Лейман // Советник бухгалтера государственного и муниципального учреждения. – 2012. – № 12. – С. 17–22.

89. Лопанова, Е.В. Критерии оценки профессионального мышления педагога / Е.В. Лопанова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10 (64). – С. 36–45.

90. Магомедалиева, М.Р. Анализ готовности педагогов профессионального обучения к проектной деятельности / М.Р. Магомедалиева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50). – С. 101–103.

91. Магомедова, Р.М. Аспекты оценки эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза / Р.М. Магомедова // Инновационные технологии в образовании. – 2019. – № 2 (2). – С. 178–184.

92. Макаров, В.А. Сравнительный анализ подходов к оцениванию профессиональной компетенции педагогов / В.А. Макаров, Т.Н. Макарова, Е.В. Переславцева // Евразийское Научное Объединение. – 2019. – № 1 0–6 (56). – С. 488–491.

93. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

94. Медведев, А.М. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 1 [Электронный ресурс] / А.М. Медведев, И.В. Жуланова, Т.Ю. Мысина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf> (дата обращения: 21.06.2021).

95. Мерзон, Е.Е. Лабильность и гибкость мышления как факторы развития технической одаренности личности [Электронный ресурс] / Е.Е. Мерзон, О.М. Штерц, А.Н. Панфилов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9381> (дата обращения: 11.03.2021).

96. Меркулова, Т.К. Оценка профессионализма педагога по результатам использования корпусной лингвистики на занятиях по иностранному языку / Т.К. Меркулова, А.А. Галкина // Наука и школа. – 2019. – № 2. – С. 125–132.

97. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова. – М.: Институт содержания образования ВШЭ, 2010. – 173 с.

98. Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы / под ред. В.Ю. Ереминой, Г.А. Игнатъевой. – Нижний Новгород, 2015. – 60 с.

99. Минжигаева, Е.А. Мотивация преподавателя как один из основных факторов мотивации самообразовательной деятельности обучающихся (на примере иностранного языка) [Электронный ресурс] / Е.А. Минжигаева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. Режим доступа: <https://s.science-education.ru/pdf/2019/2/28619.pdf> (дата обращения: 21.04.2021).

100. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений,

обучающихся по специальности 03100 – Педагогика и психология / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

101. Мюллер, В.К. Англо-русский. Русско-английский словарь. 250 000 слов / В.К. Мюллер; ред. Л.С. Робатень. – М.: АСТ, 2015. – 1184 с.

102. Нарыкова, О.Н. Перспективы развития цифровых технологий дистанционного обучения в реализации программ языкового образования на высшей ступени обучения / О.Н. Нарыкова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2021. – С. 55–58.

103. Немова, Н.В. Управление методической работой в школе / Н.В. Немова; отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1999. – 175 с.

104. Никифоров, В.И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: учеб.-методическое пособие / В.И. Никифоров, А.И. Сурыгин. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2009. – 141 с.

105. Орлов, А.И. Менеджмент: организационно-экономическое моделирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 220700 «Организация и управление наукоемкими производствами» / А.И. Орлов. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2009. – 475 с.

106. Осипова, Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Осипова Елена Константиновна. – М., 1988. – 203 с.

107. Оскарссон, Н.Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Н.Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования: доклад / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта; Европейский фонд подготовки кадров.

Проект ДЕЛФИ. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 186 с.

108. Панюкова, С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебно-методическое пособие / С.В. Панюкова. – М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020. – 33 с.

109. Парникова, Г.М. Теоретические подходы к формированию универсальных компетенций будущих специалистов в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование / Г.М. Парникова // Вестник Якутского государственного университета. – 2008. – Т. 2. – № 5. – С. 50–55.

110. Пастухова, И.П. Сетевая модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководящих и педагогических кадров системы СПО / И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 7. – С. 75–77.

111. Перевощикова, Е.Н. Рейтинговая система оценки подготовки бакалавров / Е.Н. Перевощикова // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 40–47.

112. Пермяков, О.Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пермяков Олег Евгеньевич. – СПб., 2009. – 326 с.

