

УДК 37.01

DOI 10.21661/r-474209

Т.Ю. Селихова

**КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА УЧИТЕЛЯ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация: в статье рассматриваются основные компоненты модели процесса проектирования дидактического пространства учителя с помощью внутрифирменного обучения педагогического коллектива школы. Определены критерии и показатели эффективности предложенной модели. Представленный в статье диагностический инструментарий позволяет фиксировать внешние и внутренние изменения в профессиональной деятельности и в смысловой сфере учителя, а также качественные изменения в учениках, с которыми работает педагог. Предложен уровневый подход к оценке сформированности дидактического пространства учителя по совокупности показателей предложенных критериев.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, дидактическое пространство, дидактическая система, дидактическая концепция, рабочая программа.

T.Y. Selikhova

**EFFICIENCY EVALUATION CRITERIA OF THE MODEL
OF THE PROCESS OF DESIGNING AN DIDACTIC SPACE
FOR TEACHERS IN SECONDARY SCHOOLS**

Abstract: the article deals with the main components of the model of the process of designing the didactic space of the teacher with the help of in-house training of the teaching staff of the school. Criteria and indicators of efficiency of the offered model are defined. The proposed diagnostic tools allow to fix external and internal changes in the professional activity and in the semantic sphere of the teacher, as well as qualitative changes in the students with whom the teacher works. A level approach to

assessing the formation of the didactic space of the teacher on the set of indicators of the proposed criteria is proposed.

Keywords: *pedagogical design, didactic space, didactic system, didactic concept, working program.*

Современная система образования России в настоящее время ориентирована на реализацию стандартов нового поколения. Государство и общество ожидают от педагогов осмысленной, умело организованной деятельности, направленной на достижение не только предметных результатов, но и на развитие познавательной, коммуникативной, регулятивной сфер личности каждого ребенка. Восприятие целостности, понимание связи и отношений между дидактическими компонентами учебного процесса предполагают работу учителя на концептуальном уровне – уровне научно-педагогических знаний, уровне рефлексивного анализа своей профессиональной деятельности, уровне проектирования будущего учебного процесса. Такой уровень теоретического осмысления собственной практической деятельности связан с пространством, в котором разворачивается учебный процесс, взаимодействие между учителем и учеником – пространством, наполненным смыслами, связанными с дидактическими знаниями, с дидактической деятельностью учителя.

По мнению Г.А. Лебедевой такое пространство определяет содержание образования и процесс обучения, представляя собой, во-первых, результат проектирования педагогом системы деятельности и условий ее реализации в образовательной среде; во-вторых, результат взаимодействия учителя и ученика, определенного системой деятельности учителя в этой же образовательной среде [3]. Структурно «дидактическое пространство» учителя включает в себя: дидактическую концепцию, дидактическую систему, пространство смыслов, ценностей и установок и информационно-образовательную среду. Его проектирование связано непосредственно с организацией такой деятельности педагога, которая, с одной стороны, предполагает рефлексию собственного профессионального опыта в сообществе коллег и единомышленников, а с другой, обеспечивает

погружение каждого учителя в насыщенную образовательную среду с учетом его потребностей и интересов, потребностей и интересов коллег, потребностей и интересов образовательного учреждения. Глубокое теоретическое переосмысление личного опыта, его сопоставление с опытом Другого и внешними требованиями, переход на новый уровень профессиональной деятельности нуждаются в такой форме организации совместного обучения педагогического коллектива школы, которая позволит каждому учителю спроектировать собственное дидактическое пространство. Решение данного вопроса мы видим в использовании внутрифирменного (корпоративного) обучения педагогического коллектива школы по программе, структура которой отражает логику педагогического проектирования и включает в себя *ценностно-целевой, содержательный, деятельностный и результативный* блоки [2].

Ценностно-целевой блок соответствует предпроектному этапу, что предполагает организацию рефлексивной деятельности педагогов, направленной на осмысление имеющегося опыта и прогнозирование будущей деятельности.

Диагностические процедуры на данном этапе строятся на понимании структуры рефлексии педагога как системы рефлексивных умений: личностной, коммуникативной, кооперативной, регулятивной и интеллектуальной [1]. На основе данных, полученных в результате рефлексии и диагностических процедур, разрабатываются индивидуальные профессиональные карты, формируется первичный образ будущей дидактической концепции учителя, который на последующих этапах будет корректироваться и уточняться.

Содержательный блок соотносится с этапом моделирования и выполняет две задачи: обеспечивает условия для теоретического обоснования модели дидактического пространства, прототипом которой является дидактическая система учителя; обеспечивает индивидуальный темп и маршрут движения, в зависимости от опыта, стажа, интересов и потребностей педагогов.

