

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

На правах рукописи

УЛИТКО Валерия Вячеславовна

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

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Глазунов Анатолий Тихонович

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	19
1.1. Теоретические предпосылки формирования универсальных учебных действий младших школьников	19
1.2. Профессиональная компетентность учителя начальных классов в условиях реализации ФГОС НОО	40
1.3. Проблемы эффективного дополнительного профессионального образования учителя в ракурсе международного опыта	54
1.4. Организация дополнительного образования учителя в условиях требований ФГОС НОО	60
Выводы по первой главе	64
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	67
2.1. Модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя	67
2.2. Реализация связи при построении методических вариантов моделей повышения квалификации учителя	101
Выводы по второй главе	105
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	107
3.1. Цели и организация опытно-экспериментальной работы	107
3.2. Анализ эффективности модели	145
Выводы по третьей главе	186
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	189
Список сокращений, принятых в диссертации	193
Список литературы	194
Список иллюстративного материала	218
Приложение А «Профессиографический протокол»	221
Приложение Б «Обобщенный профессиографический протокол»	223

Приложение В «Профессиографический протокол наличного уровня профессиональных компетенций учителя» (для методического приема “ <i>Рефлексивное партнерство</i> ”)	227
Приложение Г «Конструктор вариативных программ развития профессиональных компетенций («П-1»; «П-2»; «П-3») (Общий вид)»	231
Приложение Д «Конструктор вариативных программ развития профессиональной компетенции К-1»	233
Приложение Е «Конструктор вариативных программ развития профессиональной компетенции К-2»	236
Приложение Ж «Конструктор вариативных программ развития профессиональной компетенции К-3»	239
Приложение И «Профессиограмма-динамика развития профессиональных компетенций»	243
Приложение К (справочное) «Профессиограмма-динамика развития профессиональных компетенций»	246
Приложение Л «Тематика направлений для саморазвития»	249
Приложение М «План группового и коллективного уровней сотрудничества при реализации практического модуля программ профессионального развития («П-1», «П-2», «П-3»)»	250
Приложение Н «Маршрутные листы освоения учебно-методических модулей (для развития профессиональных компетенций на персональном уровне сотрудничества П-1, П-2)»	258
Приложение П «Программы тренингов, игр группового уровня сотрудничества»	263
Приложение Р «Кейс “Мотивация и мотивы”»	268
Приложение С «Методическая проектная задача №1 “Оказание методической помощи коллеге”»	277
Приложение Т «Методическая проектная задача №2 “Методическое объединений учителей начальных классов”»	297
Приложение У «Тесты №1, №2, №3»	303

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), принятом в Российской Федерации, представлены требования к метапредметным результатам обучения младших школьников. Основным метапредметным достижением в результате обучения в первом звене школьного образования является овладение обучающимся универсальными учебными действиями. Поэтому учителю, который является главным субъектом формирования готовности школьника к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, требуется переосмысление своей профессиональной роли. В современных условиях это роль сопровождающе-партнерского характера. Она заключается в умении организовать ситуации непосредственного обучения младших школьников в структуре учебной деятельности:

- ставить и «удерживать» познавательную цель по решению предложенной учебной задачи;
- планировать шаги по достижению познавательной цели;
- осознавать недостаточность имеющихся знаний;
- оценивать результаты своей учебной деятельности, выделять индивидуальные затруднения, устанавливать их причины;
- видеть возможные варианты корректировки своих затруднений.