113. Письмо Рособрнадзора от 17.04.2006 № 02-55-77ин/ак «О новых критериях показателя государственной аккредитации высших учебных заведений» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-rosobrnadzora-ot-17042006-n-02-55-77in-ak-o/> (дата обращения: 27.05.2021).

114. Подповетная, Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Подповетная Юлия Валерьевна. – Челябинск, 2012. – 400 с.

115. Полат, Е.С. Как рождается проект / Е.С. Полат. – М.: Академия, 1995. – 223 с.

116. Полонский, В.М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Полонский Валентин Михайлович. – М., 1988. – 40 с.

117. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 313 (ред. от 23.05.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/499091768> (дата обращения: 27.05.2021).

118. Потемкина, Т.В. Проектирование системы оценки профессиональной деятельности учителя (теоретико-методологический подход): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Потемкина Татьяна Валерьевна. – М., 2012. – 311 с.

119. Потемкина, Т.В. Эффективный контракт с учителем: проблема выявления результатов профессиональной деятельности / Т.В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 19 (13). – С. 120–126.

120. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 29.05.2021).

121. Прохорова, А.А. Дидактический инструментальный преодоления лингвострановедческой интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей / А.А. Прохорова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 95–100.

122. Пуденко, Т.И. Эффективный контракт с педагогом как инструмент управления персоналом в образовательных организациях / Т.И. Пуденко // Психология профессионала: личность, деятельность, организация:

монография / под ред. Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. – Тверь: Тверской государственный университет, 2014. – С. 197–201.

123. Пучков, Н.П. Методическая работа в вузе: методические указания / Н.П. Пучков. – Тамбов: изд-во ТГТУ, 2010. – 32 с.

124. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.

125. Разъяснения по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки бакалавра на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макета) / Министерство образования и науки. – М.: Госкомстат, 2009. – 100 с.

126. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 351 с.

127. Ризен, Ю.С. Математическое моделирование образовательного процесса в оценке качества деятельности вуза / Ю.С. Ризен, А.А. Захарова, М.Г. Минин // Информационное общество. – 2014. – № 3. – С. 25–33.

128. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-pedagog-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 25.05.2020).

129. Рубин, Ю.Б. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / Ю.Б. Рубин. – М.: Маркет ДС Корпарейшн, 2005. – 496 с.

130. Ручкина, В.П. Оценка учебной деятельности студентов по рейтинговой системе / В.П. Ручкина // Образовательная область «Математика» в свете проблемы «Детство: образование – XXI век»: материалы семинара 21–22 апр. 2004 г., г. Екатеринбург / сост. и общ. ред. Г.П. Калинина. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. институт, 2004. – С. 11–16.

131. Селифонова, Е.Д. Информационные технологии в формировании медиакомпетентности вторичной языковой личности в процессе формирования иностранного языка в высшей школе / Е.Д. Селифонова // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Информационные технологии. – 2018. – № 2 (12). – С. 47–49.

132. Серафимович, И.В. Взаимосвязь профессионального педагогического мышления с рефлексивностью и эмоциональным интеллектом у педагогов различного профиля / И.В. Серафимович, К.А. Егорова // Методология современной психологии. – 2020. – № 11. – С. 327–339.

133. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В.В. Серикова. – М. 1998. 182 с.

134. Ситникова, М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ситникова Мария Ивановна. – Белгород, 2008. – 42 с.

135. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учебное пособие / Г.Б. Скок. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 102 с.

136. Скороходова, Н.В. Кадровое обеспечение реализации программ высшего образования / Н.В. Скороходова, Я.С. Чистова // Новые технологии оценки качества образования: сборник материалов XIV Форума экспертов в сфере профессионального образования. – М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2018. – С. 51–54.

137. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–15.

138. Сластенина, Т.А. Развитие коммуникативной компетенции как ключевого компонента профессионализма будущих педагогов / Т.А. Сластенина // Вестник Южно-Уральского государственного

университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 36 (212). – С. 88–93.

139. Слободчиков, В.И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатъева. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=353> (дата обращения: 20.10.2020).

140. Слободчиков, В.И. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / В.И. Слободчиков; под ред. Т.М. Ковалевой. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 160 с.

141. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Н.В. Ломовцева, К.М. Заречнева, О.В. Ушакова, С.Ю. Ярина. – Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. – 84 с.

