

Л.Г. Михайлюк  
(Санкт-Петербург)

## АНАЛИТИКО-ОЦЕНОЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

### ANALYTICAL AND EVALUATIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

В статье рассматривается роль аналитико-оценочной компетентности в профессиональной деятельности педагога, показаны особенности ее формирования и развития в общей системе базовых компетентностей педагога.

**Ключевые слова:** аналитико-оценочная компетентность, педагогические технологии, методы оценивания, эффективность, качество и профессионализм педагога.

*The role of analytical and evaluative competence in the teacher's professional activity is examined in the article, features of its development in the general system of the teacher's basic competencies are shown.*

**Keywords:** analytical and evaluative competence, pedagogical technologies, methods of assessment, teacher's efficiency, quality and professionalism.

Необходимость реализации государственной политики перехода страны на качественно новый уровень обусловлена глобальными переменами. В соответствии со Стратегией развития России до 2020 года, в которой определён перевод научно-промышленного потенциала на инновационный путь развития, нужны существенные изменения в системе образования на всех её уровнях [10].

В Концепции Модернизации образования отмечается, что успешность её реализации во многом зависит от уровня сформированности профессионализма педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни. В современном обществе формируется понимание того, что показателем положительных образовательных достижений личности на всех уровнях является не репродуктивная информация, приобретённая в процессе обучения и воспитания, а умения и способы деятельности, необходимые для того, чтобы оценивать и решать возникающие задачи.

В связи с этим актуальной становится задача по формированию аналитико-оценочной компетентности у педагогов с целью ориентации образования на развитие личности. Формирование личности, обладающей аналитико-оценочной компетентностью, предполагает наличие критериев оценки уровня подготовки школьников на основе сформированности ключевых компетенций; умений по оценке образовательных достижений, по системному оцениванию с применением многообразия педагогического инструментария, различных видов шкал оценивания [11].

Проблема аналитико-оценочной компетентности и педагогического анализа постоянно была в центре внимания как практических работников, так и многих ученых-педагогов. Исследования Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кухарева, В.П. Топоровского, А.А. Орлова, В.П. Худомина, В.П. Панасюка, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова и других ученых обогатили арсенал науки. Изучение и обоснование вопросов

формирования, развития аналитико-оценочной компетентности у педагогов, применения ее в ходе практической педагогической деятельности являются актуальными в современных условиях [8].

Оценочная компетентность в исследовании Ж.В. Болтачевой определена как «вид психической активности личности, посредством которой осуществляется процесс установления значимости или ценности объекта через определение его качественно-количественных характеристик, относительно соответствующей цели, критериев, эталонов» [2].

В основе термина «оценочная компетенция», по мнению Ж.К. Ахмадиевой, лежит оценочная деятельность и готовность к использованию рациональных способов оценивания [1].

В. П. Топоровский предлагает рассматривать вопросы формирования и развития аналитико-оценочной компетентности педагога через призму компонентов общего уровня развития педагога применительно к условиям и специфике деятельности. Формирование и развитие аналитико-оценочной компетентности осуществляется в ходе повышения квалификации, самообразовательной деятельности, методической работы и аттестационных мероприятий [9].

Таким образом, аналитическая компетентность представляет собой интегральное свойство личности, характеризующее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной социализации и адаптации в профессиональной сфере деятельности. Сформированность аналитической компетентности можно определить по наличию у педагога способности к эффективному поиску информации, оценке и классификации данных, превращать информацию в знания, анализировать ее, эффективно применять в ходе комплексного анализа педагогических, социально-экономических и культурных процессов, образовательной среды, к разработке показателей образовательной деятельности, к выстраиванию на их основе самостоятельной системы оценок [9].

Умение вести самостоятельный поиск и обработку информации, проведение разностороннего анализа и определение критериев оценки обеспечивают постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности.

Современная ситуация быстрого развития предметных областей, появление новых педагогических технологий предполагают непрерывное обновление собственных знаний и умений, что обеспечивает желание и умение педагогов вести самостоятельный поиск.

Оценочная компетентность является технологическим компонентом педагогической деятельности, может осуществляться как ее самостоятельный вид либо иметь прикладной характер в познавательном, учебном, профессиональном и других процессах. Оценочная компетенция лежит в основе такой базовой подготовки педагога, как умение принимать решения в различных педагогических ситуациях.

Разрешение педагогических проблем составляет суть педагогической деятельности, когда могут применяться как стандартные, так и творческие (креативные) или интуитивные решения. Но возможности принятия решений обусловлены умением педагога своевременно и правильно оценить ситуацию, проанализировать варианты ее разрешения и выбрать самый оптимальный из них.

