

**Оценочно-критериальный инструментарий  
исследования эффективности повышения  
квалификации педагогов на основе фасилитации**

**ДИМУХАМЕТОВ Р.С.,**

*доктор педагогических наук, профессор*

*Челябинского государственного педагогического университета, член-корреспондент*

*Международной педагогической академии,*

*отличник образования Республики Казахстан*

Повышение квалификации педагогов требует синтетического, интегративного и межведомственного подходов: линейный принцип, как правило, малоэффективен и неэкономичен. Все это дает основание считать СПК уникальной по структуре построения, качеству, работающих в ней специалистов, ответственности за конечные результаты образования [1, 34]. Мониторинг эффективности повышения квалификации – один из самых «больных» вопросов. За рубежом широко дискутируется вопрос о критериях оценки эффективности ПК, имеются различные точки зрения, как измерять его результативность: по изменениям в поведении обучающихся, по удовлетворенности курсами, по росту успеваемости в классах, где они работают, или по затратам на организацию ПК (Э.М. Никитин).

В.Ю. Кричевский эффективность СПК увязывает с «целенаправленностью на развитие педагогического мастерства учителя, с ее системообразующим фактором достижения высокой профессиональной компетентности и педагогической коммуникативной культуры» (Методист, № 2, 2002.); А.К. Маркова обращает внимание на преобразование психологии самого специалиста, обновление его внутренних установок, стиля профессионального поведения, выход на новый уровень рефлексии [30, с. 66]. Оренбургский областной ИПКРО оценку качества образования осуществляет с использованием входной, промежуточной и итоговой диагностики [24]. С.Г. Молчанов пишет, что ИПК находятся в прямой зависимости от постоянно меняющейся ситуации в сфере образования [31]. Л.И. Фишман причины невысокой эффективности СПК видит в слабой мотивации обучаемых и обучающихся [39, с. 120]. Б.А. Альмухамбетов и Я.С. Бенцион критерии эффективности СПК рассматривают с позиции оптимизации Ю.К. Бабанского [3]. А.Г. Мороз, Н.М. Островерхова, В.А. Трикоз акцентируют внимание на разработке форм и методов получения обратной информации, как от самих руководителей школ, так и от органов образования [32]. Для оценки эффективности обучения в Ульяновском ИПК изучается качество процесса учения и качество условий, в которых он протекает, качество результата, в котором отражается мера достижения поставленных целей. ПК работников образования Воронежской области выстраивается по замкнутому циклу от получения профессиональной информации о педагогах (мониторинг профессиональных затруднений, разработка содержания ПК, организация межкурсового периода) [2]. Л.И. Дудина критерии оценки конечных результатов методической работы увязывает с измерением результативности всего образовательного процесса [22, с. 94].

Солидаризируясь с авторами, позиции которых мы привели выше, остановимся на точках зрения А.Ю. Панасюка, подчеркивающего особую роль и место СПК в перестройке общества в целом и в перестройке психологии людей [35, с. 77]. Э.И. Беланова, С.С. Белых, Т.Г. Навазова, Л.П. Потолицына отмечают, что как опосредованный результат деятельности института явились изменения в социокультурной среде Республики Коми. Ссылку на этот опосредованный эффект результативности СПК мы находим в работах С.А. Репина [37]; Т.А. Каплунович [27]; Д.М. Зембицкого [23]; Н.В. Немовой [33]. Привлечение широких слоев общественности к решению проблем образования XXI века является приоритетной задачей ЮНЕСКО и Министерства образования и науки РФ [26, с. 3-6].

«Одной из исходных посылок исследования реализации синергетического подхода

в управлении качеством образования, – подчеркивает В.Г. Рындак, – являются идеи синергетики, в которых получили отражение естественные тенденции развития человека», они носят характер, гармонирующий с внутренними побуждениями человека, усиливают его роль в ситуациях управления качеством образования [38].

Основная функция СПК заключается не в нивелировании, не в подгонке педагога к среднестатистическому показателю, а, наоборот, в максимальном выявлении его субъектного опыта и использовании его как потенциал саморазвития.

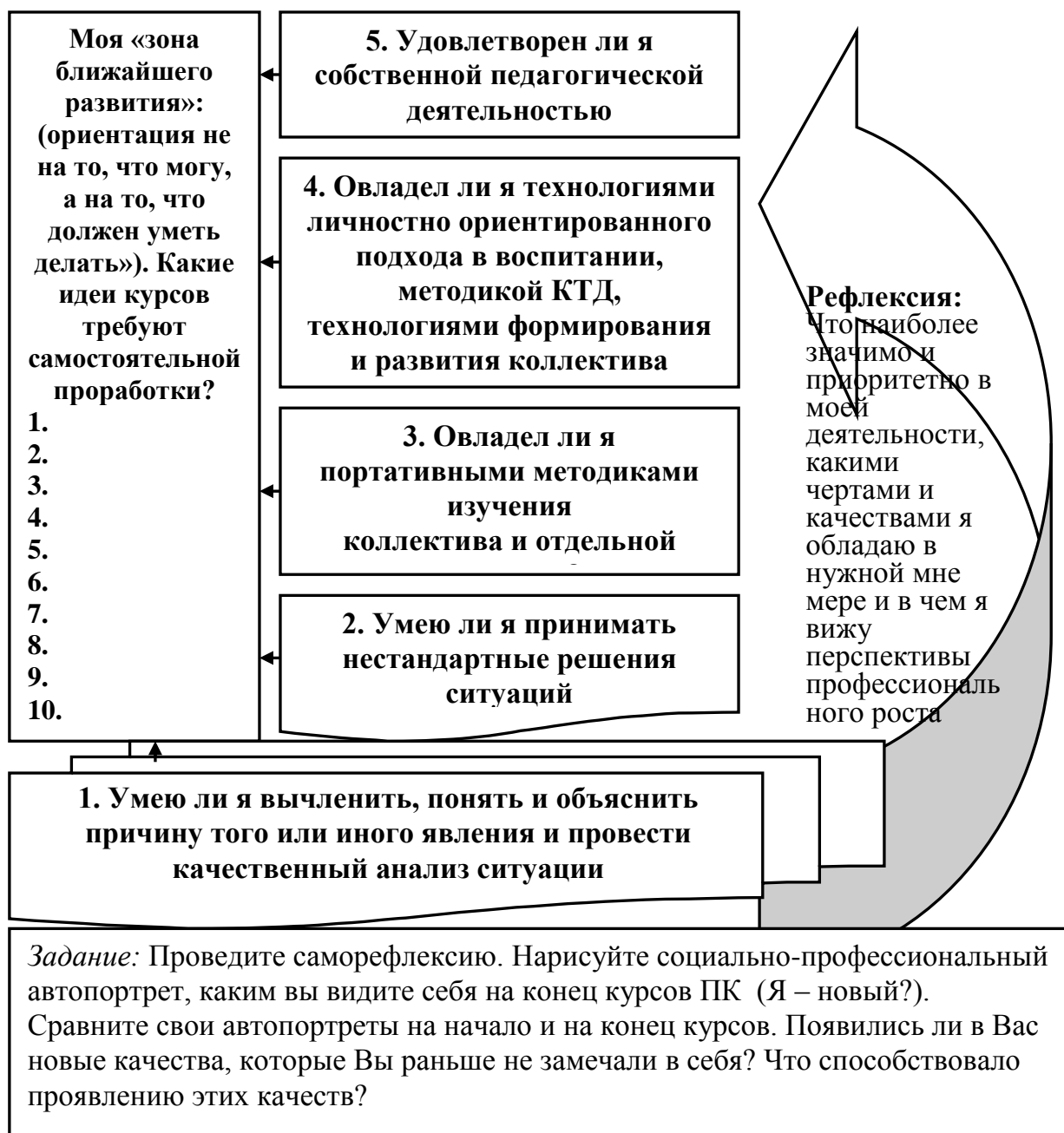


Рис. 1. Алгоритм самооценки педагогом эффективности ПК

Фасилитация выступает принципом реализации лично ориентированного подхода в обучении. Ориентация на зону потенциального (ближайшего) развития педагога, на скрытые возможности в психолого-педагогическом профессиональном саморазвитии, которые открываются ему при оказании минимальной подсказки, фасилитации извне – оказывается значимы и для педагога. Важным при этом является применение процедур отслеживания вектора индивидуального развития педагога, позволяющих следить за динамикой его развития в сравнении не столько с другими,

сколько с самим собой (рис. 1). В соответствии с принципом фасилитации мы предпринимаем меры по переориентации обучающегося с оценки курсов ПК на самооценку. Изменение вектора оценки предполагает выполнить обучающимся несложный алгоритм саморефлексии (самооценки) эффективности ПК.

Суть управления синергетической образовательной системой заключается не в воздействии извне или изнутри, а в инициировании за счет возможностей системы, интегративности нравственных и эстетических критериев, отражающих духовность мира.

