

## Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач

**Санина С.П.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, saninasp@mgppu.ru*

Обсуждается проблема развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в части умения организовать и формировать у младших школьников навыки учебного сотрудничества. Приводятся результаты исследования, направленного на изучение представлений учителей о продуктивных способах взаимодействия учителя и ученика и на развитие профессиональных компетенций педагога начальной школы. Проверяется гипотеза о том, что тип взаимодействия, основанный на принципах учебного сотрудничества, способствует развитию компетенций учителей начальных классов. Показан принцип разработки обучающих профессиональных задач, названных конструктивными. Приведен пример задачи, нацеленной на изучение эффективных способов взаимоотношений между учителем и учениками и позволяющей организовать продуктивный способ взаимодействий между обучающимися. Доказана эффективность использования профессиональных задач в развитии компетенций учителей в рамках дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, профессиональная деятельность, учитель, компетенции, повышение квалификации, начальная школа, учебное сотрудничество, совместная учебная деятельность, профессиональная задача.

### Для цитаты:

*Санина С.П.* Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 41–49 doi: 10.17759/psyedu.2016080405

### For citation:

Sanina S.P. Development of Primary School Teacher's Competences in the Process of Solving Professional Tasks [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 41–49 doi: 10.17759/psyedu.2016080405. (In Russ., abstr. in Engl.)

С января 2017 г. во всех образовательных учреждениях нашей страны вводится профессиональный стандарт педагога. Учителям необходимо осмыслить новые для них задачи и понять, насколько они готовы к их реализации. Новизна профессиональных задач связана, прежде всего, с изменением цели образования от передачи определенной суммы знаний к развитию у школьников желания и умения учиться, формированию способности к дальнейшему самообразованию. От учителя начальных классов требуется умение развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поликультурного общения и толерантность [5].

Достичь этих результатов возможно, если между взрослым и ребенком будут выстроены взаимоотношения, основанные на формах делового сотрудничества. Учителю начальных классов необходимо уметь создавать такие ситуации взаимодействия, в которых ребенок может проявлять инициативу, не копируя при этом действия учителя. Это положительно влияет на рост активности каждого ребенка и является необходимым условием формирования учебной деятельности [8].

Однако в ряде случаев мы столкнулись с тем, что у учителей, как начинающих, так и со стажем, беден арсенал средств организации учебной дискуссии, недостаточно сформированы педагогические умения и механизмы понимания ученика. Даже опытные учителя на открытых уроках исключают ситуацию, при которой ученик высказывает собственную точку зрения: «А вдруг он ошибется?».

Понимая значение педагога в процессе обучения и развития младшего школьника, мы провели исследование с группой учителей начальных классов, нацеленное на изучение представлений педагогов о продуктивных способах взаимодействия учителя и ученика и на развитие профессиональных компетенций педагогов начальной школы.

Психологической наукой достигнуты значительные успехи в исследовании проблем совместной деятельности (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). Исследования совместной учебной деятельности, выполненные в русле развивающего обучения, доказывают, что наиболее продуктивным ее типом является сотрудничество, основанное на позиционном способе взаимодействия. В качестве учебного средства выступает такая задача, которая не может быть решена индивидуально и с необходимостью предполагает координацию действий и мнений партнеров. Содержание задачи предполагает наличие различных позиций учащихся, их взглядов на один и тот же объект, провоцируя позиционный конфликт. В своем исследовании Б.И. Хасан показал, что конструктивный конфликт является наиболее достоверным объяснительным принципом развивающих эффектов взаимодействия в группе равно несовершенных партнеров [7]. Распределение разных позиций между учащимися и обмен ими в ходе дискуссии формирует умение рассматривать собственное действие как бы со стороны, при этом корректируется и обогащается точка зрения ученика. Одновременно успешно формируются действия контроля и оценки.

В работах, проведенных В.В. Рубцовым и выполненных под его руководством, показано, что факторами эффективной организации совместной деятельности являются предметно-содержательное распределение и обмен действиями между ее участниками, применение графических и знаковых моделей в качестве средства организации групповой работы, введение в ситуацию содержательного конфликта [4; 6].

Все вышеперечисленные факторы организации совместной деятельности доказали свою эффективность многолетней успешной практикой развивающего обучения. А.А. Марголис и В.В. Рубцов считают, что учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, если новым типом своей педагогической деятельности учитель овладеет тем же способом, что и учащиеся [3].

