

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

«Теория и методика образовательной деятельности»

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему: «Формирование контрольно-оценочных компетенций у
педагога начальной школы»

Студент

Л.Д. Дмитриева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

к.п.н., доцент Г.А. Медяник

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2020

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы формирования контрольно-оценочных компетенций педагога начальной школы	11
1.1 Понятие контрольно-оценочных компетенций и их виды.....	11
1.2 Контрольно-оценочные компетенции как компонент педагогической деятельности	26
1.3 Условия формирования контрольно-оценочных компетенций педагога начальной школы	37
Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по повышению уровня сформированности контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов.....	47
2.1 Диагностика начального уровня сформированности контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов	47
2.2. Разработка и реализация цикла лекций для формирования контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов	57
2.3. Оценка эффективности разработанного цикла лекций для повышения эффективности формирования контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов.....	66
Заключение	75
Список используемой литературы	78

Введение

Актуальность исследования. История развития школы и общества показывает, что проблематика контроля и оценки в обучении школьников всегда вызывала интерес и неоднозначность мнений, так как оценка является одним из структурных компонентов профессиональной педагогической деятельности. Многочисленные вопросы школьной оценки остаются актуальными для исследования на современном этапе. Педагогическая наука и практика продолжают искать новые подходы и пути решения проблемы гуманизации педагогической оценки и совершенствования оценочной деятельности учителя в педагогическом процессе. [29]

Технологические, экономические и социальные перемены, произошедшие за последнее десятилетие, привели к появлению качественно нового спроса на людские ресурсы в нашей стране. Сегодня эксперты по требованию могут принимать независимые решения, влиять на быстро меняющиеся ситуации и испытывать потребность в непрерывном образовании.

По современной модели образования в России [16] до 2020 года системе образования поручена «роль локомотива, движущей силы перемен» в решении проблем искусственной бессонницы и психотерапии.

Модернизация системы образования фундаментально устанавливает новые требования к квалификации учителей, их готовность применять инновационные образовательные технологии, которые обеспечивают интеграцию основ профессиональных знаний, а также инновационное мышление и методы решения проблем, связанных с работой.

Как показывает исследование Бычик С.А.: «Преподаватель в повседневной практике чаще всего использует репродуктивный массовой контроль, при котором основной показатель успешности обучения – лишь правильное воспроизведение предметных знаний». [10]

Контрольно-оценочная деятельность учителя начальных классов, прежде всего, должна быть направлена на формирование оценочной деятельности школьника и на развитие навыков самоконтроля и самооценки. [11]

И.П.Кузьмина, С.И.Савельева и Н.В.Селезнёва в своих исследованиях показали, что: «Современный преподаватель в профессиональной деятельности использует традиционные подходы и формы оценки результатов. Ориентация государства и общества на обеспечение качественного образования требует от учителя умения решать задачи связанные с оценкой достижений учащихся. Поэтому без изменения подходов к системе оценивания в нынешних условиях развития образования невозможно достичь поставленных образовательных целей» [56].

Опыт практического воспитания детей показывает, что одним из способов содействия развитию личности учителя является организация эффективных управленческих и оценочных мероприятий в образовательном процессе. Проблема роли учителя управления и оценки в структуре его профессионального образования была радикально обновлена в связи с модернизацией образования.

Из-за неправильного понимания характеристик оценки учителя учащийся не знает и не понимает «ценность» той или иной оценки; Он не учится сравнивать результаты своей работы с поставленной целью, поэтому он следует точке зрения учителя. Необходимость дальнейшего совершенствования системы мониторинга и оценки результатов обучения связана с внедрением в образовательный процесс новых образовательных стандартов федеральных земель, что требует мониторинга и оценки успеваемости. [13]

Предлагаемые требования к успеваемости, изложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, обеспечат объективную основу для разработки новых моделей,

содержания, мета-дисциплины, основных учебных программ и технологий для мониторинга и оценки результатов успеваемости отдельных учащихся.

Сложная, многогранная система оценки, которая обеспечивает объективную точку отсчета для качественного обучения, позволяет учителю, родителям и ученикам одинаково понимать общие требования с точки зрения уровня приобретенных знаний и навыков, а также знаний и понимания общих потребностей, создавая комфортные условия для обучения, воспитания детей, работа учителей и семьи по развитию стимулов и осознанию ценности образования. [20]

По мнению ученых Ш. А. Амонашвили и А. К. Марковой: «Система контрольно-оценочной деятельности функционирует без ориентира на личность педагога и не направлена на стимулирование рефлексивной позиции преподавателя». [2]-[41]

Изучение литературы по теме исследования позволило выделить следующие **противоречия** между:

- социальной потребностью общества в профессиональных и компетентных педагогах начальной школы и недостаточной эффективностью системы повышения квалификации;
- требованиями федерального государственного общеобразовательного стандарта начального общего образования в Российской Федерации и проблемой его реализации в начальной школе;
- потребностью учителей в методическом обеспечении организации формирования контрольно-оценочных умений и недостаточной его разработанностью для разных образовательных программ.

Из перечисленных противоречий следует **проблема исследования**: каковы содержание, педагогические средства и организационно-педагогические условия формирования контрольно-оценочной компетенции учителя начальной школы?

Это обусловило выбор темы исследования «Формирование контрольно-оценочных компетенций у педагога начальной школы».

Цель исследования: обосновать и экспериментально проверить комплекс организационно-педагогических условий формирования контрольно-оценочных компетенций учителя начальных классов.

Объект исследования: процесс формирования контрольно-оценочных компетенций учителей начальной школы.

Предмет исследования: педагогические условия формирования контрольно-оценочных компетенций учителей начальной школы.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс формирования контрольно-оценочных компетенций педагога начальной школы будет более эффективным, если:

- контрольно-оценочные компетенции представлять обязательным компонентом профессиональной педагогической деятельности, позволяющим педагогам повысить эффективность в объективном контроле и оценивании результатов обучения;
- формирование контрольно-оценочных компетенций представлять как целенаправленную педагогическую деятельность по освоению педагогами начальной школы контрольно-оценочных компетенций в процессе преподавания, а также развитие способности реализовать сформировавшуюся компетенцию на практике;
- разработаны цикл лекций и методические рекомендации, направленные на повышение эффективности формирования контрольно-оценочных компетенций педагогов начальной школы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. Обосновать сущность процесса формирования контрольно-оценочной компетенции педагогов начальной школы.
2. Раскрыть компоненты контрольно-оценочной компетенции педагогов начальной школы.
3. Определить критерии и показатели уровней сформированности контрольно-оценочной компетенции педагогов начальной школы.

4. Разработать цикл лекций, практические занятия и методические рекомендации, направленные на формирование контрольно-оценочной компетенции у педагогов начальной школы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: Федеральный Закон от 29.12.2012 N 273 «Об образовании в Российской Федерации»; теории профессионально-личностного развития педагогов А.К.Марковой, Л.М.Митиной и В.А.Сластенина.

Базовыми для настоящего исследования явились также: теория непрерывного образования А.В.Даринского, Ю.Н.Кулюткина, В.Г.Онушкина.

Методы исследования: теоретические (методы теоретического анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения) и практические (метод моделирования, констатирующий и формирующий эксперименты, анкетирование, тестирование, наблюдение).

Исследование проводилось в три этапа:

I этап (сентябрь 2018 – сентябрь 2019). В течение этого периода проведен анализ психолого-педагогической литературы; был установлен научный аппарат исследования, сформулирована тема, цель и задачи; была определена база исследования. Также на 1 этапе был проведен подробный анализ понятия «контрольно-оценочные компетенции педагога», сформулировано авторское определение данного понятия; проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого был определен уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы, включивший проведение вводной беседы, анкетирования, посещения уроков и самоанализа занятий.

II этап (октябрь 2019 – ноябрь 2019). На данном этапе разрабатывалось цикл лекций, практические занятия и методические рекомендации, позволяющее повысить эффективность процесса формирования контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы.

III этап (декабрь 2019 – апрель 2020). В ходе третьего этапа исследования был проведен контрольный эксперимент, позволяющий проанализировать уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов и сравнить результаты с полученными во время проведения констатирующего этапа эксперимента. Также на данном этапе были обобщены результаты исследования; проводился сравнительный анализ показателей; была дана оценка эффективности внедрения разработанных методических рекомендаций; уточнялись теоретические положения и практические выводы; формулировались выводы; осуществлялось оформление диссертации.

Опытно-экспериментальная база исследования Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа №90» г.о.Тольятти.

Научная новизна исследования заключается в:

- уточнено содержание понятия «контрольно-оценочные компетенции педагога» как многоуровневая профессионально значимая характеристика его личности, выражающаяся в единстве ценностного отношения к педагогической профессии, необходимых знаний и умений в области педагогики, способности успешно решать профессиональные задачи в конкретной ситуации;
- разработаны цикл лекций, практические занятия и методические рекомендации, направленные на повышение эффективности формирования контрольно-оценочной компетенции педагогов начальной школы;
- определены критерии и показатели сформированности контрольно-оценочной компетенции педагогов начальной школы: умение осуществлять контроль и оценивание с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся; делегирование контрольно-оценочной функции от учителя к ученику; создание психологического комфорта каждому ученику в процессе контроля и оценивания.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что разработанные формы и методы позволят формировать контрольно-оценочные компетенции у педагогов начальной школы.

Практическая значимость исследования:

- разработаны цикл лекций, практические занятия и методические рекомендации, содержащие теоретическую основу, а также содержание практических заданий по каждому из разделов для эффективного усвоения учебного материала, направленные на формирование контрольно-оценочной компетенции у педагогов начальной школы;
- материалы проведенного исследования могут использоваться в процессе обучения молодых педагогов и в программах повышения квалификации педагогических кадров.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались:

- применением методов исследования, адекватных цели, объекту и предмету исследования;
- количественным и качественным анализом теоретического и эмпирического материала, качественной интерпретацией;
- достаточным количеством участников эксперимента (18 педагогов);
- верифицируемостью результатов исследования в практике МБУ «Школа №90» г.о.Тольятти.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в изучении и составлении теоретической базы исследования, диагностике уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций педагогов начальной школы, в составлении цикла лекций, практических заданий и методических рекомендаций по осуществлению контрольно-оценочной деятельности.

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования. Его результаты докладывались на следующих конференциях:

- научно-практическая конференция «Студенческие дни науки в ТГУ» 2019г.;
- научно-практическая конференция «Студенческие дни науки в ТГУ» 2020г.

На защиту выносятся:

1. Обоснована сущность процесса формирования контрольно-оценочной компетенции педагога начальной школы.
2. Раскрыты компоненты контрольно-оценочных компетенций, определены критерии и показатели уровней.
3. Разработаны цикл лекций, практические занятия и методические рекомендации, направленные на формирование контрольно-оценочных компетенций педагога начальной школы в условиях реализации концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения. 2 глав (6 разделов), заключения, содержит 10 рисунков, 1 таблицу, список использованной литературы (76 источников), приложений. Основной текст работы изложен на 87 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования контрольно-оценочных компетенций педагога начальной школы

1.1 Понятие контрольно-оценочных компетенций и их виды

В настоящее время, в условиях перехода обучения на личностно-ориентированное, начальное образование столкнулось с большой необходимостью изменения существующей на данный момент модели контроля и оценивания образовательных результатов младших школьников.

Стремительно развивающемуся обществу на этом этапе требуются современные, образованные и предприимчивые люди, которые самостоятельно принимают ответственные решения. Развитием такой личности, в первую очередь, занимается школа. [31]

В соответствии с ФГОС НОО (Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования) у учащихся к выпуску из 4 класса должны быть сформированы следующие умения и способности:

- умение учиться;
- способность к самоорганизации. [63]

Главной образовательной задачей на начальном этапе образования является формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

На этапе основного общего образования – развитие учебной самостоятельности подростков, а на этапе среднего общего образования – развитие способности учиться на основе индивидуальных образовательных программ. Данная система предназначена для воспитания самостоятельного, инициативного, ответственного поколения.

Для достижения поставленной задачи педагоги должны систематически совершенствовать контрольно-оценочную деятельность.

Мартьянова Е.А. в своей работе сделала следующий вывод: «Педагогические работники в повседневной практике чаще всего используют репродуктивный массовый контроль, при котором основной показатель успешности обучения- лишь правильное воспроизведение предметных знаний, без достаточного умения применять их школьниками, что, естественно, не в полной мере соответствует целям современного образования». [42]

«Эффективное профессиональное развитие специалиста предполагает формирование совокупности профессиональных качеств в определенной системе и последовательности. Заметим, что под эффективным профессиональным развитием педагога мы понимаем высокую специальную подготовленность, органично сочетающуюся с общей культурой и высокими нравственными качествами, со стремлением к достижению наивысших результатов в работе, к профессиональному совершенствованию, что предполагает непрерывное развитие педагогической функции». [4] (Ахметжанова Г.В.)

Как одна из базовых компетентностей педагога, в стандарте профессионального образования, выделена компетентность в педагогическом оценивании, а именно:

- умение контролировать и оценивать обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей (диагностическая функция контроля);
- передача контрольно-оценочной функции от учителя к обучающемуся (формирование контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника);
- создание психологического комфорта каждому ученику в процессе контроля и оценивания. [67]

Профессиональная компетенция - это способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. [49]

Компетенция в педагогике является интегрированным результатом овладения содержанием образования, который выражается в готовности обучающегося применять свои знания, навыки и умения, а также способы деятельности в конкретных жизненных ситуациях имеющих цель- решение теоретических и практических задач.

Как отмечают в своих исследованиях Н. Б. Лаврентьева и В. А. Федорова: «Учителя начальной школы составляют многочисленную категорию работников образования. Система повышения квалификации на современном этапе недостаточно обеспечивает формирование умений осуществления контрольно-оценочной деятельности данной категории педагогических работников» [37].

Компетенция – это результат взаимодействия разных компонентов:

- мотивационного (показывает заинтересованность в определенном виде деятельности и наличие смыслов в решении задач);
- целевого (связан с умением ставить цель, соразмерную собственным смыслам, составлять планы и проекты, конструировать действия и поступки, обеспечивающие желаемый результат;
- ориентационного (предусматривает учет внешних и внутренних условий деятельности);
- функционального (предполагает в качестве основы для формирования собственных вариантов действий, принятия решений использование знаний, умений, способов деятельности, информационную грамотность);
- контрольного (заключается в наличии четких измерителей процесса деятельности и ее результатов, совершенствовании своих действий в соответствии с целью);
- оценочного (связан со способностью к самоанализу самооценки).

Перечисленные выше компоненты (в структуре общей компетенции) тесно связаны. Каждый их компонентов оказывает влияние на развитие других. [8]

Знание человеком соответствующей компетенции- это компетентность.

Компетенция – это заранее заданная норма в образовательной подготовке.[17]

Компетентность можно рассматривать как: «Качество личности, необходимое для качественной и эффективной деятельности в определенной области». [18]

В настоящее время проведение проверок в школе требует соблюдения большого ряда условий, включая следующие:

- реализация индивидуального и дифференцированного подходов;
- регулярность;
- взаимодействие определенной формы работы с другими видами учебной деятельности;
- применение разных форм контроля;
- разносторонний характер контроля;
- объективность. [47]

На разных этапах обучения должны использоваться формы предварительного, текущего, тематического или итогового контроля.

Предварительный контроль: выявление уровня знаний по конкретной дисциплине. Результаты данного контроля разрешают ускорить процессы целеполагания и подбора содержания учебной дисциплины, а так же дидактических материалов. [44]

Текущий контроль: постоянный, планомерный и систематический в процессе изучения дисциплины, позволяет учителю корректировать содержание образовательно-воспитательного процесса.

Тематический контроль: направлен на проверку усвоения знаний, умений и навыков в процессе изучения отдельной темы или раздела.

Итоговый контроль: направлен на проверку не только уровня усвоения знаний, умений и навыков, но и сформированности компетенций в процессе изучения конкретной дисциплины.

По мнению О.Н. Олейникова: «Качество образования – это сбалансированное соответствие образования и подготовки специалиста как процесса и результата многообразным потребностям личности, общества и государства». [46]

В последнее время в нашей стране высшее профессиональное образование развивается в условиях активной модернизации. В приоритете стоит компетентностный подход. Суть которого сводится к освоению умений, которые в будущем позволят эффективно действовать в профессиональных ситуациях, в личной жизни, а так же в общественной деятельности.

Что по мнению Д.А. Иванова противоречит концепции «усвоения знаний». При новом подходе реестр необходимых компетенций формируется на основании изучения запросов работодателей, согласно с требованиями академического сообщества и принимаемые во внимание результаты широкого обсуждения общественности. [24]

Компетентностный подход в образовании состоит из качественного преподавания предмета и правильной оценки усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков в процессе обучения. Такой подход дает возможность управлять качеством образования и определяется как основная цель обучения.

