

Требования к рефлексивно-аналитической компетентности учителя начальных классов с позиций ФГОС¹

О. К. Репина*,

кандидат психологических наук, начальник научно-исследовательского центра Набережночелнинского государственного педагогического института

Актуальность работы связана с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и предъявлением иных требований к профессионализму учителя. В статье дано представление авторской группы о структуре профессиональных компетенций учителя начальных классов с точки зрения нового стандарта. Более подробно описано содержание рефлексивно-аналитической компетенции как одной из важнейших. Компетенции определены как умения, формирующиеся в ходе профессиональной деятельности, что предполагает отказ от обсуждения задатков и предпосылок к педагогической деятельности. На основе результатов пилотажного исследования показано, в какой последовательности видят педагоги появление отдельных составляющих рефлексивно-аналитической компетенции в ходе своей профессиональной деятельности. Результаты исследования позволяют дать рекомендации для изменения практики подготовки будущих учителей и условий совершенствования профессионального мастерства учителя. Продемонстрирован образец экспертного листа как вариант внешних требований и способа оценки рефлексивно-аналитической компетенции учителя.

Ключевые слова: аттестация, компетенции, образовательные стандарты, структура профессиональных компетенций учителя, рефлексивно-аналитические компетенции, экспертиза в образовании.

Актуальность работы обусловлена внедрением ФГОС и предъявлением новых требований к профессионализму учителя.

Согласно новым стандартам педагог, реализующий ООП начального общего образования, должен уметь:

– оценивать текущее состояние и по-

тенциал развития обучающегося;

– выбирать и применять современные образовательные технологии, адекватные поставленным целям;

– использовать данные профессионального мониторинга для планирования и реализации педагогической деятельности;

¹Исследование выполнено в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы», госконтракт № П612 от 07.08.2009.

*orepina@mail.ru

– использовать современные способы оценочной деятельности;

– осуществлять профессиональную рефлексию;

– анализировать программы, учебно-методические комплексы и отдельные дидактические материалы;

– разрабатывать программы внеурочной деятельности и дидактические материалы.

Это предъявляет особые требования к компетенциям учителя. Компетенции мы в своей работе рассматриваем как совокупность заданных извне требований к знаниям, умениям, навыкам субъекта, необходимым для достижения определенного качества выполняемой деятельности, в отличие от компетентностей, которые понимаем как владение человеком соответствующей компетенцией [1; 2; 3].

Раскрывая содержание понятий «компетенция» и «компетентность», мы сознательно уходим от термина «способности», заменяя его термином «умение». Тем самым мы отсекаем необходимость обсуждения задатков и предпосылок педагогического профессионализма, противопоставляем нашу позицию представлениям о врожденности педагогического мастерства. Вместо этого мы рассматриваем компетенции как умения, которые формируются в процессе профессиональной деятельности или в ходе профессионального обучения. В этом наша позиция согласуется с представлениями авторами нового ФГОС, где компетентность понимается как «...новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки...» [5].

В нашей работе в структуре профессиональной компетенции учителя выделено девять компетенций: методическая, организационная, социальная, коммуникативная, информационная, рефлексивно-аналитическая, правовая, результативность, профессиональные знания.

В этой работе внимание уделено только рефлексивно-аналитической компетенции ввиду ее особой важности и специфичности. Рефлексия является важнейшей ха-

рактеристикой теоретического мышления, формируемого у школьников. Но для того чтобы рефлексивные способности были сформированы у детей, сам учитель должен обладать хотя бы основами рефлексивного анализа.

Под рефлексивно-аналитической компетенцией мы понимаем умение педагога осуществлять аналитическое (логически обоснованное) осмысление своей педагогической деятельности и принимать решения по ее оптимизации.

Для формирования нового педагогического профессионализма учителя должны быть заданы развернутые требования к его профессиональной деятельности, в частности к рефлексивно-аналитическим умениям. На основании анализа нормативных документов нами было определено следующее содержание этой компетенции учителя.

1. Умеет оценивать текущее состояние и динамику освоения ребенком основной образовательной программы.

2. Умеет ставить цели на успехи в предметной сфере учащихся.

3. Умеет ставить цели на достижение учащимися метапредметных результатов.

4. Умеет адекватно оценивать текущее состояние и динамику интеллектуального, морального, волевого развития ребенка.

5. Умеет правильно определять причины недостаточно эффективного продвижения ребенком в освоении образовательной программы. (Умеет правильно (адекватно) выделить трудности в освоении учебных предметов, возникающие у каждого ученика.)

6. Умеет оценивать сформированность у учащихся учебных действий (общеучебных умений).

7. Умеет анализировать существующие программы, сравнивать их по разным основаниям (целям, используемым средствам и др.).

8. Умеет выбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные поставленным целям.