В рамках данного исследования мы разработали обучающие задачи для учителей, основанные на принципах учебного сотрудничества, с использованием знаково-символических моделей и схем, позволяющих задавать общий способ действия. Таким образом, с помощью этих задач учителя осваивали способы продуктивного взаимодействия точно так же, как младшие школьники. Обучение было организовано на аудиторных занятиях и продолжалось на рабочих местах.

Мы предположили, что тип взаимодействия, основанный на принципах учебного сотрудничества, способствует развитию компетенций педагогов.

Всего в исследовании приняли участие 40 учителей начальных классов из московских школ, проходящих переподготовку на курсах повышения квалификации, и 225 учеников IV классов, в которых работают данные педагоги. Экспериментальную группу составили 20 учителей и 111 четвероклассников из пяти классов. Контрольную группу составили 20 учителей, обучающиеся на курсах повышения квалификации по другой программе, и 114 четвероклассников также из пяти классов.

На первом этапе нас интересовало представление учителей экспериментальной группы о способах взаимодействия учителя и ученика. С этой целью нами была разработана анкета. Вопросы анкеты отражали три аспекта коммуникативной деятельности (коммуникация как взаимодействие; коммуникация как сотрудничество; коммуникация как условие интериоризации) и позволяли выявить представления учителей о способах продуктивного взаимодействия [2].

Анализ ответов педагога выявил ряд проблем и в дальнейшем помог выстроить целенаправленную работу по их устранению.

Анкетирование показало, что учителя осведомлены о разнообразных формах организации учебного взаимодействия учителя и учащихся (работа в группах, работа в парах, учебный диалог, дискуссия и др.). Все респонденты отметили важность развития у младших школьников умения сотрудничать. При этом учебное сотрудничество большинством педагогов понимается узко, лишь как умение бесконфликтно общаться, умение слышать и слушать друг друга. По их мнению, сотрудничество – это лишь способ групповой работы, при котором распределяются обязанности.

Среди личностных качеств, необходимых педагогу для организации учебного сотрудничества, были названы: уважение личности ученика, любовь к детям, доброжелательность. Среди профессиональных качеств, необходимых педагогу для организации учебного сотрудничества, были названы: педагогический такт, умение организовать учащихся. При этом никто из учителей в анкете из предложенного перечня не выбрал такие качества, как умение поддерживать инициативу учеников, умение организовать противоречие точек зрения детей, совместно решающих задачу.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что учителя, пришедшие на курсы повышения квалификации, имеют слабое представление об учебном сотрудничестве и подменяют его понятием «групповая работа».

Кроме анкетирования мы использовали экспресс-диагностику основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе Е.В. Чудиновой [9]. Эта диагностика позволяет получить содержательную характеристику сформированности таких метапредметных результатов, как читательская грамотность, умение учиться, умение конструктивно взаимодействовать с другими людьми при решении учебных, проектных, творческих, практических задач (осуществлять учебное сотрудничество). В данной статье рассмотрим последний показатель.

Под учебным сотрудничеством в методике понимается не просто «общительность» и «контактность», а способность конструктивно взаимодействовать с другими людьми при решении задач. Эта способность включает в себя различение своей и чужой позиции, понимание позиции другого, умение найти точки соприкосновения, конструктивно продвинуться в решении совместной задачи, договариваясь о целях и способах совместной работы. Это то, что позволяет получить существенный результат, продукт совместной работы, относительно которого только и становится возможной оценка умения осуществлять учебное сотрудничество [9].

Диагностика была проведена с учителями в экспериментальной и контрольной группах. В ходе исследования была создана такая ситуация, в которой можно было увидеть следующее: насколько человек смог передать то, чем владел, другим участникам группы; насколько он сам научился чему-то важному у других участников группы; насколько этот взаимный обмен

информацией и действиями позволил группе эффективно и осмысленно решить поставленную задачу. Описанные действия удалось продемонстрировать не всем участникам диагностики или не в полной мере. Об этом свидетельствует невысокий уровень показателя учебного сотрудничества у некоторых слушателей курсов в обеих группах.

На рис. 1 представлены индивидуальные результаты выполнения учителями диагностических заданий. По вертикальной оси – результаты выполненных заданий в процентах. По горизонтальной – порядковый номер респондентов в экспериментальной и контрольной группах.