По результатам проведенного нами анкетирования (в Приднестровской Молдавской Республике)¹ по оценке компетенций учителя начальных классов, требуемых для реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования удалось установить наиболее частые профессиональные дефициты значительной части педагогов: 40,5% респондентов затрудняются в проектировании урока, соответствующего требованиям деятельностного подхода; 26,2% не дифференцируют учебные задания предметного и метапредметного уровней, 63% не могут самостоятельно составить инструментарий для диагностики уровня сформированности метапредметных образовательных результатов младших школьников. Анализ уроков показал отсутствие необходимых условий для формирования универсальных учебных действий: 94% учителей не владеют приемами, побуждающими ученика принять мотивы учения и цель деятельности, осознать границы своих знаний; 90% педагогов предпочитают фронтальную работу, что препятствует развитию коммуникативных умений обучающихся; применяемые интерактивные формы не

¹ Приднестровская Молдавская Республика находится в едином образовательном пространстве с Российской Федерацией. В этой связи в основе ГОС НОО ПМР лежит ФГОС НОО РФ. Таким образом, ГОС НОО ПМР полностью соответствует ФГОС НОО и не противоречит положениям документа Российской Федерации.

соответствуют возрастным возможностям младших школьников; около 76% этих учителей не используют само- и взаимооценку; до 87% педагогов смешивают критерии оценки личной продуктивности (объем выполненной работы), правильности ее выполнения, сложности и индивидуального эмоционального отклика на предложенное задание. Это затрудняет самоконтроль, формирование объективной самооценки ученика, проведение самокоррекции. В содержании уроков преобладают репродуктивные задания, а задачи поисково-исследовательского, аналитического типа ставятся редко, что препятствует становлению опыта осознанного применения предметных знаний и умений [200], [210], [202]. Профессиональная неготовность учителя к реализации ГОС НОО сказалась на образовательных результатах обучающихся. По итогам мониторинга сформированности метапредметных результатов у выпускников начальной школы (общая выборка – 804 ученика) установлено, что умение использовать выборочное чтение для решения поставленной задачи сформировано у 44,8 % учащихся; умение преобразовывать информацию из сплошного текста в таблицу есть у 49,1%; умение строить развернутое аргументированное речевое высказывание в письменной форме показывает 51% младших школьников; 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% учеников.

Полагаем, что причины профессиональных затруднений кроются в преобладании профессиональной деятельности, соответствующей «зуновской» модели обучения. Все это позволило констатировать проблему отсутствия у учителя адекватного организационно-методического инструментария: набора приемов целеполагания, техник самооценивания, интерактивных методик, соответствующих возрастным особенностям младших школьников.

Педагоги, реализующие требования образовательного стандарта к организации урока, обладают разным профессиональным опытом и педагогическим стажем. Наши наблюдения показывают, что профессиональный опыт и стаж могут как помогать в обновлении профессиональных компетенций (освоение нового целеполагания, системы оценивания, интерактивных методов организации учебного процесса на уроке и др.), так и мешать. Было отмечено, что введение в урок интерактивных методов происходило значительно быстрее, чем освоение новых приемов работы с текстом, нового целеполагания или новой системы оценивания [202]. Скорость методической самокоррекции тесно связана с рефлексивными умениями учителя. Представленные данные указывают на серьезную диспропорцию в соотношении «осознанной некомпетентности» в вопросах организации урока в соответствии со структурой учебной деятельности и «неосознанной некомпетентности» (40,5% и 90% учителей начальной школы соответственно). Нередко педагоги субъективны и в вопросах самоанализа

методической системы: значительная часть их затрудняется дистанцироваться от профессионального опыта и критически оценить собственную методическую деятельность на уроке в виду слабой рефлексии (замечания наблюдателя воспринимаются болезненно; учитель пытается оправдать свои методические ошибки внешними факторами: недостатком времени на уроке, низким потенциалом класса, усталостью учеников, возрастными возможностями младших школьников и др.). Выявленные факты индивидуальных дефицитов профессиональных компетенций учителей начальных классов в условиях смены образовательной модели актуализируют проблему повышения качества их дополнительного образования, изменения его организационных форм с целью формирования необходимого профессионального уровня. Изменение устоявшихся традиций при организации дополнительного профессионального образования учителя начальных классов усложняет отсутствие специальных практико-ориентированных программ повышения квалификации педагогов школы первой ступени для наглядного осмысления новых требований к функциональным обязанностям. Существенным недостатком также является отсутствие внимания к индивидуальному профессиональному опыту учителя как исходному условию совершенствования компетенций на основе субъектной позиции в собственном профессиональном развитии; к овладению педагогом технологиями обучения, направленными на реализацию требований государственного образовательного стандарта начального общего образования. Устойчивые тенденции использования традиционных подходов к развитию профессиональных компетенций учителя первого школьного звена усиливает актуальность исследования современного видения системы дополнительного образования.

