

Подготовка будущих учителей к развитию учебной рефлексии у младших школьников с позиции компетентностного подхода

Биба Анна Григорьевна

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе
Института педагогики Калужского государственного университета
им. К.Э. Циолковского*

В статье раскрывается актуальность подготовки будущих учителей к развитию учебной рефлексии у младших школьников с позиции компетентностного подхода, определяются ее сущность, структура, содержание, этапы, методы и средства; описывается экспериментальная работа по подготовке студентов к развитию учебной рефлексии у младших школьников с позиции компетентностного подхода к профессиональному образованию. Новизна рассматриваемой проблемы заключается в том, что автором раскрыт и обоснован состав профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии у младших школьников, представлена модель ее формирования, отражающая этапы соответствующей подготовки, ее содержание, требования к обучению студентов; определяется совокупность методов, приемов, средств названной подготовки. Предмет исследования: содержательные и организационные основы формирования названной профессиональной компетенции. Цель исследования: разработка содержания, этапов, отбор методов и средств формирования названной профессиональной компетенции. Методы исследования включают теоретический анализ научной и учебно-методической литературы; наблюдение, анкетирование, тестирование, изучение продуктов профессиональной деятельности, педагогический эксперимент, методы статистики. Результаты исследования: определен состав названной компетенции, ее содержание, отобраны и экспериментально проверены этапы, методы и средства ее эффективного формирования. Область применения: преподавание нормативного курса «Методика обучения русскому языку и литературному чтению в начальных классах» и специальных курсов по теории и методике обучения младших школьников; использование учебно-методических рекомендаций по исследуемой проблеме в профессиональной деятельности учителей начальных классов, в их подготовке и переподготовке.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, учебная рефлексия, профессиональная рефлексия, умение учиться, системно-деятельностный подход к образованию.

В современном образовании результат профессиональной подготовки определяется в категориях «компетенция», «компетентность», и ее содержание и организационные основы рассматриваются и определяются в компетентностном ключе. С принятием нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования на передний план выдвигается задача подготовки компетентных учителей, способных к развитию у школьников умения учиться. Основу

данного умения составляют учебные рефлексивные действия. В научных исследованиях под учебной рефлексией понимается осознание школьниками границы собственного знания и незнания, цели, способов, результатов деятельности, возможных и актуальных трудностей, их причин и путей преодоления [2; 7]. Доказано, что учебная рефлексия участвует в механизмах саморегуляции, позволяет школьникам быть субъектами учебной деятельности [1]. Тем не менее, результаты проведенного нами констатирующего эксперимента показали низкий уровень готовности будущих учителей к развитию учебной рефлексии у младших школьников. Только у 17 % обследованных студентов выпускных курсов (всего 154 чел.) рассматриваемая компетенция сформирована на необходимом уровне. Это во многом объясняется неразработанностью теоретических и методических основ ее формирования. В сложившейся ситуации возникает необходимость разработки содержания и организационных основ названной профессиональной подготовки.

На основе анализа исследований сущности профессиональной рефлексии А.К. Марковой, Т.М. Сорокиной [3] и исследований теоретических основ формирования учебной и профессиональной рефлексии В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова, Ю.Н. Кулюткина, Г.А. Цукерман [6] и других профессиональная компетенция в развитии учебной рефлексии определяется нами как целостный комплекс связанных с развитием рефлексивных учебных действий ценностей, личностных характеристик, знаний и профессиональных действий, позволяющих будущим учителям выполнять целенаправленную, осмысленную, эффективную деятельность по развитию учебной рефлексии и профессионально совершенствоваться в данной сфере. Анализ общей структуры профессиональной компетенции [4] позволил выявить состав названной профессиональной компетенции. В аксиологический компонент входят ценности развития младших школьников как субъектов учебной деятельности и учебной рефлексии. Присвоение данных ценностей актуализирует ценности профессиональной рефлексии, самореализации, сотрудничества. В связи с тем, что учебная рефлексия выполняет важнейшую функцию в развитии саморегуляции и в формировании у школьников универсальных учебных действий, исследуемая компетенция является ключевой составляющей профессиональной готовности будущих учителей к развитию умения учиться у младших школьников.