Итогом изучения данного модуля является матрица «дидактической системы» учителя, которая будет реализовываться посредством рабочей программы.

Деятельностный блок связан с этапами конструирования и программирования. Конструирование абстрактной модели, представленной в педагогической реальности в виде образа желаемого будущего, происходит в действительности и предполагает подробное описание каждого компонента дидактической системы учителя на основе выбранной дидактической концепции. Программирование направлено на создание упрощенной схемы деятельности учителя по реализации дидактической системы – рабочей программы учителя.

Данный этап завершается представлением коллегам матрицы дидактической системы, рабочей программы, графиком проведения открытых учебных занятий в соответствии с дидактической концепцией.

Полученные продукты и результаты становятся информационным массивом для организации рефлексивно-оценочной деятельности на следующем шаге. Результативно-оценочный блок соотносится с последним этапом проектирования – этапом экспертизы и оценки, который включает в себя описание и оценивание внешних и внутренних результатов на базовом, среднем и высоком уровнях, рекомендации по доработке и дальнейшему развитию или рекомендации к распространению в профессиональной среде.

Для определения эффективности описанной выше модели процесса проектирования «дидактического пространства» учителя мы выделили две группы критериев, которые позволяют зафиксировать внешние и внутренние изменения, определить уровень сформированности дидактического пространства учителя.

В ходе корпоративного обучения педагогического коллектива по предложенной нами программе должны произойти изменения в дидактической концепции и дидактической системе учителя, изменения в деятельности учителя, связанной с организацией преподавания, изменения в системе профессионально-педагогических знаний, ценностных ориентиров и представлений о своем профессиональном развитии, а также в учащихся, с которыми работают педагоги.

К критериям, свидетельствующим о внешних изменениях, мы относим: качественные изменения дидактической концепции и компонентов дидактической

системы учителя; преобразование рабочей программы учителя; качественные изменения в организации преподавания.

Критериями, свидетельствующими о внутренних изменениях, являются: качественные изменения в системе знаний, ценностных ориентиров, целевых установок; качественные изменения отношения учителя к своему профессиональному развитию.

Результативность процесса реализации модели в действительности измеряется с помощью качественных изменений в учениках, детерминированных изменениями в дидактической системе учителя, а также в процессе преподавания, организованного педагогом.

С целью сопоставления результата с нормой для каждого критерия мы сформулировали и обосновали показатели.

Основные подходы дидактической концепции современной системы образования (лично-ориентированный, культуросообразный, природосообразный и социально направленный) определяют базовые принципы концепции педагога. Цивилизационные вызовы, смена требований со стороны государства и общества, социальный заказ школе, определенный мировыми тенденциями дополняют «фундамент» концепции актуальными идеями: развитие способности жить в быстроменяющемся мире, использовать цифровые технологии для решения текущих проблем и проблем будущего; развитие умения прогнозировать; развитие умения работать в команде с сохранением индивидуальности. Таким образом, фиксация критерия *«качественные изменения в дидактической концепции учителя»* может осуществляться по таким показателям, как замысел, ценностные ориентиры и принципы деятельности учителя.

Показателями второго критерия *«качественные изменения компонентов дидактической системы учителя»* являются такие структурные единицы, как цель, содержание, методы и формы, результат.

Дидактическая система учителя как модель дидактического пространства отличается от традиционной дидактической системы, так как, во-первых, нацелена на реализацию конкретной концепции; во-вторых, изучаемое содержание

дополняется материалом, на котором оно будет осваиваться; в-третьих, методы и формы выбираются с учетом концепции и предусматривают указание видов взаимодействия; в-четвертых, прогнозируемые результаты описываются на внешнем и внутреннем уровнях.

Деятельностным этапом процесса проектирования дидактического пространства учителя предусмотрена детализация дидактической системы, создание ее упрощенного конструкта, который нормирует деятельность учителя в рамках преподавания учебного предмета, – рабочей программы. Для реализации данного шага выбрана работа в мастерских, уровень которых определяется уровнем профессионального опыта и профессиональных знаний, результатами анализа документов учителя на первом этапе проектирования.

Рабочая программа, полученная в результате конструирования в мастерских, оценивается на основании заимствования (использование готовой программы или разработка собственной), соответствия структуры программы компонентам дидактической системы учителя и ориентированностью программы не только на реализацию стандартов, но и на вызовы времени, тенденции развития образования в будущем. В соответствии с данными положениями мы предлагаем отслеживать критерий *«преобразование рабочей программы учителя»* по таким показателям, как: заимствование, соответствие элементов программы компонентам дидактической системы, ориентированность на будущее.

