



© И. Ю. Гутник

DOI: [10.15293/2658-6762.2104.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02)

УДК 37.012+37.082+373.1

## Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования

И. Ю. Гутник (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена рассмотрению проблемы выявления профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации образовательного процесса в современной школе. Цель исследования состоит в обосновании совокупности диагностических методик для выявления профессионально-педагогических дефицитов учителя в условиях трансформации образования.

**Методология.** Для определения возможных профессиональных дефицитов педагогов были использованы следующие качественные методы педагогического исследования: беседа, фокус-группы, глубинное и нарративное интервью, метод «исследования действием» с использованием «мягких» методик педагогической диагностики. В апробации приняли участие 25 учителей, 720 учащихся 5–9 классов.

**Результаты.** В процессе исследования уточнено смысловое наполнение понятия «профессиональные дефициты». Проанализированы положительные эффекты и недостатки количественного мониторинга профессиональных дефицитов педагогов. Обоснована целесообразность применения диагностического комплекса, позволяющего не только выявлять профессионально-педагогические дефициты учителя в условиях трансформации современного образования, но и осуществлять учителю внутреннее самопознание и рефлексию, а также реализовывать поддержку педагога.

**Заключение.** Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что предложенная совокупность качественных методик педагогической диагностики профессиональных дефицитов способствует усилению субъектной позиции учителя, более глубокому пониманию им ценностных ориентиров трансформации современного образовательного процесса, выбору дальнейшего пути профессионального развития.

**Ключевые слова:** профессиональные дефициты учителя; педагогическая диагностика; трансформация образовательного процесса; внутреннее самопознание; рефлексия педагога; реализация поддержки педагога.

Работа выполнена в рамках государственного задания при финансовой поддержке Минпросвещения России (проект № FSN-2020-0027).

**Гутник Ирина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [iragutnik@mail.ru](mailto:iragutnik@mail.ru)

### Постановка проблемы

Современное образование столкнулось в начале XXI в. с новыми вызовами, один из которых связан с цифровизацией и персонализацией образования. Стремительное развитие цифровых технологий привело к появлению новых цифровых инструментов профессиональной деятельности учителя [5; 7]. Эти особенности современного образования предполагают сформированность ряда новых компетенций учителя, прежде всего, *социально-поведенческой и цифровой*<sup>1</sup>, они же обусловили появление новых профессиональных дефицитов учителя. Развитие новых компетенций учителя происходит в «полевых условиях», где осуществляется новая образовательная практика [23; 24]. При этом происходит становление нового понимания взаимодействия теории с практикой: реализуется принцип «участия всех субъектов, заинтересованных в выработке решений, затрагивающих их судьбу, путем расширения „коммуникативного круга“ с постепенным „втягиванием“ в него все большего числа лиц с их разномотивированными критериями оценки исследуемой ситуации и социально значимых решений» [16]. В свою очередь обновление содержания и форматов подготовки и повышения квалификации учителя предполагает наличие объективной информации о достижениях и трудностях учителя, возникающих при трансформации образования, и требует нахождения современного научно-педагогического знания о сущности педагогической диагностики профессиональных дефицитов педагога в образовательном процессе и соответствующего из-

менения профессиональной деятельности педагога в условиях трансформации образования<sup>2</sup> [21].

Проведенный анализ методов, при помощи которых сегодня принято определять профессиональные дефициты, свидетельствует о том, что они, как правило, выявляются при помощи тестов и анкет, в которых выделяют разные блоки с учетом структуры деятельности. Однако такой подход не позволяет педагогу в полной мере осознать свои профессиональные дефициты, о чем свидетельствуют данные интервью с учителями, имевшими опыт прохождения подобных мониторингов.

#### *Обзор литературы*

В процессе анализа результатов научных исследований были выделены четыре группы работ, относящихся к рассматриваемой теме.

Анализ литературы, посвященной описанию тенденций развития отечественного общего образования, позволил сделать вывод о том, что образовательный процесс трансформируется в сторону изменения классно-урочной системы, увеличению степени активности ученика, его ответственности, построению индивидуальных образовательных маршрутов и образовательного партнерства.