В содержание *знаниевого компонента* рассматриваемой профессиональной компетенции входят сведения о значимости учебной рефлексии в развитии учащихся; знания о комплексе рефлексивных действий младших школьников и педагогических условиях их развития на уроке. К *рефлексивным действиям относятся*: выделение условий предметной деятельности, которые вступают в противоречие с имеющимися у ученика знаниями (умениями), фиксация границы знания и незнания, перевод незнания в форму учебной задачи; определение этапов и обоснование средств решения учебной задачи, моделирование способа действия, использование средств регулирующей речи по ходу действий; установление соответствия результата цели деятельности; выделение реальных и возможных трудностей в процессе деятельности, анализ их причин и путей преодоления. *Педагогические условия* эффективного развития рефлексивных действий учащихся включают: 1) соответствие задач и со-

держания формирования учебной рефлексии этапам ее развития у школьников; 2) организация обучения в логике учебной деятельности; 3) выстраивание предметного содержания с учетом расширения границы знания и незнания учащихся; 4) организация учебной деятельности на принципах сотрудничества. Указанные действия и педагогические условия были систематизированы на основе исследования психологии учебной деятельности [2; 6; 7].

Деятельностный компонент исследуемой компетенции включает комплекс аналитических, диагностических и организационно-коммуникативных профессиональных действий. Виды действий определились в соответствии с общей системой профессиональных умений [5]. К основным аналитическим профессиональным действиям относятся: разграничение действий осознания учениками предметного содержания и учебной деятельности; определение ресурса предметного содержания для развития учебной рефлексии, его научная идентификация с целью выявления системных связей, с которыми связано определение разрыва в знаниях учащихся; выделение ориентиров способа действия; определение вклада теоретико-методических исследований в решение проблемы развития учебной рефлексии. Диагностические профессиональные действия включают: диагностику учебной рефлексии школьников с учетом этапа ее развития; использование результатов диагностики для корректировки профессиональной деятельности. К организационно-коммуникативным профессиональным действиям относятся: обоснованный отбор методов и средств развития учебной рефлексии; планирование профессиональной деятельности по развитию рефлексивных действий учащихся, прогнозирование возможных трудностей школьников в учебной рефлексии, определение их причин и путей преодоления; моделирование обнаружения учениками разрыва в собственных знаниях, построения способа действия с предметным материалом; использование вербальных и графических средств инициации учебной рефлексии на всех этапах урока; разработка нестандартных методов и средств развития рефлексивных действий учащихся. Готовность будущих учителей к развитию рефлексивных действий у младших школьников предполагает осуществление рефлексии собственной учебно-профессиональной деятельности, что позволяет им сознательно присваивать профессиональные ценности, мотивированно овладевать знаниями, умениями и контролировать данный процесс, способствует их профессиональному развитию [8]. Из сказанного следует, что ключевой составляющей личностного компонента исследуемой компетенции является профессиональная рефлексия. Анализ ее содержания позволяет выявить профессионально-рефлексивные действия будущих учителей: определение границы профессионального знания и незнания и осмысление задачи учебно-профессиональной деятельности; определение способов действий для решения задачи; обоснование собственных профессиональных действий; выделение возможных и актуальных затруднений в инициировании учебной рефлексии, их причин и путей преодоления; соотнесение результата деятельности с поставленной задачей развития учебной рефлексии, планирование совершенствования собственной компетенции в развитии учебной рефлексии у младших школьников. Формирование профессиональной рефлексии требует включения в лично-

стный компонент исследуемой компетенции целеустремленности, критичности мышления, мобильности.