Социологические исследования профессионального компетентностного подхода как метода моделирования результатов обучения в роли норм качества высшего образования проводились педагогами и психологами: А.К. Марковой, Д.С. Савельевой, Л.М. Митиной и другими. [60]

Опираясь на результаты исследований отраженных в трудах ученых, с точки зрения теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению контрольно-оценочной деятельности можно рассмотреть проблему профессиональной компетенции, которая и характеризует профессионализм учителя.

Компетентностный подход включает в себя две составляющие:

1. Компетенция – это совокупность личностных качеств человека (педагога) проявляющихся в отношении к предметам и процессам.
2. Компетентность – способность интегрирования, осознания полученных знаний, умений и навыков и успешного использования их согласно изменяющимся требованиям. [15]

Единение компетенции и компетентности, т.е. теоретической и практической готовности к педагогической деятельности характеризуется как профессионализм.

Профессиональная компетенция включает в себя:

- профессиональную подготовку;
- деловые и личностные качества педагога;
- специализацию (знания, умения, опыт);
- нравственную позицию;
- умение компетентностно оценивать учебные достижения обучающихся. [62]

Учителю начальных классов необходимо иметь контрольно-оценочные умения состоящие из:

- выделять цель, задачи и объект контроля;
- планирование;
- организация и оценка результатов контроля;
- корректировка результатов учебной деятельности.

Учитель должен уметь:

- правильно сформулировать цель;
- установить соответствие содержания конкретных заданий данной цели;
- формулировать и задавать вопросы в четкой логической последовательности;
- поддерживать внимание учащихся при опросе;
- быть внимательным к ответу обучающегося;
- соблюдать педагогический такт;
- формировать у обучающихся знания о критериях самооценки;

- выражать результат оценивания в форме оценки;
- уметь выявлять ошибки, их причины, находить пути ликвидации.

Компетентная контрольно-оценочная деятельность должна осуществляться на основании наличия необходимых знаний обучающегося для выполнения контрольных заданий, учебных действий. [7]

Важно уметь осуществлять отбор материала для контроля в соответствии поставленной цели. Рационализировать имеющиеся методы, формы, средства и способы контроля, а также разнообразить их в процессе обучения.

Создавать благоприятную обстановку при проверке знаний и умений обучающихся, распределять внимание между отвечающим и классом. Вовлекать в оценочную деятельность обучающихся и развивать у них самоконтроль и самооценку.

Учитывать индивидуальность отвечающего при мотивировании оценки. Оценка учебно-познавательной деятельности должна быть аргументированной. Выявленные в процессе контрольно-оценочной деятельности ошибки должны быть скорректированы и найдены пути их ликвидации. [6]

При компетентностном подходе повышается и стабилизируется уровень образования обучающихся и самообразование учителя, формируется аргументировано-мотивированная контрольно-оценочная деятельность, самоконтроль. Результатом является набор компетенций, включающий знания, умения, понимание и навыки обучаемого. Компетентностный подход отвечает на три вопроса: зачем учить, чему учить и как учить.

Цель образования- развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы на основании опыта, знаний, умений и навыков. Содержание образования- научные основы и формы практической деятельности. Такой подход дает возможность для выбора решения проблемы нестандартными методами, сформированными на опыте, а не только знаниях. [45]

Повышает уровень компетенции учителя за счет самообразования и самореализации в процессе профессиональной деятельности. Контрольно-оценочные мероприятия должны повышать самооценку как обучающегося так и учителя.

На основании результатов контрольно-оценочной деятельности учитель может ставить более высокие цели и задачи. Чем выше уровень профессиональной компетенции учителя, тем выше уровень образования обучающегося.

Л.М. Митина в понятие «педагогическая компетентность» включает не только знания, умения и навыки, а так же способы реализации в саморазвитии личности. Компетентность учителя подразумевает сочетание знаний предмета, методики преподавания и культуры общения. [50]

А.К. Маркова считает, что наряду с вышеперечисленными компетенциями важную роль играет профессиональная позиция учителя и его психологические качества. [40]

Компетентным является учитель имеющий глубокие познания предмета, умеющий на высоком уровне осуществлять педагогическую деятельность, осуществляющий контрольно-оценочную деятельность учитывая все особенности личности обучаемого, умеющий мотивировать оценки, имеющий твердую профессиональную позицию, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, имеющий навыки культуры педагогического общения.

В статье С.А. Титоненко пишет следующее: «В соответствии с восьмым разделом Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) начального и среднего профессионального образования для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей текущей и промежуточной аттестации создаются фонды оценочных средств позволяющие оценить знания, умения и освоение компетенций». [61]

Средства для оценки инструментов для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются учебным заведением самостоятельно.

Оценка качества обучения обучающихся и выпускников начальной школы осуществляется по двум основным направлениям:

- оценить уровень развития предметных навыков;
- оценить компетенции обучающихся.

Как отмечают авторы монографии «Полиаспектная подготовка современного педагога»: «Процесс формирования личности педагога включает длительный период онтогенеза: от профессиональной ориентации, к выбору профессии и профессиональному самосовершенствованию в течение жизни. Полиаспектность подготовки современного педагога состоит в обеспечении всех звеньев системы непрерывного образования квалифицированными кадрами в области дошкольного, начального школьного, общего среднего, среднего специального и высшего образования». [43] (Медяник Г.А.)

Проблемы с внедрением федеральных стандартов образования связаны с разработкой инструментов мониторинга и оценки, которые должны определять мотивацию учащихся к участию в определенных видах деятельности. Подготавливая независимые образовательные достижения и оценивая результаты бухгалтерского учета, мы понимаем процесс сбора доказательств успеваемости учащихся и вынесения суждений об этих сертификатах в соответствии с заранее определенными критериями.[35]

Под оценкой освоения программ мы понимаем демонстрацию и подтверждение, что обучающиеся освоили компетенции и смогут осуществить все действия в рамках компетенции.

Качество подготовки оценивается в двух направлениях – оценка уровня освоения дисциплин и компетенций обучающихся.

Опытные педагоги при создании контрольно измерительного материала не испытывают затруднений, так как данный процесс отработан при реализации стандартов предыдущего поколения.

При разработке контрольно-оценочных средств надо учитывать следующие требования:

1. Разработка и оформление делается по макету.
2. Перечень показателей обязательно составляем учитывая указанные в программе знания, умения и практический опыт обучающегося.
3. Задания при проверке теоретических знаний носят компетентностно ориентированный характер и оценивать все компетенции.
4. Формулировки показателей должны быть корректны. [5]

В соответствии с требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта выпускник должен обладать общими компетенциями.

Ш.А. Амонашвили, Л.М. Фридмана, Б.Г. Ананьева, В.М. Полонского, писали в своих трудах о: «Контроль за учебным процессом позволяет определить качество теоретических знаний и практических навыков учащихся, их учебную деятельность, уровень интеллектуального развития, а также уровень педагогических навыков учителя. Как элемент ориентировочной деятельности, управление имеет различные функции, основной из которых является функция обратной связи. Только постоянно изучая, как ведет себя «поведение», когда ученик реагирует на влияние учителя, вы можете поверить, что вы идете дальше. Только тогда учитель может быть уверен, что он учит в соответствии с целью и потребностями. Если результат обучения плохой, он или она воспринимает информацию как сигнал для восстановления своей методологии. Все остальные контрольные функции для своих задач можно свести к двум группам: педагогическая оценка и проверка-проверка». [65]-[3]

По мнению И.П. Подласого: «Оценочные функции не ограничиваются только уровнем обучения. Оценка является единственным средством учителя стимулировать обучение, положительную мотивацию и влияние на человека. Во время объективной оценки студенты создают соответствующую уверенность в себе, критическое отношение к своим успехам. Поэтому для

оценки, разнообразия ее функций требуется поиск показателей, отражающих все аспекты образовательной деятельности и обеспечивающих их идентификацию. С этой точки зрения, существующая система оценки знаний и навыков требует пересмотра для повышения ее диагностической значимости и объективности, поскольку она не соответствует парадигме компетенций, установленной в стандарте федерального государственного образования». [49]

Автор пособия «Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования» В.А. Трайнев также отмечает, что «Качество образования в комплексном виде измерить сложно, однако важнейшие составляющие качества поддаются определенным количественным и качественным измерениям. [62]

В этом случае эффективными являются метод педагогического тестирования и рейтинговый подход. Рейтинговая система стимулирует обучающегося и обеспечивает его постоянную и равномерную работу. Объективность оценки в рамках рейтинговой системы повышается за счет разработки пакета контролирующих программ и большого банка тестов. При широком охвате рейтинговой системой учебного процесса есть возможность определять степень успешности обучения каждого ученика в целом.

Реальность двадцать первого века характеризуется противоречивыми процессами глобализации и локализации, которые пронизывают практически все уровни социальных отношений - от межличностных до международных.

На социально-педагогическом уровне актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью совершенствования содержания подготовки педагогов с учетом требований изменяющегося времени. На научно-теоретическом уровне, это выражается в отсутствии разработанных условий формирования профессионально-дидактической культуры.

На методологическом уровне- необходимостью разработки конкретных методических рекомендаций, способствующих формированию профессионально-дидактической культуры учителя.

Современное образование должно быть направлено на обеспечение адекватного уровня общей и профессиональной культуры каждого человека, уровня психического развития личности, профессиональной квалификации и профессиональной компетентности. [9]

Это невозможно без акцентирования внимания на двух важных аспектах образовательного процесса:

- личности обучающегося, включая его личностные и профессиональные качества;
- педагогическая система, определяющая цель, содержание и методы формирования личности.

Необходимость изучения профессионально-дидактической культуры педагога истории вытекает также из требований современной социально-образовательной ситуации к педагогической деятельности. Его специфика заключается в том, что он постоянно воспроизводит новые условия, средства и организационные формы обучения. Профессионально-дидактическая культура является предпосылкой педагогической деятельности, способствующей дальнейшему формированию и саморазвитию профессионально-личностных качеств учителя. [28]

Процесс обучения, неоднократно наблюдаемый педагогами в процессе обучения, можно описать следующим образом:

- учитель объясняет суть задания, его цель и ожидаемый результат;
- учитель определяет момент завершения каждой операции и активизирует внимание обучаемого;
- учитель объясняет задание еще раз, выясняя при этом, что понимается, а что нет;
- учитель просит ученика выполнить каждую часть задания;
- учитель дает оценку действиям ученика, внося необходимые коррективы;
- ученик выполняет необходимые действия до полного устранения ошибок;

- учитель подводит итоги процесса.

Только треть учителей используют альтернативное построение учебного процесса, сопровождающееся творческим подходом, который вовлекает ученика в учебный процесс и позволяет принимать в нем активное участие. Наиболее эффективными являются уроки, на которых учитель:

- показывает учащимся противоречие в конкретной ситуации и предоставляет им возможность найти способ его разрешения;
- изложил различные точки зрения на явление, что позволило учащимся сформировать собственное понимание проблемы;
- побуждает учащихся к проведению сравнений, обобщений, выводов;
- использует подготовленные задачи тематического и исследовательского характера. [1]

Формирование профессионально-дидактической культуры педагога начальной школы зависит от постоянной актуализации ценностного отношения к педагогической деятельности. Только осознанное отношение к выбранной профессии, понимание ее значимости позволит работающим учителям эффективно и последовательно заниматься своим профессиональным развитием. Важно иметь четкое понимание необходимости изучения и преподавания в школе.

Авторитарный метод обучения по-прежнему доминирует в школах. Часто учитель только передает подготовленное содержание учебника или информации из учебного плана, контролирует и оценивает процесс его усвоения. Негативный результат непрерывности такого процесса является предпосылкой формирования пассивности, отсутствия инициативы и неосознанного забвения знаний. В то же время учитель, использующий гуманистическую модель обучения, обеспечивает активное вовлечение учащихся в учебный процесс. [12]

Только учитель, который понимает взаимосвязь событий и берет на себя ответственность, связанную с объяснением каждого факта, может

сформировать у учащихся осмысленное и критическое отношение к предмету.

Кроме того, понимание ответственности за неправдивое и искаженное представление позволяет обучающимся иметь более серьезную мотивацию к выбору учебного материала, его изложению и заставляет их искать наиболее подходящие и эффективные способы освоения информации. [27]

Во-вторых, в процессе самоподготовки педагога начальных классов необходимо формировать навыки самосовершенствования, что, безусловно, приводит к формированию потребности в постоянной систематизации вновь полученных психолого-педагогических знаний.

Самосовершенствование - это процесс сознательного развития, управляемый индивидом, в котором его качества и способности целенаправленно формируются и развиваются в субъективных целях и интересах. [52]

На основе всего комплекса индивидуальных личностных и профессиональных критериев деятельности педагога может быть построена индивидуальная модель профессионального роста. Каждый человек уникален, как и его личные качества, способности и профессиональные качества. Траектории профессионального развития и продвижения каждого человека также должны быть индивидуальными.

Профессиональная и дидактическая культура должна основываться на критическом мышлении учителя. Непременным условием критического мышления является знание правил логики.

Способность мыслить критически для ученика означает следование правилам логики. Важно освоить алгоритм критического подхода к процессу обучения. В этом случае предлагаются некоторые навыки, необходимые для развития критического мышления обучающихся. Знание этики критики и формирование культуры критического мышления посредством организации дебатов, дискуссий, написания рецензий и участия в командных решениях

образовательных проблем следует рассматривать как важный аспект развития критического мышления. [34]

Основной целью формирования критического мышления учителя является расширение интеллектуальной компетентности для эффективного решения социальных, научных и практических проблем. Задачи формирования критического мышления отличаются в зависимости от возраста учащихся, уровня знаний и предыдущего опыта. [70]

Формирование профессионально-дидактической культуры в целом и критического мышления педагога начальных классов в частности, должна привести к следующим результатам:

- повышение мотивации обучающихся к учебному процессу;
- повышение мыслительных способностей, гибкости их мышления, его переход от одного типа к другому;
- развитие способности самостоятельно конструировать, строить понятия и оперировать ими;
- развитие способности передавать информацию, подвергать ее коррекции, понимать и принимать точку зрения другого человека;
- развитие способности анализировать информацию.

Получая новую информацию, учителя должны научиться рассматривать ее с разных точек зрения и делать выводы относительно ее точности и ценности.

Учителя с разносторонним запасом знаний и определенным социальным опытом способны усвоить интегративные знания и навыки, переведенные в компетенции, если у них есть мотивация и позитивное отношение к активной трудовой жизни. В процессе формирования навыков критического мышления учителя могут ставить задачи формирования интегративных умственных компетенций на основе логики, проблемного и критического мышления. [69]

При формировании компетентностной модели, необходимо активно использовать инновационные оценочные средства, позволяющие вести

непрерывное отслеживание качества учебных достижений и формирование личных качеств, творческих характеристик обучающегося. Средства оценивания должны выявлять как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовленности выпускника начальной школы, что предполагает демонстрацию компетенций или их применение в конкретной ситуации.

Таким образом, данный путь предусматривает следующие индикаторы компетентности:

- 1) применение в учебном процессе практико-ориентированных и ситуационных заданий, интегрированных задач, публичных защит учебно-исследовательских и творческих проектов;
- 2) приоритетное использование комплексных методов оценки достижений учащихся».

1.2 Контрольно-оценочные компетенции как компонент педагогической деятельности

Мероприятия, включающие вовлечение учителей в более широкое сообщество: активная деятельность в школах, оценка соответствия штатов или штатов в государственных комитетах, а также соответствующая методология оценки в государственных комитетах с целью разработки соответствующих образовательных целей и методов оценки.

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев говорят о том, что: «Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм». [57]

С.А. Дружилов предлагает выделять «следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный. [30]

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат. *functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. [23]

Рефлексивный (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы». [26]

Вовлеченность сотрудников связана с целью создания личной информации, основанной на общей концепции информационной безопасности, процесс, который должен тщательно контролироваться в школе.

Изменение образовательной парадигмы, продвигаемое в течение последних 20 лет компетентностью, вызвало интересную дискуссию о том, что понимается под компетентностью. В частности, развитие образовательной концепции, которая пытается связать и установить отношения комплексных знаний и как это позволяет углубить и консолидировать обучение на протяжении всей жизни с точки зрения того, что человек может интегрировать это в мир труда. Однако это техническое и эксплуатационное представление уменьшает сложность разграничения и определения компетенции. [14]

Следуя постулатам интерпретативной парадигмы компетентности, они должны визуализироваться как комбинированное и интегрированное обучение на основе знаний, процедур и установок, которые могут быть определены только в действии и в опыте для достижения их развития и практики. Фактически, он включает в себя контекст и ресурсы, которые индивид способен перемещать, начиная с анализа определенного набора проблем с целью принятия правильных решений для обращения в этот контекст.

Следовательно, невозможно строить обучение от отношений учителя и ученика, скорее именно взаимодействие учителя и ученика строит обучение из выполнения образовательных действий и условий, которые заставляют перемещать ресурсы предмета (ученика) и столкнуться с данной ситуацией.