9. Умеет использовать данные профессионального мониторинга (психологи-

ческого, социального, медицинского) для планирования и реализации педагогической деятельности.

10. Умеет определять недостатки, ограничения в своей работе (в целом).

11. Адекватно оценивает результативность своей педагогической деятельности.

12. Умеет оценивать (определять) методические приемы, требующие дополнительной работы и совершенствования.

13. Умеет адекватно оценивать собственные знания и умения по методике проведения урока.

Проводимое нами исследование направлено на разработку модели оценки профессиональных компетенций учителя начальной школы с точки зрения стандартов общего образования второго поколения. Однако в рамках этой работы нас заинтересовал более частный вопрос о том, как сами учителя начальных классов субъективно оценивают порядок появления отдельных рефлексивно-аналитических умений в своей собственной профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 40 учителей начальных классов в возрасте от 22 до 60 лет со стажем работы от 2 до 40 лет, работающие в г. Набережные Челны. Сбор данных проводился с помощью специально составленной анкеты.

Учителям был представлен перечень качеств, составляющих содержание рефлексивно-аналитической компетенции, и предложено определить период их появления в своей профессиональной деятельности: период профессионального образования, первые 5 лет работы, период 5–10 лет работы; 11–15 лет работы; свыше 15 лет работы.

Изначально мы предположили, что раньше всего учителя отметят появление умений, связанных с анализом собственной деятельности, затем умений оценивать продвижение в учебной деятельности детей, а в последнюю очередь – умений анализировать учебный материал образовательных программ. Однако наша гипотеза подтвердилась лишь частично.

Раньше всего учителя отметили появление таких умений:

- умение ставить цели на достижение успехов в предметной сфере учащихся;

- умение оценивать текущее состояние и динамику освоения ребенком учебной программы;

- умение оценивать сформированность у учащихся учебных действий.

Выбор учителей показывает, что ранее всего в их рефлексивном поле появляются представления о том предметном результате, который должен быть получен в ходе обучения школьников. На наш взгляд, это отражает их ориентацию на «знаниевый» подход к образованию.

Логично, что определив общие цели, учитель начинает определять, как каждый ребенок продвигается к освоению программы. Однако то, что постановка целей на достижение успеха в предметной сфере по субъективным представлениям учителей предшествует появлению умений оценивать динамику освоения учебной программы каждым ребенком, демонстрирует, что изначально цели ставятся в общем, на весь учебный класс, пока без учета индивидуальных особенностей детей.

Достаточно высокий ранг получило такое умение, как оценка сформированности у учащихся учебных действий. Этот факт может с одной стороны отражать принятие новых требований ФГОС, а с другой – демонстрировать пассивное сопротивление учителей «мы всегда это делали; мы научились этому сразу, как только начали работать в школе и т. д.».

Далее по порядку учителя отмечают появление таких умений:

- умение адекватно оценивать текущее состояние и динамику развития ребенка (интеллектуального, морального, волевого и др.);

- выделять причины трудностей, возникающих у ученика, в освоении учебных предметов;

- определять недостатки, ограничения в собственной деятельности (в целом);

- оценивать методические приемы в собственной деятельности, требующие дополнительной работы.

Эти частные компетенции связаны с умением оценивать развитие ребенка; динамику в его развитии и обучении; причины недостаточно эффективного обучения и развития ребенка. Более позднее появление этих умений мы связываем с тем, что, по-видимому, их формирование происходит не в процессе профессионального обучения, а лишь в результате собственной педагогической деятельности. Действительно, студенты редко ставят перед собой задачи на оценку актуального уровня и динамику развития ребенка, ориентируясь на ситуативные задачи, связанные с проведением отдельного урока и освоением школьниками содержания конкретного урока.

Позднее всего, по мнению учителей, у них формируются:

- умение использовать данные профессионального мониторинга (психологического, социального, медицинского) для планирования и реализации педагогической деятельности;

- умение анализировать существующие программы, сравнивать их по разным основаниям (целям, используемым средствам и др.);

- умение адекватно оценивать результативность своей педагогической деятельности;

- умение выбирать современные образовательные технологии, адекватные поставленным целям.

Мы предполагаем, что на начальных этапах работы педагоги не видят необходимости использовать данные профессионального мониторинга в своей деятельности. Вероятно, обращение к данным профессионального мониторинга происходит тогда, когда учитель осознает беспомощность своих методов работы в получении результата. Возможно, что игнорирование этих данных связано с отсутствием соответствующих требований к учителю, побуждающих его ориентироваться на результаты психологического и других видов обследований. Данная работа отсутствует и в учебных заведениях. Так, будущие школьные психологи изучают методы психологическо-

го обследования и их применимость в педагогической практике, в то время как будущие учителя, к сожалению, не знают, какие данные им нужно запрашивать у школьного психолога и других специалистов.