Определение состава компонентов компетенции, исследование профессиональных задач, решаемых учителем при развитии учебной рефлексии, и результаты анализа вузовских учебных программ и пособий по педагогике, педагогической психологии и частным дидактикам позволяет определить *содержание профессиональной подготовки* студентов к развитию учебной рефлексии у младших школьников, которое устраняет его неполноту на знаниевом, деятельностном уровнях и на уровне эмоционально-ценностного отношения к осваиваемой деятельности. В отобранное содержание входят сведения о роли учебной рефлексии в формировании умения учиться и в развитии саморегуляции учащихся, о предпосылках ее развития у младших школьников; знания о сущности учебной рефлексии, о механизмах и этапах ее развития, необходимые студентам для осмысления состава рефлексивных действий учащихся и педагогических условий их развития; способы профессиональных действий по развитию учебной рефлексии у младших школьников, а также профессионально-рефлексивные действия.

Формирование исследуемой компетенции происходит в форме учебно-профессиональной деятельности поэтапно. На *статусном* этапе студенты присваивают ценности развития учебной рефлексии в связи с требованиями новых образовательных стандартов. Будущие учителя овладевают знаниями о приемах инициирования рефлексивных действий на уроке и репродуктивными профессиональными действиями. Студенты осуществляют рефлексии на границу собственного знания и незнания и деятельность в стандартных условиях. На *позиционном* этапе студенты овладевают сведениями о различных функциях учебной рефлексии в развитии младших школьников, о предпосылках и теоретических основах ее формирования в данном возрасте. Будущие учителя осваивают способы профессиональных действий, позволяющие им выполнять деятельность по развитию учебной рефлексии в варьирующихся условиях. Студенты осуществляют профессиональную рефлексии с целью определения собственной позиции относительно развития рефлексивных действий младших школьников. *Итоговый* этап необходим для самоконтроля, контроля и определения будущими учителями и преподавателем перспектив формирования названной компетенции. *Требования* к организации обучения студентов были выделены с учетом исследований закономерностей активизации профессиональной рефлексии Ю.Н. Кулюткина, И.Г. Бессоновой, В. А. Якунина [8]. К ним относятся: проблематизация содержания профессиональной подготовки, включение студентов в активную учебно-профессиональную деятельность, совместное ее осмысление и создание вариативности ее условий.

Экспериментальная работа по формированию профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии у младших школьников проходила в течение 6 лет. В ней участвовали 180 студентов факультета начального образования Калужского государственного университета и Тульского государственного педагогического университета. Нами были выделены аксиологический, знаниевый, деятельностный и личностный критерии сформированности исследуемой компетенции в соответствии

с ее составом. Показатели — владение входящими в ее компоненты выделенными ценностями, знаниями, аналитическими, диагностическими, организационно-коммуникативными действиями и действиями профессиональной рефлексии, что соответствует общим показателям уровня профессиональной компетенции (А.К. Маркова, Л.М. Митина [3; 4]). На основе результатов диагностики и анализа данных других исследований профессиональной готовности студентов (И.А. Завершинская, 2006, Т.Е. Демидова, 2006, М.А. Романова, 2002, З.З. Кирикова, 2001) были условно определены четыре уровня сформированности названной компетенции: интуитивный (нулевой), репродуктивный (низкий), адаптивный (средний), творческий (высокий) (прил. 1). С целью получения валидных результатов применялся комплекс методов: анкетирование, интервьюирование, анализ конспектов, протоколов и видеозаписей уроков и тестирование. Для выявления состояния аксиологического компонента компетенции частично использовались методики Н.В. Ключевой, Н.Н. Никитиной; личностного компонента — модифицированная методика исследования педагогической рефлексии Е.А. Бессоновой, приемы изучения личностных характеристик А.К. Марковой. Исследование знаниевого компонента компетенции осуществлялось на основе методики В.П. Беспалько с применением разработанных нами материалов; деятельностного компонента — на основе анализа конспектов, протоколов, видеозаписей уроков студентов и учителей по специально разработанной нами схеме. Для выявления степени целостной сформированности компетенции мы разработали и использовали комплексный тест в соответствии с общей методикой М.Д. Ильязовой. Диагностика на начало экспериментальной работы показала, что из 180 студентов творческий уровень исследуемой компетенции имеют 12 (6,67 %) чел., адаптивный 19 (10,55 %) чел., репродуктивный 45 (25 %) чел., интуитивный 104 (57,78 %) чел. Экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы были равнозначные по количеству студентов и уровню сформированности компетенции.