142. Современная цифровая образовательная среда в РФ: сайт. – Режим доступа: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения: 27.07.2020).

143. Соколова, И.В. Информатизация общества как объект социологического исследования / И.В. Соколова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2008. – № 4 (60). – С. 20–26.

144. Соколова, Н.Ф. Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Надежда Федоровна. – М., 2004. – 21 с.

145. Соловьева, Н.М. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в классах с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин в условиях взаимодействия «школа-вуз»: с учетом региональной специфики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Соловьева Наталия Михайловна. – Якутск, 2019. – 194 с.

146. Сорокопуд, Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий /

Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 98–200.

147. Спенсер, Лайл М. (мл.) Компетенции на работе / Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер; пер. с англ. – М.: НИРРО, 2005. – 384 с.

148. Ставринова, Н.Н. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ставринова Наталья Николаевна. – Сургут, 2006. – 382 с.

149. Статистические методы анализа экспертных оценок / под ред. Т.В. Рябушкина. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.

150. Стернина, И.А. К теории речевых культур носителя языка / И.А. Стернина // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 22–29.

151. Ступницкая, М.А. Критериальное оценивание / М.А. Ступницкая // Педагогические измерения. – 2015. – № 1. – С. 52–74.

152. Ступницкая, М.А. Критериальное оценивание самостоятельной работы студентов с информационными ресурсами: инструктивно-методическое пособие / М.А. Ступницкая, С.И. Алексеева. – М.: Московский городской педагогический университет, 2018. – 28 с.

153. Сутужко, В.В. Феномен оценки в социальных системах / В.В. Сутужко // European Social Science Journal. – 2014. – № 6–1 (45). – С. 44–55.

154. Сухонос, Е.В. Рейтинг учителя сельской малокомплектной школы как инструмент формирования его конкурентоспособности / Е.В. Сухонос // Образование: традиции и инновации: материалы VII Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н.В. Уварина. – Прага: World Press s.r.o., 2015. – С. 149–151.

155. Тимошенко, А.А. Особенности системы мотивации труда преподавателей высших учебных заведений / А.А. Тимошенко, С.А. Тимошенко // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения: сборник научных трудов по материалам международной

научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. аграрный университет, 2020. – С. 84–87.

156. Тихомирова, О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования / О.В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1–112. – С. 77–84.

157. Тихонова, Е.В. Обучение преподавателей профильных дисциплин иноязычному профессиональному дискурсу / Е.В. Тихонова, Д.Н. Белов, М.А. Шевченко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 174. – С. 56–63.

158. Ториков, А.В. Структура прогностических умений специалиста сервиса / А.В. Ториков, Е.Ф. Торикова // Наука и эпоха: монография / под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Кн. 7. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2011. – С. 297–312.

159. Трегубова, Е.Д. К вопросу о готовности педагогов среднего профессионального образования к проектной деятельности / Е.Д. Трегубова, О.В. Лешер // Научный форум: педагогика и психология: сборник статей по материалам XVI международной научно-практической конференции / отв. ред. Н.А. Лебедева. – М.: Международный центр науки и образования, 2018. – С. 43–47.

160. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 27.07.2020).

161. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков; под ред. Н.Ф. Татьянченко. – М.: Альта-пресс, 2005. – 1216 с.

162. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. и прим. С.Ф. Егорова. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.

163. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 27.07.2020).

164. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 27.07.2020).

165. Федоров, С.А. Развитие творческого потенциала педагога в процессе научно-методической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федоров Сергей Александрович. – Тюмень, 2010. – 223 с.

166. Фурсов, В.А. Обоснование методики балльно-рейтинговой оценки работы работников образовательных организаций / В.А. Фурсов // КАНТ. – 2014. – № 2 (11). – С. 62–64.

167. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 18.10.2019).

168. Царегородцева, Е.А. Методическое сопровождение развития профессиональной рефлексивности педагогов / Е.А. Царегородцева, С.А. Пунполева // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XI Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 88–91.

169. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, И.В. Панова. – Н.Новгород: Мининский университет, 2020. – 50 с.