Осмысление концепции, конструирование на ее основе дидактической системы, преобразование или создание рабочей программы оказывают непосредственное влияние на деятельность учителя. Если в преподавании, которое является частью двуединого процесса «обучения», не происходит положительных изменений, то проектирование дидактического пространства учителя признается неэффективным. Данная ситуация возможна в случае имитации заинтересованности и включенности учителя в процесс проектирования или несоответствие желаемого будущего с профессиональными возможностями настоящего.

Изменения в деятельности учителя фиксируются в ходе наблюдения на уроках, открытых занятиях внутренними и внешними – приглашенными

экспертами, авторитетными коллегами, представителями администрации. Показателями для наблюдения являются характеристики, которые отслеживаются в других критериях: цель – согласованность целей урока с целями рабочей программы, концепцией, целями учеников; вид взаимодействия – субъект-объектные, субъект-субъектные отношения, управление-соуправление уроком; методы и формы – соответствуют указанным в дидактической системе, рабочей программе и типу взаимодействия на уроке; ориентированность на результат – ориентир на получение внешнего результата (продукта), ориентир на развитие способностей и реализацию возможностей ученика.

Таким образом, основными показателями критерия *«качественные изменения в организации преподавания»*, по нашему мнению, могут выступать согласованность целей, вид взаимодействия, используемые методы и формы, ориентированность на результат.

Критерий *«качественные изменения в системе знаний, ценностных ориентиров, целевых установок»* измеряется опосредованно. О качественных изменениях в системе знаний, целевых установок и ценностных ориентиров можно говорить на основе анализа рабочих документов учителя (обоснование дидактической концепции, описание дидактической системы, разработка программы, плана профессионального развития), на основе анализа посещенных уроков, на основе экспертного заключения. Уровень изменений определяется суммой баллов за следующие показатели: замысел, ценностные ориентиры, принципы деятельности, цель, выбор методов и форм, результат.

Условия корпоративного обучения, система деятельности по реализации модели процесса проектирования дидактического пространства учителя соответствуют совокупности действий педагога, способствующих профессиональному развитию:

- рефлексивный анализ своего труда, «взгляд со стороны»;
- определение затруднений, профессиональных проблем;
- осознание своих возможностей, скрытых ресурсов;
- планирование профессиональной деятельности;

– изменение себя ради достижения новых целей.

Данные положения позволили нам выделить следующие показатели для оценки критерия *«качественные изменения отношения учителя к своему профессиональному развитию»*: критичное отношение к профессиональной деятельности, целеполагание, оценка внутренних ресурсов, определение поля внешних ресурсов, значимость, планирование, прогнозирование.

Критерий *«качественные изменения в учениках»* выделен нами на основании принципов, объединяющих подходы, положенные в основу дидактической концепции современности:

1. Приоритет личности ученика в процессе обучения.
2. Опора на субъектный опыт учащихся.
3. Развитие творческого потенциала личности и формирование структур творческой деятельности.
4. Организация работы каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива.
5. Развитие учащихся через использование приобретённого ими опыта в деятельности.
6. Развитие индивидуального опыта продуктивной деятельности учащихся.
7. Превращение ученика в субъекта учебной деятельности.

Фиксация критерия связана с показателями, которые подтверждают наличие у учащихся: опыта творческой, продуктивной деятельности; опыта совместной, коллективной деятельности; опыта планирования индивидуального развития.

Творческая деятельность как деятельность по преобразованию наличной ситуации, изменению окружающей действительности, себя, по улучшению систем или объектов предполагает включенность детей в реализацию проектов, проведение исследований, разработку моделей, конструирование объектов, изобретение нового или переизобретение известных механизмов, способов.

Показателем наличия такого опыта являются продукты творческой деятельности, которые могут быть выражены моделями, схемами, конструкциями,

проектами и исследованиями, публично представленными на школьном, муниципальном, региональном, всероссийском или международном уровнях.

Опыт совместной, коллективной деятельности может быть определен на основании проявления активности и самостоятельности детей при выборе групповой работы для решения учебных, социальных, творческих задач.

Опыт планирования учебной и внеучебной деятельности, планирование своего развития, реализации интересов, определение затруднений и способов их решения проявляется в умении выстраивать алгоритм действий на уроке, разрабатывать маршрут развития через выбор дополнительных курсов, внеурочных занятий, групп для ризомоподобного обучения.

Таким образом, последний критерий, демонстрирующий формирование опыта творческой деятельности, совместной коллективной деятельности и опыта планирования своего развития, позволяет говорить об эффективности реализации разработанной модели дидактического пространства учителя на практике.