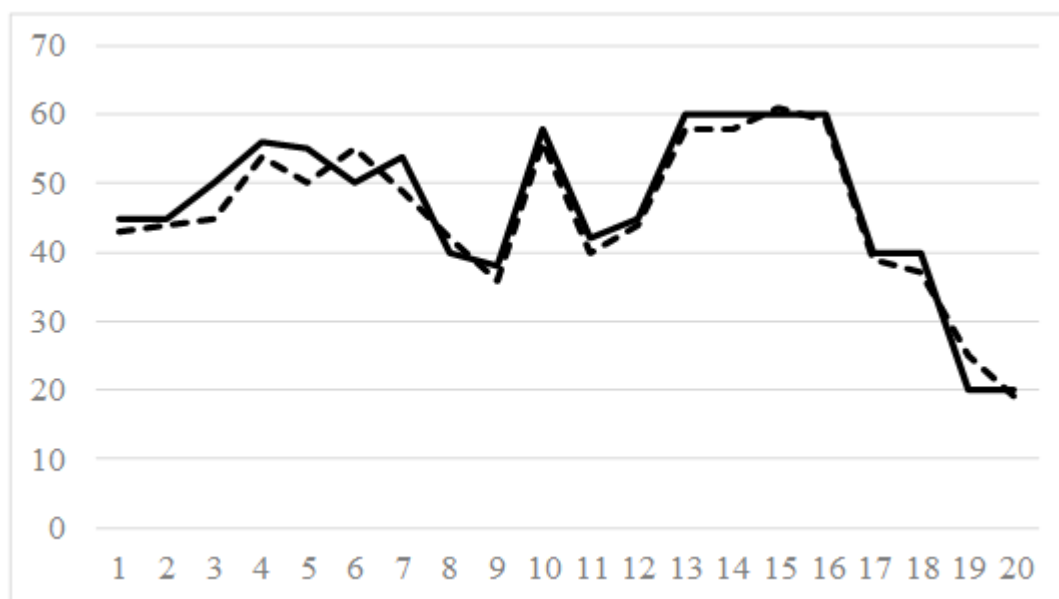


Рис. 1. Результаты экспериментальной и контрольной групп учителей по показателю «умение осуществлять учебное сотрудничество»: — экспериментальная группа;

— — — — — контрольная группа

Графики показывают, что результаты в обеих группах примерно одинаковые. Полученное эмпирическое значение критерия Манна–Уитни  $U_{эмп}(199.5)$  находится в зоне незначимости.

С учителями экспериментальной группы был осуществлен подробный анализ полученных результатов и в дальнейшем организованы занятия. Для организации занятий были разработаны профессиональные задачи, которые мы условно назвали конструктивными, потому что с их помощью создаются условия, при которых учитель как бы «конструирует» педагогические действия [1].

Конструктивная задача имеет следующую структуру:

- *описание учебной ситуации*, в которой представлены разные подходы учителей к ее реализации. Обучающиеся, которые решают задачу, выбирают какой-либо вариант, тем самым представляют одну из позиций;
- *вопрос*, выявляющий отношение к определенному способу с аргументацией в пользу выбранного подхода. На данном этапе предполагается обсуждение ответов на вопрос в форме дискуссии, в ходе которой обучающиеся высказывают разные точки зрения;
- *видеосюжеты, конспекты или продукты детской деятельности*, в которых показаны результаты того, как реализуются разные подходы к обучению. Этот этап задачи направлен на то, чтобы скоординировать разные точки зрения. В задаче требуется

проанализировать видеосюжеты, конспекты или продукты детской деятельности с помощью экспертной карты. С помощью этой карты педагоги координируют разные точки зрения. Таким образом, выясняется наиболее эффективный подход к организации обсуждаемого фрагмента учебной деятельности. Данный фрагмент учебной деятельности фиксируется в виде схемы или модели;

- *задание или мини-проект*, в котором предлагается спроектировать аналогичный фрагмент учебной деятельности на основе полученного способа.

Далее учителя в ходе дискуссии определяли наиболее эффективные способы организации учебной деятельности младших школьников. Просмотр видеуроков с последующим анализом на основе экспертной карты позволял учителям подтвердить или опровергнуть свои предположения. Эффективные способы организации учебной деятельности учителя фиксировали в виде схемы или модели, разрабатывали новый урок с использованием выявленных эффективных способов, в своей практической деятельности реализовывали этот проект урока. На аудиторных занятиях вновь было организовано обсуждение полученных результатов. Так в течение года выстраивались очные и заочные занятия с учителями.