170. Черкесова, Э.Ю. Оценка и пути повышения уровня цифровой грамотности научно-педагогических работников в условиях цифровой

трансформации экономики Российской Федерации / Э.Ю. Черкесова, Д.Д. Миронова // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – № 10–1. – С. 146–152.

171. Чернышева, А.Г. Балльно-рейтинговая система контроля и оценки при формировании проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна / А.Г. Чернышова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 202–214.

172. Число преподавателей в вузах России сократилось на 9 тыс. человек в 2018–2019 учебном году [Электронный ресурс] // ТАСС. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/6787511> (дата обращения: 06.10.2021).

173. Чумаков, В.П. Поверить алгеброй гармонию / В.П. Чумаков // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 4 (64). – С. 25–27.

174. Шагардинова, Е. Формирование аксиологических основ профессиональной подготовки военных переводчиков на примере Военного университета Министерства Обороны Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шагардинова Елдес. – М., 2019. – 197 с.

175. Шадриков, В.Д. Аттестация как механизм обеспечения качества образования на примере педагогической деятельности [Электронный ресурс] / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова, М.Д. Кузнецова. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/sci/publications/26477877.html> (дата обращения: 12.09.2019).

176. Alderfer, C.P. Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings / C.P. Alderfer. – N.Y.: Free Press, 1972. – 198 p.

177. Bellah, R.N. Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life / R.N. Bellah, R. Madsen, W.M. Sullivan, A. Swidler, S.M. Tipton. – Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1985. – 376 p.

178. Bishay, A. Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method / A. Bishay // Journal of Undergraduate Sciences. – 1996. – No. 3. – Pp. 147–154.

179. Brian, K. Lo que hacen los mejores profesores de Universidad / K. Brian. – Universidad de Valencia, 2005. – 229 p.

180. Brunetti, G.J. Why Do They Teach? A Study of Job Satisfaction among Long-term High School Teachers / G.J. Brunetti // Teacher Education Quarterly. – 2001. – Vol. 28, No. 3. – Pp. 49–74.

181. Chen, W. Assessing the quality of teachers' teaching practices / W. Chen, S. Mason, C. Staniszewski, A. Upton, M. Valley // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2012. – No. 24. – Pp. 22–41.

182. Chetty, K. Bridging the digital divide: measuring digital literacy / K. Chetty, L. Wenwei, J. Josie, B. Shenglin // Economics E-Journal. – 2017. – No. 12 (1). – Pp. 23–18.

183. Darling-Hammond, L. Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments / L. Darling-Hammond, S.P. Newton, R.C. Wei // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2013. – No. 25. – Pp. 179–204.

184. European Union – “Digital Education Action Plan (2018–2020)”. 2018. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (accessed: 28.09.2021).

185. Evans, K. Digital Fluency: a C2021 graduate attribute / K. Evans, B. McGrae, T. Varga-Atkins. URL: <https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/centre-for-innovation-in-education/curriculum-2021-resources/symposiumresources/Digital,Fluency,Workshop.pdf> (accessed: 12.08.2019).

186. Gibbs, G. How assessment frames student learning / G. Gibbs // Innovative assessment in higher education. – London: Routledge, 2006. – Pp. 23–36.
187. Hallinger, P. Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence / P. Hallinger, R.H. Heck, J. Murphy // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2014. – No. 26. – Pp. 5–28.
188. Herzberg, F. The Motivation to Work / F. Herzberg, B. Mausner, B.B. Snyderman. – N.Y., 1959. – 157 p.
189. Herzberg, F. The motivation-hygiene concept and problems of manpower / F. Herzberg // Personnel Administration. – 1964. – No. 27. – Pp. 3–7.
190. Hoyle, E. Teaching. Prestige, Status and esteem / E. Hoyle // Educational Management and Administration. – 2001. – No. 29 (2). – Pp. 139–152.
191. Hutmacher, W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. – 72 p.
192. ICT competency standards for teachers: competency standards modules. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207> (дата обращения: 12.08.2019).
193. Kartushina, N.V. Competence matrix of a foreign language teacher in higher education: Formal presentation / N.V. Kartushina // Thinking Skills and Creativity. – 2021. – Vol. 41. – Pp. 100916.
194. Katsuno, M. Teacher evaluation policies and practices in Japan: How performativity works in schools / M. Katsuno. – Florence: Taylor and Francis, 2016. – 164 p.
195. Katz, D.S. Growth models and teacher evaluation: What teachers need to know and do / D.S. Katz // Kappa Delta Pi Record. – 2016. – Vol. 52. – No. 1. – Pp. 11–16. DOI: 10.1080/00228958.2016.1123039
196. Liu, S. Chinese middle school teachers' preferences regarding performance evaluation measures / S. Liu, X. Xu, J.H. Stronge // Educational

