

*На правах рукописи*

УЛИТКО Валерия Вячеславовна

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Москва – 2023

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт стратегии развития образования»

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор  
**Глазунов Анатолий Тихонович**

**Официальные оппоненты:** **Кохичко Андрей Николаевич**  
доктор педагогических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический  
государственный университет», психолого-  
педагогический институт, кафедра педагогики,  
профессор

**Николаева Марина Владимировна**  
доктор педагогических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет», кафедра  
педагогики и психологии начального образования,  
заведующий

**Ведущая организация:** Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Новосибирской области «Новосибирский институт  
повышения квалификации и переподготовки  
работников образования»

Защита состоится «28» сентября 2023 г. в 11.00 часов на заседании диссертационного совета 33.1.002.01 на базе федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования» по адресу: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д.16.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования». Адрес сайта: <http://instrao.ru>.

Автореферат разослан « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Долгая Оксана Игоревна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Реализация государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ГОС НОО)<sup>1</sup> выявила профессиональные дефициты учителей начальных классов Приднестровья. По результатам проведенного нами анкетирования установлено, что 40,5% учителей затрудняются в проектировании урока на основе учебной деятельности, 26,2% – не дифференцируют учебные задания предметного и метапредметного характера, 63% – не могут составить инструментарий для диагностики метапредметных образовательных результатов младших школьников Приднестровья. Учителя не готовы к организации процесса формирования универсальных учебных действий. Затруднение при обучении целеполаганию выделяют 16,7% респондентов, а по итогам анализа уроков трудности возникают у 79%. Неумение создать проблемную ситуацию на уроке как условие «принятия» учебной задачи отмечают 25% учителей, а наблюдение уроков показывает этот методический дефицит у 75% реализующих ГОС НОО. Около 90% педагогов предпочитают фронтальную работу, а интерактивные формы в ряде случаев не соответствуют возрастным возможностям младших школьников; 76% учителей не вовлекают учеников в процесс оценки учебных достижений; а из тех, кто организует самооценку, 87% смешивают критерии личной продуктивности (выполненный объем), правильности выполненного задания, сложности и эмоционального отклика на задание. Это затрудняет становление способности к самоконтролю и формирование объективной самооценки ученика, делает невозможным самокоррекцию. В содержании уроков преобладают репродуктивные задания, ориентированные на формирование знаний, умений и навыков. Задачи поисково-исследовательского, аналитического типа редки, что препятствует становлению опыта осознанного применения предметных знаний и умений. Массовый учитель оказался не готов создать учебные ситуации, позволяющие достичь метапредметных результатов, не способен ни к самостоятельному формулированию критериев оценки метапредметных результатов, ни к разработке оценочных материалов, а, используя готовые средства, затрудняется при проверке и интерпретации результатов.

---

<sup>1</sup> Приднестровская Молдавская Республика (ПМР) находится в едином образовательном пространстве с Российской Федерацией. В основе ГОС НОО ПМР лежит ФГОС НОО РФ. Таким образом, ГОС НОО ПМР соответствует ФГОС НОО и не противоречит документу Российской Федерации.

Профессиональная неготовность учителя к реализации ГОС НОО затрудняет осуществление развивающего обучения, а значит, достижение требований стандарта. По итогам мониторинга сформированности метапредметных результатов у выпускников начальной школы Приднестровья (общая выборка – 804 ученика) установлено, что умение использовать выборочное чтение для решения поставленной задачи сформировано у 44,8 % учащихся; умением преобразовывать информацию из сплошного текста в таблицу владеют 49,1%; умение строить аргументированное высказывание в письменной форме показывает 51%; принимать и сохранять учебную цель способны только 43% четвероклассников; могут осуществлять контроль процесса выполняемого действия 32,8%, а контроль результата – 45,3%; умеют вносить необходимые коррективы в выполненную работу всего 53,2%.

Наши наблюдения показывают, что профессиональный опыт и стаж учителя могут как помогать в обновлении компетенций (освоение нового целеполагания, системы оценивания, интерактивных методов организации учебного процесса и др.), так и мешать. Скорость методической самокоррекции связана с рефлексивными умениями учителя. Нередко педагоги затрудняются дистанцироваться от профессионального опыта и критически оценить собственную методическую деятельность на уроке (замечания воспринимаются болезненно; оправдывают методические ошибки внешними факторами: недостатком времени на уроке, низким потенциалом или возрастными возможностями учеников и др.). Введение ГОС НОО обозначило вызовы существующей системе дополнительного профессионального образования: возникла потребность в подготовке учителей с учетом имеющегося опыта и стажа, на основе субъектной позиции в профессиональном развитии и приоритете практико-ориентированных моделей для осмысления новых требований к функциональным обязанностям.

**Степень разработанности темы исследования.** Вопросы профессиональных компетенций исследовались В.И. Блиновым, А.Т. Глазуновым, И.А. Зимней, В.В. Сериковым, В.А. Слостениным, С.Н. Чистяковой, В.Д. Шадриковым, Е.Т. Fanfani, R.E. Nemiña, J. Pagés, A. Schulmeyer. Основы технологизации образовательного процесса и применение технологического подхода в профессиональном образовании рассмотрены В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, М.М. Левиной, Т.Ю. Ломакиной, Г.К. Селевко и др. Условия обучения и профессионального развития взрослого человека являлись объектом исследований

Г.С. Вершловского, Т.М. Громковой, А.А. Деркача С.И. Змеёва, В.И. Подобеда, Н.Н. Суртаевой, Г.С. Сухобской, Е.П. Тонконогой. В трудах М.В. Кларина, О.В. Ройтблат, А.И. Рытова, D. Vaillant они рассмотрены как обоснование системы дополнительного профессионального образования с учетом удовлетворения образовательных потребностей личности.

Развитию профессиональной готовности педагогов посвящены многие исследования, предлагающие различные модели повышения квалификации с целью формирования компетенций, обеспечивающих выполнение требований к уровню образования школьников. Интерес представляют модели с элементами дифференциации и индивидуализации дополнительного образования (Т.О. Автайкина, А.В. Окерешко, А.Г. Пачина); модели внутрикорпоративного развития профессиональных компетенций (С.В. Анохина, Ю.И. Герасимова, Т.Л. Дубровина, Л.Г. Политковская, Н.И. Сергеева); модели профессионального развития в педагогическом сообществе (Н.А. Андрощук, В.В. Казанцева) и др.

Вместе с тем существующие исследования не дают исчерпывающего ответа на вопрос (с учетом современных требований к деятельности учителя начальных классов), каковы условия профессионального развития учителей, обладающих опытом, разным по глубине и диапазону.

Актуальность исследования проблемы подтверждается существующими сегодня противоречиями:

– между требованием к наличию у учителя начальных классов профессиональных компетенций, необходимых для формирования метапредметных результатов младших школьников, и отсутствием у педагога готовности к решению этих новых задач;

– между актуальностью рефлексивной деятельности учителя по оценке личной методической системы, с позиции построения дидактического процесса как организации учебной деятельности ученика и умением оценивать свои действия только с позиции знаниевого подхода;

– между традицией организации дополнительного образования на основе репродуктивных методов обучения и актуальным запросом на использование поисково-исследовательских методов освоения программ, построенных на компетентностной основе, учитывающих субъектную позицию слушателя в образовательном процессе;

– между необходимостью формирования новых профессиональных компетенций учителей начальных классов, обладающих разным по глубине и диапазону методическим опытом и знанием современных требований к

обучению младших школьников и отсутствием индивидуально-дифференцированного подхода в дополнительном образовании педагогов;

– между востребованностью в эффективном управлении процессом профессионального развития в межкурсовой период и недостаточностью его технологической поддержки.