Общая оценка результативности профессиональной деятельности в целом осуществляется в рамках аттестационных, конкурсных мероприятий. Но даже в этих целях у педагогов отсутствует развернутая, понятная система оценки своей деятельности в целом. Существующая система оценки результативности педагогической деятельности субъективна, критерии оценки деятельности педагога не совсем понятны или чрезвычайно грубы (как, например, результаты контрольных работ).

Что касается умения анализировать существующие программы, то знакомство с ними проводится еще в вузах, однако осуществляется оно в информативном зале. Преподаватели вузов пока еще недостаточно ориентированы на формирование у студентов компетенций, связанных с самостоятельным анализом программ, выявлением их достоинств и ограничений.

Компетенции, связанные с умением выбирать современные образовательные технологии, адекватные поставленным целям, и вовсе являются элитарными. Выбор образовательной программы предполагает осознанный отказ от имеющихся форм и методов обучения, точное понимание педагогом своей профессиональной позиции, что встречается в массовой практике, к сожалению, нечасто.

Проведенный нами анализ показал, что появление большинства рефлексивно-аналитических компетенций учителя относят к периоду профессиональной деятельности, а не профессионального обучения. Для повышения эффективности подготовки студентов в рамках высшего профессионального образования необходимо уже в вузе предлагать будущим учителям решать задачи по осуществлению анализа содержания образовательной программы, учить их анализировать трудности, которые могут возникнуть у школьников в ее освоении; формировать умение оценивать теку-

щее состояние и динамику освоения ребенком учебной программы, а также уметь выбирать современные образовательные технологии, адекватные поставленным целям.

Трудность, однако, заключается в том, что рефлексивно-аналитические компетенции не формируются ни в условиях традиционного обучения по «передаче знаний», ни через механизм имитации, ни в ходе самой деятельности. Необходимы специально организованные «остановки в деятельности»: дискуссионные формы работы, включение и студентов, и учителей в педагогические консилиумы, и другие формы, требующие анализа своих профессиональных способов работы.

Для формирования любых профессиональных умений, в том числе и рефлексивно-аналитических, важно, чтобы были заданы внешние требования к деятельности, направляющие процесс их становления.

Нашей исследовательской группой разработаны критерии и экспертные листы для оценки рефлексивно-аналитической компетенции. Оценочные листы для экспертного оценивания в ходе аттестации могут выглядеть следующим образом.

Частная компетенция

Умеет адекватно оценивать текущее состояние и динамику интеллектуального, морального, волевого развития ребенка.

Задание: Составить качественное описание текущего состояния и динамики интеллектуального, морального, волевого развития учащихся всего класса. Написать характеристики учащихся класса.

Критерии оценки

1. Тип дифференциации, используемый учителем для оценки текущего состояния и динамики интеллектуального, морального, волевого развития учащихся.

2. Наличие (отсутствие) описания динамики интеллектуального, морального, волевого развития учащихся класса.

Оценочная шкала

3 балла: учитель дает характеристику всем детям в классе. Дети оцениваются не менее чем по трем параметрам: интеллект (вариант: обучаемость), мораль (вариант: воспитанность), воля. Используются тон-

кие системы дифференциации (по каждому типу учитель делит класс на 3–4 группы). В характеристике учитель оценивает динамику продвижения учащихся и строит прогноз на развитие.

2 балла: учитель адекватно оценивает больше половины детей класса. Оценка производится по двум признакам (например, обученность, воспитанность). Используются более тонкие системы дифференциации (не только сильные – слабые, но и промежуточные типы). В основном учитель оценивает статичное состояние в развитии детей, но у отдельных детей (не более 25 % учащихся класса) оценивает динамику в развитии.

1 балл: учитель оценивает отдельных детей (не более 25 % учащихся класса). Оценка производится по одному признаку (либо интеллект, либо обучаемость). Используется самая простая степень градации: сильные, слабые. Оценивается только статичное состояние развития ребенка.

0 баллов: учитель не оценивает текущее состояние и динамику развития ребенка. Отсутствуют письменные характеристики учащихся или в них не отражено текущее состояние и динамика интеллектуального, морального, волевого развития учащихся.

Частная компетенция

Умеет правильно определять причины недостаточно эффективного продвижения ребенка в освоении образовательной программы.

Задание: Составить аналитическую справку о результативности своей педагогической деятельности с анализом причин недостаточно эффективного продвижения учащихся в освоении ООП.

Критерии оценки

1. Виды предметов, по которым учитель может определять причины недостаточно эффективного продвижения ребенка в освоении ООП;

2. Виды трудностей, имеющих у учащихся при освоении ООП;

3. Характер факторов, выделяемых учителем в качестве причин недостаточно эффективного продвижения ребенка в освоении ООП.