Степень разработанности темы исследования.

Вопросы профессиональных компетенций исследовались В.И. Блиновым, А.Т. Глазуновым, И.А. Зимней, В.В. Сериковым, В.А. Слостёниным, 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.

Ведутся поиски создания эффективных моделей повышения квалификации, где актуальность приобретают формы развития профессиональных компетенций, в которых

педагог самостоятелен в выборе содержания, организационных условий и сроков:

- комбинированные модели, интегрирующие формальное и неформальное дополнительное профессиональное образование с элементами дифференциации и индивидуализации (Т.О. Автайкина, А.В. Окерешко, А.Г. Пачина) [1], [131], [135];

- модели внутрикорпоративного развития профессиональных компетенций «самообучающаяся организация» в условиях работы колледжа, общеобразовательной организации (С.В. Анохина, Ю.И. Герасимова, Т.Л. Дубровина, Л.Г. Политковская, Н.И. Сергеева) [45], [46], [63], [146], [177];

- модели профессионального развития в педагогическом сообществе (Н.А. Андрощук, В.В. Казанцева) [5], [85].

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 в области непрерывного образования учителя, в ходе которого выявлены противоречия существующей системы дополнительного образования и требуемых условий для удовлетворения ожиданий педагога в его профессиональном развитии,

а также степень разработанности вопроса создания современных моделей развития профессиональных компетенций 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»*.

Основные понятия, использованные в исследовании в контексте темы:

– **компетентность** (в профессиональной сфере) – динамическая характеристика субъекта профессиональной деятельности формирующаяся в процессе профессиональной подготовки, представляющая собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющая специалисту успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [140], [154], [155], [161];

– **компетенция** (в профессиональной сфере) – заданное *стандартизированное требование* к идеальной профессиональной деятельности [118, с.8], обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональных задач [228];

– **метапредметные результаты** – освоенные учеником на базе всех учебных предметов обобщенные способы действий (универсальные учебные действия), применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях [30], [218], [219];

– **модель** – способ представления исследуемого педагогического объекта с целью его объяснения и изучения [238];

– **образовательная модель** – логически выстроенная система взаимосвязанных элементов, включающая цели образования, содержание, проектирование педагогической технологии и технологи управления образовательным процессом [100], [57];

– **образовательная (педагогическая) технология** – проект и процесс реализации системного педагогического воздействия на обучаемых по освоению ими содержания обучения и направленного на достижение заданных целей образования, обеспечивающего функционирование дидактической системы [113], [137], [176], [232];

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

– **профессиограмма** – перечень систематизированных социальных требований к профессиональной деятельности специалиста в целях создания целостного представления об

особенностях данного вида труда [19], [24], [33], [121], и достижения специалистом социально приемлемого результата [99], [136];

– **профессиональное затруднение** (*дефицит*) – недостаточная сформированность умения учителя решать профессиональные задачи в условиях современных требований, предъявляемых к образовательному процессу в школе [28];

– **профессиональное развитие учителя** – процесс непрерывного совершенствования профессиональных компетенций для эффективного решения актуальных профессиональных задач посредством расширения знаниевой основы, коррекции умений, формирования ценностного к ним отношения и приобретения позитивного опыта применения освоенных знаний и умений в их единстве [149, с. 266, 267] [137];

– **универсальные учебные действия** – совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса; навыки, не связанные с каким-либо отдельным предметом, носят метапредметный (надпредметный) характер [86], [89], [217] (*ФГОС НОО определяет регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия*).