Анализ научных исследований и опыта непрерывного образования учителей, выявленные противоречия в системе дополнительного образования, а также необходимость реагировать на вызовы времени определили **проблему исследования**: каким должно быть сопровождение профессионального развития учителя начальной школы в условиях дополнительного профессионального образования, обеспечивающее формирование его готовности к построению процесса достижения метапредметных образовательных результатов учениками младших классов.

Значимость проблемы и ее недостаточная разработанность в педагогической теории и практике обусловили выбор **темы** исследования: *«Сопровождение профессионального развития учителя начальных классов в системе дополнительного образования»*.

**Объект исследования** – процесс дополнительного образования учителя.

**Предмет исследования** – сопровождение индивидуального профессионального развития учителя начальных классов, отражающего его готовность к формированию метапредметных результатов младших школьников в процессе дополнительного образования.

**Цель исследования** – разработать и апробировать модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в области формирования его готовности к построению процесса достижения метапредметных образовательных результатов младшими школьниками.

**Гипотеза исследования** – развитие профессиональных компетенций учителя, обеспечивающих формирование метапредметных результатов младших школьников, будет эффективным, если:

1) педагогом осознанно, что достижение учениками УУД обеспечивается его способностью организовать процесс формирования метапредметных результатов и выражается в компетенциях целеполагания, мотивации обучающихся и организации учебной деятельности;

2) критериальная основа выделенных компетенций дополнена умениями создавать учебные ситуации, инициирующие универсальные

учебные действия школьников (вовлекать в целеполагание, в прогнозирование результата; применять само- и взаимооценку, корректно формулировать критерии и др.);

3) дополнительное образование учителя в межкурсовой период организовано как сопровождение индивидуального профессионального развития, с учетом выявленных дефицитов профессиональных компетенций;

4) разработан и применён инструментарий, позволяющий одновременно осуществить вариативное сопровождение и индивидуализацию профессионального развития учителя на основе выявленных дефицитов каждой компетенции и реализующий оптимальную комбинацию теоретической и практической сторон профессионального развития, персональную и коллективные формы взаимодействия.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой поставлены **задачи исследования:**

1. Проанализировать проблему формирования метапредметных результатов обучения как новое направление профессиональной деятельности учителя начальных классов.

2. Обосновать характеристики профессиональных компетенций учителя начальных классов, отражающих его готовность к формированию метапредметных результатов обучения младших школьников.

3. Выявить проблемы дополнительного профессионального образования и обобщить эффективные условия сопровождения процесса профессионального развития учителя в межкурсовой период.

4. Создать и апробировать модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов, в основе которой – учет профессиональных дефицитов и конструирование программ профессионального развития.

5. Разработать и проверить технологию сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя как процессуальное воплощение для реализации модели.

**Научная новизна** результатов исследования:

– обосновано значение профессиональных компетенций учителя, характеризующих его готовность к организации процесса формирования метапредметных результатов обучения в начальной школе; установлена корреляционная зависимость качества этого процесса от уровня соответствующих компетенций педагога; констатировано наличие порогового уровня компетенций в реализации профессиональных задач;

– выявлены трансформации профессиональных компетенций учителя начальных классов (в рамках действующего функционала), необходимых ему для формирования метапредметных результатов обучения младших школьников;

– диагностированы проблемы массового дополнительного педагогического образования, снижающие его эффективность относительно персональных профессиональных потенциалов и ожиданий. Сформулированы организационно-педагогические условия профессионального развития, позволяющие его максимально индивидуализировать и субъективизировать;

– создана и апробирована модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного образования, ее базовыми положениями являются оценка стартового уровня владения компетенцией в области формирования метапредметных образовательных результатов у обучающихся, индивидуализация и сопровождение учителя в процессе профессионального развития. Описаны и проверены условия, определяющие оптимальную реализацию данной модели;

– разработана технология сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций, ядром которой является конструктор вариативных программ, представляющий комбинацию структурных элементов в соответствии с масштабом выявленных дефицитов по каждой компетенции: *модулей деятельности, блоков* обогащения профессионального опыта, *уровней сотрудничества* педагогов; выступающий механизмом индивидуализации профессионального развития и процесса сопровождения учителя; доказана эффективность разработанной технологии;

– доказана эффективность методик на персональном, групповом и коллективном уровнях в компенсаторном и развивающем блоках; разработаны и описаны приемы «Замкнутая цепь», «Дополненная реальность», «Рефлексивное партнерство», модифицированная методика «Решение проектных задач» («Решение методических проектных задач»), расширяющие инструментарий работы с ситуационными задачами профессионального содержания.

**Теоретическая значимость заключается:**

– в обогащении научных представлений о теоретических основах подготовки учителя начальных классов применительно к новой области профессиональных знаний и умений – формированию универсальных



учебных действий младшего школьника: обоснованы базовые научные подходы, уточнены принципы, цели, содержание, технологии и формы организации деятельности в этом направлении;

– в создании теоретических основ конструирования индивидуального профессионального развития учителя (диагностика профессиональных дефицитов и декомпозиция компетенций, комбинация вариантов программ, сочетание непосредственного и опосредованного сопровождения учителя, проектирование продолженного саморазвития);

– в разработке методической основы использования проектных задач для развития профессиональной компетентности учителя в определении ресурсов метапредметного содержания организации учебной деятельности.

**Практическая значимость состоит в следующем:**

– конструктор вариативных программ индивидуального развития профессиональных компетенций учителя может быть использован специалистами муниципальных методических служб при создании неформальной образовательной среды в системе работы с педагогами по адресной методической помощи. Учебно-методические пособия применимы в системе дополнительного профессионального образования, в школе заместителем директора, при планировании мероприятий по развитию профессиональной компетентности учителя; полезны педагогу, заинтересованному в самообразовании;

– приемы «Дополненная реальность урока», «Рефлексивное партнерство», «Замкнутая цепь» и метод «Решение методических проектных задач» позволяют обогатить практику дополнительного профессионального образования в рамках КПК, деятельности муниципальных и внутришкольных методических служб. Подготовленное пособие по самостоятельной разработке практико-ориентированных заданий для диагностики сформированности метапредметных результатов обучающихся окажет методическую помощь учителю начальных классов;

– разработанные примеры контрольно-диагностических материалов дополняют имеющийся диагностический инструментарий учителя начальных классов, способствуют повышению уровня сформированности компетенции в области оценивания метапредметных образовательных результатов.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:**

– теории развивающего начального обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и их

последователи) как основа развития необходимых профессиональных компетенций педагога;

- концепции начального образования (Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Журова, Н.Б. Истомина, А.А. Леонтьев, А.М. Пышкало);

- концептуальные основы ФГОС НОО (А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Поляков, М.В. Рыжаков, В.В. Фирсов и др.), которые определяют специфику образовательного процесса в начальной школе, образовательные результаты младшего школьника и ставят новые задачи профессиональной деятельности учителя;

- профессиографический подход к подготовке специалиста, задающий систему требований, предъявляемых специальностью к человеку (А.Т. Глазунов, Е.М. Иванова, Э.Ф. Зеер, Б.В. Кулагин, В.А. Сластёнин, В.Д. Шадриков);

- компетентностный подход в образовании и профессиональной деятельности, рассматривающий понятия *компетентность* и *компетенция*, их структуру и содержание (В.И. Блинов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.Ю. Ломакина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков) и обосновывающий практико-ориентированное взаимодействие учителей;

- андрагогический подход, определяющий систему условий при проектировании программ индивидуального профессионального развития учителя (Г.С. Вершловский, Т.М. Громкова, С.И. Змеёв, М.В. Кларин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая);

- акмеологический подход, рассматривающий профессиональное самообразование как основу достижения индивидуальных вершин профессионализма (А.А. Деркач).