Термин «компетентность» означает, подходящий для цели, соответствующий, усложняющий, корректирующий, приемлемый результат, или возможность устроиться на специальную работу, которая имеет положительный отношения с сертификатом знаний или аттестации в этой профессии. [25]

Учителя, помимо общей компетенции, также должны иметь в своей работе компетенции для того, чтобы войти в профессию с полной ответственностью. Поэтому многие исследования проводились по причинам профессиональной компетенции или установленных критериев для

определения. На самом деле, компетенция учителя это набор познания, ориентации и навыков, которые учитель можно достичь в процессе обучения для содействия физического, интеллектуального, эмоционального, социального и духовного развития обучающихся. Эти компетенции попадают в три области: когнитивная, эмоциональная и деятельностная. Целью когнитивных компетенций является набор умственных знаний и навыков, которые дают возможность учителю понимать проблемы образования. Эмоциональные компетенции являются частью учителя тенденции и интересы в вопросах и темах, связанных с образованием и навыки, связанные с преподавателем навыки и умения в процессе обучения. [32]

Из этого концептуального разграничения важно получить следующие основополагающие аспекты компетенции:

1. Компетентность – это комбинированное обучение, которое представляет собой бытие, умение делать и знать, что нужно. Область этих знаний - концептуальная, процедурная и поведенческая - связана со способностью эффективно действовать в условиях школы и труда. Здесь способность, как ее понимал носит гибкий и творческий характер, близкий к когнитивистской перспективе, когда субъект может выбирать и мобилизовывать свои личные и сетевые ресурсы (данные, теории, специалисты и др.) И выполнять с ними контекстуализированную атрибуцию в пространстве и времени и подкрепленная отношением для передачи этих способностей к решению проблем. [33]

Это не просто означает факт знания того, как действовать. Как указано в различных концепциях, будучи компетентным средством обладать способностью использовать профессионально-образовательное оборудование и адекватные ресурсы для эффективного развития деятельности. Для этого необходимо не сводить компетенции к сумме трехмерных факторов образования, а скорее анализировать их как интегрированные наборы, которые взаимодействуют друг с другом и не могут быть изолированы,

поскольку они зависят от конкретного и личного характера, фактора контекста для достижения соответствующего развития в той области, которую желательно передать.

2. Компетенции могут быть определены и проанализированы только в действии. Компетенция заключается в способности мобилизовать интеллектуальные, контекстуальные, личные и материальные ресурсы для решения конкретной проблемы, выходящей за рамки владения, и, скорее, допустить необходимость возможности передавать или мобилизовать эти ресурсы для решения контекстной ситуации. [53]

3. Они связаны с личностными факторами, но их можно выучить. Переход от знания к действию означает создание реконфигурации, реконструкции как процесса практического действия, поддерживаемого диалектическим развитием, которое взаимодействует с контекстом и ресурсами. Опыт - вот элементная область для достижения связей компонентов, составляющих компетенции. Человек никогда не бывает компетентным, и поэтому он учится всю жизнь и зависит от потребностей, связанных с изменением контекста, профессией или даже их пересмотром. [54]

4. Компетенции имеют смысл в действии и практике из опыта. Отражение необходимо для того, чтобы механически не копировать данное действие из определенного контекста. Это подразумевает отражение самой практики в смысле усиления, исправления и обратной связи по отдельности и коллективности в качестве режима обучения, мобилизации и передачи ресурсов, ориентированных на решение и постоянное улучшение возникающей проблемы или ситуации. Как указывает, именно ситуация определяет контекстуализированный ответ. Исходя из этой идеи, направление компетенции исходит из анализа (единственного и множественного числа) с целью использования адекватных ресурсов (знаний) в соответствии с диагностированной потребностью. [58]

Это краткое теоретико-концептуальное описание имеет интересные последствия для того, что оценивать (объект оценки), и процедур для эффективного включения оценки, которая учитывает компетенции как взаимодействие знаний. Это ставит нас в ситуацию, когда оценка компетентности представляет собой новую оценочную модель или она может быть визуализирована как дополнение к другим подходам, направленным на подтверждение целей обучения, достигнутых у студентов.

Контекст, навязанный глобализацией, породил новые требования всей образовательной системы, а вместе с ней и необходимость вводить новшества и переформулировать педагогические и оценочные практики.

Компетенции возникают как ответ на необходимость положительного выражения знаний об их целостном и интегрированном характере со способностями, с которыми субъекты должны сталкиваться в мире труда. Вот почему компетенции возникли как ответ, способный противостоять отношениям между учеными, целям обучения и трудовым вызовам. Однако сомнение заключается в том, как преобразовать эти новые контексты в редизайны или инновационные формулировки в оценочных практиках, которые оперируют компетентностью в качестве оценочного объекта. Это преобразование вставляет оценку в постоянную напряженность и трудность, чтобы приблизиться к этим новым практикам на двух уровнях. [55]

Во-первых, оценка находится на дидактическом перекрестке, потому что она является следствием и причиной обучения. Поэтому, поскольку у него есть потенциал для ориентации учебной программы, он может создавать инновационные пространства в формирующем обучении, которые он хочет внедрить. В свою очередь, он может установить точные рекомендации о том, что, как, когда, где и через что оценивать. Как было сказано, в том, что является формирующим, суть оценки как целостного процесса обучения и конструирования знаний при условии, что будет создан формирующий дизайн, который укрепит эти образовательные процессы.

Во-вторых, оценка на основе компетенций вынуждает использовать разнообразные инструменты и объединять различных образовательных агентов. Здесь процессы диагностики, обратной связи, контекстуализации, регистрации, доказательств и результатов подразумевают включение учителей, студентов и администраторов. Это означает изменение оценочной практики, чтобы иметь возможность интегрировать компетенции в процессы обучения и производительность как способ установления связей между знаниями и контекстами, в которых они могут быть перенесены, для улучшения процесса принятия решений. Основная идея заключается в том, что оценка, основанная на компетенции, может и должна четко указывать на эти связи проекта с полученными результатами, чтобы способствовать постоянному улучшению обучения. [35]

Традиционная концепция обучения педагогов постоянно расширяется и меняется не только в содержании, но в методологии и в формах обучения, а также из-за постоянного изменения социальные условия и прогресс науки и

Технологии меняются. Учитель является посредником знаний, который реализует реформы и внедряет процессы на практике. Поэтому настоящее и будущее требует от учителя квалифицированного, экспертного и фундаментального педагогических знаний. Компетенции и навыки как переменчивые категория в основном признаны и ориентированы на обогащение и личностное развитие человека, который учится, кроме того, начальное образование предполагает гибкость. Еще под этим подразумевается улучшение навыков и знания в соответствии с заданным периодом времени в периоды и условия жизни науки и техники. Во время начального образования необходимо расширять педагогические навыки педагогов и компетенции для того, чтобы педагогическая функция выполнялась в современном мире с использованием инновационных методы обучения. [71]

В современном обществе с динамикой повседневных изменений, которые взаимодействуют с увеличением человеческих знаний во всех

сферах жизни, особенно в науке и технике учитель сегодня сталкивается с множеством проблем с точки зрения профессиональной способности улучшать жизнь людей. Его роль, несомненно, является важной и в настоящее время. Нужно расширить обязанности учителя и знания, обладающие широким спектром педагогических навыков. Правильно обученные учителя будут соответствовать современному учебному процессу и приведут к желаемым результатам, так что концепция обучения постоянно расширяется и меняется как в содержании и методология, так и во всех формах обучения. Систематическое развитие умений и навыков учителя идут рука об руку с приложенными усилиями для применения научных достижений в обучении на основе знаний и научных принципов. Учитель- тот кто осуществляет реформы и изменения в образовательном процессе, поэтому обучение сегодня требует квалифицированного профессионального и тщательного педагогического образования. [22]

Учитель является центральной фигурой в учебном процессе, как существенное качество образования зависит от его способностей, ценностей, навыков и умения. Труд учителей не оценим. Решение видно в расширении начального педагогического образования на более высокий уровень с точки зрения педагогики- укрепление навыков, постоянная профессиональная разработка и подбор подходящих профилей для профессии учителя.

Вот почему оценка должна способствовать самообучению и саморегуляции учащихся с целью повышения их осведомленности о своей практике и процессе обучения. Смысл этой предпосылки ориентирован на то, чтобы инструменты были предназначены не только для разработки конкретной задачи, но также для вовлечения уровней мышления и вызовов, которые включают ситуации или контексты, подобные тем, которые существуют в реальности. Основа заключается в том, чтобы усилить и увидеть, как решаются задачи, которые являются сильными сторонами и которые необходимо улучшить или изменить, используя оценочные

контексты и методы обучения в качестве подкрепления для развития обучения на протяжении всей жизни. [38]

Как утверждают такие авторы, как Джеймс и Коледженс: «Оценка должна учитывать знание, знание того, что нужно делать, и знание того, что есть, и в этот момент различные цели обучения пересекаются с поперечной точки зрения, поскольку они позиционируются и строятся на основе повседневного образования». [36]

Как сказал Тобон: «Оценки компетентности должны объединять качественное с количественным, потому что словами нельзя измерять, а цифрами нельзя понять или объяснить». [39]

Используя эти же функциональные принципы оценки компетенций, Гарсия и другие авторы считают, что оценка на основе компетенций требует своей собственной модели оценки, в том смысле, что она требует четкого и синтетического схематизирования, схем и компонентов оценки с учетом их архетипического представления, обратной связи. Процессы, функции участвующих агентов и конкретные последовательности, которые делают очевидным развитие достигнутого обучения. Тем не менее, видение вводит интересное понятие для включения его в оценку компетентности как процесс, который учитывает сложное и целостное обучение. Создание узлов обработки, которые подчеркивают развитие, а не просто результат, показывают значительный прогресс, который должен быть включен в инструментальные проекты и, конечно, в контекстные действия, для тестирования целей обучения.

Последствия этих обсуждений для комплексной или функциональной оценки на основе компетенций позволяют указать, что желаемая ориентация в консолидации знаний и знаний, связанных с проблемами образования в 21-м веке, является наиболее сложной, контекстуализированной, упоминаемой и, прежде всего, применяется для принятия решений. Хотя невозможно забыть об основополагающих аспектах образовательного и трудового профиля. Достижение этих целей обучения должно быть связано с развитием

сложных компетенций и, следовательно, с оценкой в служении этим целям с точки зрения процессов. [48]

По мнению Боливара: «Лучший способ оценить компетенции - поставить перед лицом сложную задачу, увидеть, как ему удастся понять и решить ее, мобилизуя знания. Используемые инструменты оценки не могут быть ограничены тестами, чтобы увидеть степень владения содержанием или целями, но нужно предложить некоторые сложные ситуации, относящиеся к семейству ситуаций, определенных компетенцией, которые также потребуют от студента сложного производства, чтобы решить ситуацию, потому что она нуждается в знаниях, отношениях и метакогнитивной и стратегической мысли». [7]

Баливар также заявил о необходимости переформулировать подходы и методы оценки. На примере Франции он предлагает включить оценочные показатели, учитывающие компетенции, которые школы и университеты хотят продвигать как общие и необходимые для учебной программы 21-го века.

Поэтому мы находимся в интересной оценочной практике, которая объединяет различные теоретические и образовательные аспекты последних 20 лет, чтобы включить их в оценку на основе компетенций. Большая часть рекомендаций о том, как подходить к этому явлению, направлена на взаимодействие между учебной программой, практикой и оценкой как подтверждение того, что необходимо выучить и применить на практике. Фактически, это не означает полную замену или конструирование существующих оценочных моделей (технических, субъективистских, критических и смешанных), а скорее проблему, которая дополняет видения, исходящие от партнера по конструктивизму и когнитивизму в процессах преподавания и обучения.

Оценка компетентности в области образования предполагает преобразование не только в самой области оценки, но и во всем, что касается процесса преподавания и обучения. Вот почему преподавание должно

перестать быть сосредоточено на лекциях и тестах, на карандашах и бумаге, потому что в рассматриваемом подходе важно то, что учащиеся должны быть практичными и продвигать предметы своего обучения в аутентичных контекстах, чтобы стимулировать принятие решений и знания. Вот почему рекомендуется, чтобы преподавание охватывало как минимум три области обучения: кооператив, проблемное основание и метод кейсов.

По словам Гарсии и других авторов, они должны гарантировать проведение учебного процесса с учетом следующих образовательных и педагогических критериев:

1. Управляйте ходом обучения (планом урока), учитывая уровни успеваемости или стандарты обучения и их процедурный мониторинг.
2. Применяйте дидактическое взаимодействие в классе, способствуя взаимосвязи факторов преподавания и обучения, связанных с достижением целей, посредством достижения условий, ассигнований, ресурсов и адекватных инструментов, которые способствуют созданию учебного климата, и, следовательно, укреплению формирующее процессы, принадлежащие оценке.
3. Используйте адекватные формы общения для поддержки академической работы, подразумевая обмен идеями, чувствами, обучение в разнообразных диалогических и практических контекстах, чтобы сделать понятными педагогические и оценочные процессы, ориентированные на социальное и индивидуальное развитие достигнутых целей обучения. [14]

Идея состоит в том, чтобы продемонстрировать и консолидировать процессы оценки и воздействия оценки компетентности на уровне преподавателей и учащихся с учетом воздействия, которое она оказывает на преподавание и обучение. Поэтому мы должны оценивать достижения обучения, диверсифицируя стратегии и инструменты в соответствии с образовательными целями, которые должны быть связаны со стандартами качества для непрерывного улучшения путем отслеживания траекторий

учителей и учеников с использованием самооценки успеваемости и размышления о достигнутом обучении.

По словам Боливара, мы должны избегать попадания в «компетенцию предпринимателя и профессионала как модели обучения, связанной с неолиберальной политикой, которая подчиняет образование спросу на рынке труда и управлению человеческими ресурсами».

Таким образом, оценка компетентности требует оценочной модели, сосредоточенной на процессах и процедурах, в основном на умении знать, как делать, но объединяющем соединение сложного и целостного обучения. Более того, он должен показывать поэтапные результаты, а не только ориентироваться на конечный результат продукта обучения. Идея состоит в том, чтобы укрепить способности и компетенции учащихся в контексте изменения и передачи образовательных ресурсов в различных пространствах, ориентированных на принятие решений, чтобы избежать механизации компетенций как способа воспроизведения продуктивной модели.

1.3 Условия формирования контрольно-оценочных компетенций педагога начальной школы

В Программе модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркнута целесообразность формирования школой ключевых компетенций. К главным умениям учебно-познавательной компетенции относятся в особенности умения: организовать прогнозирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности. Реформа российского образования предполагает преобразование подхода к понятию «содержание образования и оценки качества современного образования». В Концепции модернизации компетентностный подход предполагает выход на контрольно-оценочные действия в составе ключевых компетенций. Увидеть самому ребёнку эти компетенции и предопределить, как сильно они

сформированы невозможно без этих действий, которые рассматриваются в составе учебно-познавательной компетенции. [51]

Впервые понятие «контрольно-оценочная самостоятельность» использовал А.Б. Воронцов в статье «Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе». Он писал о том, что: «Школа отвечает за одну, но крайне значительную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения нужно взрастить в школьниках такую образовательную самостоятельность, как желания, умения и способности расширять свои знания (самообразовываться) по собственной инициативе. Безусловно, проблему учебной самостоятельности нельзя рассматривать только в контексте начальной школы – это проблемы всего этапа обучения школьника. Впрочем от того, как будут заложены первоосновы этой самостоятельности в младшем возрасте, будет обуславливаться и выполнение этой задачи в основной школе. Проблема формирования контрольно - оценочной самостоятельности младшего школьника рассматривается как условие развития основ учебной самостоятельности школьников (первооснов умения учиться). Важность нового подхода к формированию контрольно - оценочной самостоятельности младших школьников сейчас признается каждым учителем. Разумеется далеко не каждый учитель умеет его правильно осуществить, поскольку возникает целый ряд затруднений: в выборе способов и средств формирования контрольно - оценочной самостоятельности; в выделении критериев и уровней сформированности контрольно - оценочной самостоятельности для оценки достижений детей; в построении этапов работы по формированию контрольно - оценочной самостоятельности младших школьников. Предлагаемые рекомендации помогут педагогу одолеть эти трудности». [12]

М. А. Холодная под интеллектуальной компетентностью понимает: «Определённый тип организации знаний, гарантирующий возможность принятия высокоэффективных решений в конкретной предметной области

деятельности и выставляет требования к такого рода знаниям в виде многообразия; артикулированности; подвижности; быстроты актуализации в конкретный момент в нужной ситуации; возможности использования в широком диапазоне ситуаций; выделенности ключевых элементов; категориальности; владения формальным и операционным знаниями; наличия знания о собственном знании. Такой метод, необходимый для исследований по психологии и ориентированный на раскрытие психических свойств личности, недостаточен для исследований по педагогике, классифицирующих условия эффективности обучения и воспитания индивидуума. К этому нужно дополнить, что иные исследователи компетентности отмечают ее новые стороны». [66]

В.В. Маланин и И.С. Утробин пишут, что: «Ценность знания, определяемая, в первую очередь, резко возрастающей сложностью труда, и само знание приобретает статус одного из решающих факторов развития общества на пороге третьего тысячелетия». [40]

Компетентностный человек характеризуется такими качествами, как:

- адекватность отражения;
- понимание мира;
- отражение действительности как форма ее моделирования;
- предвидение;
- множество разных знаний о разном;
- глубина;
- системность.