В конце года было проведено повторное анкетирование. Если в начале года слушатели курсов определяли учебное сотрудничество лишь как умение бесконфликтно общаться, то при повторном анкетировании практически все учителя определили обучение учебному сотрудничеству как обучение детей способу обнаружения и координации разных точек зрения. Среди профессиональных качеств слушатели курсов отметили такое качество, как умение организовывать совместную деятельность учащихся и управлять этой деятельностью с учетом поставленных целей.

Кроме анкетирования была вновь проведена диагностика основных метапредметных образовательных результатов по авторской методике Е.В. Чудиновой. Но провели ее не с учителями, а с учащимися IV классов, в которых они работали. На основе полученных результатов были обнаружены различия между экспериментальной и контрольной группами учащихся (рис. 2). Полученное эмпирическое значение критерия Стьюдента  $t(14,9)$  находится в зоне значимости.

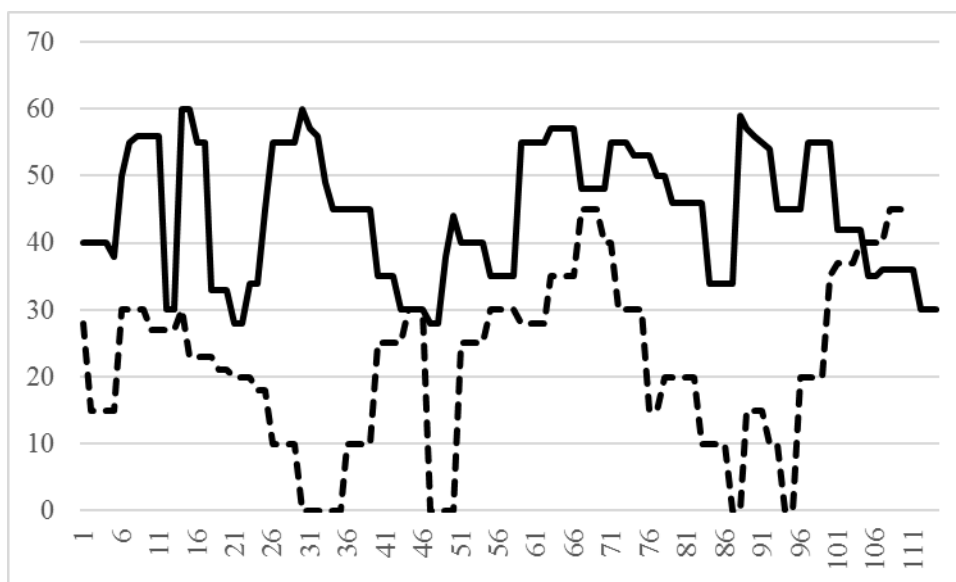


Рис. 2. Результаты диагностики умения осуществлять учебное сотрудничество четвероклассников из экспериментальных и контрольных групп: — — — — — экспериментальная группа; - - - - - контрольная группа

Итак, итоговая диагностика показала, что в классах, где работали учителя экспериментальной группы, ученики продемонстрировали умение осуществлять учебное сотрудничество лучше, чем в контрольной группе. Интересным также оказалось сравнение результатов учителей и учащихся экспериментальной группы, полученных при использовании одной и той же методики. Для сравнения была взята выборка 10 групп учащихся III и IV классов и 10 педагогов, работающих в этих классах (рис. 3).

