

ПРИНЦИП ДЕКОМПОЗИЦИИ КАК ОСНОВА ДИАГНОСТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Улитко Валерия Вячеславовна,

*проректор по научной работе, Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации», Приднестровская Молдавская Республика, г. Тирасполь;
e-mail: valeria.ulitko@yandex.ru*

В СТАТЬЕ ПРЕДСТАВЛЕН АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕФИЦИТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ НОВЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ; ВЫДЕЛЕНА ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УСЛОЖНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ; СДЕЛАНЫ ВЫВОДЫ О ПРИЧИНАХ И ФАКТОРАХ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ НИЗКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ; РАССМОТРЕНЫ ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИНЦИПА ДЕКОМПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В АСПЕКТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ.

• дефициты профессиональных компетенций • профессионализм • оценивание профессиональной продуктивности • уровневый подход • декомпозиция компетентности

Переход всех школ Приднестровья на новый государственный образовательный стандарт начального общего образования закрепляет обязанность учителя сформировать универсальные учебные действия у школьников, тем самым расширяя функциональные задачи учителя. Принимая во внимание тот факт, что значительная часть учительского корпуса нашей республики формировала свой методический опыт в «зуновской» парадигме образования, можно говорить не только о расширении функциональных задач, но и об их усложнении, а следовательно, предположить существование кризиса профессиональной компетентности.

Наблюдение за рефлексивной деятельностью учителей начальной школы, процессами демонстрации личного практического опыта в рамках курсов повышения квалификации убеждает нас в справедливости выводов ряда учёных о том, что недостаточно высокий уровень компетентности и рефлексивной культуры учителя зачастую осложняет процесс рефлексии. Педагоги не всегда точно и верно осмысливают свои методические затруднения и, совершив

профессиональную ошибку, упорствуют в своей неправоте, настаивая на своей позиции. Иногда учителя списывают методические промахи на индивидуальные особенности учащихся, осознанно или неосознанно подменяют обсуждаемые методические категории. Они не всегда знают, в чём объективно нуждаются, какую методическую помощь хотели бы получить [1, с. 99; 2, с. 165–168]. В этой связи остро встал ряд вопросов: в чём конкретно затрудняются учителя начальных классов, приступившие к реализации государственного образовательного стандарта и обладающие серьёзным методическим опытом? В какой области методических умений констатируются профессиональные дефициты? Какие профессиональные компетентности требуют особого внимания и, возможно, коррекции? Требуется ли формирование каких-либо профессиональных умений?

Для более точного изучения профессионального уровня учителя начальных классов и выявления индивидуальных профессиональных дефицитов нами была разработана модель развития профессиональных

компетентностей в условиях неформального образования. Главным условием является наблюдение профессиональной компетентности учителя в серии его уроков, установление соответствия демонстрируемых умений предварительно обсуждённым критериям и оценка наличного уровня профкомпетентности. На основе обобщения результатов определяется индивидуальный компетентностный профиль учителя и составляется план профессионального развития. План включает самообразование, управляемое андрагогом целевое сотрудничество в паре с коллегой по организации образования, групповое взаимодействие в рамках решения методических проектных задач, специально подготовленных тренингов и деловых игр, коллективное сотрудничество на семинарах, предлагаемых Институтом развития образования и повышения квалификации. Заключительным этапом является повторный просмотр уроков с целью оценки профкомпетентности учителя, обработка результатов и определение динамики профессионального развития. Компетентность, подвергаясь наименьшей динамике, рассматривается как предмет перспективного профессионального саморазвития по тематическим направлениям, предложенным андрагогом.

Полагаясь на результаты исследований педагогической акмеологии, инструментом и критериальной основой наблюдения профессиональной компетентности мы определили профессиограмму [3, с. 194; 4, с. 173], включив в неё систему умений, выделенных И.В. Кузнецовой, В.Д. Шадриковым [5]. Таким образом, был подготовлен профессиографический протокол для просмотра уроков, применение которого даёт возможность фиксировать конкретные индивидуальные достижения и затруднения учителя, особенности его профессиональной компетентности, и позволяет определить направления для профессионального развития с учётом тактических и стратегических перспектив. Содержание профессиографического протокола и порядок его заполнения обсуждены с учителями. Нужно отметить, что совместное обсуждение содержания профессиональных умений, входящих в ту или иную компетенцию, дало положительный эффект: во-первых, позволило сделать процесс оценивания объективным и открытым для понимания педагогом, во-вторых — снять из-

лишнюю напряжённость и недоверие к внешнему эксперту со стороны учителя.

Методологические принципы

Качество профессиографического исследования зависит от соблюдения единых методологических принципов составления профессиограммы [6, с. 83; 4, с. 173]. Остановимся на них подробнее.