Компонентами оценки в нашей концепции являются: предмет, функции оценки, субъекты, оценивающие эффективность ПК, факторы, влияющие на эффективность/неэффективность ПК, методы и методики оценки эффективности, критерии и показатели [4-21].

Эффективность СПК нами рассматривается с позиции широкого опосредованного влияния на социальное воспитание, формирования в изменяющемся поликультурном обществе новой социокультурной парадигмы. Именно этот «опосредованный результат» – «синергетический эффект», на наш взгляд, и является предметом оценки эффективности ПК на основе фасилитации, т.е. то, что непосредственно подлежит изменениям, преобразованиям. А объектом оценки эффективности ПК будет носитель тех свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменениям, преобразованиям. Мы разделяем точку зрения А.Ю. Панасюка, что с этих позиций правомерно считать объектом педагогической деятельности обучающегося, а предметом – те профессиональные установки (программы, алгоритмы деятельности), которые были сформированы у него в процессе предшествующего обучения и в процессе его самостоятельной практики и с которыми он приходит в аудиторию ИПК.

Функции оценки эффективности ПК в логике фасилитации рассмотрим с позиции средового подхода (Ю.С. Мануйлов), т.к. в новой социально-экономической ситуации приоритетное значение приобретает средоформирующая деятельность СПК как неотъемлемая часть системы образования. СПК не «замыкается» на себе.

Вся программа действий со средой, по мнению Ю.С. Мануйлова, должна включать: диагностические, проектировочные и продуцирующие действия [29, с. 127]. На основе исследования К. Ингенкампа [25], Ю.С. Мануйлова в диагностической деятельности можно выделить следующие аспекты: сравнение, анализ, прогнозирование, интерпретация, доведение до сведения педагогов, общественности, СМИ результатов диагностики, контроль за воздействием на педагогов, общественность, СМИ различных диагностических методов. Реализация данной функции предполагает руководствоваться принципами: научности, гибкости, оптимальности, репрезентативности.

Проектировочная функция – система действий, ориентированных на моделирование типа личности, адекватных ему способов бытия, среды обитания и средообразовательного процесса. Функция продуцирования – система действий, обеспечивающих практическую реализацию управленческого замысла в реальных условиях функционирования системы. Эффективность реализации данной функции взаимосвязана с принципами: системности и комплексности, перспективности, реализуемости, гибкости, оптимальности, целенаправленности, развития ценностных ориентаций.

Для системы образования «чрезвычайно актуальна интеграция возможностей социума, объединение и целенаправленность общих усилий на преобразование среды с целью обогащения возможностей выбора для личности» [41, с. 35].

Таким образом, под функцией оценки эффективности ПК мы понимаем целенаправленную деятельность (преобразование, диверсификация) по установлению зависимости между СПК и социальными процессами в рамках данной общественной системы. Для того чтобы система «человек – школа – общество» из частной в педагогике стала всеобщей, необходимо функционирование обратной связи на уровне не отдельных педагогов-экспериментаторов, а образовательной системы в целом. О гармонично развитой социально-педагогической инфраструктуре общества, т.е. достижении такого состояния

общества, его социальных институтов, общественных отношений, при котором между личностью и обществом возникает гармония, проявляющаяся в гражданском согласии и сотрудничестве, пишет А.Я. Найн.

В качестве независимых экспертов могут выступать государственные органы управления системой образования, различные институты гражданского общества (депутатские комиссии, родительская общественность, советы старейшин и т.п. Важно уделять внимание не столько внешним атрибутам, сколько внутренним преобразованиям в жизни детей и их семей, качественным и количественным изменениям в социокультурной жизни, наметившимся позитивным или негативным тенденциям в окружающей среде.

Выделим факторы (лат. factor делающий, производящий) – движущие силы, причины, существенно влияющие на эффективность/неэффективность ПК педагогов (табл. 1).

Таблица 1

Основные факторы эффективности/неэффективности ПК

Факторы эффективности	Факторы неэффективности
1. Полное и квалифицированное оказание образовательных услуг населению социально-психологического и социально-педагогического характера.	Низкий уровень заработной платы сотрудников СПК. Высокая текучесть кадров. Недостаточная профессиональная подготовка работников СПК. Методистов СПК нигде не готовят. Педагоги слабо мотивированы на ПК. Недостаточная подготовка выпускников средних и высших педагогических учебных заведений к организации социального воспитания
2. Нацеленность политики ИПК не только на дидактических аспектах деятельности, но и на аспектах социального воспитания	Приоритет обучения над воспитанием. Социальная среда, СМИ не способствуют повышению эффективности социального воспитания.
3. Формирование нового мышления у всех ныне действующих категорий профессиональных педагогов и воспитателей, которые совершенствуют воспитательный процесс в условиях «открытых» школ не только за счет своего личностного потенциала, но и компетентно влияют на деятельность воспитателей-непрофессионалов (Бондаревская Е.В.).	Формализм, мероприятность, наукообразность, вербализм в методической и научно-методической работе. Недостаточное использование в воспитательно-образовательных целях поликультурного, интеллектуального, профессионального, идеологического потенциала социального окружения (национально-культурных центров, неправительственных общественных организации, объединений и движений и т.п.). Неумение, а порой и нежелание НПО искать диалог с СПК

<p>4. Разветвленная сеть государственных и негосударственных учреждений образования, социально-психолого-педагогических центров, служб помощи семье и детству, молодежи, приближенных к региону проживания – страховочной сети поясов защиты детей и подростков, семьи, оказавшихся в трудных ситуациях.</p>	<p>Общество, растеряв исторические этнические традиции милосердия, благотворительности, медленно отходя от концепций эгалитаризма и патернализма, находится в состоянии ожидания некоего чуда – возврата советской распределительной системы социальной защиты.</p> <p>Страховочная сеть поясов социально-правовой защиты в новых рыночных условиях формируется медленно, экономически слаба, недостаточно обеспечена квалифицированными специалистами-ювеналами</p>
<p>4. Ориентация деятельности СПК на специфику, интересы и потребности субъектов образования, клиентов, их нужды и запросы.</p>	<p>Низкий уровень профессионализма части педагогов различных профессионально-воспитательных учреждений, социальных педагогов, педагогов-психологов, воспитателей учреждений досуга и т.п. Правовой, психолого-педагогический нигилизм родителей, представителей общественности.</p> <p>Низкий уровень ответственности семьи за конечный результат воспитания. Повышение эффективности СПК за счет получения синергетического эффекта.</p>

Факторы неэффективности ПК возможно классифицировать в три группы: а) факторы, практическое решение которых не зависят от СПК; б) факторы, практическое решение которых зависит от СПК; в) факторы, находящиеся в «пограничной зоне». Системообразующим фактором является достижение высокой профессиональной компетентности и коммуникативной культуры у педагогов-профессионалов, возросший уровень культуры общества гуманистической и демократической ориентации в социальном воспитании с аксиологической методологической установкой на приоритетный выбор общечеловеческих гуманных ценностей в поступках, в оценках, в отношениях.

Соответственно с предметом и объектом связаны методики оценки эффективности ПК, перечень которых представлен ниже (табл. 2). Эффективность ПК мы рассматриваем как фактически достигнутые и необходимые результаты (эффекты – effectus – действие, результат чего-либо)].

Таблица 2

Объекты, предметы и методики оценки эффективности/неэффективности ПК педагогов («опосредованный результат»)

Объекты оценки	Предметы оценки эффективности	Методики оценки эффективности
----------------	-------------------------------	-------------------------------

1. Органы государственной власти, деятельность государственных учреждений	Поиск социально-психологических закономерностей в политической сфере общества. Уровень демократии, общественного мнения в политических, государственных процессах, эффективность политических решений в условиях политической конкуренции в поликультурном и поликонфессиональном обществе. Социально-ориентированное планирование бюджета	Анализ работы «телефонов доверия», заявлений и писем граждан в органы государственной власти; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест «Незаконченные предложения по изучению направленности личности», «социометрия», тест Басса-Дарки (диагностика состояния агрессии), тесты Рукавишникова, Лири по изучению межличностных отношений, методики изучения семьи (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) и др. [40].
2. Различные институты гражданского общества	Социокультурная среда, психологический климат среды, организационные, социально-психологические мероприятия социальной защиты различных категорий населения, уровень развития терпимости и толерантности в обществе, культуры мира	Диагностика «общественного ветра» образовательной среды на основе векторного моделирования (В.А. Ясвина), опросник «Шкала одиночества» (Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюссона); Тест Люшера, опросник САН (самочувствия, активности, настроения) и др. [40].
3. Сфера бизнеса	Социальная направленность бизнеса. Количественные и качественные показатели участия бизнес структур в вопросах воспитания, социальной защиты населения и т.п.	Опросник Меграбяна по изучению эмпатии и др. [40].
4. Учреждения системы образования	Воспитательные системы учреждений образования; воспитательные комплексы, центры, программы, проекты; воспитательная система села, поселка, района, города и т.п.	Анализ данных статистической отчетности в управлениях образования, органов внутренних дел, социального обеспечения, по делам молодежи и др.; критерии и показатели оценки воспитательной системы; социально-психологические: «Социометрия», «Референтометрия», «Оперативная диагностика социально-психологической атмосферы» Ф. Фидлера [40]; анкетирование «Учитель (школа) глазами учеников», «Учитель глазами родителей» и др. Рейтинг школы.