Формирующий эксперимент проводился в двух группах со 2-го по 5-й курс на базе в соответствии с методикой обучения русскому языку и литературе по следующей программе. На *статусном* этапе применялся метод наблюдения с элементами проблемного обучения, позволяющий студентам овладеть методическими знаниями о развитии рефлексивных действий учащихся на уроке и приемами для воспроизведения профессиональных действий в стандартных учебных ситуациях. В процессе решения методических задач с использованием схем анализа ФГОС НОО, программ и учебников будущие учителя убеждались в необходимости развития учебной рефлексии у школьников. Основным дидактическим средством формирования знаний на статусном этапе выступала включенная в модернизированную программу нормативного курса методики обучения предмету информация о рефлексивных действиях учащихся, необходимых для выполнения коллективной учебной деятельности в статусе школьников, что позволяет учесть характер профессиональных знаний в совокупности с особенностями поэтапного развития учебной рефлексии у школьников. Средствами овладения данным содержанием являются методические задачи на выявление возможностей развития учебной рефлексии у детей в процессе изучения студентами технологии постановки и решения учебной проблемы на уроке с приме-

нением стандартных методических средств. Овладение профессиональными действиями на статусном этапе происходит на основе наблюдения за профессиональными действиями по развитию учебной рефлексии в образцах деятельности учителей и включения студентов в смоделированные преподавателем стандартные педагогические ситуации. Методическим приемом для выделения данных действий является моделирование деятельности учителя по развитию учебной рефлексии в процессе решения специально разработанных и последовательно вводимых тренировочных методических задач. Средствами осознания границы собственных методических знаний и деятельности в стандартных условиях являются иницирующие вопросы и метасообщения преподавателя на всех этапах деятельности студентов.

На *позиционном* этапе в качестве приоритетного в обучении целесообразно использовать проблемный метод, позволяющий студентам осознать потребность, цели, этапы, результаты, трудности учебно-профессиональной деятельности. Вследствие этого будущие учителя овладевают способами действий по развитию учебной рефлексии в единстве с развитием профессиональной рефлексии, формируют собственную позицию в развитии рефлексивных действий школьников. Для формирования ценностей организуются дискуссии о значимости учебной рефлексии в развитии младших школьников, предпосылках и проблемах в ее формировании, о требованиях и возможностях ее развития в программах для начальной школы. В данном процессе активизируется профессиональная рефлексия студентов на собственные аксиологические ориентиры в развитии учебной рефлексии. Организационными средствами дискуссии служат проблемные задачи, создающие противоречия относительно развития учебной рефлексии, и специальные схемы анализа вариативных программ и учебников для начальной школы.

Овладение знаниевым компонентом компетенции происходит на основе решения профессиональных проблем, в ходе которых будущие учителя осознают отсутствие необходимых сведений, что также способствует активизации их учебно-профессиональной деятельности. Средствами овладения студентами содержанием являются: программа спецкурса по теории и методике развития учебной рефлексии у младших школьников, включающая материал о содержании, механизмах, этапах и условиях развития рефлексивных действий учащихся, печатное и электронное пособие, включающее дополнительные теоретические сведения о предпосылках развития учебной рефлексии у школьников и о ее отличии от осознания предметного содержания, личностной и социальной рефлексии; схемы связей между теоретическими и практическими сведениями, которые заполняются самими студентами с целью осмысления разрыва в знаниях и овладения научными основами профессиональных способов действий по развитию учебной рефлексии.