1. *Оценивание профессиональной продуктивности предполагает уровневый подход.* Мы выделили «отсутствие компетентности», «критический, функциональный и оптимальный уровни». Это позволило выявленные дефициты профессиональной компетентности конкретного учителя начальной школы рассматривать как перспективы его профессионального развития в области освоения требований образовательного стандарта и в то же время — создавать условия для управления процессом профессионального совершенствования.

2. *Динамика развития профессиональных компетентностей конкретного учителя должна выражаться в количественных (внутри зафиксированного изначально уровня) и качественных (от более низкого уровня к более высокому уровню) приращениях.*

3. *Целеполагание подобного профессиографического исследования профессиональной продуктивности учителя начальных классов обуславливает отбор и фиксацию в профессиографическом протоколе только тех профессиональных компетенций, которые требуются для реализации системно-деятельностного подхода в начальной школе.* Иными словами, нас в первую очередь интересовали те критерии профессиональной компетенции, которые предполагают усложнение традиционных функциональных задач учителя младших классов в условиях реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования.

4. *Процесс оценивания профессиональной продуктивности будет объективным и открытым для понимания учителем только в том случае, если исследуемые компетенции будут представлены своими параметрами — критериями, системой показателей*

и описаниями методов и приёмов деятельности, в которых проявляются показатели критериев компетенции.

Для наблюдения и оценки определены три компетентности [5, с. 46–49]:

1) компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, которая характеризуется такими критериями, как:

- умение перевести тему урока в педагогическую задачу;
- умение вовлечь учащихся в процесс формулирования целей и задач урока;

2) компетентность в области мотивирования учащихся на осуществление учебной деятельности включает в качестве критериев умение создавать:

- ситуации, обеспечивающие успех младших школьников в учебной деятельности;
- условия для позитивной мотивации младших школьников;

3) компетентность в области организации педагогической деятельности, состоящую из умения:

- устанавливать субъект-субъектные отношения в классе;
- организовывать учебную деятельность младших школьников;
- реализовывать педагогическое оценивание.

Отметим, что отдельные умения нами были скорректированы по ряду показателей в соответствии с усложнившимися профессиональными задачами учителя начальных классов.

Констатирующий этап апробации модели развития профессиональных компетентностей в условиях неформального образования предполагал просмотр уроков. Он показал, что у значительной части педагогов (57%), реализующих государственный образовательный стандарт, зафиксировано отсутствие компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности, на критическом уровне её демонстрируют 40% участников эксперимента. И лишь 2,5% учителей обладают функциональным уровнем владения указанной компетентности.

Компетентность в области мотивации учащихся на осуществление учебной деятель-

ности не сформирована у 30% испытуемых, у большей части педагогов (62,5%) она констатируется на критическом уровне, у незначительной части учителей (7,5%) — на функциональном уровне.

Наиболее благоприятная ситуация по владению компетентностью в области организации педагогической деятельности: отсутствие компетентности здесь демонстрируют 25% учителей, критический уровень у 60%, у 15% испытуемых констатируется функциональный уровень владения данной компетентностью.

Необходимо отметить, что оптимального уровня владения какой-либо компетенцией на констатирующем этапе не зафиксировано.

Постановка целей и задач не является чем-то сверхновым в профессионально-педагогической деятельности, и столь низкие статистические данные для подавляющего большинства учителей-участников эксперимента обозначили новую задачу — обнаружить первопричину выявленного факта. Для решения был применён принцип декомпозиции компетентности, который заключается в том, чтобы провести более тонкую диагностику на основе критериев, входящих в состав компетентности.

Как отмечалось выше, в состав компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности включены два умения:

- перевести тему урока в педагогическую задачу;
- вовлечь учащихся в процесс формулирования целей и задач урока.

Декомпозиция компетентности показала, что значительный негативный показатель, отражающий серьёзное затруднение учителей, фиксируется в области умения *вовлечь школьников в процесс формирования целей и задач учебной деятельности*. На констатирующем этапе 82,5% педагогов не обладали этим умением.

Полагаем, причина выявленного серьёзного методического затруднения учителя кроется в том, что именно умение вовлечь учащихся в целеполагание — это новое методическое умение, которое в «знаниевой»

парадигме образования не было востребовано, а значит, не входило в индивидуальную методическую систему учителя (*учитель не владеет ни практическим методическим инструментарием, ни опытом его распознавания в методической системе коллег, ни тем более опытом его применения*). Актуальность этого умения, входящего в состав профессиональной компетенции, стала очевидна в условиях реализации государственного образовательного стандарта: умение востребовано, так как непосредственно влияет на развитие регулятивных универсальных учебных действий школьников (целеполагания, планирования, прогнозирования).