Известно, что повышение эффективности не беспредельно и, как правило, осуществляется посредством экономии времени, трудовых ресурсов, повышения уровня решения проблемы. Ключевая задача, исходя из такого понимания, – измерение (описание) результатов.

Теоретический анализ и опыт практической деятельности позволил нам определить оценочно-критериальный инструментарий диагностики эффективности повышения квалификации на основе фасилитации. Для чего были решены следующие задачи: 1) разработаны программы диагностики эффективности повышения квалификации на основе фасилитации; 2) осуществлен подбор и обоснование статистических критериев оценки результатов опытно-экспериментальной работы; 3) обоснована репрезентативность выборки.

Разработка диагностической программы осуществлялась в три этапа. На первом этапе решались две задачи: а) теоретический анализ объекта измерения; б) выбор критериев, показателей и методов их диагностики, которые дают возможность судить о состоянии данного объекта. На втором этапе решалась задача поиска протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. На третьем этапе обосновывался перевод качественных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа полученной педагогической информации. Рассмотрим данные этапы.

Первый этап. Решая первую задачу данного этапа, мы разработали концепцию повышения квалификации на основе фасилитации и представили ее во второй главе диссертационного исследования. При решении второй задачи нам пришлось четко обозначить понятия критериев и показателей, поскольку в их определении имеются значительные расхождения в научно-педагогической литературе. На основе анализа точек зрения В.А. Беликова, В.И. Загвязинского, Т.Е. Климовой и др. мы определяем критерий как качество, свойство изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития. При выборе критериев мы опирались на принцип адекватности, суть которого в том, что доверять полученной информации можно только в том случае, если она адекватна объекту измерения. Эффективность ПК в нашей концепции рассматривается с двух взаимосвязанных сторон: а) с одной стороны, обучающиеся системы повышения квалификации, работающие в режиме фасилитации; б) с другой – взаимовлияние социокультурной практики и системы повышения квалификации на социальное воспитание.

В концепции фасилитации критериями эффективности ПК, разработанными на основе понимания приоритета субъектов учения, могут служить следующие: 1) направленность обучающегося на развитие педагогического мастерства (перенос акцента с оценки курсов ПК на самооценку); 2) профессиональная компетентность и коммуникативная культура; 3) самореализация обучающихся в профессиональной деятельности.

Выделенные критерии отражают абстрактный (теоретический) уровень описания объекта измерения. Переход от абстрактного уровня к конкретным наблюдениям осуществляется с помощью эмпирических индикаторов, которые обеспечивают операционализацию теоретических понятий. Эмпирический индикатор – это внешне хорошо различимый показатель измеряемого критерия. Показатель – это количественная или качественная характеристика выбранного критерия изучаемого объекта. На основе теоретического анализа научно-педагогической литературы и эмпирических данных, полученных нами на констатирующем этапе педагогического эксперимента, были выделены следующие показатели критериев эффективности ПК на основе фасилитации и методы их диагностики.

Направленность обучающегося на развитие педагогического мастерства определялась по тенденции изменения ценностных ориентации и мотиваций в профессиональной сфере, выявлялось наличие у слушателей интереса к профессиональной деятельности, к повышению педагогического мастерства и оценивалась по следующим показателям: мотивация к успеху; интерес к ребенку как высшей гуманистической ценности; интерес к профессиональным инновациям. Мотивы профессионального поведения диагностировались нами при помощи экспертной оценки. В качестве экспертов выступали кураторы курсов ПК и сами обучающиеся.

Мотивация успеха определялась по тестам Дж. Роттера и Т. Элерса. Профессиональная мотивация отслеживалась по методике В.П. Симонова и степени выраженности основных потребностей. Ценностные ориентации определялись с помощью методики М. Рокича.

Профессиональная компетентность и коммуникативная культура отслеживалась по степени сформированности теоретических знаний в области педагогики, изучалась информированность обучающихся в сфере педагогических инноваций, по уровню развития их коммуникативной культуры.

Для комплексной оценки профессиональных знаний и умений мы использовали метод экспертной оценки, с помощью которого осуществлялась проверка творческих работ обучающихся, выполнение которых предполагало самостоятельное или углубленное изучение какой-то темы или ее отдельного направления. Надежность экспертных оценок достигалась за счет согласованности мнений экспертов: если пять любых экспертов (в качестве которых выступали как преподаватели СПК, так и сами обучающиеся) одинаково оценивают одну и ту же работу, то их мнения считаются согласованными. В связи с тем, что творческие работы состояли из двух частей (теоретической и практической), они оценивались суммой баллов за каждую из частей. Поскольку в образовательных учреждениях сегодня принята пятибалльная система оценки, то методика оценки творческой работы была следующая: 10 баллов – оценка «5», 9 баллов – оценка «4», 8 баллов – оценка «3», 7 баллов и ниже – оценка «2», 6 баллов и ниже – оценка «1».

Теоретическая подготовка оценивалась по уровню теоретических знаний обучающихся по основным педагогическим проблемам, умений оперировать усвоенными понятиями, сравнивать их, находить принципиальные сходства и различия.

Для выявления уровня знаний педагогических категорий и понятий обучающимся были даны вопросы-тесты с вариантами ответов.

Коэффициент полноты усвоения содержания теоретических знаний мы вычисляли по формуле:  $K(n) = \frac{n}{N}$ ,

где  $n$  – количество усвоенного материала (знаний) темы;

$N$  – общее количество материала, подлежащего усвоению.

Коэффициент прочности усвоения знаний ( $P$ ) вычислялся по формуле:

$$P = \frac{K_2}{K_1},$$

где  $K_1$  – коэффициент полноты усвоения знаний при первой проверке;

$K_2$  – коэффициент полноты усвоения знаний при последующей проверке.

Коммуникативная культура оценивалась по показателям полноты овладения коммуникативными умениями и сформированности коммуникативных качеств личности. Для диагностики использовались: тест А.В. Батаршева [40] на определение степени сформированности у обучающихся коммуникативных качеств; тест А.А. Меграбяна [40] на определение способности к эмпатии; тест В.В. Бойко [36] на определение эмоциональной устойчивости в общении; тест Л.М. Митиной [36] на определение толерантности, стремления к согласию и фрустрационной толерантности.

Фрустрационная толерантность для педагога – это способность противостоять профессиональным трудностям, сохраняя психологическую адаптивность. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную эмоциональную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Важным критерием является самореализация обучающихся в профессиональной деятельности. Соответственно, следующее направление констатирующего эксперимента было связано с определением профессиональной активности, т.е. готовности к участию в профессионально-педагогической деятельности. Нами проведена среди обучающихся серия диагностических опросов и тестов, позволяющих определить уровень практического владения слушателями умениями профессионально-педагогической деятельности и степень удовлетворенности ей. Другим показателем данного критерия является рефлексия личностного роста, которая отслеживалась по потребности в саморазвитии, самооценке достижений, удовлетворенность своими достижениями. Для оценки мы использовали следующие стандартизированные тесты: тесты на оценку потребности в саморазвитии, предложенные В.И. Андреевым и Л.М. Митиной; тест на оценку уровня притязаний личности А.В. Батаршева; тест на самооценку личностных достижений Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой.

Следующий аспект оценки эффективности ПК на основе фасилитации это взаимовлияние социокультурной практики и СПК на состояние социального воспитания. Данный аспект определялся на основе анализа нормативно-регламентирующих актов,



отчетов, путем проведения социометрии, референтометрии и др. методов.

Обобщенная методика диагностики выделенных критериев и показателей эффективности повышения квалификации представлена в табл. 3.