Для проведения исследования использованы **методы**:

- теоретические: изучение, анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, нормативных и учебно-методических источников, концептуальный анализ диссертационных исследований, систематизация фактического материала, моделирование гипотезы исследования;

- эмпирические: наблюдение и изучение педагогического опыта, экспертная оценка и самооценка, анкетирование, педагогический эксперимент;

- статистические: количественная и качественная обработка эмпирических данных.

**Исследование включало три этапа.**

I этап (2013–2015) – проведено наблюдение и анализ практического опыта учителей, апробировавших ГОС НОО. Изучены психолого-педагогическая литература и диссертации по созданию эффективных условий развития компетентности педагога, выполнен анализ нормативных документов и учебно-методических материалов. Результат – выявлены и сформулированы дефициты компетентности учителя, демонстрирующие его неготовность к реализации требований ГОС НОО; определены задачи профессионального развития; установлены противоречия и проблемы в системе дополнительного педагогического образования. Сформулирован понятийный аппарат, определена рабочая гипотеза исследования.

II этап (2016 – 2019) – проведено констатирующее обследование уровня компетенций учителей по формированию метапредметных образовательных результатов у младших школьников. Разработана и апробирована модель их развития в условиях дополнительного образования; сформирован методический инструментарий. Выполнено контрольное обследование динамики развития компетенций. Результат – систематизированы, обработаны и обобщены данные трехлетнего исследования, уточнен инструментарий реализации модели сопровождения индивидуального развития компетенций учителя начальных классов.

III этап (2019 – 2022) – осуществлена интерпретация данных по итогам контрольного обследования. Результат – сформулированы выводы, оформлена диссертация и текст автореферата.

База проведения исследования – 20 школ Приднестровья (61 учитель и 653 ученика начальных классов), привлечены заместители по учебно-воспитательной работе школ-участниц.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Существенным фактором, сдерживающим формирование готовности учителя начальных классов к организации учебной деятельности школьника является доминирующая «знаниевая» модель организации обучения с присущими ей профессиональными компетенциями (при передаче знаний, организации их усвоения и воспроизведения) и субъектной ролью учителя; ученик — объект учебного процесса, не принимающий активного участия в решении учебно-познавательных задач.

2. Готовность учителя к формированию метапредметных результатов обучения младших школьников проявляется в сформированности компетенции *в области целеполагания* (обогащение ее приемами создания

учебных ситуаций по обучению школьника ставить цель учебной деятельности, планировать алгоритм ее достижения, прогнозировать результат), *в области оценивания* (освоение приемов вовлечения учеников в процесс самоконтроля и самооценки деятельности и ее итогов), *мотивации и организации учебного процесса* (приобретение опыта организации детского сотрудничества, стимулирования самостоятельности в принятии решений и др.), что придает вектор совершенствованию методической системы учителя. Теоретическим обоснованием выделенных компетенций является системно-деятельностный подход в организации образовательного процесса, выступающий методологической основой ФГОС НОО.

3. Развитие профессиональных компетенций учителей начальных классов с разным опытом и стажем, обеспечивающих их готовность к формированию у школьников метапредметных образовательных результатов, в дополнительном образовании является целенаправленным процессом, эффективность которого гарантирована в случае, если:

- обеспечена индивидуализация планирования профессионального развития на основе установленных дефицитов по каждой компетенции (целеполагания, мотивации обучающихся, организации учебной деятельности);

- организовано сопровождение процесса развития как уровневое воздействие (непосредственное и опосредованное) в рамках программы индивидуального развития профессиональных компетенций;

- тактика действий методиста, сопровождающего учителя, основывается на научных положениях образования взрослых;

- комплекс развивающих мер охватывает теоретическую и практическую подготовку, является «погружением» в методические аспекты компетенции и предполагает безотлагательную интеграцию нового знания и опыта в личную методическую систему с самоанализом результативности;

- глубина «погружения» и период отработки умения релевантна исходному уровню компетенции.

4. Модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций является научно обоснованным проектом профессионального развития учителя в условиях дополнительного образования. Включает взаимосвязанные компоненты: концептуально-целевой (цель, обусловленная социальным заказом, методологическая основа, ценностные установки сопровождающего и функциональные особенности сопровождения), технологический (средства, методы, формы и

технология сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций) управленческий (методы и инструменты мониторинга, включающего входной, оперативный и итоговый контроль; критерии, показатели и уровни компетенций; прогнозируемый результат – индивидуальная динамика развития профессиональных компетенций).

Теоретическую основу сопровождения составили профессиографический, компетентностный, андрагогический, акмеологический подходы, позволившие:

1) сформулировать принципы организации процесса сопровождения: *актуализации компетенций в соответствии с социальным заказом* (оценка компетенций в их соответствии задачам формирования метапредметных умений школьников); *практико-ориентированности процесса развития профессиональных компетенций* (обновление знаний и умений в профессиональных пробах); *вариативности сопровождения* (сочетание опосредованного и непосредственного сопровождения); *интерактивного взаимодействия учителей в процессе их сопровождения* (развитие эффективно в сотрудничестве членов группы); *практико-применимости знаний и опыта* (ежедневная практика обуславливает освоение актуального методического инструментария); *индивидуализации и субъективизации* (дефициты как «точки роста» определяют программу развития компетенций, но учитель самостоятелен в приоритетах); *взаимосвязи профессиональной рефлексии и профессионального развития* (соотнесение личного опыта с актуальными задачами и опытом коллег стимулирует развитие); *ветвления образовательных целей* (реализация программы порождает новые цели самообразования, стимулируя его возобновляемость);

2) определить комплекс методов исследования компетенций учителя, значимых для: а) формирования метапредметных результатов младших школьников; б) процесса их развития; в) организации сопровождения; г) выявления индивидуальной динамики и потенциалов развития;

3) определить ценностные установки методиста в процессе сопровождения: *идея самоопределения учителя в профессиональном развитии* (обеспечить сопоставление ценностных установок профессиональной деятельности при реализации ГОС и наличного опыта); *идея саморазвития и самосовершенствования* (создать условия для рефлексии, принятия новых смыслов деятельности, качественного изменения методической системы); *идея взаимообогащения учителей* (обеспечить обмен

опытом как уникальным источником обучения); *идея корпоративного сотрудничества* (способствовать профессионализации в условиях школы).