Зафиксированный факт подтверждает наше предположение о том, что это умение новое в профессиональной компетенции учителя начальных классов и требует больше времени и субъективных усилий не столько для развития, сколько для формирования и затем последующего его развития.

Декомпозиция компетентности в области мотивации учащихся на осуществление учебной деятельности показала отсутствие умения создавать ситуации на уроке, обеспечивающие успех учебной деятельности, у каждого четвертого учителя начальных классов (25%), а отсутствие умения создавать условия констатировалось у каждого третьего (35%). Таким образом, декомпозиция демонстрирует достаточно умеренную ситуацию, масштабной методической проблемы во владении компетенцией нет. Выявленная ситуация потребовала адресной работы по расширению индивидуального методического арсенала учителя.

Обратившись к декомпозиции компетентности в области организации педагогической деятельности, по которой в целом были получены наиболее благоприятные результаты, нам удалось выделить наиболее острую методическую проблему: значительный негативный показатель констатируется по умению реализовывать педагогическое оценивание — 75% педагогов демонстрируют уровень «отсутствие компетентности». Анализ показал, что проблема не обнаруживала себя столь отчетливо ввиду того, что в состав компетенции входят три умения, по двум из которых получены более позитивные результаты. Можем констатировать

эффект «зашумления» менее сформированного умения более развитыми умениями. Выявленная достаточно тревожная ситуация близка той, что мы фиксировали при описании методического затруднения в умении вовлечь учащихся в целеполагание. Объясняем высокий процент учителей начальных классов, у которых отсутствовало данное умение на момент диагностики, тем, что это профессиональное умение также значительно усложнилось и расширилось с переходом на государственный образовательный стандарт. Учитель должен уметь:

- оценивать метапредметные умения учащихся и овладеть арсеналом соответствующих контрольно-измерительных материалов и оценочных техник;
- делегировать школьникам полномочия по контролю и оцениванию;
- использовать на уроках критериальное оценивание и др. Вместе с тем сформировать у учащихся регулятивные умения контроля и оценки можно, только погружая их в соответствующую деятельность на уроке. Мы пришли к выводу, что это профессиональное умение не является абсолютно новым умением, требующим формирования, но ставит задачу разноаспектного развития (*знаниевый, ценностный и деятельностный аспекты*).

Согласимся с мнением исследователей о том, что важным аспектом в готовности учителя начальных классов к реализации требований государственного образовательного стандарта является *мотивационная основа*: наличие конкретных научно-методических знаний и понимание их ценности для профессионального саморазвития как одного из условий успешности учащихся [7, с. 48–51]. Мотивационная основа является предпосылкой готовности учителя к применению новых знаний в виде конкретных методов и приёмов, а также накоплению позитивного методического опыта для включения его в личную методическую систему.

Учитывая наличие новых знаний в области системно-деятельностного подхода и мотивации на их применение, всех участников констатирующего этапа эксперимента мы условно разделили на четыре группы:

- учителя, у которых констатировалось *отсутствие знаний и отсутствие мотивации*;

- учителя с отсутствием знаний, но наличием мотивации;
- учителя, обладающие необходимыми знаниями, но демонстрирующие отсутствие мотивации;
- учителя, обладающие знаниями и мотивацией к их применению.

Предложенная условная группировка помогла выбрать андрагогу оптимальные методы развития профессиональных компетентностей на групповом и коллективном уровнях взаимодействия участников экспериментального проекта.

Таким образом, используя принцип декомпозиции компетентности, нам удалось:

1) **выделить системные масштабные профессиональные дефициты** учителя начальных классов, связанные с **усложнением его профессиональных функций** — это компетентность учителя в области постановки целей и задач и компетентность в области организации педагогической деятельности;

2) **установить причины** масштабных низких результатов по отдельным компетенциям — владение каждым учителем отдельными умениями, входящими в состав этих компетенций: *умением вовлечь учащихся в процесс целеполагания и умением реализовывать педагогическое оценивание;*

3) **выделить факторы**, влияющие на низкие результаты: *усложнение функциональных задач учителя в условиях реализации требований государственного образовательного стандарта и отсутствие ценностной основы новых научно-методических знаний для стимулирования внутренней мотивации к профессиональному саморазвитию;*

4) **дифференцировать факторы** на **объективные** — *усложнение функциональных задач* и **субъективные** — *отсутствие ценностной основы новых научно-методических знаний для стимулирования внутренней мотивации к профессиональному саморазвитию;*

5) **классифицировать все умения**, входящие в состав трёх компетенций, отражающих усложнение традиционных функциональных задач учителя младших классов в условиях реализации государственного

образовательного стандарта начального общего образования, на три группы:

- не требующие коррекционно-развивающих действий;
- требующие коррекции или развития;
- требующие формирования.