Таблица 3

Методика диагностики эффективности повышения квалификации на основе фасилитации

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Направленность на развитие педагогического мастерства;	мотивация успеха; интерес к ребенку, как высшей гуманистической ценности; интерес к профессиональным инновациям; карьерные устремления.	тесты Дж. Роттера, В.П. Симонова, В.И. Андреева, Л.М. Митиной, Л.М. Батаршова, В.В. Бойко, Рокича
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	полнота и прочность усвоения теоретических знаний информированность в сфере педагогических инноваций; владение коммуникативными умениями; сформированность коммуникативных качеств личности.	дидактические тесты; экспертная оценка творческих работ; анкета-тест самооценки; тесты А.В. Батаршева, А.А. Меграбяна, В.В. Бойко, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера и О. Шахматовой
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	сформированность профессионального самосознания; потребность в саморазвитии; положительный опыт творческой педагогической деятельности; профессиональный долг и ответственность; удовлетворенность своими достижениями.	дидактические тесты; тесты В.И. Андреева, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой, К. Муздыбаева; анкетирование, самоотчеты, автобиографический метод, оценка результатов деятельности.
Взаимовлияние образовательной среды и СПК	динамика социального воспитания в регионе; динамика участия в социальном воспитании институтов гражданского общества; активизация воспитательной работы школы; изменение микроклимата в коллективе образовательного учреждения.	анализ статистической отчетности в управлениях образования, анализ показателей воспитательной системы; социально-психологические исследования: Социометрия», «Референтометрия», «Оперативная диагностика социально-психологической атмосферы» Ф. Фидлера [387]; тест В.И. Андреева, анкетирование, рейтинг образовательного учреждения.

Второй этап – поиск протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. На данном этапе решается вопрос: можно ли выделенные критерии и показатели представить в виде различных последовательных состояний измеряемого объекта? Данный вопрос связан с проблемой выделения уровней эффективности ПК на основе фасилитации.

Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития личности как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Каждый объект может иметь несколько уровней или состояний развития. При выделении и описании уровней мы учитывали общие требования к их выделению: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта (В.А. Беликов, Т.Е. Климова и др.). Опираясь на данную точку зрения, мы выделили три состояния – уровни эффективности ПК на основе фасилитации: низкий, достаточный и высокий.

Третий этап – перевод выделенных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа получаемой педагогической информации. Для осуществления данной операции необходимо эмпирические индикаторы (показатели) каждого критерия отобразить в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам), т.е. разработать специальную шкалу оценки выделенного комплекса критериев.

В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – достаточный, 1 балл – низкий уровень сформированности показателя.

Механизм оценки показателей представлен в табл. 4.

Таблица 4

Механизм оценки уровня эффективности ПК на основе фасилитации

Показатели	Уровни и баллы по каждому показателю		
	Низкий (1б.)	Достаточный (2б.)	Средний (3б.)
<b>Направленность на развитие педагогического мастерства</b>			
мотивация успеха	1	2	3
интерес к ребенку, как высшей гуманистической ценности	1	2	3
интерес к профессиональным инновациям	1	2	3
карьерные устремления	1	2	3
<b>Профессиональная компетентность и коммуникативная культура</b>			
5. полнота и прочность усвоения теоретических знаний	1	2	3
6. информированность в сфере педагогических инноваций	1	2	3
7. владение коммуникативными умениями	1	2	3
8. сформированность коммуникативных качеств личности	1	2	3
<b>Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности</b>			
9. сформированность профессионального самосознания	1	2	3
10. потребность в саморазвитии	1	2	3
11. положительный опыт творческой педагогической деятельности	1	2	3
12. профессиональный долг и ответственность	1	2	3
13. удовлетворенность своими достижениями	1	2	3
<b>Взаимовлияние образовательной среды и СПК</b>			
14. динамика социального воспитания в регионе;	1	2	3
15. динамика участия в социальном воспитании институтов гражданского общества;	1	2	3
16. активизация воспитательной работы школы	1	2	3

17. изменение микроклимата в коллективе образовательного учреждения	1	2	3
---	---	---	---

Нетрудно заметить, что суммарный балл по показателям меняется в пределах от 17 до 51 по основным показателям. Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности обучающихся по уровням эффективности ПК на основе фасилитации осуществлялся на основе методики А.А. Кыверялга [28], согласно которой средний уровень определяется 25%-м отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Тогда оценка из интервала от  $R(\min)$  до  $0,25 R(\max)$  позволяет констатировать низкий уровень сформированности показателя. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Исходя из данной методики, уровни эффективности ПК на основе фасилитации определялись интервалами, представленными в табл. 5.

Таблица 5

Техника определения уровней эффективности ПК на основе фасилитации

Уровень	Низкий	Достаточный	Высокий
Баллы	17 -25	26 - 41	42- 51

Баллы каждого обучающегося мы заносили в сводную табл. 6.

Таблица 6

Сводная таблица оценки уровня эффективности ПК на основе фасилитации

№ п/п	Ф.И.О. обучающегося	Баллы по показателям								сумма баллов	уровень эффективности ПК
		1	2	3	4	5	6	....	17		
1.	Константин А.	1	1	2	1	0	2		1		
2.	Наталья Б.	2	0	1	1	1	1	...	0		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	....	...

Предложенная диагностическая программа оценки уровня эффективности ПК на основе фасилитации апробировалась нами в ходе констатирующего и итогового этапов эксперимента. Данная диагностическая программа позволяла нам не только определять уровень эффективности ПК на основе фасилитации, но и включать обучающихся в самодиагностику после повышения квалификации.

Следующая задача – выбор статистических критериев и показателей оценки результативности педагогического эксперимента. Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом соотношения, то есть по процентному соотношению обучающихся, находящихся на том или ином уровне эффективности ПК на основе фасилитации в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы. Чтобы проследить динамику процесса повышения квалификации в ходе опытно-экспериментальной работы, мы использовали следующие показатели динамических рядов: средний показатель, показатель абсолютного прироста, коэффициент эффективности экспериментальной методики.

Средний показатель ( $Cp$ ), отражающий количественную оценку роста уровня эффективности ПК на основе фасилитации, был вычислен по формуле:

$$Cp = \frac{1a + 2b + 3c}{100},$$

где  $a, b, c$  – процентно выраженное количество обучающихся, находящихся на низком, достаточном и высоком уровнях эффективности ПК на основе фасилитации; цифры «1», «2», «3» – весовые коэффициенты уровня;

Показатель абсолютного прироста ( $G$ ), отражающий разность начального и конечного значений уровня (или отдельного критерия, показателя) эффективности ПК на основе фасилитации, вычисляется по формуле:

$$G = \Pi_{\text{кон}} - \Pi_{\text{нач}},$$

где  $\Pi_{\text{нач}}$  – начальное значение уровня;

$\Pi_{\text{кон}}$  – конечное значение уровня.

Коэффициент эффективности экспериментальной методики вычисляется по формуле:

$$K_{\text{эфф}} = Cp(\varepsilon)/Cp(\kappa),$$

где  $Cp(\varepsilon)$  – значение среднего показателя экспериментальной группы;

$Cp(\kappa)$  – значение среднего показателя контрольной группы.

В качестве обобщенного показателя мы использовали индекс удовлетворенности (неудовлетворенности) обучающихся предложенной методикой организации педагогического процесса, который характеризует их отношение к содержанию и организации ПК.

Вычисление индекса удовлетворенности проводилось по методике, разработанной в лаборатории социологических исследований, руководимой В.А. Ядовым. Обобщенный индекс удовлетворенности вычисляли по следующей формуле:

$$J = \frac{a(+1) + b(+0,5) + c(-0,5) + d(-1) + e(0)}{N},$$

где  $a(+1)$  – удовлетворены полностью;

$b(+0,5)$  – скорее удовлетворены, чем не удовлетворены;

$c(-0,5)$  – скорее не удовлетворены, чем удовлетворены;

$d(-1)$  – не удовлетворены;

$e(0)$  – не знаю;

$N$  – общее количество ответов.

При такой технике исчисления  $(+1)$  выражает максимум удовлетворенности,  $(-1)$  – максимум неудовлетворенности. Для проверки достоверности полученного результата были определены коэффициент удовлетворенности ( $K_y$ ) и коэффициент значимости ( $K_z$ ), которые вычисляли по формулам:

$$K_y = \frac{n_1}{n_2}, \quad K_z = \frac{n_1 - n_2}{N},$$

где  $n_1$  – число положительных ответов;

$n_2$  – число отрицательных ответов;

$N$  – число опрошенных.

Введение данного коэффициента позволяет определить уровень удовлетворенности (неудовлетворенности) обучающихся по описанной выше методике А.А. Кыверялга. Поскольку коэффициент значимости изменяется в пределах от  $(-1)$  до  $(+1)$ , то в соответствии с данной методикой уровни определялись следующими интервалами:

Уровень удовлетворенности	Низкий	Достаточный	Высокий
Значение коэффициента	[-1,00; -0,51]	[-0,50; +0,50]	[+0,51; +1,00]

Однако приведенные выше критерии оценки результатов эксперимента позволяют судить об эффективности ПК на основе фасилитации лишь при достаточно ярко выраженном соотношении количественного перехода обучающихся с одного уровня на другой. Если же переход через границу интервала в количественном отношении невелик,

то представленные выше статистические показатели не позволяют установить значимое различие внутри каждого интервала, т.е. оценить качественный рост уровня эффективности ПК на основе фасилитации.