На *позиционном* этапе овладение способами профессиональных действий происходит на основе их пооперационного развертывания, что позволяет будущим учителям развивать учебную рефлексию школьников в варьирующихся условиях обучения, и на основе решения методических задач для овладения каждой операцией. Организационными средствами данного процесса являются алгоритмы профессиональных действий по развитию учебной рефлексии, позволяющие ввести вари-

ативность условий их применения и активизировать профессионально-рефлексивные действия студентов. Вариативность определяется этапами развития рефлексии школьников, границей их знания и незнания, особенностью выстраивания содержания различных программ обучения предмету. Средствами регуляции формирования профессиональных действий по развитию учебной рефлексии являются: система вопросов и заданий, позволяющая выстраивать процесс обучения в логике деятельности и иницирующая рефлексии будущих учителей на каждом ее этапе; методические задачи на выполнение творческих действий. Вспомогательными средствами для формирования профессиональных действий являются схемы содержания школьного предмета, позволяющие будущим учителям определять разрыв в знаниях учащихся. Активизации профессиональной рефлексии способствуют задания на осознание задач, способов, трудностей, выбора средств деятельности по развитию рефлексивных действий с позиции учащихся и учителя. Таким образом, формирование личностного компонента органично включается в овладение содержанием подготовки и определяется выбранными методами и средствами обучения студентов.

Важным средством формирования как ценностного, так и знаниевого, деятельностного компонентов являются *методические задачи*. Для успешного обучения требуется комплекс методических задач. К *первой* группе относятся задачи, цель которых состоит в формировании ценностных ориентиров профессиональной деятельности, в развитии умения руководствоваться аксиологическим компонентом компетенции в будущей профессиональной деятельности. Например: «Один учитель считает, что учебную рефлексии лучше развивать на дополнительных занятиях, этим должен заниматься психолог. Другому учителю кажется, что учебную рефлексии можно и нужно развивать на уроках русского языка, но он не может это объяснить. Кто из учителей прав? Убедите учителя в его правоте».

Ко *второй* группе относятся задачи: а) требующие узнавания рефлексивных действий учащихся на разных этапах их развития и профессиональных действий учителя, активизирующих учебную рефлексии младших школьников; б) на определение целесообразности действий учителя в заданных условиях формирования рефлексии, на обнаружение недочетов и ошибок в профессиональных действиях. Например: «Дети выполняли упражнение: они искали безударные гласные в корне, выделяли их, писали в скобках проверочные слова. Ведь они осознавали то, что они делали. Осуществляли они рефлексии или нет?». Материал для анализа предлагается как негативный (формируется умение критически анализировать и обосновывать решение; развивалось действие контроля), так и позитивный (способствует накоплению будущими учителями опыта в развитии учебной рефлексии). Для анализа отбираются фрагменты уроков русского языка, упражнения и задания из учебников. Например: Учитель считает, что все его действия иницируют учебную рефлексии. Согласны ли Вы с ним? Ответ обоснуйте. Ситуации: а) до письма строчной буквы *у* учитель спрашивает: Из каких элементов состоит буква *у*? Зачем мы будем сейчас писать узор в виде соединенных петель? б) до письма заглавной буквы *Р* учитель говорит детям: «Сейчас мы будем учиться писать заглавную букву *Р*, чтобы мы могли

написать название нашей страны»; в) учитель: Подпишите над словами части речи; г) учитель: Подчеркните части речи, которые вам известны.

В *третью* группу методических задач включаются задания, в которых от студентов требуется применить алгоритмы способов действия. Они сначала решаются путем конкретизации практических знаний или умений, затем выполняются путем подведения ситуации под общий способ действия. Например, на уроке изучения орфограммы «Безударная гласная в приставке» в 3-м классе на этапе изучения нового материала учитель предложил ученикам записать слова «водичка, кормушка, записка». Ученики не знают общего понятия «орфограмма» и сущности способа проверки всех орфограмм. Учитель попросил выделить части слова и определить, в каких частях слова имеются безударные гласные. Какие дальнейшие действия может выполнить учитель с целью инициации учебной рефлексии? Воспользуйтесь одним из известных Вам алгоритмов способа действия учителя в сфере развития учебной рефлексии. Измените действия учителя в ситуации, когда ученики работают по учебнику В.В. Репкина, действуя по тому же алгоритму.