Л.Я. Зорина считает, что: «Для достижения системности знаний необходимо в содержание образования по основам наук, кроме предметных знаний, включать еще и специальные методологические знания». [23]

М.А. Холодная предлагает следующее: «Реальный интеллектуальный потенциал ребенка можно оценить только после включения двух факторов – обучения и учения. На основе этой общей задачи автор предлагает свою систему обучения по «обогащающей модели», направленного на развитие

индивидуального ментального опыта, на формирование соответствующих психических структур. Ее основные положения:

- каждый ребенок является носителем ментального опыта;
- адресатом педагогического воздействия является особенности состава и строения индивидуального ментального опыта;
- механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей;
- каждый ребенок имеет свой диапазон возможного наращивания интеллектуальных сил, и задача учителя заключается в оказании ему необходимой помощи средствами индивидуализации учебной и внешкольной деятельности ребенка;
- критерии эффективности учебного процесса, наряду с знаниями, умениями, навыками, связаны с основными показателями уровня интеллектуального развития личности в виде КИТСУ». [66]

Любое из исследований по компетенциям учителей сосредоточено на учебной роли учителя. Компетенции учителей были расширены в отношении педагогической реформы в образовании, развитии педагогического образования, научные результаты педагогической науки и другие.

Идеи Кресс могут объяснить, почему профессиональное развитие учителей должно быть переопределено для устойчивости. Цели образования меняются очень быстро в зависимости от требований времени, требующей больших возможностей. Эти требования непосредственно влияют на систему образования. Учителя ответственные за действующую систему образования, и они нуждаются в сильной и эффективной профессиональные компетенции

Компетенции учителей должны быть пересмотрены в зависимости от развития всей жизни человека и образования. Компетенции определяются как « набор знаний, навыков и опыта, необходимых для будущего».

Полевые компетенции необходимы учителям для работы. Это компетенции учителя в отношении предметов, которые учителя будут учить или студенты будут учиться. Раньше полевые компетенции считались наиболее важной областью компетенции,

Обучение в классе менялось со временем. В контексте этого изменение, важность, придаваемая компетенциям учителей, снизилась как результат, меняющий роль учителя, а не передача содержания.

Исследовательские компетенции включают компетенции методов исследования, проектирование и проведение исследований.

Компетенция учебного плана - это компетенция учителей, ориентированная на более эффективное выполнение своей обучающей роли. Эти компетенции связаны как с теоретическими, так и с практическими компетенциями. [26]

Эти компетенции определены как компетенции обучения – определить рамки знаний и навыков, которые учителя будут усиливать. Без компетенций по учебным программам довольно сложно быть эффективным. Процесс обучения на протяжении всей жизни требует, чтобы ученики брали на себя ответственность за обучение.

К компетенциям в течение всей жизни относятся способности к обучению детей и преподавателей, отвечающих за свое профессиональное развитие. Навыки обучения в течение всей жизни связаны со способностью к обучению и навыки использования средств или инструментов обучения.

Коммуникационные компетенции включают коммуникационные модели, взаимодействие между учителями, обучающимися, социальной средой и обучением.

Образование – это дисциплина, направленная на выявление систематического и научного результата для удовлетворения потребностей людей и общества. Образование должно осуществляться для развития всех связанных подсистем в системе образования относительно удовлетворения всех потребностей и ожиданий. [63]

Обучение должно обеспечить эффективное планирование, управление, развитие и управление системой образования путем оснащения учителей компетенциями. Концепция компетенций учителей в основном обсуждается в очень узких измерениях, таких как планирование, реализация учителей, оценка учебного плана, стандартов для учебного плана или школы.

Они связаны с обязанностями преподавателей в школе. В этом отношении, компетенции учителей необходимо обсудить в разных измерениях, таких как полевые компетенции, исследовательские компетенции, компетенции учебных программ,

Параллельно с событиями, возникающими в разных областях, изменения происходящие в жизни человека, также вызывают некоторые проблемы в определении и приобретении компетенции учителя. Например, экологические компетенции были вероятно, не обсуждалось двадцать пять или тридцать лет назад как область компетенции для учителей. Тем не менее, проблемы, с которыми люди сталкивались.

Окружающая среда вызвала интерес к проблеме окружающей среды. В результате этот интерес, экологические проблемы были связаны с образованием и обучение. Поэтому проблема окружающей среды, по которой еще есть дискуссии, которые обсуждались как новое поле конкуренции для учителей. Повседневная жизнь и все события, возникающие на основе опыта необходимы для того, чтобы влиять на профессию учителя и, следовательно, на компетенцию учителя. [75]

Переопределение профессиональных компетенций учителей должно включать учебные программы компетенций. Поскольку компетенции учебного плана являются основными компетенции профессиональных разработок учителей. Учительская программа компетенций в области развития не ясны, не четко определены или игнорируются, у учителей есть проблемы, касающиеся разработки учебного плана и внедрение учебных программ в своих областях. Понимание учебной программы философии, теория учебных программ и модели разработки учебных программ,

разработка учебных программ, подходы к обучению и преподаванию и модели являются наиболее забытым аспектом, связанным с учебным планом учителей. Компетенция учителей связана с разработкой, реализацией учебного плана на уровне школы.

Подход учителей – регулируемая учебная программа будет иметь важное значение в ближайшем будущем. В то же время это будет стимулировать учителей стать более активными участниками учебной программы.

Определение компетенций учителей будет способствовать улучшению качества системы образования, положительно влияя на подготовку учителей и разработка учебных программ.

С.Е. Шишков и В.К. Кальнева, обращаясь к проблемам качества образования, считают, что: «Знания и умения представляются как компетенция в действии: «Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы». [70]

Термин «компетентность» означает, подходящий для цели, соответствующий, усложняющий, корректирующий, приемлемый результат, или возможность устроиться на специальную работу, которая имеет положительный отношения с сертификатом знаний или аттестации в этой профессии. Учитель, помимо общего компетенции, также должны иметь свою работу компетенции для того, чтобы войти в профессию полной ответственности учителя. Поэтому многие исследования проводились по причинам профессиональной компетенции или установление критериев для определения. На самом деле, компетенция учителя это набор познания, ориентации и навыков, которые учитель можно достичь в процессе обучения для содействия физический, интеллектуальный, эмоциональный, социальный и духовный развитие студентов. Эти компетенции попадают в три области: когнитивная, эмоциональная и умелая. Целью когнитивных компетенций

является набор умственных знания и навыки, которые дает возможность учителю понимать проблемы и проблемы образования. Эмоциональные компетенции являются частью учителя тенденции и интересы в вопросах и темах, связанных с образование и навыки, связанные с преподавателем навыки и умения в процессе обучения.

В.В. Орлов, разрабатывая концепцию образования, говорит: «Одной из важнейших целей университетского образования является развитие интеллектуальных способностей, интеллектуальной культуры личности, от чего коренным образом зависит интеллектуальная культура общества. Интеллектуализация образования обеспечивается фундаментализацией образования, изучением смежных дисциплин, участием в научной работе, изучением дисциплин, направленных на воспитание интеллекта».[46]

Б.Г. Ананьев в своих работах пишет следующее: «Первые ответы на вопрос «что такое хорошо и что такое плохо» человек получает в младенчестве (0–6 лет), тогда же формируются его первые представления о ценностях. В детстве (6–12 лет) они складываются в основном путем подражания взрослым. Самостоятельный путь их формирования начинается в отрочестве (12–18 лет), когда учащийся сознательно усваивает многие научные абстракции, в частности, абстракцию аксиологической системы. В своей основе система складывается в период юности (18–24 года), когда происходит становление самостоятельной личности, начинается производственная профессиональная деятельность. В дальнейшем система ценностей личности продолжает развиваться под влиянием социальных условий, жизненного опыта и накапливающейся с годами мудрости». [3]

Согласно А.Н. Леонтьеву: «Все они имеют прижизненное происхождение; все зависит от педагога, «нет плохих учеников, есть плохие учителя». Хотя советская психология придерживалась в основном второй точки зрения, которая и послужила теоретической основой «развивающего обучения», истина, видимо, как всегда, посередине». [37]

Искусство объединяет больше эмоций в высшие эмоции. Л.С. Выготский писал, что искусство «является мощным инструментом для наиболее подходящих и важных категорий психической энергии». [12]

При установлении стандартов оценки учителей при оценке учеников ассоциации утверждают, полагая, что оценка учеников является важной частью обучения, так как хорошее обучение не может существовать без хорошей оценки ученика. Обучение развитию компетенций на основе стандартов должно быть неотъемлемой частью обучения. Кроме того, такие курсы по оценке должны быть широко доступны для учителей-практиков в виде учебных программ на уровне района и строительства.

Стандарты должны быть включены в будущие программы подготовки и сертификации учителей. Преподаватели, которые не получают подготовку, требуемую этими стандартами, должны иметь возможность и поддержку для развития этих компетенций, прежде чем вводить стандарты.

Объем профессиональной роли учителя и оценочная роль студента могут быть определены из следующих действий. Эти действия демонстрируют способность учителей оценивать учащихся и время и ресурсы, необходимые для их профессиональной реализации. [28]

Таким образом, учителя должны понимать, как культурные традиции, интересы, способности и способности детей могут использоваться в различных областях обучения; понимать мотивы и интересы учащихся в отношении определенного содержания обучения; разъяснение и определение ожидаемых результатов учащихся.

Выводы по 1 главе

Таким образом, компетенция в педагогике является интегрированным результатом овладения содержанием образования, который выражается в готовности обучающегося применять свои знания, навыки и умения, а также способы деятельности в конкретных жизненных ситуациях имеющих цель-решение теоретических и практических задач.

В настоящее время проведение проверок в школе требует соблюдения большого ряда условий, включая следующие: реализация индивидуального и дифференцированного подходов; регулярность; взаимодействие определенной формы работы с другими видами учебной деятельности; применение разных форм контроля; разносторонний характер контроля; объективность.

На разных этапах обучения должны использоваться формы предварительного, текущего, тематического или итогового контроля.

В результате теоретического анализа литературы были раскрыты сущность и содержание ключевых понятий, а также состояние изучаемого вопроса на текущий момент. В связи с этим можно утверждать, что для повышения уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций педагога необходима разработка дидактического инструментария, оптимизация существующих учебно-методических комплексов на основе их теоретического анализа, сбора эмпирических данных, обработки и интерпретации результатов. Разработанный и реализованный комплекс мероприятий по формированию контрольно-оценочных компетенций может быть одной из эффективной составляющей в воспитательно-образовательной системе школы.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по повышению уровня сформированности контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов

2.1 Диагностика начального уровня сформированности контрольно- оценочной компетенции учителей начальных классов

Как указывает Г.Ю. Ксензова: «Педагоги в своей деятельности используют два типа эталонов в оценке знаний обучающихся». [33]

Социальная нормативная ориентация: критерий оценки – социальные нормы, общезначимые сравнения. При сопоставительном критерии преподаватель сравнивает действия и учебный результат одного студента с аналогичным результатом другого или всех студентов группы. При нормативном критерии результат студента оценивается с точки зрения установленной нормы, единого общепринятого стандарта (например, одна ошибка – «4», две ошибки – «3»).

Оценке подвергаются только наличные знания. Включенность в процесс учебной деятельности, успешность усилий, внутреннее состояние ученика не учитываются. «Сильных» детей преподаватель хвалит всегда, «слабых» - очень редко. Чаще всего дает всем одинаковые задания.

Индивидуальная нормативная ориентация: критерий оценки – индивидуальный, личностный, при котором человек сравнивается с самим собой вчерашним, вследствие чего можно выявить индивидуальные успехи или их отсутствие.

Применение такого эталона позволяет анализировать причины, способствующие или мешающие продвижению учеников. «Сильных» обучающихся преподаватель порицает за ухудшение, «слабых» хвалит за улучшение. Поощряет за старание в процессе работы. Чаще всего дает индивидуальные, разные по сложности задачи. [39]

В то же время, компетентный учитель должен иметь возможность использовать общепринятый уровень социальной и личной оценки на работе.

Часто учитель знает результаты ученика, оценивая его личность. Этот формальный формализм отрицательно влияет на формирование позитивного отношения к обучению: для «слабого» ученика это приводит к неправильному пониманию бесполезности академических и интеллектуальных усилий, а «сильный» ученик ценит уровень сообщений.

И наоборот, взгляд учителя на ребенка может быть как позитивным, так и негативным и может влиять на процесс обучения. С положительным отношением к таким ученикам в классе может быть уделено слишком много внимания, слишком много.

С другой стороны, ребенку дается меньше времени на ответ, и если политика ответов неверна, вопрос не будет повторяться или показываться, а инструкции не будут даваться. Кроме того, если мнение учителя имеет объективные причины, то дети считаются справедливыми, не ставя под сомнение объективность учителя.

Для решения задач диагностики формирования общих и профессиональных компетенций и оценки качества подготовки в соответствии с ФГОС НОО у педагогов начальной школы требуется методологическая основа и соответствующие методики. Использование научных достижений педагогики и психологии, накопленного практического опыта позволяет определить системные свойства и закономерности формирования компетенций, создать методологию диагностики и методики оценки компетенций. [16]

Эмпирическое исследование процесса формирования контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов было проведено на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа №90». В исследовании принимали участие 18 педагогов данной школы.

Эмпирическое исследование включило в себя три стадии:

- первой из них является констатирующий эксперимент, в процессе проведения которого была осуществлена диагностика группы учителей начальных классов, состоящей из восемнадцати человек, для изучения результативности процесса формирования контрольно-оценочной компетенции учителей начальной школы;
- далее следовал формирующий эксперимент, в ходе которого был создан цикл лекций, позволяющий расширить знания, умения и навыки педагогов в оценивании обучающихся;
- третий этап исследования – контрольный эксперимент, имевший цель определить уровень сформированности контрольно-оценочной компетенции учителей начальной школы.

В процессе проведения нашего научного исследования был разработан пакет диагностических методик для проведения констатирующего эксперимента.

Хотелось бы подчеркнуть, что, несмотря на принципиальное значение формирования контрольно-оценочных компетенций учителей начальных классов, этому фактору в современном мире уделяют внимание не в полной мере. Соответственно, на сегодняшний момент следует прибегнуть к разработке цикла лекций, способствующих формированию указанной компетенции действующих и начинающих педагогов.

Для определения уровня сформированности контрольно-оценочной компетенции учителей начальной школы было проведено анкетирование «Компетентность в педагогическом оценивании» (Анкета составлена по материалам В.Д. Шадрикова [68]), анализ посещения уроков и самоанализ уроков учителей начальной школы МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти.

Анкетирование «Компетентность в педагогическом оценивании».

Цель проведения данной методики: выявление уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций педагогов, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Инструкция проведения:

Для педагогов составлена анкета, которая предполагает ответы на вопросы в трех позициях: да, нет, выполняю частично.

Обработка результатов анкет педагогов предполагает выявление уровня (высокий (да)-13-15, средний (частично)-8-12, низкий (нет)-0-7) сформированности контрольно-оценочных компетенций, что позволит выделить проблемную зону и составить программу коррекции деятельности педагогического коллектива. Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания обучающимся своих достижений и недоработок. Без знания своих результатов невозможно обеспечить субъектную позицию в образовании.

Характеристика компетентности:

- обеспечивает процессы стимулирования учебной активности;
- создает условия для формирования самооценки;
- определяет процессы формирования личностного «Я» обучающегося;
- пробуждает творческие силы.

Грамотное педагогическое оценивание должно направлять развитие обучающегося от внешней оценки к самооценке. Компетентность в оценивании других должна сочетаться с самооценкой педагога.

В данном анкетировании приняли участие 18 учителей начальных классов МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти.