Оценочная шкала

3 балла: учитель описывает характер трудностей, которые есть у учащихся при освоении ООП по всем предметам. Анализируется комплекс причин недостаточно эффективного продвижения ребенка в освоении ООП. Учитель рассматривает методы своей работы в качестве одной из причины недостаточно эффективного продвижения учащихся в освоении ООП.

2 балла: учитель выделяет причины трудностей по двум и более предметам. Помимо индивидуальных особенностей учащихся в качестве трудностей рассматриваются другие причины, например социальные. Но учитель не рассматривает методы своей работы в качестве причины недостаточно эффективного продвижения ребенка в освоении ООП.

1 балл: учитель выделяет причины трудностей только по одному предмету. Учитель выделяет только те трудности, ко-

торые связаны с неспособностью учащихся.

0 баллов: в документах учителя (аналитической справке) не прослеживается анализ причин недостаточно эффективного продвижения учащихся в освоении образовательной программы.

Подводя итоги, отметим, что рефлексивно-аналитическая компетенция является одной из важных составляющих профессионального мастерства учителя. Пока недостаточно внимания уделяется целенаправленному формированию этой компетенции. В то же время внешне заданные требования к профессиональной деятельности и специальные формы работы как в рамках профессионального педагогического образования, так и в процессе профессиональной деятельности позволяют повлиять на становление рефлексивно-аналитических умений учителя.

Литература

1. Ахмеров Р.А. Определения понятий «компетенции» и «компетентность» в проектах нормативных документов. Р.А. Ахмеров, Н.Г. Хакимова, О.В. Хапикова // Теория и практика непрерывного психолого-педагогического образования: проблемы, поиски, перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции 12–13 ноября 2009 года. г. Казань. Казань, 2009.
2. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: Методические рекомендации / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 2008.
3. Репина О.К. Перечень и содержание компетенций педагогов согласно ФГОС ОО и другим нормативно-правовым документам / Психология образования: психо-

- логическое обеспечение «новой школы» (Москва, 27–29 января 2010 г.). Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Начальное общее образование. Проект [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации; рук. разработки проекта: Кезина Л. П., акад. РАО; Кузнецов А. А., акад. РАО; Кондаков А. М., науч. рук. ИСИО РАО, член-кор. РАО Электрон. дан. М.; Министерство образования и науки Российской Федерации, 2009. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>, свободный.

Requirements to reflective and analytical competences of primary school teachers in the frames of Federal State Educational Standards

O. K. Repina,

Ph.D. in Psychology, head of the scientific and research centre of Naberezhnochelnskiy State Pedagogical University

The article deals with the topical issue of implementation of Federal State Educational Standard of primary general education and new requirements to a teacher's level of professionalism. It describes understanding the structure of a teacher's competences in the frames of the new Standard by the authors' team. The contents of reflective and analytical competences as the most significant ones are elaborated comprehensively. The competences are defined as skills being formed in the course of professional activity that implies rejection of discussion of inclinations and premises for pedagogical activity. Basing on the results of pilot study the article displays the logicity in which educators see the appearance of separate aspects of reflective and analytical competences in the course of their own professional activity. The results allow to articulate recommendations for transformation of teachers' professional preparation practices and of conditions of enhancement of their mastery. A sample of expert checking form is proposed as a version of outer requirements and a tool for assessing reflective and analytical competences of a teacher.

Keywords: attestation, competences, educational standards, structure of a teacher's professional competences, reflective and analytical competences, expertise in education

References

1. Ahmerov R. A. Opredelenija ponjatij «kompetencii» i «kompetentnost'» v proektah normativnyh dokumentov. R. A. Ahmerov, N. G. Hakimova, O. V. Napikova // *Teorija i praktika nepreryvnogo psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija: problemy, poiski, perspektivy. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 12–13 nojabrja 2009 goda. g. Kazan'*. Kazan', 2009.
2. Ocenka professional'noj kompetentnosti bakalavrov i magistrrov obrazovanija: Metodicheskie rekomendacii / Pod red. A. P. Trjapicynoj. SPb., 2008.
3. Repina O. K. Perechen' i sodержanie kompetencij pedagogov soglasno FGOS OO i drugim normativno-pravovym dokumentam / Psihologija obrazovanija: psihologicheskoe obespechenie «novoj shkoly» (Moskva, 27–29 janvarja 2010 g.). Materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M.: Obsherossijskaja obshestvennaja organizacija «Federacija psihologov obrazovanija Rossii», 2010.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshego obrazovanija. Nachal'noe obshhee obrazovanie. Proekt [Jelektronnyj resurs] / Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii; ruk. razrabotki proekta: L. P. Kezina, akad. RAO; A. A. Kuznecov, akad. RAO; A. M. Kondakov, nauch. ruk. ISIO RAO, chlenkorr. RAO Jelektron. dan. M.; Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii, 2009. Rezhim dostupa: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>, svobodnyj.