5. Технология сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя является процессуальным инструментом реализации модели и определяет алгоритм действий сопровождающего лица. Механизмом регулирования сопровождения и разработки программ индивидуального развития профессиональных компетенций является конструктор вариативных программ. Он представляет совокупность трех элементов: 1) модулей деятельности (теоретический и практический); 2) блоков мероприятий (компенсаторный и развивающий); 3) уровней сотрудничества субъектов (персональный, групповой, коллективный). Комбинация трех элементов легла в основу конструирования вариативных программ: «П-1: отсутствие компетенции» или «критический уровень»; «П-2: функциональный уровень»; «П-3: креативный уровень». Конструктор позволяет создать программу индивидуального развития профессиональных компетенций, исходя из исходного уровня каждой из них.

Процесс сопровождения предполагает три последовательных технологических этапа деятельности методиста:

– на оценочно-проектировочном этапе – 1) диагностика компетенций, 2) разработка программы индивидуального развития компетенций на основе конструктора вариативных программ;

– на деятельностном этапе – 1) формирование инструментальной основы сопровождения, 2) просвещение и развивающая работа по совершенствованию компетенций;

– на результирующем этапе – 1) оценка развития компетенций учителя, 2) индивидуальное консультирование саморазвития на рабочем месте.

Опосредованное сопровождение реализуется на всех этапах технологического процесса, непосредственное сопровождение – на деятельностном этапе (организация практических мероприятий).

Вид сопровождения зависит от уровня сотрудничества учителей: на персональном уровне методист осуществляет опосредованное сопровождение, на групповом и коллективном – непосредственное.

Управляемость технологии обеспечивает мониторинг. Его цели на разных этапах сопровождения обуславливают методы: наблюдение и критериальное оценивание на входном и итоговом контроле; тестирование и анализ методических продуктов учителей в рамках оперативного контроля.

Модель позволяет заложить основы проектной деятельности учителя в последующем развитии компетенций, необходимых ему для формирования нового образовательного результата у школьников; генерировать новые смыслы и цели самообразования, выстроить план профессионализации.

**Достоверность и обоснованность результатов** основных положений и выводов исследования обуславливается целостной и непротиворечивой теоретико-методологической базой; сопоставлением данных, полученных другими исследователями с данными нашего исследования; сочетанием количественного и качественного анализа; экспериментальным подтверждением гипотезы выборочной совокупностью (61 учитель и 653 ученика) и результатами проведенной опытно-экспериментальной работы.

**Соответствие паспорту научной специальности.** Содержание и результаты диссертации соответствуют паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (пп. 8, 9).

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись на базе государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации» (ГОУ ДПО «ИРОиПК») г. Тирасполь.

Информация о разных этапах исследования обсуждалась на заседаниях лаборатории начального общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, на научно-практических конференциях:

1) *международных*: «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие и социализация», ФГАУО ВО «Южный Федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, (2020); «Поле инновационной деятельности педагога», «Национальный центр повышения квалификации “Өрлеу”, “Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области”», г. Петропавловск, Казахстан, (2017);

2) *всероссийских*: «Современный педагогический инструментарий – гарантия будущего успеха», Издательский дом «Федоров» (2018); конференция по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста, г. Москва, АПКиППРО, (2017);

3) *республиканских*: ГОУ ДПО «ИРОиПК» «Функциональная грамотность выпускника: проблемы содержания и организации образовательного процесса» (2023); «Развитие личностного потенциала как ценность современного образования» (2022); «Инновационная деятельность

педагога в условиях реализации требований ГОС» (2019); Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко: День науки (2018).

**Диссертация** включает введение, три главы, заключение, список литературы, список сокращений, список иллюстраций, 17 приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы, сформулированы проблема, цель, гипотеза исследования, определены объект и предмет, задачи, методы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, основные положения, выносимые на защиту.

**В первой главе** *«Формирование универсальных учебных действий как новое направление профессиональной деятельности учителя начальных классов»* анализ научной литературы по проблеме развития образования, ориентированного на результат, позволил определить актуальность следующих положений в контексте реализации ФГОС НОО:

– теоретическими предпосылками формирования метапредметных образовательных результатов являются исследования теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), в которых доказана развивающая роль становления основ «умения учиться» в младшем школьном возрасте;

– выделены теории, концепции и модели обучения в начальной школе (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, Н.Ф. Виноградова, Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон), рассматривающие главной целью развитие ученика;

– обобщен научно-методический опыт по формированию УУД: поэтапный подход к формированию умения (М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая); формирование операционного состава учебных действий (Н.В. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова); разработка учебных заданий (О.Б. Логинова, Г.С. Ковалева, С.Г. Яковлева);

– выделены особенности УУД (преобразуются из предметных умений через общеучебные до универсальных, имеют надпредметный характер; мотивируют, организуют и регулируют деятельность; обеспечивают личностное и познавательное развитие, общую успешность на всех уровнях образования);



– раскрыты подходы к формированию метапредметных результатов: акцент на содержании (Ю.В. Громько, Н.В. Громько, А.В. Хуторской); акцент на организации учебного процесса (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Л.Е. Журова, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов);

– обобщены, проанализированы и подкреплены практикой причины неготовности массового учителя начальных классов к организации учебной деятельности школьника как условия формирования метапредметных результатов (И.А. Адамский, Н.Ф. Виноградова, М.В. Кларин, Г.С. Ковалёва, М.И. Кузнецова, О.Б. Логинова и др.) (профессионализация в «знаниевой» парадигме; опыт – автоматизированный инструментарий субъект-объектных отношений; низкая профессионально-рефлексивная культура);

– резюмировано, что реализация требований ГОС НОО усложняет профессиональные задачи (Г.С. Ковалёва, В.Д. Шадриков, Е.А. Ямбург и др.), повышая качество работы учителя в логике формирования учебной деятельности младшего школьника;

– обоснованы характеристики профессиональных компетенций учителя начальных классов, отражающих его готовность к формированию метапредметных результатов обучения школьников (В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова) (компетенции в области целеполагания, мотивации обучающихся, организации учебной деятельности), но демонстрирующих в реальной практике низкие показатели;

– обобщен международный опыт дополнительного образования учителей (Россия, Великобритания, Южная Корея, Финляндия, Испания и др.) и сопоставлен с действующей практикой (Приднестровье), чем установлены факторы, сдерживающие развитие готовности учителя к реализации ГОС НОО и порождающие ряд проблем:

а) отсутствие диагностики (в рамках курсовой подготовки) индивидуальных профессиональных потребностей учителей с разным педагогическим стажем и опытом, при освоении новых функций, связанных с формированием УУД у младших школьников;

б) недооценка роли компетентностного подхода в случае формирования профессиональных умений, обусловленных реализацией ГОС НОО, у учителей с разным стажем и опытом (в т.ч. молодых специалистов);

в) недооценка роли субъектной позиции педагога в период планирования дополнительного образования (мотивация на результат);

г) отсутствие системного сопровождения учителя в профессиональном развитии по проблемам формирования УУД и определение функций

сопровождающего лица;

– выделены ключевые положения технологизации образовательного процесса (В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, М.В. Кларин, Т.Ю. Ломакина, В.А. Слостёнин, Г.К. Селевко, Т.И. Шамова и др.), позволившие разработать технологию сопровождения учителя как процессуальный элемент модели;

– рассмотрена сущность сопровождения в разных социокультурных средах (Е.А. Александрова, Э.Ф. Зеер, Т.Ю. Ломакина, В.А. Слостёнин, С.Н. Чистякова и др.) и сформулировано определение понятия «сопровождение» в контексте нашего исследования.