В исследовании универсальные учебные действия будем рассматривать как основу метапредметных образовательных результатов.

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 и задачи.

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 на осуществление учебной деятельности;

2) критериальная основа выделенных компетенций дополнена умениями создавать учебные ситуации, инициирующие универсальные учебные действия школьников (*вовлечь в*

постановку цели, в планирование алгоритма ее достижения и прогнозирование результата; использовать интерактивные и индивидуальные формы обучения, дифференцированный подход в предъявлении заданий, различные методы оценки метапредметных умений; применять само- и взаимооценку образовательных достижений и корректно формулировать критерии);

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, базовыми положениями которой 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 интерактивный прием «Замкнутая цепь», приемы «Дополненная реальность» и «Рефлексивное партнерство» для работы педагогов с практическим опытом, модифицированная методика «Решение проектных задач» («Решение методических проектных задач»), расширяющие инструментарий работы с ситуационными задачами профессионального содержания.

Теоретическая и практическая значимость работы. *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 педагогическими кадрами по адресной методической помощи. Учебно-методические пособия могут быть применены в системе дополнительного профессионального образования, использованы в школе заместителем директора, при планировании мероприятий по развитию профессиональной компетентности учителя; полезны педагогу, заинтересованному в самообразовании;

– приемы «Дополненная реальность», «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 контрольно-измерительных материалов (практико-ориентированных заданий) для диагностики уровня сформированности метапредметных результатов обучающихся окажет методическую помощь учителю начальных классов;

– разработанные примеры контрольно-диагностических материалов практико-ориентированного содержания (комплексные интегрированные работы) дополняют имеющийся диагностический инструментарий учителя начальных классов, способствуют повышению уровня сформированности профессиональной компетенции в области организации оценки метапредметных образовательных результатов.

Методология и методы исследования. *Теоретико-методологическую основу исследования составили:*

– теории развивающего начального обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Ф. Галызина, Д.Б. Эльконин и их последователи) как основа развития необходимых профессиональных компетенций педагога;

– концепции начального образования (Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Журова, Н.В. 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 процессуальную 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 (профессией) 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 обосновывающие практико-ориентированное взаимодействие учителей;

– андрагогический подход, определяющий систему условий при проектировании программ индивидуального профессионального развития учителя начальной школы (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 для достижения индивидуальных вершин профессионализма (А.А. Деркач).

Для проведения диссертационного 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.

База нормативных источников: ФГОС НОО, ГОС НОО ПМР, профессиональный стандарт «Педагог», Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должности «Учитель»».

База проведения исследования – 20 школ Приднестровья: 61 учитель и 653 ученика начальных классов (гг. Тирасполь, Бендеры, Слободзея и Слободзейский район). К эксперименту привлечены заместители по учебно-воспитательной работе (УВР), курирующие начальное образование 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, прогнозировать образовательный результат и планировать алгоритм достижения цели), *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 в начальной школе, 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 этого процесса 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 учителя;

- 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) и *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 и корректировка критериальной основы профессиональных компетенций на предмет соответствия новым задачам учителя по формированию метапредметных умений школьников); *практико-ориентированности процесса развития профессиональных компетенций* (обновление знаний и умений организуется в профессиональных пробах, что стимулирует смыслопорождение); *вариативности сопровождения* (сочетание опосредованного и непосредственного сопровождения учителя на разных этапах реализации его программы); *интерактивного взаимодействия учителей в процессе их сопровождения* (профессиональное развитие эффективнее в сотрудничестве малых групп, во взаимообмене между группами); *практико-применимости знаний и опыта* (использование только актуального методического инструментария, позволяющего учителю его безотлагательно применить в ежедневной практике); *индивидуализации и субъективизации* (опыт и дефициты учителя по формированию метапредметных умений у школьников обуславливают его программу профессионального развития; дефициты – «точки роста»; самоопределение в актуальном сотрудничестве); *взаимосвязи профессиональной рефлексии и профессионального развития* (развитие эффективно при критической самооценке в результате соотнесения опыта с актуальными задачами и опытом коллег); *ветвления образовательных целей* (реализация программы создает когнитивную основу для порождения новых целей самообразования, стимулируя его возобновляемость);