Assessment, Evaluation, Accountability. – 2016. – No. 28. – Pp. 161–177. DOI: 10.1007/s11092-016-9237-x

197. Maslow, A.H. Motivation and Personality / A.H. Maslow. – N.Y.: Harper, 1954. – 411 p.

198. McClland, D.C. Testing for competence rather than for “intelligencia” / D.C. McClland // American Psychologist. – 1973. – No. 28. – 143 p.

199. Pecheone, R.L. Evidence in teacher education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT) / R.L. Pecheone, R.R. Chung // Journal of Teacher Education. – 2006. – Vol. 57. – No. 1. – Pp. 22–36.

200. Spear, M. Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers / M. Spear, K. Gould, B. Lee. – Slough, UK: NFER, 2000. – 26 p.

201. Su, Y. Accountability or authenticity? The alignment of professional development and teacher evaluation / Y. Su, L. Feng, C. Hsu // Teachers and Teaching. – 2017. – Vol. 23. – No. 6. – Pp. 717–728. DOI: 10.1080/13540602.2016.1255189

202. Sylvia, R.D. What makes mr Johnson Teach? A study on teacher motivation / R.D. Sylvia, T. Hutchinson // Human Relations. 1985. No. 38. Pp. 841–856.

203. Tucker, P.D. Linking teacher evaluation and student learning Tucker / P.D. Tucker, J.H. Stronge. – Alexandria, V.A: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. – 176 p.

204. Vasquez Heilig, J. Teach for America: Are turn to the evidence / J. Vasquez Heilig, S. Jez. – Boulder, CO: National Education Policy Center, University of Colorado, 2014.

205. Vevere, N. Student's Evaluation of Teaching Quality / N. Vevere, V. Kozlinkis // US-China Education Review. – 2011. – Pp. 702–705.

206. What is a Learning Platform? USR: <https://mfeldstein.com/what-is-a-learning-platform/> (accessed: 12.04.2019).

207. Wrzesniewski, A. Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work / A. Wrzesniewski, C.R. McCauley, P. Rozin, B. Schwartz // Journal of Research in Personality. – 1997. – Vol. 31, iss. 1. – Pp. 21–33.

Список иллюстративного материала

Список таблиц

Таблица 1 – Профессиональные компетенции преподавателя современного университета

Таблица 2 – Основные компоненты методики И. П. Пастуховой

Таблица 3 – Уровни достижения результата при оценке уровня компетенции

Таблица 4 – Значимость показателей оценки качества деятельности педагогов организаций высшего образования

Таблица 5 – Виды цифровых навыков по классификации ЮНЕСКО

Таблица 6 – Сведения по преподавателям иностранного языка университетов, имеющих сертификаты

Таблица 7 – Критерии и показатели оценки преподавателя иностранного языка организации высшего образования

Таблица 8 – Итоговая оценка профессиональной деятельности педагога

Таблица 9 – Профессиональные компетенции преподавателя иностранного языка

Таблица 10 – Уровни развития профессионального педагогического мышления

Таблица 11 – Перечень оцениваемых параметров и критерии оценки

Таблица 12 – Оцениваемые формализованные показатели профессиональной активности преподавателей

Таблица 13 – Индикаторы оценивания профессиональной активности преподавателя и их веса

Таблица 14 – Распределение результатов оценки основных показателей компонентов профессионализма и профессиональной компетенции в зависимости от целевой группы респондентов

Таблица 15 – Распределение ответов на вопросы разных групп сложности при оценке показателя профиля профессиональной компетенции в зависимости от стажа и наличия сертификатов

Таблица 16 – Распределение результатов оценки основных групп показателей профессиональной активности педагога в зависимости от стажа и наличия сертификатов