Отметим, что в современных публикациях трансформация образования рассматривается с различных позиций, но общее во всех подходах заключается в опоре на идею, что организация образовательного процесса предполагает создание условий, при реализации которых ученик выступает *в качестве активного участника в его построении*. При этом

<sup>1</sup> Россия 2025: от кадров к талантам. URL: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf)

<sup>2</sup> Arsović Branka B. Tendencies in future education development: Personalized and adaptive e-learning // Zbornik

radova (Univerzitet u Kragujevcu. Pedagoški fakultet u Užicu). – 2018. – Vol. 20. – P. 283–292. URL: <https://doaj.org/article/455b7106bf7349afb955170c22fd694b>

существенным образом изменяется роль педагога, который занимает позиции диагноста, тьютора, коуча.

В работе мы опирались на понимание трансформации образования, предложенное исследователями РГПУ им. А. И. Гецена [14]. Образование определяется как нелинейное, событийное и характеризуется ориентацией на организацию образовательной коммуникации в форме продуктивного диалога.

В психолого-педагогических исследованиях различные авторы традиционно уделяют внимание проблеме профессиональных затруднений, дефицитов учителя. Под *профессиональными дефицитами* педагогов понимаются *профессиональные педагогические компетенции*, которые отсутствуют или выражены недостаточно для эффективного осуществления образовательной деятельности [13]. Восполнение *профессиональных педагогических дефицитов* – это разрешение имеющихся у педагогов затруднений, которые не позволяют им успешно реализовывать те или иные направления *профессиональной* деятельности [18].

Важно уточнить, что профессиональные дефициты могут быть как осознанными, так и неосознанными педагогами. В семантическое поле понятия «профессиональный дефицит» попадают такие определения, как «профессиональная осознанная и неосознанная некомпетентность», которые связаны, по сути, со «способами оценки профессиональной несостоятельности» [22]. В таком подходе к определению понятия профессиональных дефицитов важна идея, что профессиональный дефицит начинает устраняться только после осуществления первого шага – осознания его наличия.

Анализ региональных практик позволил сделать вывод о том, что профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются современные учителя, связаны прежде всего с их неготовностью решать профессиональные задачи, вызванные изменившимися условиями, новым контекстом работы. Обусловленные изменяющейся социокультурной ситуацией, новые задачи, стоящие перед учителем, связаны прежде всего с процессами персонализации в условиях цифровизации образования [20].

На основе теоретического анализа литературы по проблеме были выделены профессиональные дефициты педагогов в контексте трансформации образования. Основные дефициты связаны:

– с неумением педагогов решать задачи, связанные с индивидуализацией образования, основанной на образовательной коммуникации как продуктивного диалога [2; 8; 11];

– с неумением осуществлять рефлексию решения задач, связанных с нелинейностью построения образовательного процесса, предполагающего выбор ученика [12; 25].

В рамках данного исследования был осуществлен анализ современных исследований, посвященных проблемам *применения педагогической диагностики в образовательном процессе*.

Ранее автором было определено понимание понятия «педагогическая диагностика» как познавательно-преобразующей деятельности педагога, включающей интуитивную и рациональную составляющие и имеющей своей целью сопровождение ученика, направленное на его самоопределение<sup>3</sup>. Анализ развития научного знания о педагогической диагно-

<sup>3</sup> Гутник И. Ю. Обоснование современного понимания понятия «педагогическая диагностика» // Вестник Орловского государственного университета. Серия:

Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 5. – С. 116–120.

стике позволил выявить рациональную и интуитивную составляющие педагогической диагностики и обосновать необходимость рассматривать диагностику как бинарную структуру, отражающую диалектику связи количественного и качественных методов познания [4; 6].

Стратегия реализации педагогической диагностики профессиональных дефицитов учителя в данном случае заключается в том, чтобы выявить полноценную характеристику умений педагога, актуальных в связи с трансформацией образования, и спроектировать комплекс методик, который позволил бы педагогу осознать свои дефициты [1; 3; 10; 19].