**Педагогическое сопровождение – система целенаправленного воздействия на педагогическую деятельность учителя с целью совершенствования его профессиональных компетенций.**

**Вторая глава «Формирование готовности учителя начальных классов к организации процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников»** посвящена описанию условий развития профессиональных компетенций в виде модели, сочетающей особенности дополнительного образования взрослых, сопровождение учителя в процессе совершенствования компетенций и механизм индивидуализации. Взаимосвязанными компонентами модели являются концептуально-целевой, технологический и управленческий, каждый из них – совокупность блоков.

**Концептуально-целевой компонент** содержит 3 блока: *целевой* (цель – развитие профессиональных компетенций учителя, отражающих готовность к формированию метапредметных результатов обучения у школьников и задачи по ее достижению), *методологический* (научные подходы, принципы организации оптимальных условий индивидуализации, методы исследования процесса развития компетенций), *функциональный* (ценностные установки сопровождающего – ориентиры тактики методиста).

*Методологический блок* включает: 1) профессиографический подход (А.Т. Глазунов, Е.М. Иванова, Э.Ф. Зеер, Б.В. Кулагин, В.А. Слостёнин, В.Д. Шадриков), определяющий *принцип* актуализации профессиональных компетенций учителя в соответствии с социальным заказом и *методы* их исследования (анализ компетенций с позиции формирования метапредметных результатов; сопоставление компетенций учителя и метапредметных результатов ученика для восполнения недостающих показателей компетенций; обобщение и систематизация методических приемов организации учебной деятельности), 2) компетентностный подход (В.И. Блинов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.Ю. Ломакина, В.В. Сериков,

А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков), обосновывающий *принципы* практико-ориентированности процесса развития компетенций и вариативности сопровождения; *методы* исследования процесса развития компетенций (наблюдение и анализ методических приемов в арсенале учителя; классификация профессиональных затруднений, выявление системных проблем; систематизация практико-ориентированного образовательного контента; эксперимент по сопровождению индивидуального развития профессиональных компетенций учителя); 3) андрагогический подход (Г.С. Вершловский, Т.М. Громкова, С.И. Змеёв, М.В. Кларин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая), обосновывающий *принципы* интерактивного взаимодействия учителей в процессе их сопровождения и практико-применимости знания и опыта; *методы* исследования организации сопровождения (анализ интерактивных форм развития компетенций, их классификация на основе вариативности сопровождения; контент-анализ методических продуктов учителей); 4) акмеологический подход (А.А. Деркач), определяющий *принципы* индивидуализации и субъективизации профессионального развития в процессе сопровождения; взаимосвязи профессиональной рефлексии и профессионального развития; ветвления образовательных целей; *методы* исследования динамики и потенциалов развития компетенций (моделирование механизма – конструктора вариативных программ; ранжирование персональных уровней компетенций для разработки индивидуальных программ; мониторинг индивидуальной динамики для выявления «точек роста» и продолженного саморазвития).

**Технологический компонент** – описание технологии сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов, она включает *содержательный* и *процессуальный* блоки. *Содержательный блок* – это инструментальная и организационная основы сопровождения. Инструментальную основу составляют учебно-методические модули (комплексы материалов по числу компетенций), организационную основу – а) план и график сопровождения группового и коллективного сотрудничества (разрабатывается после установления профессиональных дефицитов); б) темы саморазвития в межкурсовой период.

*Процессуальный блок* – процесс сопровождения учителя методистом. Ядром индивидуализации развития компетенций, определения направлений и вида сопровождения (опосредованное или непосредственное) является конструктор вариативных программ, объединяющий два модуля

деятельности, два блока мероприятий и три уровня сотрудничества субъектов дополнительного профессионального образования (Таблица 1). Комбинация совокупности элементов обусловлена наличным уровнем компетенций и позволяет конструировать вариативные программы: «П-1» «отсутствие компетенции» или «критический уровень»; «П-2» – «функциональный уровень»; «П-3» – «креативный уровень». Уровни сотрудничества обуславливают вид сопровождения.

Таблица 1 – Конструктор вариативных программ в общем виде

Модули деятельности	П-1		П-2		П-3		Уровни сотрудничества	Вид сопровождения
	Блоки мероприятий							
	компен-саторный	развива-ющий	компен-саторный	развива-ющий	компен-саторный	развива-ющий		
Теоретический	+	+	–	+	–	+	Персональный	Опосредованное
Практический	+	+	+	+	–	+		
	–	+	–	+	–	+	Групповой/ командный*	Непосредственное
+	–	+	–	–	+	Коллективный		

Технология предусматривает этапы деятельности методиста:

– оценочно-проектировочный – диагностика (оценка и определение уровня каждой компетенции учителя; построение компетентностного профиля), разработка программы индивидуального развития компетенций на основе конструктора;

– деятельностный – разработка инструментов (учебно-методических модулей, плана образовательных мероприятий, направлений продолженного саморазвития и др.), просвещение и развитие компетенции (групповое и коллективное сотрудничество);

– результирующий – оценка развития (выявление индивидуальной динамики каждой компетенции), индивидуальное консультирование продолженного саморазвития на рабочем месте.

Опосредованное сопровождение (на всех этапах) – алгоритм действий методиста по планированию образовательной среды, стимулирующей саморазвитие в теоретическом и практическом модулях деятельности на персональном уровне сотрудничества. Непосредственное сопровождение (деятельностный этап) – взаимодействие методиста и учителей по реализации их программ на основе плана и графика (практический модуль в групповом и коллективном сотрудничестве).

Механизм конструирования программы индивидуального развития компетенций на основе графа. Конструктор позволяет составить программу с

учетом исходного уровня каждой компетенции (К-1, К-2, К-3) (Рисунок 1). Опишем вариант программы. У учителя (X) установлен компетентностный профиль: К-1 – функциональный уровень; К-2 – критический уровень; К-3 – функциональный уровень. Руководствуясь конструктором, программа его профессионального развития представляет комбинацию, изображенную на рисунке 2.

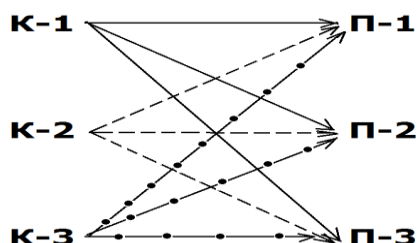


Рис. 1. Комбинации программ профессионального развития

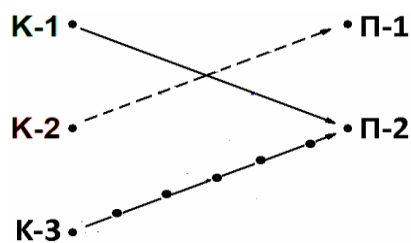


Рис. 2. Программа индивидуального развития профессиональных компетенций учителя X

Развитие К-1 и К-3 реализуется в соответствии с комплексом мероприятий программы «П-2», разной тематики методических материалов; а К-2 – с комплексом мероприятий «П-1».