2) определить комплекс методов исследования профессиональных компетенций учителя, значимых с позиции формирования метапредметных образовательных результатов младших школьников; процесса развития компетенций учителя; организации процесса сопровождения; индивидуальной динамики и потенциалов продолженного развития компетенций учителя;

3) определить ценностные установки методиста в процессе сопровождения: *идея*

самоопределения учителя в профессиональном развитии (необходимость сопоставления личных ценностных установок профессиональной деятельности в условиях реализации ГОС и наличного опыта); *идея саморазвития и самосовершенствования* (стремление к личным вершинам профессионального мастерства через рефлексию, принятие новых смыслов деятельности, обогащение своей методической системы); *идея взаимообогащения учителей* (опыт каждого в практическом сотрудничестве – уникальный и ценный источник взаимообучения); *идея их корпоративного сотрудничества* (мотивация продолженного профессионального развития в условиях своей школы).

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

Процесс сопровождения предполагает три последовательных технологических этапа деятельности методиста:

– *на оценочно-проектировочном этапе* – диагностика (оценка каждой компетенции, определение ее уровня, построение индивидуального компетентностного профиля) и разработка программы индивидуального профессионального развития учителя на основе конструктора вариативных программ;

– *на деятельностном этапе* – формирование инструментальной основы (учебно-методических модулей; плана проведения образовательных мероприятий; направлений продолженного самообразования и др.), просвещение и развивающая работа по совершенствованию компетенций (тренинги, ретренинги, приемы «Дополненная реальность», «Замкнутая цепь», «Рефлексивное партнерство», кейс-технология, методика «Решение методических проектных задач»);

– *на результирующем этапе* – оценка развития профессиональных компетенций учителя

(выявление индивидуальной динамики каждой компетенции по итогам развития) и индивидуальное консультирование продолженного саморазвития на рабочем месте.

Опосредованное сопровождение реализуется на всех этапах технологического процесса. Непосредственное сопровождение заключается в организации практико-ориентированных мероприятий и осуществляется только на деятельностном этапе реализации технологии.

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

Управляемость технологии обеспечивает мониторинг. Цели его проведения на разных этапах сопровождения предусматривают специфические 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 индивидуальном развитии профессиональных компетенций, необходимых для формирования нового образовательного результата у школьников; генерировать новые смыслы и цели самообразования, выстроить план профессионализации.

Степень достоверности и апробация результатов.

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

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

Информация о разных этапах исследования обсуждалась на заседаниях лаборатории общего начального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», на научно-практических конференциях разного уровня:

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

педагогики, г. Ростов-на-Дону (2020);

2) *всероссийских*: конференция по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста, г. Москва, АПКиППРО (2017); вебинар Издательского дома «Федоров» «Использование проектных задач в практике формирования метапредметных образовательных результатов» (2017); онлайн-конференция «Современный педагогический инструментарий – гарантия будущего успеха», Издательский дом «Федоров» (2018);

3) *республиканских*: конференция ко Дню науки, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (2018), научно-практические конференции «Инновационная деятельность педагога в условиях реализации требований государственных образовательных стандартов» (2019); «Развитие личностного потенциала как ценность современного образования» (2022) и «Функциональная грамотность выпускника: проблемы содержания и организации образовательного процесса» (2023) ГОУ ДПО «ИРОиПК».