Аналоговый анализ современных мониторингов дефицитов профессиональной деятельности педагогов показал, что преобладают методики диагностики, в которых обычно имеются три части: часть А – диагностика наличия знаний либо в преподаваемом предмете, либо в различных областях психологии, педагогики и методики преподавания, представленная, как правило, тестовыми материалами; часть Б – представленная в форме анкеты методика самодиагностики учителем своих умений; часть В – диагностика учителем умения решать педагогические ситуации.

В то же время теоретический анализ позволил выдвинуть предположение, что целесообразен выбор таких методик педагогической диагностики выявления дефицитов педагогов в условиях трансформации образования, которые позволяют:

- педагогу самому осмыслить свои дефициты;
- наставникам, методистам, администрации определить направления помощи педагогу.

*Цель исследования* состоит в обосновании совокупности диагностических методик

для выявления профессионально-педагогических дефицитов учителя в условиях трансформации образования.

### **Методология исследования**

Исследование проводилось на базе двух школ Санкт-Петербурга: в общеобразовательной школе № 307 и школе с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла № 197. Данные школы являются экспериментальными площадками Комитета по образованию Санкт-Петербурга по проблемам педагогической диагностики.

Было проведено два локальных эксперимента по апробации качественных методик педагогической диагностики профессиональных дефицитов учителей. Методики были отобраны в результате теоретического анализа новых компетенций учителя, прежде всего социально-поведенческой, которая важна для реализации основных направлений трансформации отечественного образования.

Нами были определены следующие критерии для отбора методик педагогической диагностики дефицита умений педагога:

- критерий *целостности* отражает соответствие избранных методик всем показателям трансформации образовательного процесса, а также наличие комплекса методических рекомендаций, необходимых для проведения, обработки и интерпретации данных, полученных в результате применения отдельных методик педагогической диагностики и связей между ними;
- критерий *бинарности* (*двунаправленности*) ориентирован на сочетание использования методов диагностики как для самодиагностики учителя, так и для администрации;
- критерий *иерархичности*, который основывается на приоритете методик рефлекс-

сивного характера, которые являются исходными для выделения профессиональных дефицитов.

В эксперименте участвовало 25 учителей, 720 учащихся 5–9 классов.

Опытно-экспериментальная работа строилась на основе метода «исследования действием» [15], под которым подразумевается непосредственная совместная работа исследователей и исследуемых в конкретной организации, заключающаяся как в диагностике, так и в разработке, продвижении и управлении изменениями в этой организации.

Для определения совокупности диагностических методик выявления профессиональных дефицитов педагогов, обнаруженных в результате анализа литературы, были использованы следующие качественные методы педагогического исследования: беседа, фокус-группы, глубинное и нарративное интервью.

Внимание было направлено на выявление умений учителя:

- осуществлять индивидуальный подход к ученикам;
- выстраивать коммуникацию, осуществлять диалог с учениками;
- осуществлять педагогическую поддержку учеников;
- рефлексировать по поводу своих действий, направленных на обеспечение выбора ученикам.

Каждый из методов был использован для определения указанных умений: метод беседы – для определения рефлексивных умений, метод фокус-группы – для определения способов индивидуального подхода, поддержки и осуществления выбора; интервью – для определения умения выстраивать коммуникацию.

Перечисленные методы позволили определить характеристики указанных дефицитов.

1. Метод беседы показал, что педагоги не знают и не умеют использовать методики,

необходимые для рефлексивного анализа своей деятельности.

2. Метод фокус-группы позволил зафиксировать недостаток теоретических знаний по современным способам реализации индивидуального подхода, поддержки, а также неумение анализировать лучшие практики коллег.

3. Метод интервью выявил неумение выстраивать диалог с учеником, направленный на понимание его проблем, неумение учитывать его жизненный опыт и мотивацию.