Варианты комбинаций максимально индивидуализируют развитие компетенций учителей, обладающих разным стажем, опытом и исходным уровнем компетенций в условиях дополнительного образования.

**Управленческий компонент** модели – это *оценочный блок и прогнозируемый результат*. В *оценочном блоке* мониторинг представляет «замкнутое управление» (В.П. Беспалько), включает входной, оперативный и итоговый контроль на критериальной основе – системе умений трех компетенций (В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова): **1) в области целеполагания (К-1); 2) в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2); 3) в области организации учебной деятельности (К-3)**, расширяющих обязанности учителя по формированию метапредметных результатов учеников. Показатели умений дополнены нами с учетом требований по формированию УУД (отмечены \*), и описаны в виде конкретных методических приемов (В.П. Беспалько, М.В. Кларин), составляющих содержание профессионального развития. Представим К-1:

– критерий «умение перевести тему урока в учебную задачу», показатели: а) разделяет тему и цель урока\* (*понимает отличие темы и цели урока; не смешивает понятия*); б) формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока\* (*цель – результат учебной деятельности, задается в деятельностной форме, нет формулировок, не соответствующих типу урока или объему содержания; достижение*

проверяется по окончании урока); в) конкретизирует цель урока в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся (*формулирует комплекс шагов, они не дублируются в разных речевых формах, позволяют достичь цели*); г) добивается понимания/принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий (*создает ситуации, побуждающие формулировать цель урока: проблемное задание или вопрос, для ответа должны «открыть» новое знание*); д) формулирует критерии достижения цели урока (*называет конкретные прогнозируемые знания, умения*); е) соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью (*аргументирует их целесообразность*);

– критерий «умение вовлечь обучающихся в процесс целеполагания», показатели: а) вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока (*использует вариативный инструментарий*); б) владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения плана учебных действий по достижению цели урока\* (*редактирование или составление плана; восстановление в виде выводов по итогам учебных действий и др.*); в) предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью (*побуждает озвучить результат; учитывает возможное наличие исходных знаний*).

Владение комплексом методических приемов, принято, как условие наличия компетенции в полном объеме, позволило разработать критериально-диагностическую шкалу (Таблица 2).

Таблица 2 – Критериально-диагностическая шкала определения уровня сформированности компетенций (перевод баллов в уровни)

Уровни сформированности компетенции	Оценка критерия компетенции (баллы)	Соотношение баллов и уровня компетенции		
		<b>К-1</b>	<b>К-2</b>	<b>К-3</b>
<b>Креативный уровень</b>	от 4,0	от 8,0	от 8,0	от 12,0
<b>Функциональный уровень</b>	от 3,0	от 6,0	от 6,0	от 9,0
<b>Критический уровень</b>	от 2,0	от 4,0	от 4,0	от 6,0
<b>Отсутствие компетенции</b>	от 1,0	от 2,0	от 2,0	от 3,0

Этап сопровождения определяет методы мониторинга. Входной и итоговый контроль – наблюдение и критериальное оценивание. Инструменты – профессиографический протокол, индивидуальный компетентностный профиль, шкала перевода баллов в уровни компетенции, профессиограмма-динамика. Оперативный контроль – тестирование и анализ методических

продуктов учителей. Инструмент – тесты. Для рефлексии – портфолио с инвариантными и вариативными материалами.

Разработанная технология удовлетворяет качествам: *концептуальности, системности, управляемости, эффективности, логичности*, имеет *развивающий характер* (Г.К. Селевко) Специфическое качество – *адаптивность* (М.М. Левина.) – учет наличного профессионального уровня, при разработке программы индивидуального развития компетенций.

Технология решает частную методическую задачу и относится к технологиям частнометодического (Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева) или модульного уровня (Г.К. Селевко). В результате реализации прогнозируется индивидуальная положительная динамика развития профессиональных компетенций, что должно проявляться в применении нового методического инструментария для формирования метапредметных результатов младших школьников.

**В третьей главе** «*Экспериментальная оценка эффективности модели сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования*» раскрыта технология сопровождения, представлены результаты опытно-экспериментальной апробации модели, определены условия и критерии ее эффективности.

На **констатирующем этапе**: 1) проведена диагностика К-1, К-2, К-3 (оценочно-проектировочный этап технологии; опосредованное сопровождение), 2) дифференцированы общие и индивидуальные дефициты компетенций, влияющих на формирование метапредметных умений школьников; 3) создана модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя.

Наиболее низкие результаты (Таблица 3) получены по К-1: у 34% учителей компетенция отсутствует, у 46% – критический уровень; у 20% – функциональный. Креативный уровень не зафиксирован.

Таблица 3 – Диагностика наличного уровня профессиональных компетенций (выборка – 61 учитель)

Вид компетенции	К –1	К –2	К –3
Уровни сформированности			
<b>Креативный уровень</b>	0	3%	5%
<b>Функциональный уровень</b>	20%	25%	29%
<b>Критический уровень</b>	46%	56%	54%
<b>Отсутствие компетенции</b>	34%	16%	12%

Основу проблем выявила декомпозиция компетенций: у 59% учителей

не сформировано умение вовлечь обучающихся в процесс целеполагания (К-1); у 47% – умение реализовывать педагогическое оценивание (К-3). По К-3 обнаружен эффект «зашумления» менее сформированного умения более развитыми, т.к. в состав входят три умения (Таблица 4, стр.21).

Систематизация дефицитов: а) *не требует специальных коррекционно-развивающих действий* умение устанавливать субъект-субъектные отношения в классе (К-3); б) *требуют коррекции и развития*: умение перевести тему урока в учебную задачу (К-1), создавать ситуации успеха учебной деятельности школьников (К-2), создавать условия позитивной мотивации (К-2), организовывать учебную деятельность (К-3); в) *требуют формирования*: умение вовлечь учеников в процесс целеполагания (К-1); умение реализовывать педагогическое оценивание (К-3), масштабность их дефицита мы связываем с усложнением профессиональных функций учителя. Систематизация помогла спроектировать формирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Таблица 4 – Декомпозиция профессиональных компетенций

Компетенция, ее критерии	К – 1		К – 2		К – 3		
	умение перевести тему урока в учебную задачу	умение вовлечь обучающихся в процесс целеполагания	умение создавать ситуации успеха младших школьников в учебной деятельности	умение создавать условия позитивной мотивации	умение устанавливать субъект-субъектные отношения в классе	умение организовывать учебную деятельность младших школьников	умение реализовывать педагогическое оценивание
Уровни сформированности							
<b>Креативный уровень</b>	8%	0	10%	4%	49%	13%	2%
<b>Функциональный уровень</b>	33%	15%	31%	21%	44%	23%	13%
<b>Критический уровень</b>	53%	26%	46%	57%	7%	51%	38%
<b>Отсутствие компетенции</b>	6%	59%	13%	18%	0	13%	47%

На **формирующем этапе** (деятельностный этап технологии, опосредованное и непосредственное сопровождение): 1) организовано самообразование учителя как опосредованное сопровождение; 2) реализован план 10-ти практико-ориентированных мероприятий на групповом и коллективном уровнях сотрудничества (блоковое освоение методических умений по компетенциям) (непосредственное сопровождение). Участие учителя регулируется его программой; 3) велся оперативный контроль знаний и методических умений, освоенных в совместных мероприятиях.