В самой структуре аналитико-оценочной компетентности представлено наличие у педагога совокупности компетенций, позволяющих решать профессиональные задачи (концептуализации, целеполагания и др.) Сформированная аналитико-оценочная компетентность обеспечивает открытость к принятию позиций, точек зрения, способствует развитию мышления педагога.

Развитие аналитико-оценочной компетентности педагога является многоуровневым и зачастую индивидуальным процессом, включающим в себя самообразовательную деятельность, участие в работе методических объединений и цикловых комиссий, повышение квалификации и, в случае необходимости, профессиональную перепод-

готовку. Актуальна также при подготовке к аттестационным мероприятиям и участию в профессиональных конкурсах. При этом важно учитывать, что аналитико-оценочная компетентность не может рассматриваться как самостоятельный элемент в профессиональной деятельности педагога. Она является составляющей в «механизме» образовательного процесса и лежит в основе умения педагога презентовать и обобщить опыт работы.

В своей деятельности педагогу важно уметь грамотно использовать различные методы оценивания: качественные, количественные и комбинированные [3].

К качественным методам относятся: изучение документации, биографическое описание, деловые характеристики, устный отзыв, обсуждение и дискуссии, посещение и анализ уроков и внеклассных мероприятий, самоанализ педагогической деятельности; к группе количественных – числовая оценка показателей, метод коэффициентов, балльный метод.

Комбинированные методы позволяют сочетать количественные и качественные методы, их интеграцию и совмещение в зависимости от цели оценивания. К комбинированным относятся методы экспертных оценок, методы комиссий, специальные тесты и др. [3].

В силу специфики педагогической деятельности для успешной, эффективной профессиональной деятельности педагогу недостаточно владеть только теоретическим или практическим мышлением, важно обеспечить взаимосвязь теории и практики. Способность педагога применять знания на практике и извлекать их из неё достигается при наличии сформированной профессиональной аналитико-оценочной компетентности, позволяющей организовать педагогическую деятельность, используя способности к анализу учебной и научной литературы, к оценке конкретных деятельностных ситуаций (принимать решения, просчитывать их возможные риски, выстраивать взаимоотношения с обучающимися, коллегами, родителями, администрацией) [5].

Формирование аналитическо-оценочной компетентности – сложная и многоа-

спектная задача. Особенно в современных условиях, ведь аналитико-оценочная культура педагога является важнейшей составной частью общей профессиональной компетентности, способствует эффективности и качеству профессиональной педагогической деятельности каждого работника и имиджу образовательной организации в целом [7].

Для определения уровня сформированности аналитико-оценочной компетентности педагогов целесообразно проводить диагностику, анкетирование, опросы как среди самих педагогов, так и среди студентов [6].

Диагностика может проводиться как в комплексе – по всем составляющим профессионализма, так и по отдельным компонентам: имиджу, профессионально значимым качествам личности, профессиональному мастерству, готовности к саморазвитию.

Нами в ходе эксперимента диагностировались аналитическая и оценочная компетенции как основы профессиональной деятельности. Данная методика предоставляет возможность для сочетания внешней оценки с внутренней самооценкой и дает возможность получения более объективных результатов [6].

В качестве респондентов в ЛОИРО выступали слушатели программы профессиональной переподготовки «Педагог профессионального образования». В диагностике приняли участие 67 человек из двух групп слушателей.

Результаты диагностики представлены тремя основными блоками:

- 1) психологические проблемы обучения;
- 2) «трудные» педагогические ситуации;
- 3) модели гибкого регулирования и решений.

По первому блоку сделан вывод, что большинство респондентов (79%) не испытывают трудностей в выстраивании взаимодействия со студентами; 12% отметили, что испытывают затруднения в некоторых группах и с отдельными студентами, и 9% опрошенных испытывают затруднения регулярно.

По второму блоку наиболее проблемными позициями отмечены следующие:

«Я легко «читаю» настроение своих учеников и всегда понимаю причины его изменения», 59% отметили, что им не всегда удается понять истинные причины настроения своих учеников, даже при условии, что они замечают изменения настроения, 27% убеждены, что одного визуального восприятия недостаточно и выводы, основанные только на зрительном наблюдении, как правило, ошибочны. Считают, что студентам, как и педагогам, следует уметь управлять собственным настроением и эмоциями (14%).