Таблица 17 – Зависимость значений основных показателей оценки профессиональной деятельности педагога от целевых групп респондентов

Таблица 18 – Результаты расчета ППД

Список иллюстраций

Рисунок 1 – Управление качеством образовательного процесса

Рисунок 2 – Виды профессиональной деятельности преподавателя

Рисунок 3 – Отличия компетенций от знаний, умений, навыков

Рисунок 4 – Структура профессиональной (педагогической) компетентности преподавателя (по В.Н. Введенскому)

Рисунок 5 – Дополнительная учебно-научная деятельность преподавателя

Рисунок 6 – Структура профессионализма педагога (по Н.В. Кузьминой)

Рисунок 7 – Основные компоненты личности профессионала (по А.К. Марковой)

Рисунок 8 – Структура профессионализма преподавателя (по Л.К. Гребенкиной)

Рисунок 9 – Основные факторами, определяющие востребованность выпускника на рынке труда

Рисунок 10 – Структура связей факторов образовательного

Рисунок 11 – Параметры формирования рейтинга преподавателя (по В.А. Фурсову)

Рисунок 12 – Параметры, составляющие рейтинг преподавателя

Рисунок 13 – Основные признаки классификации систем оценки профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка университета

Рисунок 14 – Ведущие мотивы профессиональной деятельности преподавателя университета

Рисунок 15 – Подход к квалификации мотиваций

Рисунок 16 – Структура рефлексивно-оценочного компонента профессионализма

Рисунок 17 – Основные свойства профессионально-педагогического мышления (по А.В. Карпову)

Рисунок 18 – Схема восьмикомпонентной модели профессионализма

Рисунок 19 – Показатели оценки преподавателей иностранного языка в университете

Рисунок 20 – Практический уровень модели оценки

Рисунок 21 – Инструмент по оценке цифровой грамотности

Рисунок 22 – Зависимость оцениваемых компонентов профессионализма и профессиональной компетенции от целевой группы респондентов

Рисунок 23 – Зависимость распределения ответов на вопросы различных групп сложности при оценке педагогической компетенции для различных целевых групп

Рисунок 24 – Зависимость оценки показателей профессиональной активности педагога для различных целевых групп

Рисунок 25 – Зависимость основных оцениваемых параметров от целевой группы респондентов

Рисунок 26 – Графическое изображение зависимостей

Анкета № 1. Оценка компонента «цифровая грамотность»

Уважаемые преподаватели!

Просим вас ответить на вопросы анкеты, поставив галочку в нужной графе – «да» или «нет» с целью оценки компонента «цифровая грамотность».

Вопрос	Да	Нет
1. Понимаете ли Вы роль и степень влияния информации на жизнь человека?		
2. Умеете ли Вы искать и находить информацию на разных ресурсах?		
3. Понимаете ли Вы пользу и вред информации?		
4. Понимаете ли Вы технические составляющие компьютера и принципов их взаимодействия?		
5. Испытываете ли Вы лёгкость в использовании цифровых устройств вне зависимости от платформы / интерфейса?		
6. Понимаете ли Вы «предназначения» компьютера и цели его использования?		
7. Понимаете ли Вы многообразие источников информации, форм и каналов её распространения?		
8. Умеете ли Вы искать новости в разных источниках, проверять их полноту и достоверность?		
9. Относите ли Вы критично к информационным сообщениям, новостям?		
10. Понимаете ли Вы отличия цифровых коммуникаций от живого общения?		
11. Умеете ли Вы использовать современные средства коммуникации (социальные сети, мессенджеры)?		
12. Осознаете ли Вы наличие особой этики и норм общения в цифровой среде?		
13. Понимаете ли Вы технологические тренды, готовность работать с новыми и современными технологиями (приложениями, гаджетами)?		
14. Понимаете ли Вы пользу технологических инноваций, как для развития общества, так и себя лично?		
15. Понимаете ли Вы многообразие источников информации?		

Приложение Б**Анкета № 2. Оценка компонента «профессиональное педагогическое мышление»**

Уважаемые преподаватели!

Просим вас оценить компонент «профессиональное педагогическое мышление» по трехбалльной шкале.