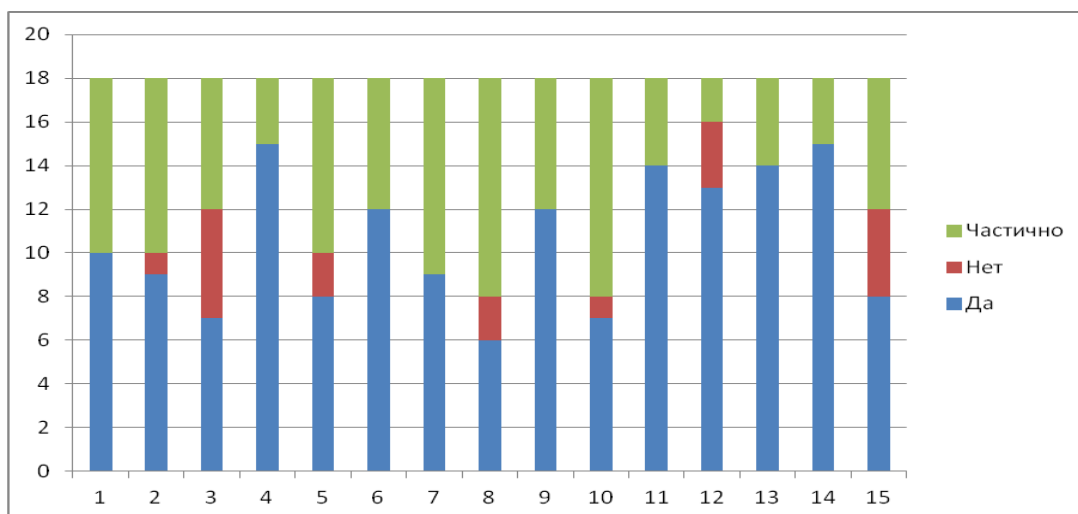


Рисунок 1 – Результаты анкетирования «Компетентность в педагогическом оценивании» педагогов начальной школы

Как показано на диаграмме, не все учителя знают психологические особенности своих учеников и используют эти знания при оценивании:

- 3 человека не используют знания, 8 человек – частично используют;
- 7 учителей считают свою точку зрения единственно верной, что не оставляет учащимся этих классов выражать свое мнение и отстаивать его;
- 9 учителей ответили, что не в полной мере ознакомлены с видами оценивания и предпочитают оценивать достижения учащихся на уроке самостоятельно;
- 1 учитель не выстраивает с обучающимися отношения субъект-субъект, предпочитая советскую модель субъект-объект;
- 10 учителей выстраивают на занятиях такую модель взаимоотношений, но довольно редко;
- 4 учителя не умеют использовать навыки самооценки учащихся для построения информационной основы деятельности.

После проведения анкетирования было принято решение о посещении уроков всех 18 педагогов для выявления наиболее часто используемых методов при оценивании обучающихся.

Анализ посещения уроков учителей начальной школы МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти.

Цель: выявление наиболее часто используемых методов оценивания на уроках.

- 1) 04.02.19г. – посещение урока русского языка по теме «Повторение и закрепление знаний по теме Имя существительное» в 3 «Ж» классе, учитель Наталья Вячеславовна Б.
- 2) 05.02.19г. – посещение урока литературного чтения по теме «Потешки» во 2 «И» классе, учитель Мария Михайловна У.

- 3) 05.02.19г.- посещение урока русского языка по теме «Повторение и закрепление знаний по теме Имя существительное» в 3 «Е» классе, учитель Наталья Геннадьевна Г.
- 4) 06.02.19г. – посещение урока математики по теме «Сложение и вычитание в пределах 5» в 1 «И» классе, учитель Светлана Александровна К.
- 5) 06.02.19г.- посещение урока русского языка по теме «Закрепление знаний по теме Текст» в 1 «Ж» классе, учитель Александра Романовна Т.
- 6) 07.02.19г. – посещение урока окружающего мира по теме «Где зимуют птицы?» в 1 «В» классе, учитель Елена Анатольевна К.
- 7) 11.02.19г. – посещение урока математики по теме «Имя прилагательное» в 3 «И» классе, учитель Елена Николаевна П.
- 8) 11.02.2019г.- посещение урока русского языка по теме «Имя собственное» в 4 «И» классе, учитель Светлана Юрьевна Р.
- 9) 12.02.2019г.- посещение урока технологии по теме «Зимняя аппликация» в 1 «Е» классе, учитель Юлия Александровна Ш.
- 10) 13.02.19г. – посещение урока русского языка по теме «Имя собственное и нарицательное» в 4 «Д» классе, учитель Анна Васильевна Т.
- 11) 14.02.19г.- посещение урока математики по теме «Умножение трехзначных чисел» в 4 «А» классе, учитель Анастасия Александровна П.
- 12) 14.02.19г. – посещение урока математики по теме «Умножение трехзначных чисел» в 4 «Е» классе, учитель Светлана Сергеевна С.
- 13) 15.02.19г.- посещение урока изобразительного искусства по теме «Линия, как средство выражения» в 2 «Ж» классе, учитель Анна Владимировна А.
- 14) 25.02.19г. – посещение урока математики по теме «Умножение трехзначных чисел» в 4 «З» классе, учитель Аида Ивановна К.

- 15) 25.02.19г.- посещение урока окружающего мира по теме: «Москва-столица России» во 2 «Г» классе, учитель Елена Николаевна К.
- 16) 25.02.19г.- посещение урока окружающего мира по теме «Москва-столица России» во 2 «Б» классе, учитель Валентина Николаевна Б.
- 17) 26.02.19г.- посещение урока русского языка по теме «Слова многозначные и однозначные» в 4 «Д» классе, учитель Анна Васильевна Т.
- 18) 27.02.19г.- посещение урока русского языка по теме «Слова многозначные и однозначные» в 4 «Г» классе, учитель Анна Анатольевна С.

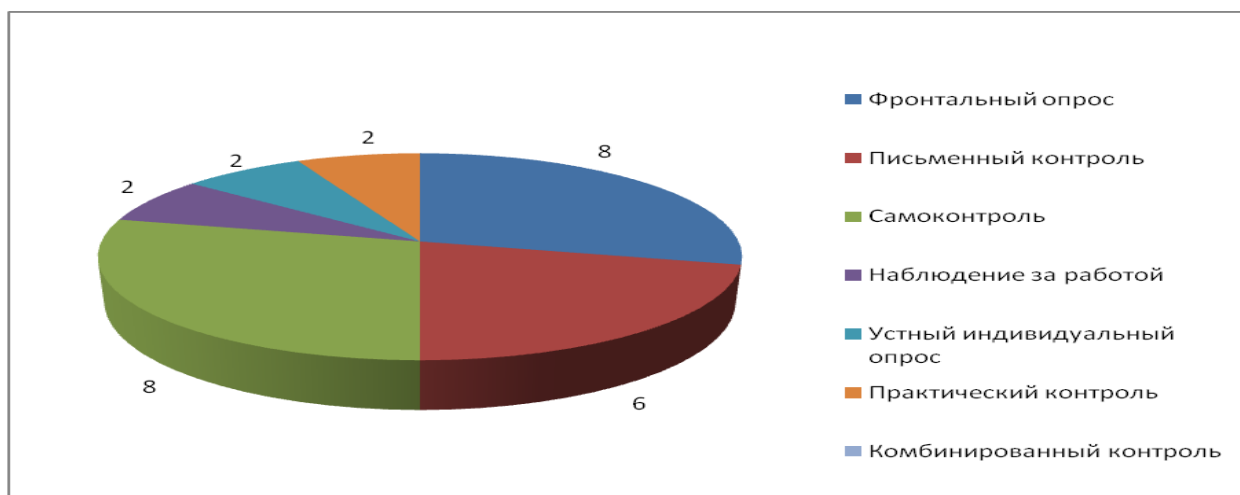


Рисунок 2 – Анализ посещения уроков учителей начальных классов

В ходе посещения уроков 18 учителей начальной школы было выявлено, что наиболее часто применяется такой метод оценивания, как фронтальный опрос, письменный контроль и самоконтроль. Реже – наблюдение за работой учеников, устный индивидуальный опрос, практический контроль. Не используется – комбинированный контроль.

Для выявления частоты применения контроля усвоения знаний, умений, навыков у учителей начальных классов

Самоанализ уроков учителей начальных классов МБУ «Школа №90»

г.о. Тольятти.

Цель: выявление частоты применения контроля усвоения знаний, умений, навыков учителями начальных классов на разных этапах урока.

В опросе участвовали 18 учителей начальных классов МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти:

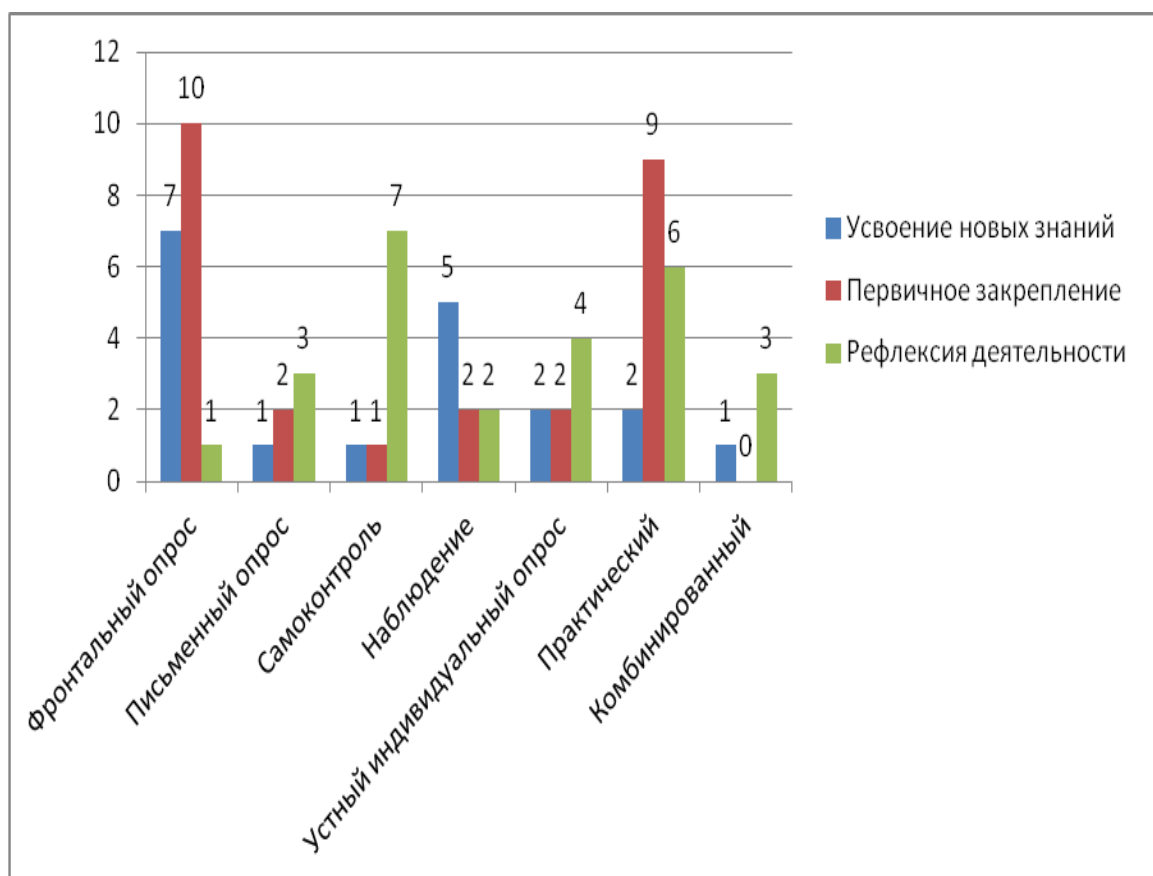


Рисунок 3 – Самоанализ педагогов начальной школы- методы оценивания и контроля

Чаще всего учителя проводят фронтальный опрос и практические задания на этапе первичного закрепления знаний и самоконтроль на этапе рефлексии деятельности. Редко учителя используют комбинированный метод опроса, так как он является усложненным и требует больше времени на подготовку и анализ.

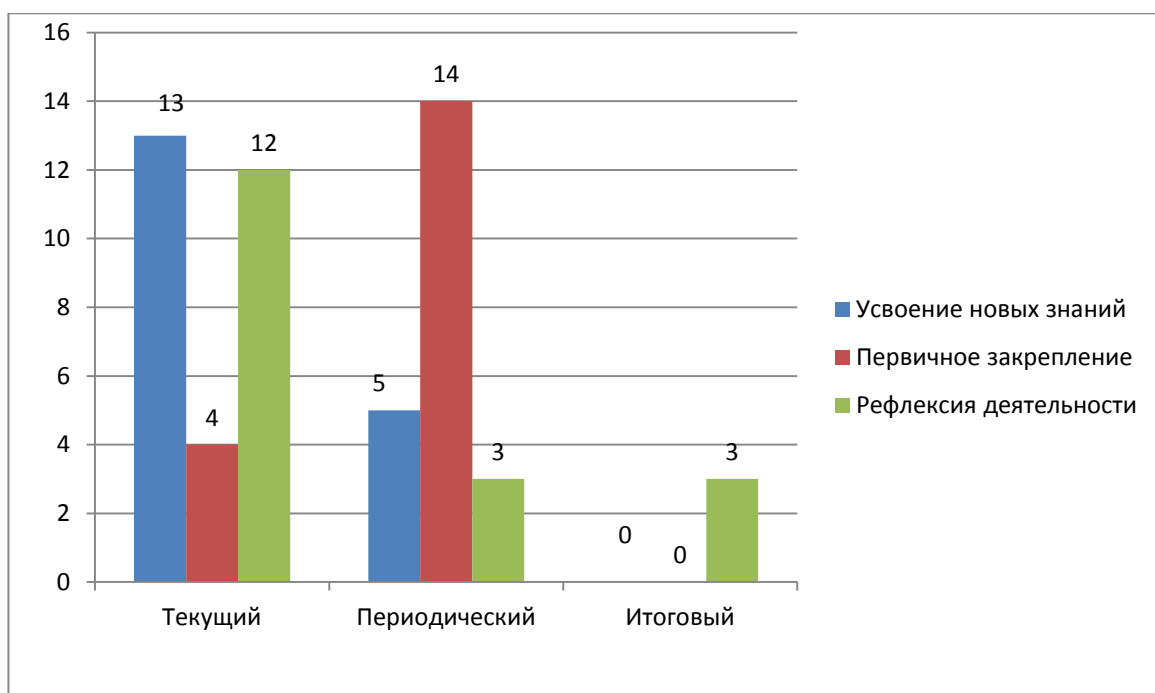


Рисунок 4 – Результаты проведения самоанализа уроков учителей начальных классов (виды контроля)

На данной диаграмме отображена частота применения разных видов контроля на разных этапах урока.

Наиболее часто используется:

- текущий контроль на этапе усвоения новых знаний (14 педагогов) и этапе рефлексии (13 педагогов);
- периодический- при первичном закреплении знаний (14 педагогов).

Проанализировав все ответы было выделено три уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы.

Высокий уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций предполагает:

- знание функций педагогической оценки;
- знание видов педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- владение методами педагогического оценивания;
- умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах;
- умение перейти от педагогического оценивания к самооценке.

Средний уровень данной компетенции предполагает:

- представления о функции и видах педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- частичное владение методами педагогического оценивания;
- умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах;
- умение перейти от педагогического оценивания к самооценке.

Низкий уровень предполагает:

- представления о функции и видах педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- частичное владение методами педагогического оценивания.

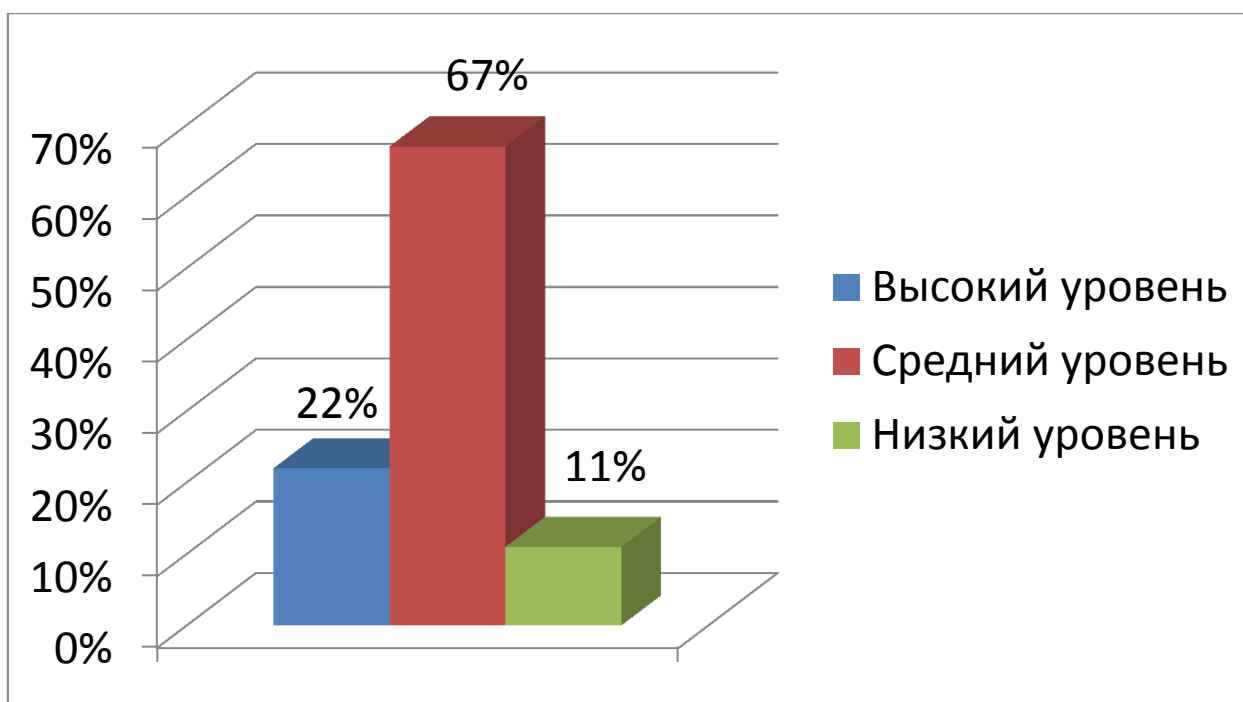


Рисунок 5 – Уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы

Как показано на диаграмме, высокий уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций на данном этапе исследования составляет 22% (4 педагога), средний- 67% (12 педагогов), низкий- 11% (2 педагога).