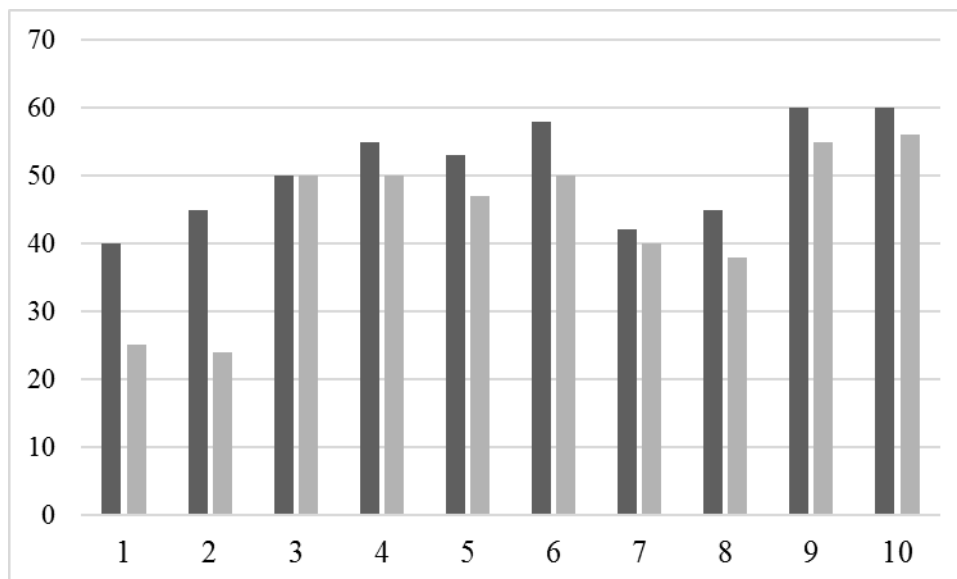


Рис. 3. Результаты экспериментальных групп учеников и группы учителей по показателю «умение осуществлять учебное сотрудничество»:

■ – учителя; □ – ученики

На диаграмме видно, что показатель учебного сотрудничества у групп учащихся III и IV классов, полученный в конце учебного года, мало отличается от результатов учителей, полученных в начале учебного года. Полученное эмпирическое значение критерия Манна–Уитни  $U_{\text{эмп}}(29)$  находится в зоне незначимости. В одном из десяти классов учащиеся даже поднялись до уровня своего учителя. Однако в двух классах показатель учебного сотрудничества оказался заметно ниже, чем у педагогов. Это объясняется тем, что учителя, с их слов, до курсов мало использовали групповую форму обучения, так как испытывали сложности из-за отсутствия дисциплины на уроке при выборе этой формы. Кроме того, групповая работа занимает слишком много времени на уроке, и поэтому некоторые учителя не считали ее эффективной. А для получения образовательного результата более высокого уровня необходимо целенаправленно выстраивать учебное сотрудничество на протяжении всего начального обучения.

При обсуждении результатов диагностики педагоги отмечали, что во время групповой работы учащиеся вели себя по-разному. Некоторые группы работали слаженно, дружно, общались друг с другом спокойно, некоторые были возбуждены, говорили на повышенных тонах, порой ссорились. Тем не менее, было замечено, что даже при хорошей дисциплине была зафиксирована низкая результативность содержательного взаимодействия, т. е. участники групповой работы в полной мере не решили поставленную задачу. Таким образом, педагоги пришли к выводу о том, что дружественный тон общения необходим для взаимного обучения, но не достаточен. А определение учебного сотрудничества как «умение общаться» является неполным и требует уточнения.

Вышеизложенное говорит о том, что за время занятий на курсах повышения квалификации помимо знаний о конструктивных способах взаимодействия с людьми при решении задач

педагоги приобрели способность грамотно выстраивать продуктивное взаимодействие как с коллегами, так и с учениками.

### Выводы

Требования, предъявляемые новым образовательным стандартом начального общего образования и профессиональным стандартом педагога, достаточно высоки и ожидают новых взаимоотношений взрослого с ребенком, основанных на формах делового сотрудничества. Для того чтобы учителя могли формировать компетенции у младших школьников, необходимо, чтобы педагог сам обладал этими компетенциями.

В рамках проведенного исследования доказано, что тип взаимодействия, основанный на принципах учебного сотрудничества, способствует развитию компетенций учителей начальных классов. Показан принцип разработки конструктивных задач. Доказана эффективность использования этих задач в развитии компетенций учителя в рамках дополнительного профессионального образования.

### Благодарности

Автор благодарит за идею проведения диагностики учителей, обучающихся на курсах, и их учеников доктора педагогических наук, профессора, директора института дополнительного образования ГАОУ ВО МГПУ М.М. Шалашову.

За помощь в организации исследования особую благодарность адресует директору ГБОУ «Школа № 773 «Центр образования «Печатники»» А.С. Соловьеву, директору ОАНО «Лидеры» Т.В. Христофоровой и заместителю директора по инновационной работе и тьюторскому сопровождению ОАНО «Лидеры» кандидату философских наук, доценту кафедры философии образования и науки АПКИППРО Л.В. Абросимовой.