Вопросы	Баллы от 1 до 3
1. Умею строить познавательную деятельность	
2. Умею проявить педагогическую позицию в условиях выбора	
3. Умею выбрать оптимальный вариант решения педагогической ситуации	
4. Умею оперативно осуществить перенос категорий в условия решения задачи	
5. Умею проектировать педпроцесс в соответствии с целями обучения	
6. Умею выявлять в конкретных педагогических ситуациях противоречия и обосновывать решение педагогической проблемы образовательной концепцией.	

Анкета № 3. Оценка компонента «готовность к проектно-исследовательской деятельности»

Уважаемые преподаватели!

Просим вас оценить компонент «готовность к проектно-исследовательской деятельности» по пятибалльной шкале.

Вопросы	Баллы от 1 до 5
1. Могу определить объект, подлежащий исследованию, с учетом региональной специфики	
2. Способен/способна сформулировать цель исследования с учетом региональной специфики и выделить задачи исследования, позволяющие достичь поставленной цели	
3. Могу разрабатывать программы исследовательской деятельности в соответствии с объектом, ее целью и поставленными задачами	
4. Умею прогнозировать результаты исследовательской деятельности в соответствии с целью исследования	
5. Могу оценивать результаты исследовательской деятельности	
6. Осуществляю подбор и изучение информационных источников для выполнения исследовательских задач в соответствии с разработанной программой	
7. Подбираю методы, определяю требования к лабораторному оборудованию для проведения исследований в естественно-научной сфере знаний	
8. Умею презентовать результаты исследовательской работы.	

Приложение Г

Анкета № 4. Оценка степени соответствия профессиональных качеств требованиям профессиональных компетенций педагога согласно ФГОС

Уважаемые преподаватели!

Просим вас оценить степень соответствия ваших профессиональных качеств требованиям профессиональных компетенций педагога согласно ФГОС,

заполнив анкету баллам от 1 до 3, где:

3 балла – да, обладаю;

2 балла – обладаю, но неустойчиво;

1 балл – нет, не обладаю.

Вопросы	Баллы от 1 до 3
1. Имеете ли Вы общие представления об основных нормативных документах в области образования?	
2. Знаете ли Вы концептуальные основы ФГОС?	
3. Знаете ли Вы общие тенденции и приоритеты развития образования?	
4. Знаете ли Вы возрастную периодизацию развития детей и подростков?	
5. Знаете ли Вы закономерности и особенности развития детей и подростков?	
6. Знаете ли Вы основы психологии семейного воспитания (типы семей, причины конфликтов и их влияние на развитие ребенка)?	
7. Имеете ли Вы представление о преемственности основных периодов развития личности?	
8. Знаете ли Вы психологические основы и механизмы формирования готовности ребенка к школьному обучению?	
9. Знаете ли Вы психологические основы работы со взрослыми (характеристики периода взрослости и особенности организации обучения взрослых)?	
10. Знаете ли Вы общие основы методики обучения и воспитания?	
11. Знаете ли Вы современные педагогические технологии?	
12. Знаете ли Вы методы установления контактов с обучающимися разных возрастов и образовательных потребностей и их родителями?	