Выявление и преодоление профессиональных дефицитов осуществлялось в следующей последовательности: педагог работал с методиками диагностики, после чего в соответствии с полученными результатами определялся план коррекционных мероприятий. При наличии большого количества дефицитов педагог направлялся на внутрифирменное обучение, после которого определялась необходимая поддержка в форме наставничества. При минимальных затруднениях педагог сам определял для себя направления для преодоления выявленных дефицитов, о результатах преодоления которых отчитывался на заседаниях методических объединений.

### Результаты исследования

В результате исследования была получена совокупность методик, которые не только выявляют профессиональные дефициты, но и позволяют педагогу самому их осмысливать на основе использования разработанного диагностического комплекса. Диагностический комплекс состоит из совокупности следующих диагностических методик: «Профайл профессиональных дефицитов», «Ситуационное кейс-интервью», и трех рефлексивных методик: «Модель Гиббса», «Метод сфокусированного обсуждения ОРИП», «Очистка фрукта».

Кратко охарактеризуем выбранные диагностические методики.

Методика «*Профайл профессиональных дефицитов*». Целью применения данной методики является самодиагностика педагогом своих профессиональных дефицитов в сфере цифровой и социально-поведенческой компетенций. Методика представляет собой перечень умений педагога в форме утверждений, сформулированных в соответствии с отобранными показателями. Педагогу необходимо подтвердить или опровергнуть предложенное высказывание.

Методика «*Ситуационное кейс-интервью*» [9]. Целью применения методики является диагностика администрацией школы способности педагогов решать реальные школьные ситуации, затрагивающие их цифровую и социально-поведенческую компетенции. Структура кейс-интервью состоит из представления педагогу некоего случая из практики, затрагивающего один из показателей трансформации образования. После чего педагогу сообщаются условия, в которых ему предлагается решить данный кейс. Его варианты ответов фиксируются.

Кратко охарактеризуем выбранные *рефлексивные методики педагогической диагностики* [17]. Целью применения данных методик является диагностика рефлексивных умений педагога, осуществляемая в рамках работы методических объединений.

«*Метод очистки фрукта*» представляет собой рефлексивную методику, позволяющую искать причины возникновения проблем через понимание сущности какого-либо события.

*Метод сфокусированного обсуждения ОРИП* содержит ряд вопросов, относящихся к четырем уровням: Ощущения, Реакции, Интерпретации, Принятие решений. Данная методика обучает навыку рефлексии происходящей ситуации-события и определению своего

опыта. Она может позволить глубоко проанализировать как реально произошедшую, так и вымышленную ситуацию, например «мультфильм».

*Модель Гиббса* представляет собой матрицу, состоящую из каскада вопросов, относящихся к разделам: описание, ощущения, оценка, анализ, вывод, действие, и позволяющую анализировать имеющийся опыт и выносить из сложившихся ситуаций и событий наиболее ценный опыт, а также определять, какой опыт, связанный с трансформацией образования смог, приобрести педагог.

Наблюдение за учителями в течение года позволило зафиксировать изменения по четырем направлениям.

*Показателями продуктивности* данных локальных экспериментов стали следующие изменения.

1. Изменения в профессиональной деятельности педагогов, которые фиксировались по наличию изменений в образовательном процессе, о чем свидетельствовало значительное увеличение количества заданий, связанных с личностными целями ученика в образовании; наличие заданий для единства учебной и внеучебной деятельности, позволяющих учитывать интересы и мотивы обучающихся; наличие заданий, связанных с рефлексией, направленной на осознание того, что ученик выбирает и почему.

2. Изменения в самопознании учителя. Посещение уроков свидетельствовало, что занятия стали интереснее, педагоги больше внимания стали уделять общению с детьми. Рефлексивные методики использовались педагогами как постоянные элементы работы с учениками, а также как основа системной самооценки уроков.

3. Изменения в деятельности учеников, которые фиксировались по показателям осознанности и важности умения осуществлять

выбор учебных заданий; осуществлять коммуникацию (умению эффективно взаимодействовать с одноклассниками и учителями); по выбору профиля обучения и устойчивости при обучении внутри него.