Цель **контрольного этапа** – определить эффективность модели сопровождения на основе констатации индивидуальной динамики развития компетенций учителя по формированию метапредметных результатов у младших школьников (результатирующий этап технологии, опосредованное сопровождение): 1) проведена повторная диагностика К-1, К-2, К-3; 2) сопоставлены индивидуальные показатели развития каждой компетенции до и после сопровождения; 3) предложены направления продолженного самообразования для совершенствования умения с наименьшей динамикой.

Сравнивая данные констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, отмечаем позитивную динамику развития компетенций (Таблица 5), что позволяет сделать вывод о положительных качественных изменениях в ходе формирующего этапа.

Таблица 5 – Динамика развития профессиональных компетенций (сопоставление констатирующего и контрольного этапов)

Вид компетенции Уровни сформированности	К –1		К –2		К – 3	
	*кнст	**кнтр	*кнст	**кнтр	*кнст	**кнтр
Креативный уровень	0	32%	3%	20%	5%	26%
Функциональный уровень	20%	46%	25%	64%	29%	61%
Критический уровень	46%	20%	56%	16%	54%	11%
Отсутствие компетенции	34%	2%	16%	0	12%	2%

\*кнст – констатирующий этап

\*\*кнтр – контрольный этап

На констатирующем этапе декомпозиция показала системную методическую проблему отдельных умений К-1 и К-3. Декомпозиция на контрольном этапе позволяет выявить изменения в освоении этих умений (Таблица 6).

Таблица 6 – Декомпозиция компетенции К-1 и К-3: сопоставление констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы

Вид компетенции критерий Уровни сформированности	К –1		К-3	
	умение вовлечь обучающихся в процесс целеполагания		умение реализовывать педагогическое оценивание	
	*кнст	**кнтр	*кнст	**кнтр
Креативный уровень	0	31%	2%	18%
Функциональный уровень	15%	31%	13%	52%
Критический уровень	26%	23%	38%	25%
Отсутствие компетенции	59%	15%	47%	5%

\*кнст – констатирующий этап

\*\*кнтр – контрольный этап

Проверка достоверности зафиксированной динамики уровней развития компетенций проводилась на основе t-критерия Уилкоксона (Wilcoxon) при

уровне доверия 95% ( $p = 5\%$ ). Расчеты показали, что выявленные изменения в уровнях компетенции педагогов не являются статистической погрешностью, а зависят от проведенного формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Итог статистических расчетов с достоверностью позволяет считать разработанную модель эффективной.

Показателем эффективности модели является также индивидуальная динамика, она отслеживалась по двум параметрам.

1. *Качественный параметр*: положительная динамика (по уровням) по трем компетенциям, по двум, по одной (Таблица 7).

Таблица 7. Индивидуальная динамика: *качественный параметр*

По уровням «+» динамика	По 3-м компетенциям	По 2-м компетенциям	По одной компетенции
	48% учителей	36% учителей	15% учителей

2. *Количественный параметр* (Таблица 8).

По К-1 зафиксирована положительная индивидуальная динамика. По К-2 и К-3 наряду с положительной присутствует отрицательная динамика по уровням (3% и 5% соответственно), которую связываем с индивидуальными особенностями принятия ценности новых требований к профессиональным умениям, с инертностью учителя в процессе коррекции своей методической системы и неготовностью отказаться от неэффективной практики.

Таблица 8. Индивидуальная динамика: *количественный параметр*

Динамика развития компетенции	К-1	К-2	К-3
Внутри уровня «+» динамика	8%	18%	24%
По уровням «+» динамика	92%	72%	67%
Внутри уровня без изменений	---	2%	2%
Внутри уровня «-» динамика	----	5%	2%
По уровням «-» динамика	----	3%	5%

Апробация модели и анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил определить условия результативности процесса развития профессиональных компетенций:

1) обязательное сочетание опосредованного и непосредственного сопровождения учителей в устранении их профессиональных дефицитов, тактика сопровождающего основывается на научных положениях образования взрослых;

2) индивидуализация планирования профессионального развития на основе выявленных дефицитов по каждой компетенции, дефициты рассматриваются как «точки роста» и перспективные направления

саморазвития;

3) создание комплекса мер теоретического и практического характера, «погружающих» в методическую проблему и безотлагательная интеграция приобретенного знания и опыта в личную методическую систему с самоанализом результативности;

4) определение глубины «погружения» в методическую проблему и сроков для отработки умения зависят от исходного уровня компетенции.

Доказано, что критериями эффективности технологии являются:

- динамика уровня развития профессиональных компетенций педагога;
- продуктивные изменения в профессиональной самооценке;
- динамика сформированности метапредметных умений обучающихся (на примере регулятивных УУД).

Развитие компетенций учителя должно сказаться на изменениях в его методической системе и на образовательных результатах обучающихся (Таблица 9). Мы исследовали процесс становления отдельных регулятивных УУД младших школьников опытно-экспериментальных классов, т.к. именно регуляция является основой произвольности учебной деятельности. Оценивалось: 1) умение планировать достижение цели (1-3 классы); 2) умение производить контроль (2-3 классы); 3) умение производить оценку (3 класс). Установлена положительная динамика, что связываем с развитием компетенций учителей этих классов.

Таблица 9. Динамика овладения отдельными регулятивными УУД (выборка – 653 ученика) (показатель – количество правильных решений)

	Умение планировать		Умение производить контроль		Умение производить оценку	
	*кнст	**кнтр	*кнст	**кнтр	*кнст	**кнтр
1 класс	89,6%	93,3%	-----	-----	-----	-----
2 класс	46,3%	68,6%	41,8%	56,2%	-----	-----
3 класс	20,6%	27,4%	20,4%	30,0%	55,8%	63,5%

\*кнст – констатирующий этап

\*\*кнтр – контрольный этап

Отмечаем, что умение планировать в 1 классе рассматривается как предметное, во 2 классе – как общеучебное, а в 3 классе – как универсальное. Умение производить контроль во 2 классе констатировалось как предметное умение, в 3 классе – как УУД. Умение производить оценку (собственной деятельности) в 3 классе – как УУД.

В ходе исследования установлен ряд фактов, требующих пояснений:

- 1) критический уровень компетенции учителя (контрольный этап), влияет на уровень сформированности регулятивного умения учеников его

класса. Сопоставление «критического уровня» К-3 учителя (А) и уровня овладения его учениками умением производить контроль показывает результат ниже общего по параллели: количество правильных решений его второклассников на констатирующем этапе – 34% против 41,8% в целом по параллели; на контрольном этапе – 42% против 56,2%. Однако установление факта прямой зависимости требует более тщательного изучения;

2) факт зависимости метапредметного умения ученика от компетенции его учителя, позволил предположить существование «порогового» уровня владения компетенциями для прочного формирования метапредметных умений, рассматриваем таковым *функциональный уровень*;

3) учителя в начале исследования не различали предметные умения и УУД, не могли выделить для проверки ни инструментарий, ни критерии оценки. Внесены изменения в профессиографический протокол (по критерию «умеет реализовывать педагогическое оценивание» введен показатель: «применяет различные методы оценивания метапредметных умений»); усилен образовательный контент;

4) экспериментом охвачена одна группа учителей и обучающихся, в качестве контрольной группы рассматриваем массовую практику перехода на образовательный стандарт, демонстрирующую аналогичные профессиональные дефициты в целеполагании, в организации учебной деятельности и мотивации обучающихся.