В настоящее время в МБУ «Школа №90» критерии оценивания находятся в руках педагогов, оценивают они же – но не обучающиеся. Отметка выставляется чаще всего формально, без каких бы то ни было объяснений. В то же время результат любой деятельности, в том числе учебной, требует осмысления, сравнения, оценки исходных и конечных состояний.

Таким образом, успех учебных задач во многом зависит от того, как структурирована система контроля и оценки в образовательном процессе: насколько она поддерживает и поощряет учащихся, обеспечивает реальную обратную связь, участвует в независимом надзоре и оценке; насколько информативен процесс управления учебным процессом.

2.2. Разработка и реализация цикла лекций для формирования контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов

Для проведения формирующего эксперимента нами был разработан цикл лекций, направленный на формирование контрольно-оценочной компетенции у молодых специалистов начальной школы МБУ «Школа №90».

Как показали результаты констатирующего эксперимента, опытные учителя за многие годы работы выстроили свою систему оценивания, которая во многих случаях не совпадает с мнением других педагогов. Обучающийся, имеющий отметку «4» у одного учителя, при переходе в другой класс или школу может по этому предмету иметь «3» или «5». У обучающегося и его родителей складывается мнение о некомпетентном подходе при оценивании работ у одного из учителей.

Так как многие учителя с большим стажем не принимают эту информацию во внимание, было принято решение провести цикл лекций на данную тему для учителей начальных классов начинающих свой педагогический путь. В ходе эксперимента к циклу лекций присоединились и

педагоги со стажем, что позволило расширить охват и наполнить лекции дискуссиями.

Цель лекций заключается в ознакомлении молодых педагогов и педагогов со стажем с нормами контроля и оценки в начальной школе в условиях реализации Федерального Государственного Образовательного Стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Разработанный цикл лекций обладает структурой – определенной логикой подачи информации участникам. Правильно выстроенная структура позволила участникам усвоить максимальное количество информации, а сами лекции проходили легко и динамично.

Цикл состоит из 4 лекций:

1. «Виды и функции контроля усвоения знаний обучающимися в начальной школе»;
2. «Особенности системы оценивания в 1-ом классе. Безотметочное обучение»;
3. «Особенности системы оценивания во 2-4-ых классах. Отметочное обучение»;
4. «Формирование у обучающихся навыка самооценки на уроках в начальной школе».

Состав участников формирующего эксперимента направленного на формирование контрольно- оценочных компетенций у педагогов начальной школы представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Состав участников формирующего эксперимента

№	ФИО	Образование	Стаж работы	Параллель
1	Олеся Евгеньевна Б.	Высшее	12 лет 6 месяцев	4 класс
2	Наталья Вячеславовна Б.	Высшее	11 лет 6 месяцев	3 класс
3	Елена Николаевна Д.	Среднее специальное	15 лет 6 месяцев	2 класс
4	Елена Анатольевна К.	Высшее	24 года 6 месяцев	2 класс

Продолжение таблицы 1

5	Анна Валериевна Л.	Среднее специальное	11 лет 6 месяцев	4 класс
6	Анна Анатольевна С.	Среднее специальное	2 года 6 месяцев	1 класс
7	Анастасия Алексеевна С.	Среднее специальное	6 месяцев	1 класс
8	Анна Владимировна Т.	Среднее специальное	5 лет 6 месяцев	2 класс
9	Александра Романовна Т.	Среднее специальное	6 месяцев	1 класс
10	Юлия Витальевна Ф.	Среднее специальное	6 месяцев	1 класс
11	Александра Вячеславовна Ч.	Высшее	6 месяцев	1 класс

Первая лекция: «Виды и функции контроля усвоения знаний обучающимися в начальной школе» была направлена на ознакомление учителей с различными формами контроля. Лекция длилась 35 минут, из которых 5 минут заняла дискуссия о необходимости проведения контроля в форме диагностики, проводимой в образовательном учреждении три раза в год. Учителя считают, что результаты диагностики не отражают знания обучающихся по предметам, т.к. невозможно по 2-3 заданиям оценить уровень знаний.

Вторая лекция: «Особенности системы оценивания в 1-ом классе. Безотметочное обучение» длилась 40 минут и была направлена на ознакомление участников с нормами оценивания в первый год обучения. В первом классе у обучающихся доминирует игровая деятельность, что необходимо учитывать при построении хода урока и оценивании. Часть учителей выступила против безотметочного обучения в первом классе, им были предложены различные виды оценивания с комментариями по их выставлению, позволяющие оценки детей переводить в отметки для удобного восприятия родителями и учителем.

Третья лекция: «Особенности системы оценивания во 2-4-ых классах. Отметочное обучение» длилась 45 минут и была направлена на ознакомление учителей с нормами оценивания работ обучающихся как письменных, так и

устных. Особо важным, по мнению педагогов, является оценивание контрольных работ детей по общим критериям. Так же учителя отметили необходимость предоставления таких критериев родителям и детям.

Четвертая лекция: «Формирование у обучающихся навыка самооценки на уроках в начальной школе» длилась 35 минут. Как показали результаты констатирующего эксперимента, многие учителя не формируют у обучающихся навык самооценки, оправдывая нехваткой времени во время урока. Во время лекции учителя с большим стажем поделились с молодыми педагогами способами формирования самооценки, которые они применяют на практике.

После цикла лекций было принято решение разработать методические рекомендации по оцениванию и контролю знаний для учителей начальных классов по следующим предметам:

- обучение грамоте;
- письмо;
- русский язык;
- литературное чтение;
- математика;
- окружающий мир;
- изобразительное искусство;
- технология.

В данной методической разработке содержится информация об оценивании в период безотметочного обучения, а так же с применением отметок.

По русскому языку представлены критерии оценивания письменных работ обучающихся с пояснениями того, что является недочетом, а что ошибкой. Так же представлены критерии оценивания, объем и частота проведения сочинений, изложений и диктантов.

По математике тоже представлены критерии оценивания письменных работ разного вида, частота и объем контрольных работ.

По литературному чтению представлены критерии оценивания устных работ: пересказ, выразительное чтение, заучивание стихотворений наизусть и т.д.

По окружающему миру представлены критерии оценивания, в периоды безотметочного и отметочного обучения, устных и письменных работ, включающие в себя проектную деятельность обучающихся.

По изобразительному искусству и технологии предоставлены критерии оценивания с учетом сложности выполняемых работ и личных навыков детей, не забывая о том, что деятельность на этих уроках призвана развивать творческое мышление у обучающихся.

После цикла лекций были разработаны и проведены практические занятия, на которых педагогам предлагалось показать свое мастерство, на практике увидеть свои ошибки и исправить их.

Цель: систематизация знаний в области контрольно-оценочной деятельности педагога начальной школы.

Первое практическое занятие было направлено на стимулирующее оценивание знаний обучающихся. К таким относится выставление положительной отметки обучающимся в определенные периоды:

- первую четверть или триместр при изучении нового предмета;
- первую четверть или триместр при переходе в новый класс;
- начало учебного года всем обучающимся и по всем предметам;
- один урок после болезни или отсутствия ученика;
- первый день после выходных или каникул всем обучающимся и по всем предметам;
- в период кратковременной замены одного учителя другим.

Второе практическое занятие было направлено на установление связи оценки и отметки с уроками в целом.

Для этого необходимо понимать, что:

- оценка и отметка могут повлиять на успеваемость в целом, но они не дают мгновенного результата. Если есть недостатки в построении хода

урока, в логике излагаемого материала или используемой методике, то ни оценка, ни отметка не повлияют на повышение успеваемости обучающегося в целом по предмету;

- оценка и отметка являются главным средством для воспитания. Если учитель не является авторитетом для обучающегося или ребенок сомневается в справедливости педагога, то оценка и отметка утрачивают свою значимость для обучающегося и не способствуют его воспитанию;
- оценка и отметка являются главным стимулом для обучающихся, но не единственный и подходит не каждому обучающемуся.

Третье практическое занятие было направлено на то, как выставление отметок педагогом способствует развитию обучающегося в целом.

Главным образом на развитие влияет если:

- обучающийся понимает, что от него требует педагог во время занятия;
- ребенок уверен в справедливости требуемых знаний и умений педагогом;
- ученик уверен, что он может постичь требуемое и оценка зависит от его старания.

Четвертое практическое занятие было направлено на изучение психологических аспектов обучения.

Психологические факторы, которые влияют на объективность оценивания:

- негативная установка педагога может сильно влиять на оценивание;
- неопрятный вид, выделяющаяся внешность или неблагополучная социальная среда связаны с представлением ученика как неспособного.

После проведения цикла лекций и практических занятий были разработаны методические рекомендации для педагогов начальной школы для успешного осуществления контрольно-оценочной деятельности.

Цель: дать разъяснения по актуальным вопросам использования критериального оценивания в учебной деятельности.

Задачи:

1. Показать критерии по объективному оцениванию работ обучающихся.
2. Описать приемы и методы самооценки и рефлексии.
3. Показать основные способы по оцениванию предметных результатов.

Среди недостатков оценивания по пятибалльной системе можно отметить следующее:

- отсутствие четких критериев понятных обучающемуся, родителям и педагогам;
- учитель оценивает работы детей по своему эталону, выбранному им лично, и за каждую ошибку снижает балл при проверке, что не позволяет отследить успешность каждого ребенка отдельно;
- отметки не позволяют отследить личный успех обучающегося по конкретному разделу, что не позволяет выстроить образовательную траекторию;
- отсутствует связь между обучающимся и педагогом, что не способствует высокой мотивации к обучению;
- обучающийся ограничен в возможности увидеть динамику собственного развития, что отрицательно влияет на мотивацию к обучению;
- отношения учителя и ученика определены контролирующей функцией педагога;
- в условиях традиционного оценивания обучающийся не учится контролю и самооценке.

В основе технологии критериального оценивания лежат текущее и контрольное.

Текущее оценивание- это оценивание, которое позволяет обучающемуся определить уровень своих достижений в учебной деятельности, область знания и незнания программного материала. Данное оценивание должно использоваться на уроке открытия новых знаний и при выполнении конкретных заданий в ходе занятия. При таком подходе у

обучающихся формируется умение оценивания и самооценивания своих знаний, умений и навыков, что позволяет выстроить образовательную траекторию для определенного ученика. Контрольное оценивание используется по завершению изучения темы, раздела.

При таком оценивании должны быть использованы различные способы, такие как:

- оценка деятельности в процессе проектной работы;
- оценка умения работы с разными поисковыми системами;
- оценка умения работы с информацией;
- оценка собственных результатов обучения;
- рефлексия;
- самооценка в ходе выполнения задания и его результата.

Основные принципы оценочной деятельности в начальной школе:

- оценка не должна носить контролирующую и контрольную функции на конкретном уроке;
- оценка должна стимулировать у обучающегося желание учиться;
- любая деятельность обучающегося должна быть оценена;
- оценка должна быть индивидуальной, без факта сравнения одного обучающегося с другим;
- оценка должна отслеживать положительные или отрицательные изменения каждого ученика в отдельности;
- оценка не должна быть наказанием;
- оценка должна предшествовать самооценке обучающегося;
- оценка должна быть объективной и понятной обучающемуся;
- обучающиеся должны владеть умениями по взаимооцениванию;
- оценивание личных достижений обучающегося должно происходить с учетом личностного-ориентированного, компетентностно-ориентированного и гуманного подходов.

Оценивание личных достижений обучающихся могут осуществляться при помощи следующих способов:

- самооценка усвоения нового материала с помощью цветных кругов (красный- задание/тему не понял, желтый- мне требуется помощь, зеленый- задание/тема понятны);
- использование линейчек Дембо-Рубенштейна (для оценивания предметных умений используется линия начерченная на полях тетради на которой ребенок оценивает, на сколько хорошо, по его мнению, он понял тему занятия);
- использование ТРИЗ технологий (приемы «Рюкзак», «Телеграмма» и т.д.);

Ожидаемые результаты при использовании данных методических рекомендаций для педагогов начальной школы:

- сформированность навыков владения технологиями оценивания и контроля, позволяющие достичь оценки образовательных результатов;
- повышение уровня теоретических знаний в области оценивания результатов;
- обеспечение компетентного подхода к контролю и оценке результатов обучения.

Ожидаемые результаты при использовании данных методических рекомендаций для обучающихся начальной школы:

- овладение приемами контрольно-оценочной деятельности;
- сформированность регулятивных и личностных универсальных учебных действий на каждом этапе обучения;
- повышение мотивации.

Ожидаемые результаты при использовании данных методических рекомендаций для родителей обучающихся начальной школы:

- повышение уровня заинтересованности воспитания своих детей и их образовательными результатами;
- установление обратной связи между родителем и учителем, обучающимся и педагогом, родителями и обучающимся;

- активизация деятельности родителей как участников образовательного процесса.

Таким образом, цикл лекций, практических занятий и разработанные методические рекомендации по формированию контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов позволили:

- сплотить коллектив школы, обменяться опытом учителям со стажем и молодым специалистам;
- выделить общие нормы оценивания и контроля знаний обучающихся;
- сформировать методическое пособие по оцениванию работ обучающихся как письменных, так и устных и, в дальнейшем, вынести их на рассмотрение руководству МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти.

2.3. Оценка эффективности разработанного цикла лекций для повышения эффективности формирования контрольно-оценочной компетенции учителей начальных классов

Для проведения контрольного этапа эксперимента по повышению эффективности формирования контрольно-оценочных компетенций у учителей начальных классов было применено то же анкетирование.

Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания обучающимся своих достижений и недоработок. Без знания своих результатов невозможно обеспечить субъектную позицию в образовании.

Характеристика компетентности: обеспечивает процессы стимулирования учебной активности, создает условия для формирования самооценки, определяет процессы формирования личностного «Я» обучающегося, пробуждает творческие силы. Грамотное педагогическое оценивание должно направлять развитие обучающегося от внешней оценки к самооценке. Компетентность в оценивании других должна сочетаться с самооценкой педагога.

В данном анкетировании приняли участие 18 учителей начальных классов МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти

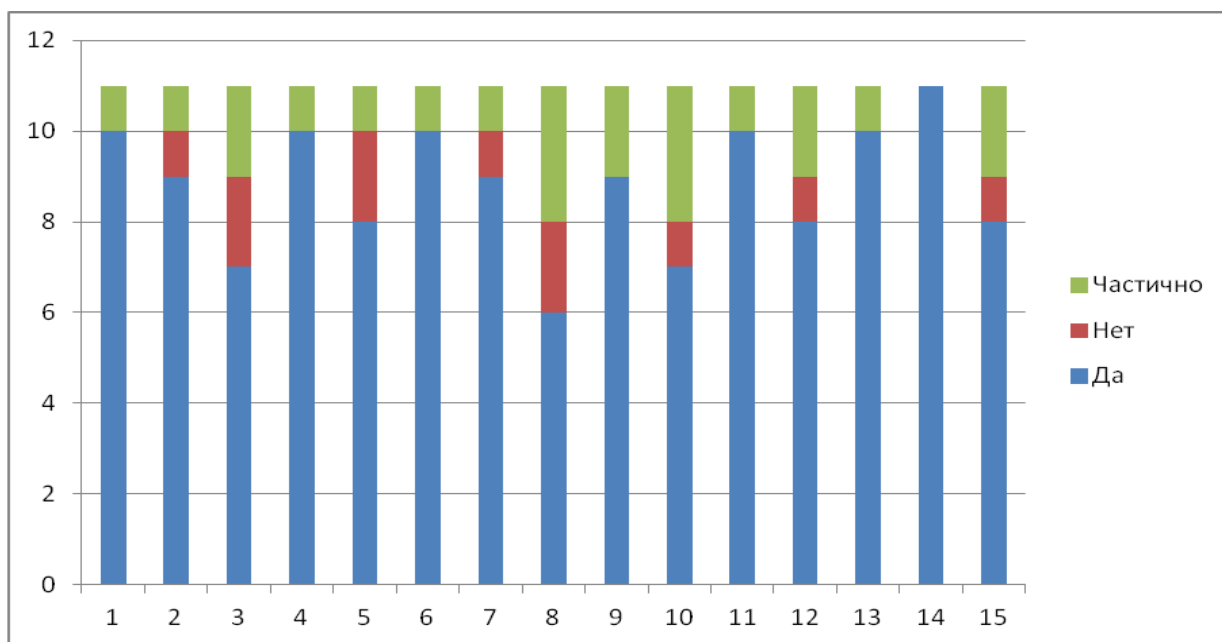


Рисунок 6 – Результаты анкетирования «Компетентность в педагогическом оценивании»

Как показано на диаграмме, после проведения формирующего эксперимента, все учителя знают психологические особенности своих учеников и используют эти знания при оценивании, 1 учитель считает свою точку зрения единственно верной, что не оставляет учащимся этого класса выражать свое мнение и отстаивать его, 1 учитель ответил, что не в полной мере ознакомлен с видами оценивания и предпочитает оценивать достижения учащихся на уроке самостоятельно, 2 учителя не умеют использовать навыки самооценки учащихся для построения информационной основы деятельности.