4. Определение направления помощи учителю в устранении дефицитов. Ситуационные интервью позволили администрации выстраивать программы внутрифирменного обучения. Применение ситуационных интервью также оказалось востребованным, на педагогических советах обсуждение наиболее важных проблем осуществлялось в форме решения кейсов.

Проиллюстрируем опыт реализации диагностического комплекса и преодоления выявленных дефицитов профессионализма учителя на примере деятельности молодого и опытного педагогов школы (учителей русского языка).

Сначала опишем опыт молодого педагога. Мария Николаевна (25 лет), в школе работает первый год. На вопросы методик отвечала очень долго. Чувствовалась неуверенность и боязнь ошибиться. При работе с профайлом был определен значительный дефицит умений внутри каждого из блоков профайла. Больше всего дефицитов было зафиксировано в области умения рефлексировать по поводу своих действий, направленных на обеспечение выбора ученикам.

В ситуационных интервью было зафиксировано наличие дефицитов в умении осуществлять индивидуальный подход к ученикам.

Из числа рефлексивных методик Марии Николаевне был предложен «Метод очистки фрукта», а также мультфильм с педагогическим содержанием для его анализа. При работе с методикой молодой учитель неплохо проанализировал ситуацию, но вот при ответе

на последний вопрос методики: «Какими умениями должен обладать педагог для решения данной ситуации?» Марии Николаевне было достаточно сложно, потому что у нее еще нет нужного опыта решения ситуаций, связанных с поддержкой ученика.

Опишем подход более опытного педагога. Юлия Игоревна Д., 35 лет, учитель русского языка, работает в школе более 10 лет. Активно включена в инновационную работу школы, связанную с поддержкой самоопределения ученика. При работе с профайлом Юлей Игоревной не было выявлено у себя никаких профессиональных дефицитов.

При работе с ситуационным кейс-интервью Юлия Игоревна очень быстро решала предложенные ситуации и смогла привести семь конкретных примеров, связанных с поддержкой ученика в обучении.

И в качестве третьего метода Юлии Игоревне как опытному педагогу была предложена самая сложная рефлексивная методика – «Модель Гиббса». При работе с моделью Гиббса Юлия Игоревна оперативно проанализировала ситуацию, она описала случай из своей практики, проследила последующую судьбу каждого из учеников, участвовавших в ситуации, сделала правильные выводы о том, как надо поступать в сложившейся ситуации.

Сформулируем вывод о целесообразности использования предложенной системы методик. Для этого мы применили интервью, а также исследование мнения коллег для анализа изменений в профессионализме педагогов.

Дальнейшее отслеживание опыта работы учителей позволило узнать, как изменилась их деятельность через полгода.

Для анализа опыта Марии Николаевны мы взяли интервью у самого педагога и ее коллег. Из интервью с администрацией школы мы

узнали, что Мария Николаевна приняла участие во внутрифирменном обучении на тему «Трансформация современного образовательного процесса». По словам завуча школы, Мария Николаевна стала более мотивированным работником. За это время по совету коллег ею были прочитаны такие книги, как «Идеальный урок» А. П. Усольцева, «Как говорить с детьми, чтобы они учились?» А. Фабер, Э. Мазлиш. Мария Николаевна больше времени стала уделять повышению своей цифровой компетентности и сегодня может уже других консультировать по работе с интерактивной доской. Коллеги также отмечают, что молодой учитель стал с ними больше советоваться, а уроки, проводимые ею, стали интереснее. Учителем стали применяться задания разного уровня сложности. Мария Николаевна стала посещать уроки коллег. По совету коллег стала работать с рефлексивными методиками сайта «Диагностическая школа»<sup>4</sup>. Мнение самой Марии Николаевны: *«Не скажу, что моя работа сильно изменилась. Но вот, что точно изменилось – я стала больше понимать, насколько мои ученики разные и насколько нужно по-разному с ними работать. Их жизненный опыт можно использовать, больше уделять внимания тому, что они говорят, вообще больше их слушать. Вот это и есть главное»*.