Четвертую группу составляют поисковые задачи, которые предполагают самостоятельный выбор условий деятельности, моделирование деятельности по развитию учебной рефлексии в контексте разных систем обучения предмету; требуют от будущих учителей творческих и самостоятельных решений. К ним относятся задания на разработку отдельных упражнений, фрагментов уроков и целых уроков, направленных на развитие рефлексивных действий учащихся. Например, разработайте урок по теме «Правописание безударных личных окончаний глаголов», в процессе которого ученики осуществляют учебную рефлексия на все компоненты деятельности в рамках выбранной Вами программы по русскому языку. Попробуйте объединить на уроке средства, иницирующие учебную рефлексия, и средства, способствующие развитию познавательного интереса и учебного контроля. В конце задач содержится указание на обоснование своего решения, на анализ собственной деятельности после решения задачи и определение средств успешной деятельности и дальнейшего профессионального развития. Таким образом, поисковые задачи развивают профессиональную рефлексия; они способствуют формированию у студентов собственной позиции в развитии учебной рефлексии у школьников.

На статусном и позиционном этапах в подготовку входит индивидуальная работа будущих учителей во время педагогической практики по специально разработанным заданиям, нацеленным на формирование необходимых аналитических, организационно-коммуникативных и диагностических действий по развитию учебной рефлексии и рефлексивных действий самих студентов. В процессе обучения студентам предлагается составлять собственные диаграммы развития профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии. Для этого им предлагается оценить знаниевый, деятельностный компоненты собственной компетенции по трехбалльной шкале: могу воспроизвести, могу применить, владею свободно. Аксиологический, личностный компоненты компетенции оцениваются по той же системе, но установки другие: знаю, что надо развивать, но не выполняю; понимаю, что нужно выполнять, и стараюсь делать; убежден в необходимости и делаю это регулярно.

В конце обучения будущие учителя выполняют тестирование с целью самодиагностики компетенции и прогнозов ее совершенствования. В тест включены задания на выявление уровня сформированности ценности учебной рефлексии, знаний и профессиональных умений, уровня профессионально-рефлексивных действий. Например: Имеет ли учебная рефлексия *специфическое* значение в развитии ребенка? Если имеет, то какое? (Далее варианты ответов). Некоторые учителя полагают, что формировать учебную рефлексия на уроке сложно, этим должны заниматься психологи на дополнительных заданиях или индивидуально. Согласны ли Вы с ними? (Далее варианты ответов). Выберите продолжение фразы: *При обучении русскому языку важно развивать учебную рефлексия, так как она...* (Далее варианты ответов). Какие из действий учащихся свидетельствуют о выполнении ими учебной рефлексии? Варианты ответов: а) Ученик подчеркивает безударные гласные в корне и объясняет, почему их надо проверять. б) Ученик подчеркивает безударные гласные, которые он проверять умеет. в) Перед изучением правописания сочетаний ча, ща ученик рассказывает, какие способы обозначения мягкости согласных он знает. г) Ученик слушает задачу урока, которую формулирует учитель, и объясняет, что он должен узнать на уроке. д) Ученик после выяснения, каких знаний ему не хватает, говорит, что он должен на уроке узнать. Выберите вариант действия учителя с целью инициации учебной рефлексии у школьников: а) Учитель: Можно ли решить задачу? Это слово обозначает процесс. Какой частью речи оно является? б) Учитель: Можно ли решить задачу: это слово отвечает на вопрос что? Какой частью речи оно является?