Оценка качественного роста осуществлялась нами с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Выбор данного критерия объясняется тем, что он позволяет не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительное вычисление параметров распределения, поэтому его применение к порядковым критериям диагностики уровня эффективности ПК на основе фасилитации позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования.

Следующая задача – обеспечение репрезентативности выборки. Построение объема выборки и доказательство ее репрезентативности зависит от двух условий: выбора доверительного интервала допустимой ошибки (ошибка репрезентативности); степени представленности социальных объектов (в нашем случае обучающихся) по наиболее существенным для исследователя характеристикам.

В своей работе мы основывались на статистических исследованиях, в частности, в которых доказано, что если форма закона распределения неизвестна, то 95%-й квантиль определяет экспериментальные данные наиболее точно. А это значит, что при уровне значимости  $\alpha = 0,05$  мы можем получить достоверные значения измеряемых величин, основываясь на законе нормального распределения без предварительной его оценки.

В нашем исследовании в качестве генеральной совокупности выступали слушатели Костанайского областного ИПКиПРО и факультета повышения квалификации Челябинского государственного педагогического университета. При определении объема выборки обучающихся в рамках определенного курса мы основывались на исследованиях У. Таго, в которых доказано, что для генеральной совокупности менее 500 единиц объем репрезентативной выборки с допущением 5%-й ошибки должен составлять 50%. Исходя из этого, в исследовании результаты педагогического эксперимента отслеживались по выборке, объем которой был не менее 60 обучающихся с курса.

В соответствии с задачами эксперимента было сформировано четыре группы обучающихся (одна контрольная и три экспериментальные). КГ состояла из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе со стажем работы свыше 5 лет (75 чел.). ЭГ-1 – из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе без стажа руководящей деятельности (75 чел.). ЭГ-2 состояла из руководителей школьных методических объединений классных руководителей (75 чел) с различным стажем педагогической деятельности. ЭГ-3 – из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе со стажем руководящей деятельности от 2-х до 5 лет (75 чел.)

На констатирующем этапе эксперимента проверялась сформированность профессионально-личностных качеств обучающихся на начало курсов повышения квалификации.

Таблица 7

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (КГ, 75 чел.)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
<b>Направленность на развитие педагогического мастерства</b>	<b>15</b>	<b>20,00</b>	<b>50</b>	<b>66,67</b>	<b>10</b>	<b>13,33</b>
<b>Профессиональная компетентность</b>	<b>10</b>	<b>13,33</b>	<b>45</b>	<b>60,00</b>	<b>20</b>	<b>26,67</b>

<b>и коммуникативная культура</b>						
<b>Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности</b>	<b>11</b>	<b>14,67</b>	<b>59</b>	<b>78,67</b>	<b>15</b>	<b>20,00</b>

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов на высоком уровне находилось от 13,33% до 26,67% обучающихся в КГ, на достаточном уровне – 60,00 – 78,67%, на низком уровне – 13,33 – 20,00%. В данной группе лучшие показатели по критерию профессиональная компетентность и коммуникативная культура.

Таблица 8

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (ЭГ-1, 75 чел.)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Направленность на развитие педагогического мастерства	5	6,67	45	60,00	25	33,33
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	15	20,00	54	72,00	6	8,00
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	26	34,67	39	52,00	10	13,33

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов обучающихся ЭГ-1 выявлен более высокий уровень критерия направленности на развитие педагогического мастерства.

Таблица 9

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (ЭГ-2, 75 человек)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Направленность на развитие педагогического мастерства	18	24,00	40	53,33	12	16,00
Профессиональная компетентность и коммуникативная	10	13,33	45	60,00	20	26,67

культура						
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	10	13,33	60	80	5	6,67

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов на высоком уровне развития профессиональной компетентности и коммуникативной культуры находилось 26,67% обучающихся ЭГ-2, на достаточном уровне самореализации в профессиональной деятельности –80,00% обучающихся.

Таблица 10

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (ЭГ-3, 75 человек)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Направленность на развитие педагогического мастерства	13	17,33	52	69,33	10	13,33
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	12	16,00	46	61,33	17	22,67
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	10	13,33	46	61,33	19	25,33

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов на высоком уровне самореализации в профессиональной деятельности находилось 25,33% обучающихся ЭГ-3, что свидетельствует о большей развитости данного критерия по сравнению с другими.

Анализ результатов самооценки профессионально-личностных качеств обучающихся контрольной и экспериментальных групп показал, различную степень развитости выделенных критериев.

Для сравнения начального уровня групп мы провели дополнительное исследование и определили развитие профессионально-личностных качеств в целом. В обобщенном виде уровни развития профессионально-личностных качеств обучающихся контрольной и экспериментальных групп, откорректированных с помощью экспертной оценки на начало курсов повышения квалификации представлены в табл. 11.

Таблица 11

Уровни развития профессионально-личностных качеств обучающихся контрольной и экспериментальных групп на начало курсов повышения квалификации

Группа	Кол-во чел.	Уровни			χ <sup>2</sup>
		низкий	достаточный	высокий	
		1	2	3	

		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
ЭГ-1	75	15	20,00	45	60,00	15	20,00	1,46
ЭГ-2	75	13	17,33	48	64,00	14	18,67	0,33
ЭГ-3	75	12	16,00	48	64,00	15	20,00	0,18
КГ	75	12	16,00	51	68,00	15	20,00	

Для того чтобы убедиться в корректности формирования групп мы провели попарное сравнение экспериментальных и контрольной групп и определили  $\chi^2$  критерия для каждой пары исследуемых групп. Полученные значения сравниваем с табличным: если полученные значения меньше табличного, то распределение обучающихся по исходному уровню в каждой группе различается несущественно; если полученное значение больше табличного, то принимается альтернативная гипотеза, т.е. распределение обучающихся по исходному уровню отличается существенно, и сравнивать такие группы некорректно. Результаты сравнения представлены в табл. 12.

Таблица 12

Сравниваемые группы	Значение $\chi^2$ - критерия	
	Полученное	Табличное
КГ и ЭГ-1	1,46	3,84
КГ и ЭГ-2	0,33	
КГ и ЭГ-3	0,18	

Результаты, представленные в таблице 12 показывают, что полученные значения  $\chi^2$  – критерия при сравнении оказались меньше табличного, следовательно, уровень развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации приблизительно одинаков и явно недостаточен.

Таким образом, мы заранее исключили альтернативную гипотезу о том, что обнаруженные по окончании эксперимента различия между экспериментальными и контрольной группами были вызваны теми различиями, что имелись до начала эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента работа в экспериментальных группах проводилась в рамках разработанной нами концепции. В ЭГ-1 проверялась эффективность введения организационно-педагогических и научно-теоретических условий. В ЭГ-2 проверялась эффективность введения дополнительно двух условий: социально-психологических и социально-педагогических. В ЭГ-3 были введены дополнительно два педагогических условия: индивидуально-психологические и ценностно-ориентационные.

На заключительном этапе эксперимента была проведена диагностика уровней направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся на курсах ПК в соответствии с выделенными показателями. Результаты диагностики экспериментальных и контрольной групп представлены в табл. 13, 14 и на рис. 2.

Числовые данные, представленные в табл. 13, свидетельствуют о позитивных изменениях в уровнях направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся на курсах ПК: в ходе экспериментальной работы число обучающихся, имеющих высокий уровень развития по данному критерию, возросло в ЭГ- 1 на 26,7%, в ЭГ- 2 на 20,0%, в ЭГ-3 на 29,3%, в КГ произошли гораздо меньшие изменения, только на 8,0%. Одновременно обучающиеся, имеющие низкий уровень, перешли на более высокие уровни.

Таблица 13

Уровни направленности на развитие педагогического мастерства



обучающихся на курсах ПК

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{наб}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	5	6,67	45	60,00	25	33,33	2,27		32,00
	конец	3	4,00	27	36,00	45	60,00	2,56	1,23	
ЭГ-2	начало	18	24,00	40	53,33	12	16,00	1,79		34,00
	конец	7	9,33	41	54,67	27	36,00	2,27	1,09	
ЭГ-3	начало	13	17,33	52	69,33	10	13,33	1,96		78,48
	конец	3	4,00	40	53,33	32	42,67	2,39	1,15	
КГ	начало	15	20,00	50	66,67	10	13,33	1,93		7,05
	конец	10	13,33	49	65,33	16	21,33	2,08		

Таблица 14

Динамика роста направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся на курсах ПК

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)			
	G по уровням (в %)			G по Ср
	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-2,7	-24,0	26,7	0,3
ЭГ-2	-14,7	1,3	20,0	0,5
ЭГ-3	-13,3	-16,0	29,3	0,4
КГ	-6,7	-1,3	8,0	0,1

Анализ статистических данных, представленных в табл. 13,14 и на рис. 2 показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся на курсах ПК в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что хотя в контрольной группе у обучающихся происходят изменения в направленности на развитие педагогического мастерства, однако переход на более высокий уровень происходит значительно медленнее, что подтверждает эффективность воздействия выделенных условий.