Для анализа опыта Юлии Игоревны мы провели интервью с ней и ее коллегами. По свидетельству коллег, Юлия Игоревна стала больше внимания уделять индивидуальному подходу к ученикам на уроках. Она больше

стала интересоваться мотивами учеников и их будущими профессиональными предпочтениями. Больше стала уделять внимания применению цифровых ресурсов для осуществления индивидуального подхода. Сама Юлия Игоревна отметила следующие изменения в своей профессиональной деятельности: *«Я всегда интересовалась педагогической рефлексией, но теперь обобщила свой опыт и опубликовала статью о ее пользе в деятельности педагога, а для этого еще много чего о ней прочитала. Провела с учениками своего класса много новых практик по самопознанию. Вот сейчас провожу методику „Шелфи“. Через понимание их интересов и особенностей хочу теперь придумывать задания и содержание текстов для упражнений. Очень важно, чтобы у них был выбор»*.

### Заключение

В результате проведенного исследования предложенная совокупность методик доказала продуктивность ее применения. Она позволяет не только выявить профессиональные дефициты в социально-поведенческой и цифровой сфере, но и способствует осмыслению учителем своих дефицитов, развитию рефлексивных умений по анализу собственной деятельности, кроме того позволяет учителям наметить план своего развития, а администрации определять механизмы помощи педагогу в преодолении его дефицитов.

<sup>4</sup> Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018616542 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс «Диагностическая школа»: № 2018613631; заявл. 11.04.2018; опубл. 01.06.2018 / И. Ю. Гутник, Т. П. Гембель,

Н. К. Губарь и др.; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». URL: <http://дш.школа-197.рф/>





## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Arieli S., Sagiv L., Roccas S. Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations // *Applied Psychology*. – 2020. – Vol. 69 (2). – P. 230–275. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
2. Bartolomé A., Castañeda L., Adell J. Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2018. – Vol. 15 (1). – P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
3. Börü N. The Factors Affecting Teacher-Motivation // *International Journal of Instruction*. – 2018. – Vol. 11 (4). – P. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
4. Cappannini O. M., Espíndola O. R. Obstacles in diagnostic assessment. A proposal for overcoming them by identifying models presented in the course // *Education Quimica*. – 2012. – Vol. 23 (4). – P. 484–491. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30137-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30137-4)
5. Caukin N., Trail L. SAMR: A Tool for Reflection for Ed Tech Integration // *International Journal of the Whole Child*. – 2019. – Vol. 4 (1). – P. 47–54. URL: <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/article/view/1370>
6. Konieczny K. Pedagogical diagnosis in the activities of non-governmental organizations // *Osvitologiya*. – 2018. – № 7. – P. 125–130. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.125130>
7. Kriaučiūnienė R., Targamadžė V. Mapping the concept of a good school with teachers' characteristics in the context of a good school concept // *Journal of Education Culture and Society*. – 2019. – Vol. 10 (2). – P. 33–42. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20192.32.42>
8. Kucirkova N., Mackey M. Digital literacies and children's personalized books: Locating the 'self' // *London Review of Education*. – 2020. – Vol. 18 (2). – P. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.01>
9. Leite E. A. M., Lencastre J. A. M., Silva B. D., Neto H. B. Learning style in a virtual environment: a study with elementary school teachers at in-service training // *Research, Society and Development*. – 2020. – Vol. 9 (7). P. e467973790. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3790>
10. Mohamadi Z., Malekshahi N. Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences // *Language Testing in Asia*. – 2018. – Vol. 8 (1). – P. 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0059-2>
11. Nemtcan E., Sæle R. G., Gamst-Klaussen T., Svartdal F. Drop-Out and Transfer-Out Intentions: The Role of Socio-Cognitive Factors // *Frontiers in Education*. – 2020. – Vol. 5. – P. 606291. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.606291>
12. Rossi P. G. Le tecnologie digitali per la progettazione didattica // *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*. – 2014. – № 10. – P. 113–133. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-ross>
13. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Motivated for Teaching? Associations with School Goal Structure, Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 67. – P. 152–160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
14. Аксенова А. Ю., Примчук Н. В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовой подход // *Человек и образование*. – 2020. – № 4. – С. 43–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44737029>
15. Безрукова О. В. Метод «Action research» («Исследование действием») в социологических исследованиях: основные идеи // *Вестник Самарского государственного университета*. – 2014. – Т. 20, № 5. – С. 25–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21781856>
16. Гаврилина Е. А. Эксперимент в социально-гуманитарном познании: становление и трансформация // *Философия науки и техники*. – 2017. – Т. 22, № 1. – С. 30–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29772493>