В конце формирующего эксперимента срез показал увеличение числа будущих учителей в ЭГ с *адаптивным* и *творческим* уровнями компетенции на 44,45 % и 31,03 % соответственно. Студенты с низким и нулевым уровнями компетенции в ЭГ составили 5,4 % и 1,6 %, что объясняется плохой посещаемостью занятий и отсутствием желанием самостоятельно овладеть профессиональной деятельностью. В КГ также произошли положительные процентные изменения, но незначительные (на 4,4 % с адаптивным уровнем, на 6,6 % с интуитивным уровнем). С применением методов χ^2 -критерий и ϕ^* -критерий углового преобразования Фишера была статистически доказана эффективность проделанной работы. Таким образом, внедрение в процесс обучения студентов разработанного содержания, методов и средств формирования исследуемой компетенции позволяет существенно повысить уровень ее сформированности у будущих учителей.

Литература

1. *Божович Л.И.* Развитие личности в онтогенезе // Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Межд. пед. академия, 1995. — 349 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. *Маркова А.К.* Психологические основы формирования профессиональных компетенций учителя // Актуальные проблемы подготовки учителя: сб. науч. тр. — М., 1997. — 386 с.
4. *Митина Л.М.* Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе // Вопросы образования. — 2001. — № 2. — С. 27—34.

5. *Сластенин В.А., Филиппенко Н.И.* Профессиональная культура учителя / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Просвещение, 1993. – 260 с.

6. *Цукерман Г.А.* Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 41–49.

7. *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.А. Ляудис. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 304 с.

8. *Якунин В.А.* Психология учебной деятельности студентов. – М.: Высшая школа, 1994. – 376 с.

Характеристика уровней сформированности профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии у младших школьников

Интуитивный (нулевой) уровень. В системе ценностей учебная рефлексия отсутствует, студенты относят развитие учащихся к профессиональным задачам, но не могут раскрыть его сущность и не имеют представления о роли учебной рефлексии в данном процессе. Они не могут инициировать развитие рефлексивных действий целенаправленно вследствие отсутствия необходимых знаний и способов действия; не склонны к профессиональной рефлексии и не владеют профессионально-рефлексивными действиями.

Репродуктивный (низкий) уровень. Будущие учителя знают о требовании формирования учебной рефлексии, но недостаточно глубоко понимают ее роль в развитии детей, не ориентируются на ее развитие в профессиональной деятельности. Знания студентов о составе рефлексивных действий и условиях их развития неглубоки и бессистемны, они могут только воспроизводить профессиональные действия в стандартных учебных ситуациях. Студенты не испытывают потребности в профессиональной рефлексии; у них возникают трудности в осуществлении профессионально-рефлексивных действий.

Адаптивный (средний) уровень. Необходимые профессиональные ценности присвоены, студенты могут раскрыть роль учебной рефлексии в развитии школьников и стремятся ее формировать на уроке. Они владеют необходимыми знаниями и реализуют способы действия в различных учебных ситуациях. Однако у студентов возникают трудности в разграничении осознания школьниками предметного содержания и их рефлексивных действий, в установлении связи между ними; в определении разрыва в знаниях учеников; при моделировании действий в нестандартных учебных ситуациях. Студенты склонны к профессиональной рефлексии, но могут испытывать затруднения в ее осуществлении вследствие недостаточной сформированности рефлексивных умений.

Творческий (высокий) уровень. Необходимые ценности присвоены и являются устойчивыми ориентирами в профессиональной деятельности. Для будущих учителей характерно понимание всех развивающих функций учебной рефлексии. Студенты владеют требуемыми знаниями в системе, успешно выполняют действия по развитию учебной рефлексии в различных учебных ситуациях, проявляют творчество. Если у них возникают трудности, они могут их идентифицировать и преодолеть самостоятельно, поскольку стремятся выстроить осмысленную деятельность на теоретической основе. Значимость профессиональной рефлексии осознается, она осуществляется регулярно.