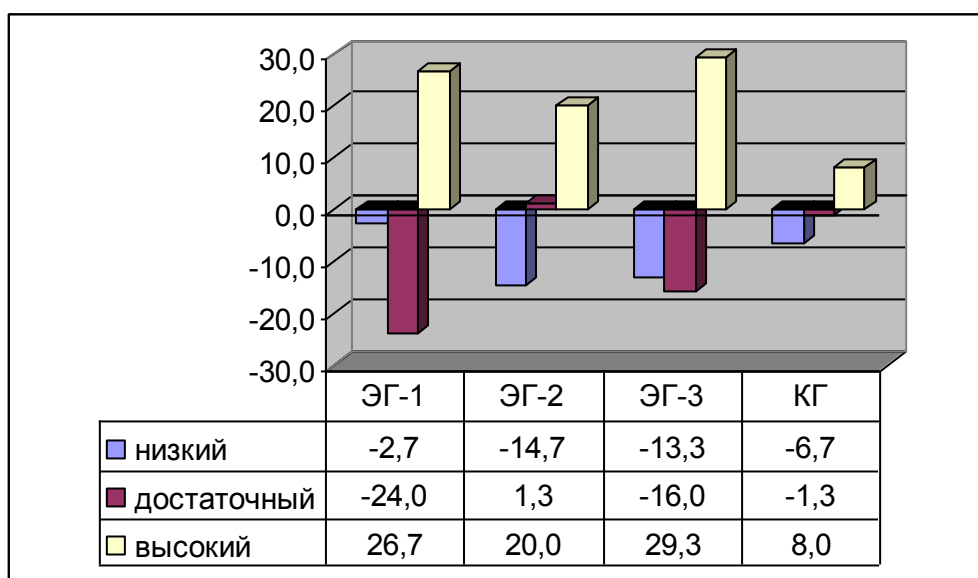


Рис. 2. Абсолютный прирост уровня направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся экспериментальных и контрольной групп

Разница в результатах экспериментальных и контрольной групп убедительно свидетельствует о том, что выделенные условия влияют на эффективность ПК на основе фасилитации, что подтверждает и значение критерия «хи-квадрат», который является статистически значимым в экспериментальных группах. Результаты ОЭР по развитию профессиональной компетентности и коммуникативной культуры представлены в табл. 15, 16 и на рис. 3.

Таблица 15

Уровни профессиональной компетентности и коммуникативной культуры обучающихся на курсах ПК

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{наб}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	15	20,00	54	72,00	6	8,00	1,88		14,11
	конец	9	12,00	53	70,67	13	17,33	2,05	0,97	
ЭГ-2	начало	10	13,33	45	60,00	20	26,67	2,13		15,47
	конец	4	5,33	39	52,00	32	42,67	2,37	1,12	
ЭГ-3	начало	12	16,00	46	61,33	17	22,67	2,07		61,97
	конец	2	2,67	32	42,67	41	54,67	2,52	1,19	
КГ	начало	10	13,33	45	60,00	20	26,67	2,13		4,87
	конец	5	6,67	41	54,67	24	32,00	2,12		

Таблица 16

Динамика роста уровня профессиональной компетентности и коммуникативной культуры обучающихся на курсах ПК

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)	
	G по уровням (в %)	

	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-8,0	-1,3	9,3	0,2
ЭГ-2	-8,0	-8,0	16,0	0,2
ЭГ-3	-13,3	-18,7	32,0	0,5
КГ	-6,7	-5,3	5,3	0,0

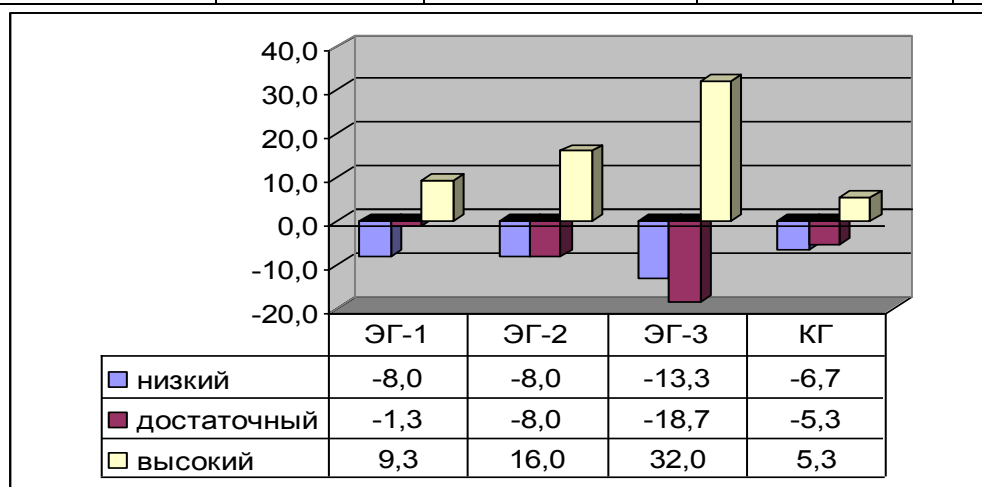


Рис 3. Абсолютный прирост уровня профессиональной компетентности и коммуникативной культуры обучающихся в ЭГ и КГ

По данному критерию нами выявлена динамика профессиональной компетентности и коммуникативной культуры в экспериментальных группах. Полученные данные показывают наибольшее число обучающихся в ЭГ-3, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности и коммуникативной культуры. В ЭГ-1 и ЭГ-2 – 17,33% и 42,67% соответственно имеют высокий уровень. В КГ 54,67% обучающихся находятся на достаточном уровне и 32,00% – на высоком, что обусловлено большим опытом практической работы на руководящей должности, но прирост уровней в данной группе меньше, чем в экспериментальных.

Анализ статистических данных, представленных в табл. 15, 16 и на рис. 3 показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня профессиональной компетентности и коммуникативной культуры в экспериментальных группах по сравнению с обучающимися контрольной группы. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что хотя в контрольной группе у обучающихся идет развитие профессиональной компетентности и коммуникативной культуры, однако переход на более высокий уровень происходит значительно медленнее, что подтверждает эффективность воздействия выделенных условий.

Результаты контрольного этапа ОЭР по самореализации обучающихся в профессиональной деятельности представлены в таблице 17, 18 и на рис. 4.

Таблица 17

Уровни самореализации обучающихся в профессиональной деятельности

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{\text{н.б}}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	26	34,67	39	52,00	10	13,33	1,79		8,22
	конец	18	24,00	41	54,67	16	21,33	1,97	0,90	
ЭГ-2	начало	10	13,33	60	80,00	5	6,67	1,93		25,29
	конец	5	6,67	56	74,67	14	18,67	2,12	0,97	
ЭГ-3	начало	10	13,33	46	61,33	19	25,33	2,12		19,10
	конец	2	2,67	42	56,00	31	41,33	2,39	1,09	
КГ	начало	11	14,67	59	78,67	15	20,00	2,32		9,88
	конец	8	10,67	45	60,00	22	29,33	2,19		

Таблица 18

Динамика роста уровня самореализации обучающихся в профессиональной деятельности

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)			
	G по уровням (в %)			G по Ср
	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-10,7	2,7	8,0	0,2
ЭГ-2	-6,7	-5,3	12,0	0,2
ЭГ-3	-10,7	-5,3	16,0	0,3
КГ	-4,0	-18,7	9,3	-0,1

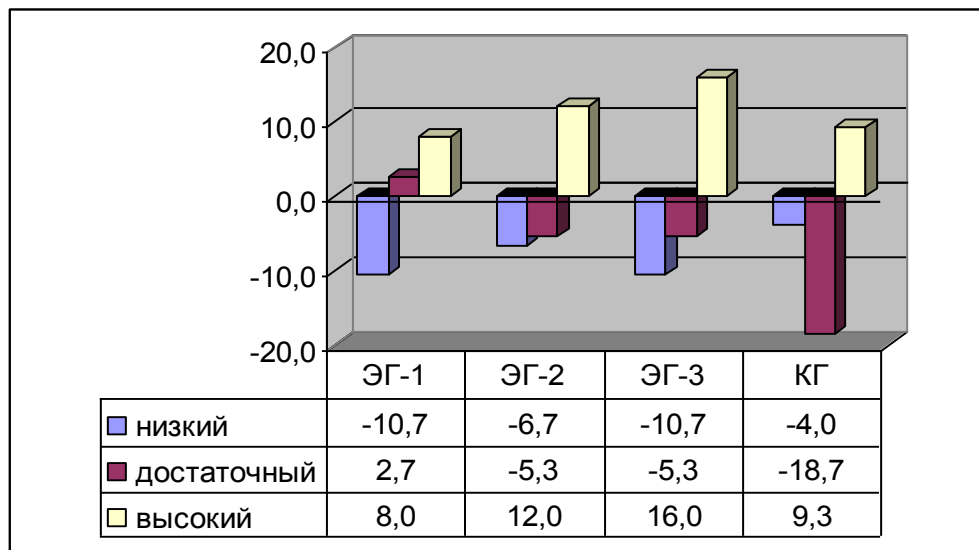


Рис. 5. Абсолютный прирост уровня самореализации обучающихся экспериментальных и контрольной групп в профессиональной деятельности

Результаты анализа статистических данных, представленных в табл. 17,18 и на рис. 5 показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня самореализации обучающихся в профессиональной деятельности в экспериментальных группах по сравнению с обучающимися контрольной группы. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что хотя в контрольной группе у обучающихся идет развитие данного критерия, однако переход на более высокий уровень происходит значительно медленнее, что подтверждает эффективность воздействия выделенных условий.