17. Гутник И. Ю. Подготовка будущих учителей к применению рефлексивной педагогической диагностики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 145–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41257942>
18. Дудина О. П. Мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников системы дополнительного профессионального образования как инструмент повышения качества реализации программ // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2020. – № 1. – С. 113–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42915576>
19. Клименко Л. В., Посухова О. Ю. School teachers' professional identity in the context of the precariatization of social and labor relations in large Russian cities // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 36–67. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-36-67> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618156>
20. Лазарев М. А., Стукалова О. В., Темиров Т. В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки // Наука и школа. – 2018. – № 2. – С. 62–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34992697>
21. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 81–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11714769>
22. Плотникова А. М. Профессиональная некомпетентность как поле языковой игры // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2016. – № 2. – С. 192–198. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26465437>
23. Смолеусова Т. В. Методическая готовность учителей к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 27–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1504.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23917472>
24. Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 180–195. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618161>
25. Яковлева И. П., Романова М. Л., Киселева Е. С., Матвеева Л. А. Современные методы оценки профессиональной надежности педагога // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2017. – № 2. – С. 259–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29952620>



Irina Yuryevna Gutnik

Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor,  
Department of Theory of History of Pedagogy, Institute of Pedagogy,  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3371-5275>

E-mail: [iragutnik@mail.ru](mailto:iragutnik@mail.ru)

## Designing an evaluation inventory for identifying teachers' professionalism deficits in the context of transformation of contemporary education

### Abstract

**Introduction.** *The article is devoted to the problem of identifying teachers' professional deficits in the context of transformation of modern school education. The purpose of this study is to describe a set of diagnostic methods aimed at identifying professional deficits of teachers in the context of transformation of contemporary education, which can be used both by teachers for self-assessment in order to subsequently overcome the detected deficits, and by school leaders to support teachers' professional growth.*

**Materials and Methods.** *In order to develop the set of diagnostic methods aimed at revealing teachers' professional deficits, the author has used the following methods of educational research: conversations, focus-group method, in-depth and narrative interviews, action research, and soft systems methodology. The study involved 25 teachers and 720 students of grades 5-9.*

**Results.** *The author has clarified the concept of 'professional deficits' and analyzed advantages and drawbacks of quantitative methods used in identifying teachers' professional deficits. The study justifies using the set of diagnostic methods aimed at identifying teachers' professional deficits in the context of contemporary education. Moreover, it has been proved that the presented evaluation inventory contributes to enhancing teachers' professional self-assessment and reflection.*

**Conclusions.** *In conclusion, the author summarizes the research findings about the implementation of the presented evaluation inventory and its contribution to teachers' continuing professional growth.*

### Keywords

*Teachers' professional deficits; Methods of educational research; Transformation of the educational process; Internal self-knowledge; Reflection of the teacher; Implementation of the teacher's support.*

### Acknowledgments

*The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of a state task. Project No. FSZN-2020-0027.*

## REFERENCES

1. Arieli S., Sagiv L., Roccas S. Values at work: The impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 2020, vol. 69 (2), pp. 230–275. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
2. Bartolomé A., Castañeda L., Adell J. Personalisation in educational technology: The absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, vol. 15 (1), pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>