Определение критериальных показателей обуславливает выбор диагностических инструментов, которые позволят зафиксировать ту или иную характеристику (Таблица №1).

Таблица 1

Диагностические инструменты для измерения критериев

<i>Критерий</i>	<i>Показатель</i>	<i>Диагностические инструменты</i>
<i>Качественные изменения в дидактической концепции учителя</i>	Замысел. Ценностные ориентиры. Принципы деятельности.	Экспертиза документально оформленной дидактической концепции учителя.
<i>Качественные изменения компонентов дидактической системы учителя</i>	Цель. Содержание. Методы и формы. Результат.	Экспертиза матрицы дидактической системы учителя.
<i>Преобразование рабочей программы учителя</i>	Заимствование. Соответствие элементов программы компонентам дидактической системы. Ориентированность на будущее.	Экспертиза рабочей программы. Сравнительный анализ рабочих программ до корпоративного обучения с рабочими программами после корпоративного обучения.
<i>Качественные изменения в организации преподавания</i>	Согласованность целей. Вид взаимодействия. Используемые методы и формы.	Наблюдение. Анализ посещенных уроков. Экспертиза конспектов уроков учителя.

	Ориентированность на результат.	
<i>Качественные изменения в системе знаний, ценностных ориентиров, целевых установок</i>	Замысел. Ценностные ориентиры. Принципы деятельности. Цель. Методы и формы. Результат.	Совокупность инструментов, использованных для измерения предыдущих критериев: экспертиза документально оформленной дидактической концепции учителя; экспертиза матрицы дидактической системы учителя; экспертиза рабочей программы; анализ посещенных уроков.
<i>Качественные изменения отношения учителя к своему профессиональному развитию</i>	Критичное отношение к профессиональной деятельности. Целеполагание. Оценка внутренних ресурсов. Поле внешних ресурсов. Значимость. Планирование. Прогнозирование.	SWOT-анализ профессиональной деятельности. Карты профессиональных затруднений, проблем. План-карта профессионального развития. Самоанализ проведенного урока.
<i>Качественных изменений в учениках</i>	Опыт творческой, продуктивной деятельности. Опыт совместной, коллективной деятельности. Опыт планирования индивидуального развития.	Наблюдение. Анкетирование. Анализ результатов, учебной, внеурочной деятельности, дополнительного образования. Анализ алгоритмов, индивидуальных маршрутов детей.

Вывод об уровне сформированности дидактического пространства для конкретного учителя определяется по совокупности первых шести показателей на трех уровнях: базовом, среднем и высоком.

Эффективность предложенной модели процесса проектирования дидактического пространства учителя определяется количественными и качественными показателями: количественный состав учителей по уровням сформированности дидактического пространства учителя; качественные изменения в учениках.

Модель считается эффективной, если доля учителей, у которых дидактическое пространство сформировано на среднем и высоком уровне, составляет не менее половины всего педагогического коллектива школы и при этом зафиксирован прирост качественных изменений в учениках по всем трем показателям.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М., 1996. – 376 с.
2. Колесникова И.А. Основные понятия педагогического проектирования. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
3. Лебедева Г.А. К вопросу о модели гимназического образования / Материалы V научной конференции преподавателей и студентов Соликамского государственного педагогического института (Соликамск, 20–22 апреля 2000 г.) // Соликамский государственный педагогический институт. – Соликамск, 2001. – 226 с.

References

1. Andreeva, G.M. (1996). *Sotsial'naiia psikhologiiia: Uchebnik dlia vysshikh uchebnykh zavedenii.*, 376. M.
2. Kolesnikovoi, I.A., Kolesnikova, I.A., & Gorchakova-Sibirskaiia, M.P. (2005). *Osnovnye poniatiia pedagogicheskogo proektirovaniia. Pedagogicheskoe proektirovanie: Ucheb. posobie dlia vyssh. ucheb. zavedenii.*, 288. M: Akademiia.
3. Lebedeva, G. A. (2001). *K voprosu o modeli gimnazicheskogo obrazovaniia. Solikamskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut*, 226. Solikamsk.

Селихова Татьяна Юрьевна – магистр, аспирант ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Россия, Владивосток; учитель информатики и ИКТ и математики, заместитель директора по научно-методической работе МБОУ СОШ №4, Россия, Приморский край, с. Монастырище.

Selikhova Tatiana Yurievna – master, postgraduate at the Far Eastern Federal University, Russia, Vladivostok; teacher of informatics and mathematics, deputy director for scientific and methodical work at the school №4, Russia, Primorsky Region, v. Monastyrshche.