Таблица 19

Оценка эффективности ПК на основе фасилитации на контрольном этапе эксперимента

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{наб}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	26	34,67	39	52,00	10	13,33	1,79		8,22
	конец	18	24,00	41	54,67	16	21,33	1,97	0,91	
ЭГ-2	начало	10	13,33	60	80,00	5	6,67	1,93		16,49
	конец	5	6,67	58	77,33	12	16,00	2,09	0,97	
ЭГ-3	начало	10	13,33	46	61,33	19	25,33	2,12		21,12
	конец	2	2,67	41	54,67	32	42,67	2,40	1,11	
КГ	начало	11	14,67	59	78,67	15	20,00	2,32		6,57
	конец	8	10,67	47	62,67	20	26,67	2,16		

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы рассматривался еще один критерий – взаимовлияние социокультурной практики и СПК на социальное воспитание. Для получения объективной картины необходим учет самых разнообразных показателей на уровне образовательного учреждения, муниципального и регионального управления. Анализ статистических данных, отчетности, результатов экспертной оценки (участие образовательных учреждений в различных конкурсах, смотрах, развитие институтов гражданского общества и пр) показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня взаимовлияния социокультурной практики и СПК.

Количественные данные эффективности ПК на основе фасилитации на контрольном этапе ОЭР отражены в таблице 19, 20 и на рис. 6, 7, 8.

Таблица 20

Динамика эффективности ПК на основе фасилитации

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)			
	G по уровням (в %)			G по Ср
	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-10,7	2,7	8,0	0,2
ЭГ-2	-6,7	-2,7	9,3	0,2
ЭГ-3	-10,7	-6,7	17,3	0,3
КГ	-4,0	-16,0	6,7	-0,2

Анализ результатов абсолютного прироста среднего показателя свидетельствует о более высокой динамике эффективности ПК в группе ЭГ-3, где реализовывался комплекс педагогических условий, в группе КГ наблюдается отрицательная динамика.

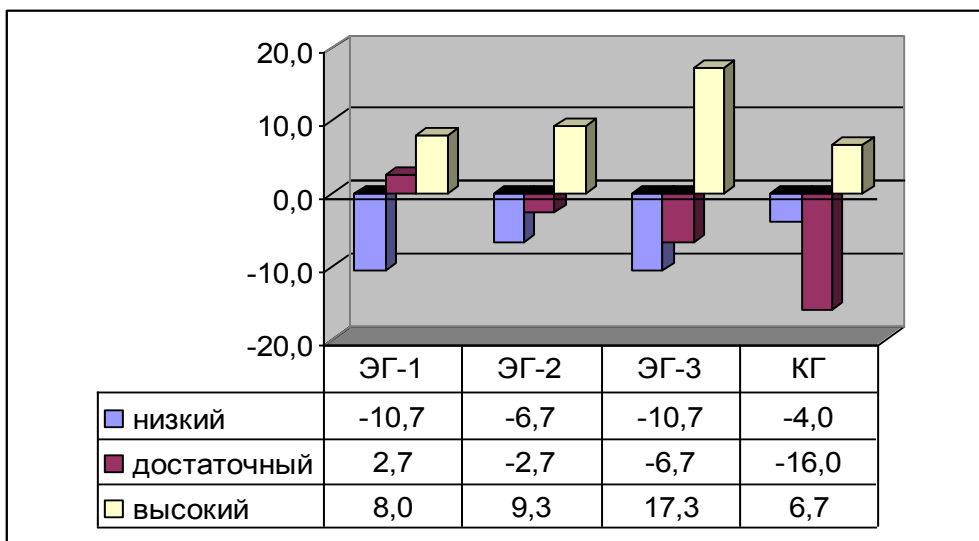


Рис. 6. Абсолютный прирост эффективности ПК на основе фасилитации в экспериментальных и контрольной группах

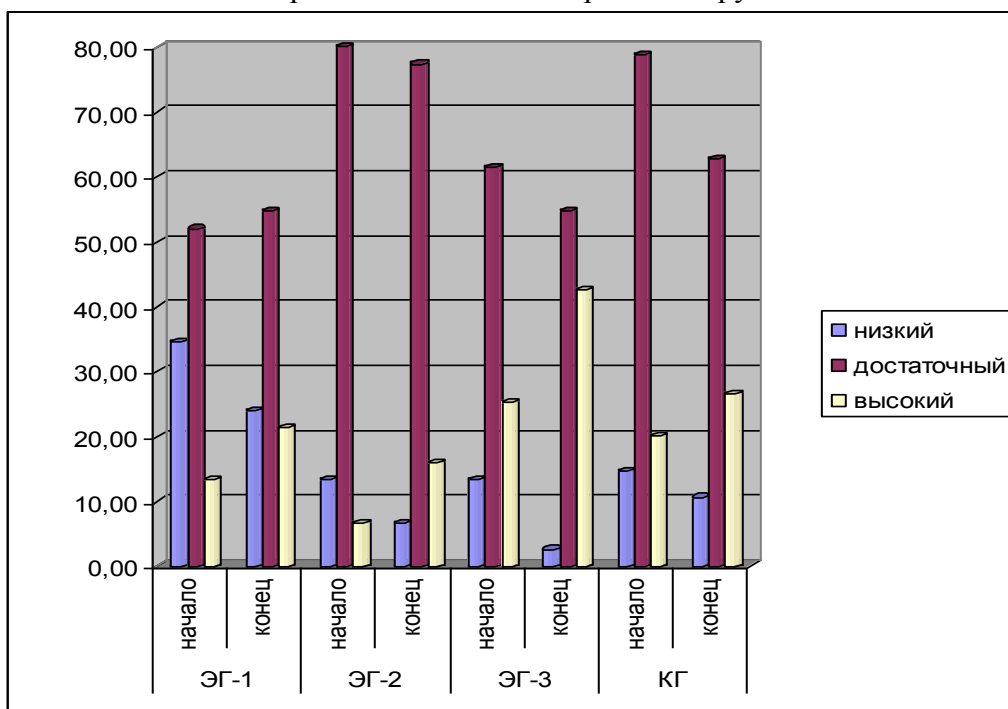


Рис. 7. Сравнение уровней развития профессионально-личностных качеств обучающихся экспериментальных и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах ОЭР

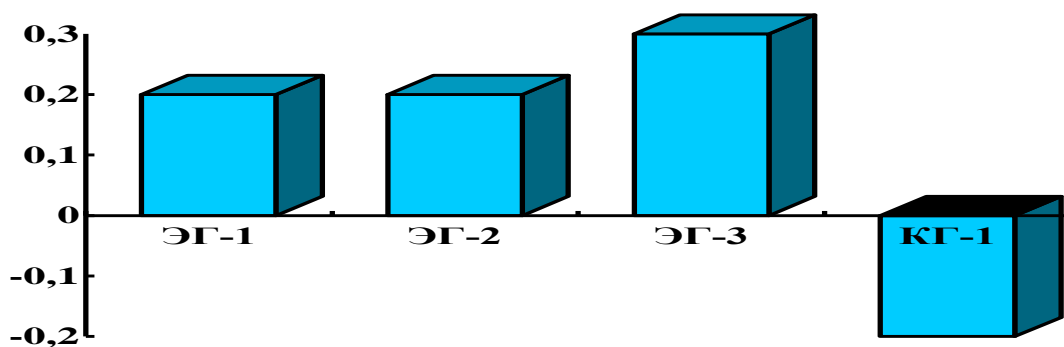


Рис. 8. Абсолютный прирост среднего показателя в экспериментальных и контрольной группах в ходе формирующего эксперимента

Сопоставляя результаты, полученные нами в контрольных и экспериментальных группах, можно сделать следующие выводы. Разница в результатах экспериментальных и контрольных групп убедительно свидетельствует о том, что повышение квалификации на основе фасилитации эффективно.