Не требует коррекционно-развивающих действий *умение устанавливать субъект-субъектные отношения в классе.*

Требуют коррекции и развития четыре профессиональных умения:

- *перевести тему урока в педагогическую задачу;*
- *создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности младших школьников;*
- *создавать условия для обеспечения позитивной мотивации младших школьников;*
- *организовывать учебную деятельность младших школьников.*

Требуют формирования два профессиональных умения:

- *вовлечь учащихся в процесс формулирования целей и задач;*
- *реализовывать педагогическое оценивание.*

Эмпирические результаты констатирующего этапа эксперимента привели нас к выводу: принцип декомпозиции компетентности в случае работы с учителями начальных классов по развитию профессиональных компетентностей является оптимальным для проведения наиболее тонкой диагностики затруднений. Он способствует более точному изучению индивидуальных профессиональных дефицитов, помогает построить на этой основе план самообразования и саморазвития каждого педагога в его межкурсовой период. Считаю важным подчеркнуть, что, опираясь на принцип декомпозиции, можно также выделить и конкретные показатели «внутри критерия», которые не сформированы у отдельного учителя, и принять адресные точечные коррекционные меры. В этой связи актуализирован вопрос знания учителем начальных классов критериев компетенции и системы показателей каждого критерия. Это знание позволит сделать процесс профессионально-педагогического развития более результативным, успешным и мотивированным. □

Литература

1. *Окерешко А.В.* Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения квалификации // Диссертация канд. пед. наук. — СПб., 2016. — 267 с.
2. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. — Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. — 216 с.
3. *Деркач А.А.* Акмеология: учебник / А.А. Деркач; М.: Изд-во РАГС. — 2004. — 299с.
4. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов — М.. ПЕР СЭ, 2001. — 511 с. — (Современное образование).
5. *Шадриков В.Д., Кузнецова И.В.* Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. — М., 2010. [Электронный ресурс]. — URL: https://edu.tatar.ru/upload/images/files/kniga_Shadrikov.docx (дата обращения: 17.06.2016).
6. *Копылова Н.А., Якушенко А.А.* Профессиография как метод исследования успешности профессиональной деятельности / Н.А. Копылова, А.А. Якушенко. Психология, образование: актуальные и приоритетные исследования: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов, молодых учёных и их наставников, посвящённой 90-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора А.Ф. Шикуну. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. — 454 с.
7. *Мошнина Р.Ш., Батырева С.Г.* Требования к сформированности компетентностей педагога, работающего по новому стандарту // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2011. — № 3. — С. 48–51.
3. *Derkach A.A.* Akmeologiya: uchebnik / A.A. Derkach; M.: Izd-vo RAGS. — 2004. — 299 s.
4. *Bodrov V.A.* Psikhologiya professional'noy prigodnosti. Uchebnoye posobiye dlya vuzov — M.. PER SE, 2001. — 511 s. — (Sovremennoye obrazovaniye).
5. *Shadrikov V.D, Kuznetsova I.V.* Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov. — M., 2010. [Elektronnyy resurs]. — URL: https://edu.tatar.ru/upload/images/files/kniga_Shadrikov.docx (data obrashcheniya: 17.06.2016).
6. *Kopylova N.A., Yakushenko A.A.* Professio-grafiya kak metod issledovaniya uspe-shnosti professional'noy deyatel'nosti / N.A. Kopylova, A.A. Yakushenko. Psikhologiya, obrazovaniye: aktual'nyye i prioritetnyye issledovaniya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, magistrrov, aspirantov, molodykh uchonykh i ikh nastavnikov, posvyashchonnoy 90-letiyu zasluzhennogo deyatelya nauki RF, doktora psikhologicheskikh nauk, professora A.F. Shikuna. — Tver': Tver. gos. un-t, 2017. — 454 s.
7. *Moshnina R.Sh., Batyreva S.G.* Trebovaniya k sformirovannosti kompetentnostey pedagoga, rabotayushchego po novomu standartu // Standarty i monitoring v obrazovanii. — 2011. — № 3. — S. 48–51.

References

1. *Okereshko A.V.* Stimulirvaniye pedagogov k informal'nomu obrazovaniyu v protsesse povysheniya kvalifikatsii // Dissertatsiya kand. ped. nauk. — SPb., 2016. — 267 s.
2. *Bizyayeva A.A.* Psikhologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya / A.A. Bizyayeva. — Pskov: PGPI im. S.M.Kirova, 2004. — 216 s.