Анализ посещения уроков учителей начальной школы МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти.

Цель: выявление наиболее часто используемых методов оценивания на уроках.

- 1) 04.02.20г.– посещение урока русского языка по теме «Повторение и закрепление знаний по теме Имя существительное» в 3 «Ж» классе, учитель Наталья Вячеславовна Б.
- 2) 05.02.20г.- посещение урока литературного чтения по теме «Потешки» во 2 «И» классе, учитель Мария Михайловна У.
- 3) 05.02.20г.- посещение урока русского языка по теме «Повторение и закрепление знаний по теме Имя существительное» в 3 «Е» классе, учитель Наталья Геннадьевна Г.
- 4) 06.02.20г. – посещение урока математики по теме «Сложение и вычитание в пределах 5» в 1 «И» классе, учитель Светлана Александровна К.
- 5) 06.02.20г.- посещение урока русского языка по теме «Закрепление знаний по теме Текст» в 1 «Ж» классе, учитель Александра Романовна Т.
- 6) 07.02.20г. – посещение урока окружающего мира по теме «Где зимуют птицы?» в 1 «В» классе, учитель Елена Анатольевна К.
- 7) 11.02.20г. – посещение урока математики по теме «Имя прилагательное» в 3 «И» классе, учитель Елена Николаевна П.
- 8) 11.02.20г.- посещение урока русского языка по теме «Имя собственное» в 4 «И» классе, учитель Светлана Юрьевна Р.
- 9) 12.02.20г.- посещение урока технологии по теме «Зимняя аппликация» в 1 «Е» классе, учитель Юлия Александровна Ш.
- 10) 13.02.20г. – посещение урока русского языка по теме «Имя собственное и нарицательное» в 4 «Д» классе, учитель Анна Васильевна Т.
- 11) 14.02.20г.- посещение урока математики по теме «Умножение трехзначных чисел» в 4 «А» классе, учитель Анастасия Александровна П.
- 12) 14.02.20г. – посещение урока математики по теме «Умножение трехзначных чисел» в 4 «Е» классе, учитель Светлана Сергеевна С.

- 13) 15.02.20г.- посещение урока изобразительного искусства по теме «Линия, как средство выражения» в 2 «Ж» классе, учитель Анна Владимировна А.
- 14) 25.02.20г. – посещение урока математики по теме «Умножение трехзначных чисел» в 4 «З» классе, учитель Аида Ивановна К.
- 15) 25.02.20г.- посещение урока окружающего мира по теме: «Москва- столица России» во 2 «Г» классе, учитель Елена Николаевна К.
- 16) 25.02.20г.- посещение урока окружающего мира по теме «Москва- столица России» во 2 «Б» классе, учитель Валентина Николаевна Б.
- 17) 26.02.20г.- посещение урока русского языка по теме «Слова многозначные и однозначные» в 4 «Д» классе, учитель Анна Васильевна Т.
- 18) 27.02.20г.- посещение урока русского языка по теме «Слова многозначные и однозначные» в 4 «Г» классе, учитель Анна Анатольевна С.

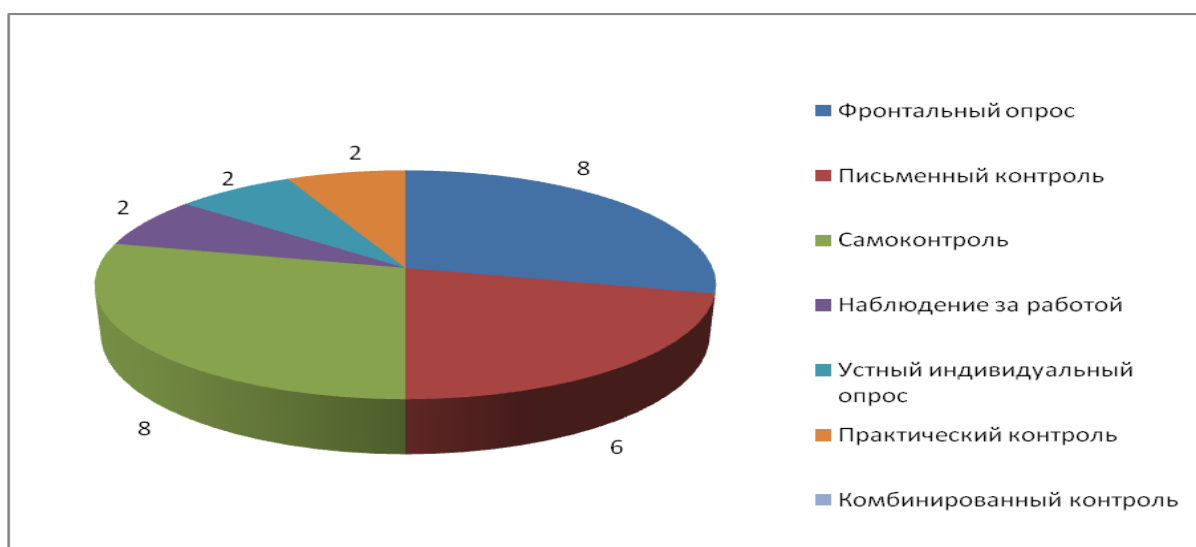


Рисунок 7 – Использование методов оценивания на уроках учителей начальных классов МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти.

В ходе посещения уроков 18 учителей начальной школы выявлено, что после проведения формирующего эксперимента педагоги стали чаще использовать такой метод оценивания, как фронтальный опрос, письменный контроль и самоконтроль, наблюдение за работой учеников, устный индивидуальный опрос, практический контроль. Редко- комбинированный контроль.

Самоанализ уроков учителей начальных классов МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти.

Цель: выявление частоты применения контроля усвоения знаний, умений, навыков учителями начальных классов на разных этапах урока.

В опросе участвовали 18 учителей начальных классов МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти: Наталья Леонидовна К., Татьяна Николаевна В., Наталья Вячеславовна К, Елена Павловна К., Надежда Витальевна П., Елена Николаевна И., Алла Сергеевна В., Елена Николаевна М., Лидия Петровна М., Надежда Николаевна Д. другие.

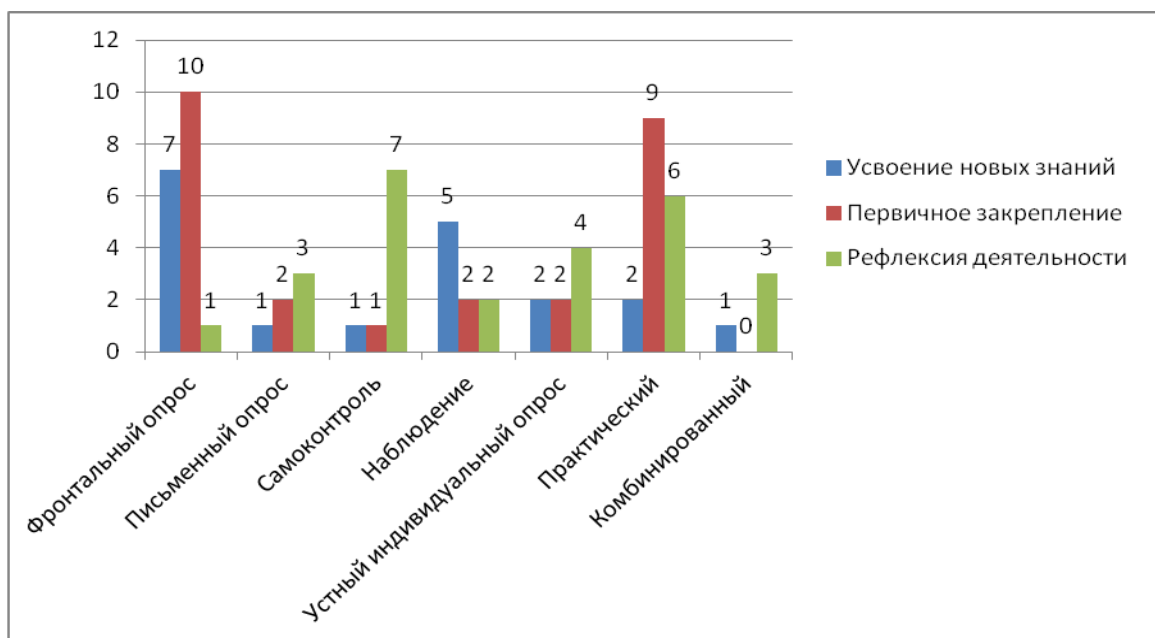


Рисунок 8 – Результаты анализа уроков учителей начальных классов (методы оценивания и контроля)

На данной диаграмме мы видим, что после проведения формирующего эксперимента учителя стали чаще проводят фронтальный опрос и практические задания на этапе первичного закрепления знаний и самоконтроль на этапе рефлексии деятельности, используют комбинированный метод опроса.

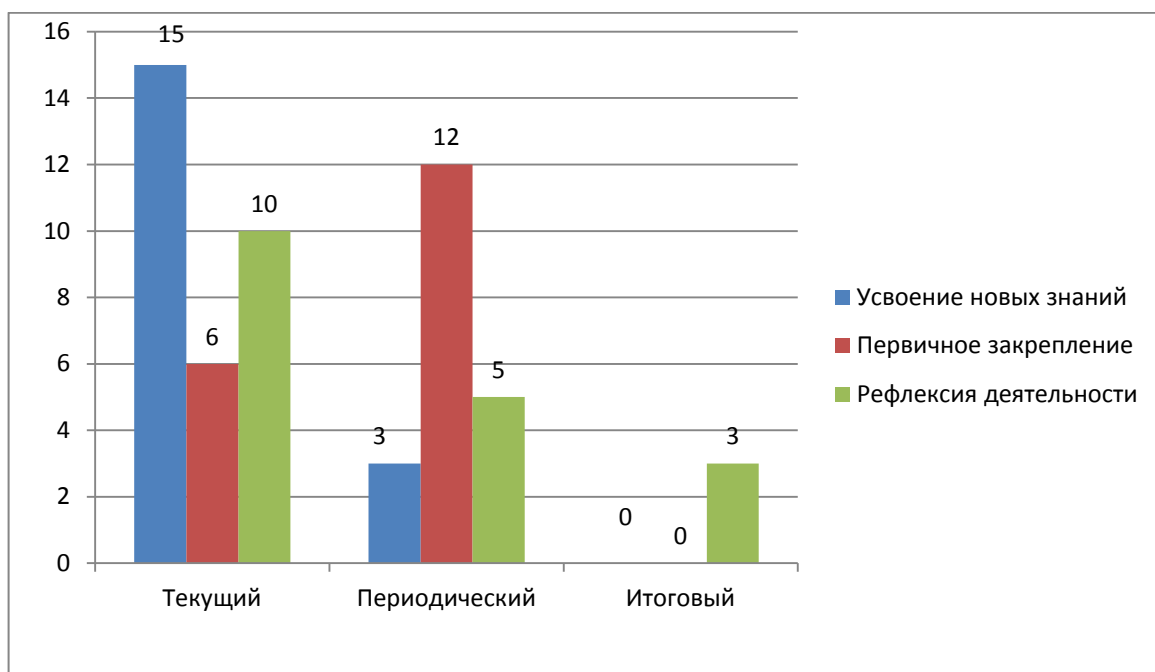


Рисунок 9 – Самооценка уроков учителей начальных классов (виды контроля)

На данной диаграмме отображена частота применения разных видов контроля на разных этапах урока после проведения формирующего эксперимента.

Наиболее часто используется:

- текущий контроль на этапе усвоения новых знаний (15 педагогов) и этапе рефлексии (10 педагогов);
- периодический- при первичном закреплении знаний (12 педагогов).

Проанализировав все ответы было выделено три уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы.

Высокий уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций предполагает:

- знание функций педагогической оценки;
- знание видов педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- владение методами педагогического оценивания;
- умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах;
- умение перейти от педагогического оценивания к самооценке.

Средний уровень данной компетенции предполагает:

- представления о функции и видах педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- частичное владение методами педагогического оценивания;
- умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах;
- умение перейти от педагогического оценивания к самооценке.

Низкий уровень предполагает:

- представления о функции и видах педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- частичное владение методами педагогического оценивания.

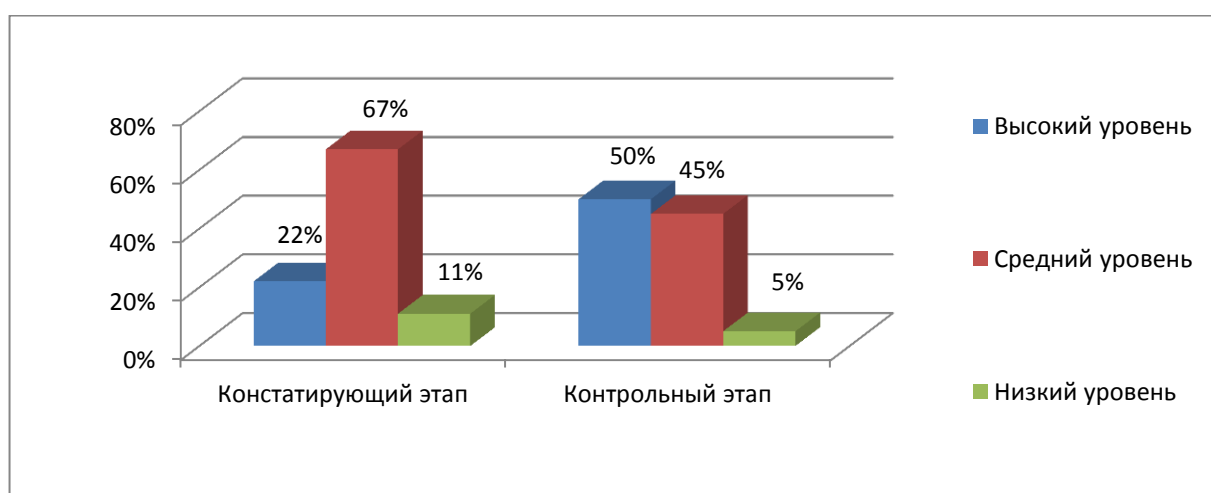


Рисунок 10 – Уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы.

На данной диаграмме демонстрируется положительная динамика уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций. Столбцы, изображенные слева – результаты проведения констатирующего эксперимента, справа – контрольного. Синим цветом показан высокий уровень сформированности критериев, красным – критический уровень, зеленым – низкий. После проведения формирующего эксперимента высокий уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти увеличился на 28% (5 человек), средний уровень уменьшился на 22% (4 человека), низкий - на 5% (1 человек). Наглядно можно убедиться в том, что уровень сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы возрос. Показатели на высоком уровне увеличились, уменьшилось количество человек с критичным и низким уровнями сформированности контрольно-оценочных компетенций.

Таким образом, в результате проведения формирующего эксперимента в МБУ «Школа №90» г.о. Тольятти критерии оценивания находятся не только в руках педагогов, но и в руках самих обучающихся. Отметка выставляется аргументированно. Результат любой деятельности, в том числе учебной, требует от педагогов осмысления, сравнения, оценки исходных и конечных состояний.

Выводы по 2 главе

Во второй главе диссертационного исследования раскрыты содержание, ход и результаты опытно-экспериментальной работы. Суть эксперимента состояла в том, чтобы разработать цикл лекций, практические занятия и методические рекомендации с целью повышения эффективности формирования контрольно-оценочных компетенций педагогов начальной школы. Работа осуществлялась в три этапа.

На каждом этапе ставились определенные задачи, использовались определенные методы и формы работы, оценивались результаты. В ходе констатирующего эксперимента были проведены диагностические мероприятия с целью изучения уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций педагогов начальной школы. В рамках формирующего эксперимента были разработаны цикл лекций, практические занятия и методические рекомендации. Формирующий эксперимент диссертационного исследования по теме «Формирование контрольно-оценочных компетенций у педагога начальной школы» преследовал цель определить, насколько эффективны разработанные методические рекомендации для закрепления уже полученных и приобретения новых знаний в контроле и оценке младших школьников.