**Заключение.** В *заключении* приведены основные результаты, подтверждающие нашу гипотезу и реализующие задачи исследования:

1) разработана модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования, в ее основе – оценка и учет индивидуального уровня компетенций и конструктор вариативных программ;

2) создана технология сопровождения этой модели, которая является инструментом ее реализации и описывает этапы действий сопровождающего лица (методиста): оценочно-проектировочный, деятельностный, результирующий;

3) теоретически обоснована и практически апробирована эффективность конструктора вариативных программ индивидуального профессионального развития педагогов, гарантирующего совершенствование компетенций и регулирующего вид сопровождения;

4) предложена совокупность методик, конкретизирующих организационно-педагогические механизмы реализации конструктора,

отражающих меру сопровождения и деятельность учителя в разных уровнях сотрудничества, модулях деятельности и блоках мероприятий;

5) критериальная основа компетенций дополнена рядом показателей, отражающих готовность учителя к формированию УУД, выделены уровни достижения показателей: креативный, функциональный, критический, отсутствие компетенции; критерии представлены методическими приемами и соотнесены с видами УУД;

б) описаны и проверены условия, определяющие оптимальную реализацию модели.

Обозначены направления дальнейших исследований: изучение особенностей сопровождения молодого специалиста в профессиональном развитии при смене социального заказа; изучение условий применения модели для развития компетенций педагогов дошкольного образования или основной школы (как преемственного уровня); исследование глубины влияния критического уровня профессиональной компетенции на развитие конкретного вида УУД школьников. Исследуемые проблемы «открыты» и требуют решения при изменении ФГОС (ГОС) и социального заказа.

### **Список работ, опубликованных автором по теме диссертации**

#### ***Публикации в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России:***

1. Улитко В.В. Модели профессионального развития учителя в Приднестровье: проблемы массовой практики и поиск альтернативных решений // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 2(46). – С.127-133.

2. Улитко В.В. Анализ областей образовательной действительности педагогики и андрагогики: новые вопросы практики образования взрослых // Школьные технологии. – 2020. – №5. – С. 128-137.

3. Улитко В.В. Неформальное образование учителя как условие достижения профессионального акме // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – №1(26). – С. 265-269.

4. Улитко В.В. Профессиональное образование учителя начальных классов: построение модели // Начальное образование.– 2019.– №6. – С.12-17.

5. Улитко В.В. Индивидуализация профессионального развития педагога // Профессиональное образование. Столица. – 2018.– № 6.– С. 28-30.

6. Улитко В.В. Принцип декомпозиции как основа диагностики индивидуальных профессионально-педагогических дефицитов учителя начальных классов // Школьные технологии. – 2018. – №6. – С. 119.

*Научные статьи, опубликованные в других изданиях:*

7. Улитко В.В. Проблемы управления профессиональным развитием учителя на основе оценочных процедур // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции (10–11 декабря 2020 года) / Южный федеральный университет; под общ. ред. А.В. Чёрной. – Ростов н/Д.; Таганрог: Foundation, 2020. – 626 с. – С. 41-52.

8. Улитко В.В. Взаимосвязь образовательного пространства методиста и образовательной среды педагога // Непрерывное педагогическое образование. – 2020. – №1(4). – С. 34-40.

9. Улитко В.В. Становление и развитие образования взрослого человека // Педагогический поиск. «Эрлеу». – 2019. – № 3 (27). – С. 57-60.

10. Улитко В.В. Об особенностях применения профессиографического подхода при изучении уровня профессиональной компетентности учителя начальных классов // Герценовские чтения. Начальное образование. Изд-во ООО «ВВМ» СПб. – 2019. – Т.10. – №1. – С. 200-208.

11. Улитко В.В. Проектирование профессионального развития учителя в условиях смены образовательной парадигмы: актуальное и идеальное состояние вопроса // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации требований ГОС. Материалы Республиканской научно-практической конференции (7 февраля 2019 года) / под общ. ред. В.В. Проценко. – Тирасполь: ИРОиПК, 2019. – С. 406-412.

12. Улитко В.В. Общемировые тенденции развития профессионализма учительского корпуса: интерпретация опыта в республиканской системе постдипломного образования педагогов // Стратегии развития образования XXI века: материалы Международной научно-практической конференции (ПНЦ, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, 18-19.10.2018). – С. 285-290.

13. Улитко В.В. Развитие субъектной позиции – важный компонент коррекции профессиональной компетентности в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Педагогический поиск. «Эрлеу». – 2018. – № 2 (28). – С. 93-98.

14. Улитко В.В. Развитие профессиональной компетентности учителя в вопросах реализации системно-деятельностного подхода: построение системной работы // Компетентностный подход в образовании: реализация, проблемы, перспективы: сборник материалов областной научно-практической конференции 11 мая 2018. В 5 ч. Ч. 5. – Витебск: ГУДОВ «ВО ИРО», 2018. – 50 с. – С. 40-43.

15. Улитко В.В. Построение системы научно-методического сопровождения педагога как непрерывного процесса развития его профессионализма // Актуальные вопросы реализации ФГОС ООО: материалы региональной научно-практической конференции (Белгород, 11 апреля 2018 г.) / «БелИРО»; М.А. Яшина, Е.А. Фатнева, И.Л. Хорошилова. – Белгород: ООО «Графит», 2018. – 150 с. – С. 57-62.

16. Улитко В.В. Создание условий для коррекции профессиональной компетентности учителя средствами неформального образования // Материалы Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста (21 сентября 2017). – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 335 с. – С. 298-302.

17. Улитко В.В. Профессиональная компетентность как одно из основополагающих условий реализации государственных образовательных стандартов // Государственные стандарты уровней образования: на пути к новым образовательным результатам: Материалы республиканских педагогических чтений 10 ноября 2016 – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2017. – 522 с. – С.338-345.

18. Улитко В.В. Готовность педагога школы первой ступени к реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования ПМР // От качества условий к качеству результата как стратегия развития системы образования: Материалы МНПК 9 февраля 2016 — Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2016. — 1258 с. – С. 225-231.

#### ***Учебные издания:***

19. Улитко В.В., Федоскина О.В. Учимся решать проектные задачи. 1 класс: Рабочая тетрадь. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. – 16 с.

20. Улитко В.В., Федоскина О.В. Учимся решать проектные задачи. 2 класс: Рабочая тетрадь. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. – 32 с.

21. Улитко В.В., Федоскина О.В. Учимся решать проектные задачи. 3 класс: Рабочая тетрадь. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2018. – 40 с.

22. Улитко В.В., Федоскина О.В. Учимся решать проектные задачи. 4 класс: Рабочая тетрадь. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2018. – 40 с.

23. Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания. Часть I / сост. В.В. Улитко. – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2020. – 36 с.

24. Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности. Часть II / сост. В.В. Улитко. – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2020. – 43 с.

25. Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации педагогической деятельности. Часть III / сост. В.В. Улитко. — Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2020. – 31 с.

26. Компетентностно-ориентированные задания в практике учителя начальных классов / автор-сост. В.В. Улитко. – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2020. – 72 с.