Эффективность ПК на основе фасилитации мы проверяли при помощи  $\chi^2$  – критерия К. Пирсона. Для КГ  $\chi^2_{\text{факт.}} = 6,57$ ; это значение меньше соответствующего табличного значения, составляющего 7,81 при вероятности допустимой ошибки 0,05. Следовательно, изменения, которые произошли в КГ, незначительны. Для ЭГ-1 значение  $\chi^2_{\text{факт.}} = 8,22$ ; для ЭГ-2  $\chi^2_{\text{факт.}} = 16,49$ ; для ЭГ-3  $\chi^2_{\text{факт.}} = 21,12$ , что больше соответствующего табличного значения, составляющего 7,81 при вероятности допустимой ошибки 0,05. Соответственно, изменения, которые произошли в уровне развития профессионально – личностных качеств обучающихся экспериментальных групп значимы, что свидетельствует об эффективности ПК на основе фасилитации.

Следовательно, мы можем заключить, что происшедшие изменения в уровнях развития профессионально – личностных качеств обучающихся экспериментальных групп и изменения в деятельности образовательных учреждений не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации концепции повышения квалификации на основе фасилитации и комплекса определенных нами педагогических условий. Это подтверждает нашу гипотезу и доказывает достоверность результатов.

#### ***Библиография***

1. Альмухамбетов Б.А. История становления и тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Казахстане: автореф. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 2002. – 51 с.
2. Аттестация педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и органов образования: сб. материалов. – Воронеж, 1994.
3. Бенцион, Я.С. Теоретические основы, принципы и формы внутришкольной методической работы с пед. кадрами / Я.С. Бенцион. – Алматы, 1977. – 76 с.
4. Димухаметов, Р.С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Моногр. – Челябинск: АТОКСО, 2004. – 223 с.
5. Димухаметов, Р.С. Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов: Моногр. – Челябинск: АТОКСО, 2005. – 200 с.
6. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации: Моногр. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. – 115 с.
7. Димухаметов, Р.С. (соавт.: А.Ф. Аменд, Л.И. Дудина). Образование в XXI веке: Проблемы и поиски их решения: учеб. пособие. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – С. 430-484.
8. Димухаметов, Р.С. Деятельностное опосредование и пед. фасилитация как условие модернизации пед. образования // Методика вузовского преподавания; межвуз. сб. / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – С. 38-49.
9. Димухаметов, Р.С. «Клеточка» педагогического процесса в ядре концепции курсов повышения квалификации педагогов-воспитателей. – В кн.: Совершенствование системы дополнительного пед. образования в условиях модернизации российского образования: Сб. материалов межрег. науч.-практ. конф. (Оренбург, 4-5 нояб. 2004 г.). – Оренбург: ООИПКРО, 2004. – С. 88-95.
10. Димухаметов, Р.С. Фасилитация как принцип обучения в вузе /Методика вузовского преподавания: Материалы 7-й межвуз.науч.практ.конф. – 2 ч. – Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», Ч. 1. – 2006. – С. 100-103.
11. Димухаметов, Р.С. Ключевые идеи педагогического процесса повышения квалификации педагогов-воспитателей //Методист, 2006, № 2. – С. 15-18.
12. Димухаметов, Р.С. Повышение квалификации педагогических кадров на основе

- фасилитации // Гуманизация образования в России: сб. научн. тр. региональной научной интерактивной конф. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – С. 60-63.
13. Димухаметов, Р.С. (соавт.: А.Ф. Аменд, Л.И. Дудина). Повышение квалификации педагогических кадров: проблемы, поиски, решения // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Менеджмент в образовании. – 2003. – № 18. – с. 37 – 82.
14. Димухаметов, Р.С. Управление формированием личностно обусловленных мотивов повышения квалификации педагогов // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Менеджмент в образовании. – 2003. – № 18. – С. 168-183.
15. Димухаметов, Р.С. Движущие силы педагогического процесса повышения квалификации // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 24. – С. 149-155.
16. Димухаметов, Р.С. (соавт.: А.Ф. Аменд). К оценке эффективности повышения квалификации пед. кадров // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 24. – С. 237-244.
17. Димухаметов, Р.С. Некоторые концептуальные положения к курсам повышения квалификации педагогов-воспитателей // Менеджмент в образовании. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, 2004. – № 2 (33). – С. 115-138.
18. Димухаметов, Р.С. Фасилитация – новая роль методиста (преподавателя) института повышения квалификации // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 26. – С. 226-236.
19. Димухаметов, Р.С. Фасилитация как функция творчества методиста Института повышения квалификации [Электронный ресурс] / Р. С. Димухаметов // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>, свободный.
20. Димухаметов, Р.С. Синергетический подход к оценке эффективности повышения квалификации педагогических кадров Современные подходы к построению и реализации системы непрерывного образования [Тексты] // Материалы международной научно-практической конференции 18–19 октября 2007 г. / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Р.С. Димухаметова. – Челябинск: Изд-во «РЕКПОЛ». – 2007. – с. 384
21. Димухаметов, Р.С. Концепция фасилитации повышения квалификации педагогов Материалы Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании одаренных детей: состояние и перспективы развития», 1 часть, 23-24 октября 2008 г. – Астана; «Дарын», 2008 г., – 246 с. – С. 3-19.
22. Дудина, Л.И. Воспитательная система шк. № 80: Управленческий аспект / МОУ «Средняя общеобразовательная шк. № 80 г. Челябинска» / Л.И. Дудина – Челябинск: «Образование», 2001. – 199 с.
23. Зембицкий, Д.М. Проблемы повышения квалификации работников образования / Д.М. Зембицкий. – Ростов н/Д., 1993. – 62 с.
24. Зотова, Н.К. О деятельности Оренбургского областного ИПКРО по формированию социально-профессиональной мобильности пед. и управленческих кадров в условиях модернизации регионального образования / Н.К. Зотова // Совершенствование системы дополнительного пед. образования в условиях модернизации российского образования. – Оренбург: ООИПКРО, 2004. – С. 3-13 с.
25. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
26. Информационные материалы об основных результатах 30-й сессии Генеральной конф. ЮНЕСКО и основных задачах ЮНЕСКО в XXI веке в области образования // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. № 10, 2000.
27. Каплунович Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2002.
28. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
29. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: моногр. / Ю.С. Мануйлов. –



Костанай, МЦСТ, 1997. – 244 с.

30. Маркова, А.К. Психологические проблемы повышения квалификации / А.К. Маркова // Педагогика, 1992. – №№ 9-10. – С. 65-67.

31. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (науч.-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: в 4 ч. / Челябинский ин-т дополнительного проф. образования пед. кадров; ред. Д.Ф. Ильясов и др. – Челябинск: Образование, 2003. – Ч 1. – 170 с. – С. 3-7.

32. Мороз, А.Г. Организация работы со слушателями факультета повышения квалификации руководителей шк. / А.Г. Мороз, Н.М. Островерхова, В.А. Трикоз – Киев, 1990.

33. Немова, Н.В. Специфика обучения руководителей шк. умениям принимать управленческие решения в процессе непрерывного повышения квалификации / Н.В. Немова // Повышение профессионализма руководителей шк. в условиях перестройки; межвуз. сб. / Моск. гос. пед. ун-т; Барнаульский гос. пед. ин-т. – М.; Барнаул, 1992. – 1992. – Вып. 1. – 79 с.

34. Никитин, Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития Федеральной системы дополнительного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999.

35. Панасюк, А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: метод. пособие / А.Ю. Панасюк – М.: Высш. шк., 1991. – 79 с.

36. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учеб. пособие. Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2000. – 672 с.

37. Репин С.А. Реализация непрерывности пед. образования: науч.-методическое пособие / С.А. Репин, И.О. Котлярова, Р.А. Циринг – Челябинск: «Образование», 1989. – 204 с.

38. Рындак, В.Г. Синергетический подход в управлении качеством образования / В.Г. Рындак. – Е:\синергетика\Школа третьего тысячелетия.htm

39. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка личностно профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2004. – 453 с.

40. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии // Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – Ч.1.– 544 с.

41. Шек, Г.Г. Современные подходы к управлению качеством развития городской образовательной системы / Г.Г. Шек // Современные подходы к построению и реализации системы непрерывного повышения квалификации пед. кадров. – Алматы: РИПКСО, 2004. – 146 с.

Димухаметов Рифкат Салихович,  
д-р. пед. наук, проф.,  
тел. сот.: 89630789781; 89630785887  
E-mail: dimuhametov46@mail.ru  
Телефакс: 8(351) 264-77-53  
Тел. кафедры: 8(351)2165634