Вопросы	Баллы от 1 до 3
13. Знаете ли Вы методы управления коллективом: методы убеждения, аргументации своей позиции, предотвращения конфликтов?	
14. Умеете ли Вы ставить педагогические задачи с учетом индивидуальных особенностей обучающегося и организовывать работу в соответствии с ними?	
15. Умеете ли Вы формулировать педагогическую проблему, оформлять ее решение в виде педагогических задач и прогнозировать результат?	
16. Умеете ли Вы гибко перестраивать педагогические задачи по мере изменения педагогической ситуации?	
17. Владете ли Вы способами активизации мышления?	
18. Владете ли Вы методами педагогической диагностики?	
19. Умеете ли Вы работать с содержанием учебного материала, ориентируясь на возрастные и индивидуальные особенности обучающихся?	
20. Умеете ли Вы вычленять реальные учебные возможности ребенка (в том числе с ОВЗ, одаренного) и производить отбор содержания учебного материала в соответствии с ними?	
21. Владете ли Вы способами интеграции различных предметных областей?	
22. Умеете ли Вы адаптировать методические материалы к реальным образовательным потребностям обучающихся (в том числе к условиям домашнего обучения, семейного образования, дистанционного обучения)?	
23. Умеете ли Вы составлять индивидуальную программу развития обучающегося?	
24. Владете ли Вы способами воспроизведения информации, необходимой конкретному обучающемуся для присвоения знаний?	
25. Умеете ли Вы устанавливать в общении прямую и обратную связь?	
26. Умеете ли Вы оценивать и определять очередность подачи информации, ее сложность, образность, способы предъявления?	
27. Владете ли Вы вербальными и невербальными средствами общения?	
28. Умеете ли Вы гибко перестраивать способы и стили общения, выбирать оптимальное их сочетание, чередовать разные позиции в общении?	
29. Владете ли Вы приемами косвенного воздействия?	
30. Владете ли Вы приемами стимулирования инициативы, самостоятельности суждений, критичности мышления?	
31. Считаете ли Вы, что для педагога очень важно передать обучающемуся необходимые знания и подготовить для этого методические материалы?	

Вопросы	Баллы от 1 до 3
32. Стараетесь ли Вы понять позицию другого человека?	
33. Умеете ли Вы воздействовать не только на поведение обучающегося, но и на его мотивы, цели?	
34. Считаете ли Вы, что педагога, прежде всего, должна интересовать личность обучающегося?	
35. Принимаете ли Вы любого человека таким, каков он есть?	
36. Считаете ли Вы, что педагог учится у тех, с кем работает?	
37. Могут ли люди, с которыми Вы работаете, сказать, что Вы контактный человек?	
38. Доводите ли Вы до партнеров по деятельности (в том числе и до детей) замыслы и цели своих действий?	
39. Соответствует ли Ваша профессиональная деятельность Вашим внутренним потребностям?	
40. Могут ли сказать люди (взрослые и дети), с которыми Вы работаете, что с Вами легко и приятно?	
41. Умеете ли Вы поставить интересы общего дела выше своих личных притязаний?	
42. Бойтесь ли Вы находить нестандартные решения в проблемных ситуациях?	
43. Осознаете ли Вы цели и мотивы своей деятельности, принимаете на их основе решения, оцениваете эффективность их реального выполнения?	
44. Умеете ли Вы объективно определять причины неудач в деятельности и устранять их?	
45. Умеете ли Вы менять неблагоприятный ход событий на позитивный?	

Анкета № 5. Оценка формализованных показателей профессиональной активности преподавателя

Уважаемые преподаватели!

Просим вас ответить на вопросы анкеты, поставив галочку в нужной графе – «да» или «нет» с целью оценки формализованных показателей вашей профессиональной активности.

Вопрос	Да	Нет
1. Ведете ли Вы научно-исследовательскую деятельность?		
2. Сколько статей в год Вы публикуете?		
3. Публикуете ли Вы свои научные труды в международных базах данных Scopus и/или Web of Science?		
4. Есть ли у Вас ученая степень кандидата или доктора наук?		
5. Есть ли у Вас ученое звание доцента или профессора?		
6. Готовите ли вы методические разработки по преподаваемым дисциплинам?		
7. Какой средний балл текущей успеваемости обучающихся по преподаваемым дисциплинам? (по шкале от 1 до 5)		
8. Есть ли динамика изменения среднего балла обучающихся по результатам итоговых аттестаций по преподаваемым дисциплинам с аналогичным периодом прошлого года? (да/нет)		
9. Готовите ли вы своих студентов к научно-исследовательской деятельности (написание научных работ, выступление с докладом на конференциях и тп.)?		
10. Достигают ли обучающиеся полной сформированности «вторичной языковой личности» по итогу освоения дисциплины?		
11. Работают ли Ваши выпускники по специальности?		
12. Проходите ли Вы курсы повышения квалификации?		
13. Как часто Вы проходите курсы повышения квалификации?		
14. Проходили ли Вы стажировки за рубежом?		
15. Есть ли у Вас международные сертификаты, подтверждающие уровень знаний иностранного языка (TOEFL, IELTS, Cambridge CELTA)?		