3. Börü N. The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11 (4), pp. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
4. Cappannini O. M., Espíndola O. R. Obstacles in diagnostic assessment. A proposal for overcoming them by identifying models presented in the course. *Education Quimica*, 2012, vol. 23 (4), pp. 484–491. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30137-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30137-4)
5. Caukin N., Trail L. SAMR: A tool for reflection for Ed tech integration. *International Journal of the Whole Child*, 2019, vol. 4 (1), pp. 47–54. URL: <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/article/view/1370>
6. Konieczny K. Pedagogical diagnosis in the activities of non-governmental organizations. *Osvitologiya*, 2018, no. 7, pp. 125–130. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.125130>
7. Kriauciūnienė R., Targamadžė V. Mapping the concept of a good school with teachers' characteristics in the context of a good school concept. *Journal of Education Culture and Society*, 2019, vol. 10 (2), pp. 33–42. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20192.32.42>
8. Kucirkova N., Mackey M. Digital literacies and children's personalized books: Locating the 'self'. *London Review of Education*, 2020, vol. 18 (2), pp. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.01>
9. Leite E. A. M., Lencastre J. A. M., Silva B. D., Neto H. B. Learning style in a virtual environment: a study with elementary school teachers at in-service training. *Research, Society and Development*, 2020, vol. 9 (7), pp. e467973790. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3790>
10. Mohamadi Z., Malekshahi N. Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, 2018, vol. 8 (1), pp. 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0059-2>
11. Nemtcán E., Sæle R. G., Gamst-Klaussen T., Svartdal F. Drop-out and transfer-out intentions: The role of socio-cognitive factors. *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5, pp. 606291. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.606291>
12. Rossi P. G. Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2014, no. 10, pp. 113–133. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-ross>
13. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Motivated for Teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 152–160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
14. Aksenova A. Yu., Primchuk N. V. Essential characteristics of personalization of learning: Environmental approach. *Man and Education*, 2020, no. 4, pp. 43–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44737029>
15. Bezrukova O. V. "Action research" method in sociological researches: Basic ideas. *Bulletin of the Samara State University*, 2014, vol. 20 (5), pp. 25–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21781856>
16. Gavrulina E. A. An experiment in socio-humanitarian cognition: Genesis and evolution. *Philosophy of Science and Technology*, 2017, vol. 22 (1), pp. 30–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29772493>
17. Gutnik I. Yu. Training future teachers in reflective pedagogical diagnostics. *Proceedings of the A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University*, 2019, no. 193, pp. 145–153. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41257942>
18. Dudina O. P. Monitoring the professional deficits of the workers of the additional vocational education system as a tool of the programs quality enhancement. *Scientific and Methodological*



- Support for Assessing the Quality of Education*, 2020, no. 1, pp. 113–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42915576>
19. Klimenko L. V., Posukhova O. Yu. School teachers' professional identity in the context of the precariatization of social and labor relations in large Russian cities. *Questions of Education*, 2018, no. 3, pp. 36–67. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-36-67> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618156>
  20. Lazarev M. A., Stukalova O. V., Temirov T. V. Professional sustainability of future teachers: potential in the process of preparation and evaluation criteria. *Nauka i Shkola*, 2018, no. 2, pp. 62–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34992697>
  21. Lenskaya E. A. The quality of education and the quality of teacher training. *Questions of Education*, 2008, no. 4, pp. 81–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11714769>
  22. Plotnikova A. M. Criticism of professional incompetence expressed through language play. *Ural Philological Bulletin. Series: Language. The system. Personality: The linguistics of Creativity*, 2016, no. 2, pp. 192–198. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26465437>
  23. Smoleusova T. V. Methodical readiness of teachers to introduce innovations in the classroom, the relevant requirements of the federal state educational standard. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, vol. 5 (4), pp. 27–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1504.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23917472>
  24. Temnyatkina O. V., Tokmeninova D. V. Modern approaches to teacher performance assessment an overview of foreign publications. *Questions of Education*, 2018, no. 3, pp. 180–195. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618161>
  25. Yakovleva I. P., Romanova M. L., Kiseleva E. S., Matveeva L. A. Modern methods of teachers professional reliability evaluation. *Scientific Works of the Kuban State Technological University*, 2017, no. 2, pp. 259–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29952620>

Submitted: 27 May 2021

Accepted: 10 July 2021

Published: 31 August 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).