«Я всегда могу перестроить трудную педагогическую ситуацию, придав ей положительный тон, позитивную и конструктивную направленность» (69%).

«Я могу при помощи жестов и мимики передать мысль без слов». Большинство респондентов (88%) считают, что выразительность речи и культура общения педагога основаны не на жестике и размахивании рук, а на эмоционально-психологическом и интонационном воздействии на студентов.

По третьему блоку проблем намечены пути их решения:

1. Необходимость владения невербальной техникой.
2. Знание основ пространственной организации учебного занятия.
3. Развитие речевой коммуникации, как основы педагогического общения.
4. Необходимость развития эмоционально-волевой саморегуляции.

Для определения причин, выявленных в ходе данной диагностики, было предложено выполнить тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения (О.Н. Бочарова) [12].

Были получены следующие результаты:

*Диктаторская модель «Монблан».* Выражается в отстраненности от учащихся, педагогические функции сведены к информационному сообщению.

*Модель «Китайская стена».* Слабая связь между учителем и учащимися из-за недостаточности желания сотрудничать. У учащихся отсутствует интерес к предмету и наблюдается равнодушное отношение к личности педагога.

*Модель дифференцированного внимания «Локатор».* Выражается в избирательном отношении к учащимся. Учитель ориентируется на определенных учеников: талантливых, слабых и т.п. Данная модель возникает из-за неумелого сочетания индивидуального подхода с фронтальным способом обучения.

*Монорефлексивная модель «Тетерев».* Педагог замкнут сам на себе. Речь его монотонна, отсутствует реакция на слушателя. Слышит только себя, не позволяет учащимся вступать в дискуссию.

*Модель гиперрефлексивная.* Учителю важно, как воспринимается его информация учащимися. Межличностные отношения возводятся в абсолют, педагог постоянно сомневается в правильности поведения, перманентное напряжение приводит к нервному срыву, что выражается в неадекватных реакциях на действия учащихся.

*Модель негибкого реагирования «Робот».* Общение выстраивается по жесткому алгоритму, присутствует безупречная логика изложения материала, но при этом преподаватель не учитывает ситуацию и психическое состояние своих учащихся.

*Авторитарная модель «Я сам».* Учебный процесс фокусируется на преподавателе. Основу коммуникативного поведения составляет подавление, следствием становится безынициативность учащихся.

*Модель активного взаимодействия «Союз».* Это модель дружеского взаимодействия и мажорного настроения.

Анализ результатов данного теста позволил сделать вывод о том, что для развития аналитико-оценочной компетентности педагога необходимо развивать его рефлексивную деятельность как условие самосовершенствования, коммуникативные навыки, толерантное отношение в педагогической деятельности, эмпатийное поведение педагога, педагогический такт.

## Литература

1. *Ахмадиева Ж.К.* Развитие оценочных компетенций будущих учителей в условиях информатизации образования // Поиск. Сер. Гуманитарных наук. – 2005. – № 4. – С. 249-254.
2. *Болтачева Ж.В.* Формирование готовности студентов к оценочной деятельности в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007.
3. *Жилина А.И.* Системный подход в современном научно-педагогическом исследовании // Педагогический поиск: проблемы и пути решения: Материалы 2-й научно-практ. конф. Школы молодого ученого. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – С. 5-11.
4. *Кожневникова Э.Э.* Развитие оценочной компетентности педагогов: методологический аспект // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29).
5. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
6. *Красношлыкова О.Г.* Проблемы развития профессионализма педагогов и их решение в рамках муниципальной методической службы // Информатика и образование. – 2007. – № 1. – С. 100-103.
7. *Сытникова А.В.* Сущность оценочной компетенции в контексте оценочного подхода. – М., 2011.
8. *Топоровский В.П.* Аналитическая компетентность педагога: технологии развития, педагогический анализ, методы и формы оценки: учеб.-мет. пособие. 2-е изд., стереотип. – М.: Планета, 2011. – 176 с. (Сер. «Управление школой»).
9. *Топоровский В.П.* Проблемы совершенствования аналитико-оценочной деятельности педагогических работников // Человек и образование. – 2011. – № 1 (26). – С. 52.
10. *Ядрышников О.В.* Актуализация компетенций педагога в сфере образовательных инноваций как условие повышения их квалификации // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 90.
11. [http://rspu.edu.ru/rspu/science/conferences/conference\\_ped/section4/melnikova.doc](http://rspu.edu.ru/rspu/science/conferences/conference_ped/section4/melnikova.doc)
12. <https://studfiles.net/>