Результаты контрольного эксперимента показали явную положительную динамику в формировании необходимой компетенции. Таким образом, в ходе экспериментальной работы проверено и доказано, что повышение уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций педагогов начальной школы при обучении их с помощью разработанных методических рекомендаций является эффективным.

Заключение

В диссертационном исследовании рассмотрена проблема формирования контрольно-оценочных компетенций педагогов начальной школы. Подводя итог проделанной работе, можно сделать следующие выводы:

1. Рассматривая базовое понятие данной исследовательской работы на тему «Формирование контрольно-оценочных компетенций у педагога начальной школы» необходимо отметить, что термин «компетенция» используется в психологии, педагогике, социологии, физиологии и других науках. В связи с этим можно говорить о существовании большого количества определений данного понятия, в зависимости от области его применения.

В результате анализа научной литературы нами было сформулировано следующее определение базового понятия диссертации.

Контрольно-оценочные компетенции – это наличие четких измерителей процесса деятельности и их результатов, совершенствование своих действий в соответствии с целью, связанной со способностью к самоанализу и самооценке.

2. Формирование контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы включает следующие компоненты: мотивационный, целевой, ориентационный, функциональный, рефлексивный.

Именно сформированность этих компонентов позволяет педагогу в дальнейшем при осуществлении своей профессиональной деятельности грамотно осуществлять подготовку обучающихся к контрольно-оценочной деятельности.

3. Оценка уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций осуществляется по следующему ряду критериев:

- когнитивному (наличие знаний, определенных ФГОС);

- деятельностно-интегративному (овладение умениями и навыками, которые приобретаются в процессе освоения учебных дисциплин, и способность применять полученные теоретические знания в профессиональной деятельности);
- мотивационно-коммуникативному (сформированность личностных качеств, ценностно-мотивационной сферы, коммуникабельности).

Высокий уровень сформированности контрольно-оценочной компетенции у педагогов в начальной школе предполагает:

- знание функций педагогической оценки;
- знание видов педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- владение методами педагогического оценивания;
- умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах;
- умение перейти от педагогического оценивания к самооценке.

4. В процессе работы над диссертационным исследованием разработаны цикл лекций для педагогов начальной школы по оцениванию обучающихся в периоды безотметочного и отметочного обучения, по количеству и частоте контроля и по формированию умения самооценивания и рефлексии, практические занятия и методические рекомендации, основная цель которых заключается в повышении уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы.

В ходе опытно-экспериментальной работы подтверждены содержательные характеристики уровней сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы.

Экспериментально проверены созданные методические рекомендации, проанализированы критерии и показатели уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций, после работы с ними, что позволяет нам сделать следующие умозаключения:

1) При использовании данного учебного материала происходит упрочение в сознании приобретенных и простота в присвоении вновь получаемых знаний.

2) Диагностическая проверка результативности проведённой опытно-экспериментальной работы по повышению уровня сформированности контрольно-оценочных компетенций педагогов показало очевидную положительную динамику.

Повышение уровня контрольно-оценочных компетенций также ведет к положительной динамике сформированности контрольно-оценочных компетенций у педагогов начальной школы и эффективности образовательного процесса в целом. Таким образом, можно сделать вывод, что поставленная нами цель была достигнута. Проведенное исследование не исчерпывает полностью данную многоаспектную проблему, открывая новые возможности ее изучения.

Список используемой литературы

1. Автайкина Т. О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации // автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. О. Автайкина. Новокузнецк, 2008. С. 2.
2. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование // Ш. А. Амонашвили. М. : Педагогика, 1984. С. 296.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Питер.: серия Мастера психологии, 2016. С. 288.
4. Ахметжанова Г.В. Развитие педагогической функции будущего учителя в процессе формирования профессиональной подготовки в ВУЗе // Вестник психотерапии. Оздоровительное учреждение «Международный институт резервных возможностей человека», 2010. С.63.
5. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. // науч. ред. совет: С.Я. Батышев, А.М. Новиков, В.А. Поляков. М. : РАО; Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. Ч. 1. С. 76-77.
6. Барабанова Л. И. Компьютерное тестирование как форма контроля качества знаний // Материалы II педагогической научно-практической конференции «Грани сотрудничества» (21 марта 2013 года) / под ред. Т. Н. Ковалевой, Н. В. Коньковой, Т. А. Палагута. Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2013. С. 7.
7. Беляева А. П. Методология и теория профессиональной педагогики // Российская акад. образования, Ин-т проф.-техн. образования. .СПб. : Ин-т профтехобразования РАО, 1999. С. 480.
8. Богословский, В.А., Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе // В. А. Богословский и др. М.: Изд-во МГУ, 2007. С. 148.

9. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2001. С. 214.
10. Бычик С.А. Контрольно-оценочная деятельность педагога // С.А. Бычик. - М.: Педагогическое общество России., 2013, С.181.
11. Бычик С.А. Методика формирования умений осуществления контрольно-оценочной деятельности педагога школы // С.А. Бычик Педагогика. Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2013. Т. 15. №2. С. 20.
12. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Текст]// А.Б. Воронцов. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2015. С. 303 .
13. Вязинько Е. П. Модель единой системы внутришкольного контроля, аттестации и повышения квалификации // Е.П. Вязинько, Педагогический вестник ЕАО, 2005. № 1. С.5.
14. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века // Б.С. Гершунский. М.: Совершенство, 2005. С. 608.
15. Годник, С. М. Становление профессиональной компетентности учителя : учеб. пособие // С. М. Годник, Г. А. Козберг. Воронеж, 2004. С.138.
16. Государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020г.
17. Гликман И. З. Национальный проект «Образование» и наследие А. С. Макаренко // Методист. 2008. № 5. С. 2-7. URL: <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/glikman-i-z-npo-i-nasledie-makarenko> (дата обращения: 24.09.2019).
18. Гуцу Е.Г. Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза // Е.Г. Гуцу Обсуждаем проблему, М.: Высшее образование в России, 2012. №7. С. 108.
19. Дж. Равен Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Дж. Равен. Пер. с англ: «Когито-Центр». Москва, 2018. С. 18-20.

- 20.Дюмин С.П. Способы оценивания сформированности профессиональных компетенций // Материалы II педагогической научно-практической конференции «Грани сотрудничества» (21 марта 2013 года) / под ред. Т. Н. Ковалевой, Н. В. Коньковой, Т. А. Палагута. Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2013. С. 62.
21. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Э.Ф. Зеер. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. Тр. Вып. 5 / отв. Ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова, М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. С. 345-356.
- 22.Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 194-203. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0097/4_0097-1.shtml (дата обращения: 21.12.2018).
- 23.Зорина Л. Я. Системность - качество знаний. М.: Знание, 2016. С.64.
- 24.Ильченко С. В. Формирование компетентностей учителя сельской школы к реализации профильного обучения // disserCat – электронная библиотека диссертаций. Сургут, 2007. С. 6. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kompetentnostei-uchitelya-selskoi-shkoly-k-realizatsii-profilnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.11.2018).
- 25.Илюхина И. В. Концепция управления образованием и направления ее реализации в педагогическом наследии Ю. А. Конаржевского // автореферат к дис. канд. пед. наук. Москва, 2004. С. 2. URL: <https://www.dissercat.com/content/kontsepsiya-upravleniya-obrazovaniem-i-napravleniya-ee-realizatsii-v-pedagogicheskom-nasled/read> (дата обращения: 03.04.2019).
- 26.Имедадзе И. В. Ситуативное развитие мотивации и установка // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 90-97. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892090.htm> (дата обращения: 02.09.2019).

27. Казачихина М. В. Развитие у педагогов установки на инновационную деятельность в процессе повышения квалификации // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 79–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-u-pedagogov-ustanovki-na-innovatsionnuyu-deyatelnost-v-protssesse-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 04.10.2019).
28. Кисляков А. В., Шилков Д. А. Дополнительное профессиональное образование педагога как воспитателя в условиях реализации современной модели образования / А. В. Кисляков, Д. А. Шилков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск : ООО «Фотохудожник», 2011. № 4 (9). С. 21.
29. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование» // Проект TuningRussia; 2000-2020. С. 26. URL: http://udsu.ru/inter/reference_points_tuning_russia/ (дата обращения: 27.12.2018).
30. Колодяжная Н. В. Формирование профессиональных понятий на основе использования комплекса учебных заданий в профессиональном лицее // диссертация кандидата педагогических наук. М. 2004. С. 195. URL: https://diplom-work.my1.ru/news/skachat_formirovanie_professionalnykh_ponjatij_na_osnove_ispolzovaniya_komplek_sa_uchebnykh_zadaniy_v_professionalnom_licee_kolodjazhnaja_besplatno/ 2014-09-21-3287 (дата обращения: 16.12.2018).
31. Компетентностно-ориентированная стратегия профессиональной подготовки педагога // Под ред. Л.Е. Шапошникова, В.В. Николиной, О.А. Сафоновой. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2011. С.28.
32. Контроль в педагогике // «Справочник.ру»: [Информационный портал] / Москва, [2012-2020]. С. 2.
URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/kontrol_v_pedagogike/

33. Королева С. А. Проблема контрольно-оценочной деятельности учителя начальных классов в рамках реализации ФГОС // Молодой ученый, 2016. №11. С. 1465-1467.
34. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому // В.В. Краевский. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 35.
35. Котенков А. В. Социальное партнерство в сфере профессионального образования: зарубежный и российский опыт // Журнал Проблемы современной экономики. 2015. № 4 (28). С. 37.
36. Курашова Е.Л. Нетрадиционные формы контроля // Материалы II педагогической научно-практической конференции «Грани сотрудничества» (21 марта 2013 года) / под ред. Т. Н. Ковалевой, Н. В. Коньковой, Т. А. Палагута. Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2013. С. 70.
37. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов // Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. Ч.1. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. С. 156.
38. Лапшина, Н.Ф. Контроль качества образования: понятие // Н.Ф. Лапшина, С.Д. Некрасов // Стандарты и мониторинг в образовании, 2006. №6. С.29-31.
39. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12. URL: http://pedlib.ru/Books /3/0389/3_0389-1.shtml (дата обращения: 11.11.2018).
40. Маланин В. В., Утробин И. С. О некоторых теоретических основаниях совершенствования системы образования в свете современной науки // Вестник Пермского университета. 1996. № 3. С. 20-27.
41. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Изд-во Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. С. 8. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html> (дата обращения: 26.12.2018).
42. Мартянов Е.А. Развитие контрольно-оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации // Е.А. Мартянов. Научно-

- теоретический журнал «Исследования молодых ученых», 2014. С. 111-112.
43. Медяник Г.А., Ахметжанова Г.В., Груздова И.В., Дрыгина Е.Н., Кустов Ю.А., Руденко И.В., Сундеева Л.А. Полиаспектная подготовка современного педагога // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Пенза : Издательский дом «Академия естествознания», 2011. С. 45.
44. Найн А.Я., Уметбаев З.М. Современный словарь справочник молодого исследователя / Челябинск; Магнитогорск, 2007. С. 84.
45. Научное обозрение. Педагогические науки // Электронный журнал, 2017. № 4. С. 107-109. URL: <https://science pedagogy.ru/ru/article/view?id=1648> (дата обращения: 01.05.2019).
46. Оценочная деятельность учителя [Текст]: Учебно-методическое пособие // Г.Ю. Ксензова. Пед. о-во России. М.: Педагогическое общество России, 2005. С.120.
47. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянова. М., 1998. С. 18.
48. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании // метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ. 2014. 163 с.
49. Подласый И.П. Педагогика начальной школы // И.П. Подласый. Гуманитарный исследовательский центр «Владос», 2016. С.15-16.
50. Предложение о создании группы экспертов по компетенциям в области образования в интересах устойчивого развития // Записка Группы экспертов по показателям образования в интересах устойчивого развития / Европейская экономическая комиссия. Комитет по экологической комиссии. Женева. 2009. С. 18. URL: <https://www.unesco.org/fileadmin/DAM/env/documents/2009/ECE/CEP/AC.13/ece.cep.ac.13.2009.7.r.pdf> (дата обращения: 16.12.2018).

51. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 декабря 2013 г. № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».
52. Психотерапевт.ру [Электронный ресурс] : психологическая помощь, консультации, развивающие занятия. С. 3. URL: <http://www.psychoterapevt.ru/treningteen.htm> (дата обращения: 11.09.2018).
53. Романова К. Е. Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство / К. Е. Романова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2010. № 3–1. С. 34–36.
54. Романова К. Е. Условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей / К. Е. Романова, А. С. Кашицын // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 2013. № 3 (79). С. 136–142.
55. Самохвалова О.А. Контрольно-оценочная деятельность как один из основных компонентов деятельности педагога по информатике // Материалы II педагогической научно-практической конференции «Грани сотрудничества» (21 марта 2013 года) / под ред. Т. Н. Ковалевой, Н. В. Коньковой, Т. А. Палагута. Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2013. С.28-31.
56. Селезнев Н. В. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе : дис. .д-ра пед. наук // Н.В. Селезнев. Борисоглебск, 1997. С. 280.
57. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 576.
58. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы // Т.М. Сорокина. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. С.42.

59. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования // под ред. А. А. Пинского. М.: Мир книги, 2001. С. 119.
60. Сурта О. М. Оценка компетенций обучающихся // Материалы II педагогической научно-практической конференции «Грани сотрудничества» (21 марта 2013 года) / под ред. Т. Н. Ковалевой, Н. В. Коньковой, Т. А. Палагута. Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2013. С.37.
61. Титаренко, С. А. Контрольно-оценочные средства как мера форсированности профессиональных и общих компетенций // Проблемы и перспективы развития образования : материалы IV Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2013. С. 133-134. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4081/> (дата обращения: 28.05.2019).
62. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования: Обобщение и практика// В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. Издательство: Дашков и К, 2008. С.26-28.
63. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373. Глава 1. Пункт 8. С.5.
64. Фишман, И. С., Формирующая оценка образовательных результатов учащихся // Электронный ресурс. Самара: «Учебная литература», 2007. С.8. URL:http://dokrgv.ru/moodle/pluginfile.php/23/mod_resource/content/1/.pdf. (дата обращения: 07.06.2019).
65. Фридман Л. М. Концепция личностно-ориентированного образования // Журнал «Завуч». 2000. № 8. С. 77–87.
66. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования 2-ое изд, перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. С.272.
67. Червякова Е. А. Методическое обеспечение контрольно-оценочных средств подисциплине // Материалы II педагогической научно-практической конференции «Грани сотрудничества» (21 марта 2013

- года) / под ред. Т. Н. Ковалевой, Н. В. Коньковой, Т. А. Палагута. Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2013. С.46.
68. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Издание 2, переработанное и дополненное // В.Д. Шадриков. М.: Издательская корпорация «Логос», 2017. С.65-66.
 69. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Парциальность рефлексии деятельности // Акмеология. 2015. № 2. С. 68–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/partsialnost-refleksii-deyatelnosti> (дата обращения: 03.02.2019).
 70. Шишков С.Е., Кальнева В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогическое общество России, 2006. С.320.
 71. Щупленков О. В., Щупленков Н. О. Проблема формирования инновационной личности в современном обществе // Психолог. 2013. № 8. С. 21 - 70. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=10493 (дата обращения: 08.08.2019).
 72. Elena Valerievna Golubeva, Irina Valerievna Golubeva. Deformations in Economic Consciousness of Children Raised in Orphanages // SAGE Open. July-September 2015. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015604191> (дата обращения: 21.10.2018).
 73. Feruza Zhumayeva. Formation Economic Knowledge of Students // eastern european scientific journal. Auris - Kommunikations und Verlagsgesellschaft mbH (Dusseldorf), 2016. № 6. С. 135-138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27655690> (дата обращения: 17.12.2018).
 74. Jose V. Camacho, Jr. Philippines economic update: investing in the future // Macroeconomics, Trade and Investment Global Practice East Asia and Pacific Region, April 2018. URL: <http://pubdocs.worldbank.org/en/280741523838376587/Philippines-Economic-Update-April-15-2018-final.pdf> (дата обращения: 17.03.2019).
 75. Tiina Rautkorpi, Laura-Maija Hero. Promoting students' reflections in organisational improvisation arrangement between higher education and

- workplaces // Nordic Journal of Vocational Education and Training, 2017. № 1. С. 1–22. URL: https://www.researchgate.net/publication/313020457_Promoting_students'_reflections_in_organisational_improvisation_arrangement_between_higher_education_and_workplaces (дата обращения: 13.02.2019).
76. Wesley Schwalje. A Conceptual Model of National Skills Formation for Knowledge-based Economic Development in the Arab World // Working Paper 04 July 2013. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1809205 (дата обращения: 16.11.2018).