За помощь в сборе и обработке экспериментальных данных благодарит студентов IV курса направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика начального образования») факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ.

### Литература

1. Гуружапов В.А., Санина С.П. Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 121–132. doi:10.17759/pse.2015200313.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44). С. 125–139.
4. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43–53.
5. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 11–31.
6. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с. [Электронный ресурс]// Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234> (дата обращения: 04.01.2016).

7. Хасан Б.И. Содержательный конфликт – условие учебной деятельности и механизм ее развития // Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Красноярск: Изд-во КГУ, 1990. С. 22–27.
8. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.
9. Экспресс-диагностика основных образовательных результатов в начальной и основной школе / Чудинова Е.В., Санина С.П. М.: Изд-во «Авторский клуб», 2016. 60 с.

## Development of Primary School Teacher's Competences in the Process of Solving Professional Tasks

**Sanina S.P.,**

*PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, saninasp@mgppu.ru*

---

This article deals with the problem of development of primary school teacher's professional competences in the sphere of organization and formation elementary school pupils' skills of educational cooperation. The article provides results of the research, which is directed at the study of teachers' notions of productive methods of teacher and pupil collaboration and at development of elementary school teachers' professional competences. The certain hypothesis is put to a test: a manner of cooperation, based on educational collaboration principles, contributes to development of primary school teacher's competences. The principle of educational professional goals, considered constructive, development is shown. An instance of a task is exemplified: the task targets the study of effective cooperation methods between teacher and pupils and allows organization of a productive way of cooperation between students. The effectiveness of professional tasks usage in development of teachers' competences within the confines of professional education is proven.

**Keywords:** professional standards, professional activities, teacher, competence, skill improvement, elementary school, educational cooperation, joint activity, a professional task

---

### Acknowledgements

The author is grateful to Prof. M.M. Shalashova, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of additional education (MSPU) for the idea of diagnosing teachers and their students of the ; for assistance in organizing research special thanks to the Director of "School № 773" Education Center " Pechatniki" A. Solovyov, director OANO "Leaders" T.V. Khristoforova and deputy director for innovative work and tutor support "Leaders"; Ph.D., Associate Professor of Philosophy of Education and Science APKiPPRO L.V. Abrosimova; for assistance in the collection and processing of the experimental data students of IV course of training direction 44.03.02 "Psycho-pedagogical education" (profile "Psychology and Pedagogy of primary education") of the Educational Psychology Department , Moscow State University of Psychology & Education.



## References

1. Guruzhapov V.A., Sanina S.P. Vvedenie studentov issledovatel'skoi magistratury v problemy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti v osnovnoi shkole (na materiale estestvennonauchnykh distsiplin) [Introduction of Research Master Students in the Problems of the Organization of Learning Activities in the Secondary School (Based on the Natural Sciences)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 121–132. doi:10.17759/pse.2015200313. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Asmolov A.G. (ed.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design a universal educational activities in elementary school, from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
3. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly [Psychological and pedagogical training of teachers for the new school]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2010, no. 5-6 (43-44). 1, pp. 62-68. (In Russ., Abstr. in Engl.)
4. Polivanova N.I., Rivina I.V. Printsipy i formy organizatsii sovместnoi uchebnoi deyatel'nosti [Principles and forms of organization of joint training activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 2, pp. 43-53.
5. Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 11–31. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic developmental psychology of education: the activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU* [Digital Library MGPPU]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234> (Accessed 04.01.2016).
7. Khasan B.I. Soderzhatel'nyi konflikt – uslovie uchebnoi deyatel'nosti i mekhanizm ee razvitiya [Meaningful conflict - a condition of educational activity and the mechanism of its development]. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvivayushchego obucheniya* [Current state and prospects of developing training]. Krasnoyarsk: Publ. KGU, 1990. pp. 22–27.
8. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of Learning Autonomy by the Means of School Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 4, pp. 77–90.
9. Chudinova E.V. (ed.) Ekspress-diagnostika osnovnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov nachal'noi i osnovnoi shkole [Express-diagnostics of the main educational outcomes in primary and basic school]. Moscow: Publ. «Author's Club», 2016. 60 p.