По теме диссертации опубликовано 18 статей, рассматривающих широкий круг актуальных вопросов исследования, 6 из которых вышли в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК России; выпущены (в соавторстве) 4 учебных пособия (1 – 4 кл., издательский дом «Федоров», г. Самара, РФ) и 4 методических пособия для учителя начальных классов по развитию профессиональных компетенций (ГОУ ДПО «ИРОиПК», г. Тирасполь), электронная версия трех пособий размещена на сайте «Школа Приднестровья», ГОУ ДПО «ИРОиПК», г. Тирасполь:

1) https://schoolpmr.3dn.ru/load/uchitelju_nachalnykh_klassov/metodicheskie_sborniki/professionalnye_kompetencii_pedagogicheskoi_deyatelnosti_kompetentnost_v_oblasti_celepolaganija/601-1-0-982;

2) https://schoolpmr.3dn.ru/load/uchitelju_nachalnykh_klassov/metodicheskie_sborniki/professionalnye_kompetencii_pedagogicheskoi_deyatelnosti_kompetentnost_v_oblasti_motivacii_obuchajushhikhsja_na_osushhestvlenie_uchebnoj_dejat/601-1-0-983;

3) https://schoolpmr.3dn.ru/load/uchitelju_nachalnykh_klassov/metodicheskie_sborniki/professionalnye_kompetencii_pedagogicheskoi_deyatelnosti_kompetentnost_v_oblasti_organizacii_pedagogicheskoi_dejat/601-1-0-984;

создан банк комплексных работ с 1 по 4 класс (электронная версия размещена на сайте «Школа Приднестровья», ГОУ ДПО «ИРОиПК», г. Тирасполь):

https://schoolpmr.3dn.ru/load/uchitelju_nachalnykh_klassov/uchitelju_nachalnykh_klassov/kompleksnye_integrirovannye_proverochnye_raboty_gos_no/473-1-0-364.

Структура и объем диссертации определены логикой выполненного научного исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, списка принятых сокращений, списка иллюстративного материала (13 рисунков, 30 таблиц) и 17 приложений. Список литературы содержит 248 наименований, в т.ч. 17 статей диссертанта.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

1.1. Теоретические предпосылки формирования универсальных учебных действий младших школьников

Вызовы современного общества: усиливающееся влияние информационных технологий, ускоренное внедрение научных достижений, стремительное увеличение объемов информации и обновление знаний, а также появление профессий на основе интеграции наук – отражены во Всемирном докладе ЮНЕСКО «К обществам знаний». Отдельная глава доклада посвящена вопросам образования на протяжении всей жизни, в ней переосмысливается роль базового школьного образования и его цели: общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее ключевую компетенцию – «умение учиться», это является гарантией того, что в дальнейшем человек сможет продолжить свое образование в формальных или неформальных структурах [39, с.71, с.76]. С обозначением новых целей образования связаны исследования в области содержания понятия «умение учиться» в разных странах мира. Этот комплекс видов деятельности получил название «семь навыков выживания» (США), «мягкие» навыки и способности (Великобритания, Австралия). Систематизацией «навыков XXI века» занимаются США («Партнерство по обучению в XXI веке», «Международные научно-технологические стандарты»), Сингапур (Министерство образования), Евросоюз и Международные консорциумы («Оценка и обучение навыкам XXI века», «Организация экономического сотрудничества и развития»). Обобщив все предложения разработчиков, отметим следующее:

- подчеркивая важность учебных навыков, разработчики наполняют группу навыков XXI века исключительно когнитивно-креативными и аналитическими способностями личности, а также владением метазнаниями;

- все едины в актуальности навыков сотрудничества, понимая под ним коммуникацию (в том числе на нескольких языках), работу в команде, использование в этих целях различных цифровых средств;

- практически все разработчики выделяют в качестве необходимых навыков активное пользование информационными технологиями;

- в представленных классификациях также присутствуют навыки социальной информированности и самоменеджмента [3], [67], [111], [242, с.13].

Подчеркивается, что все эти навыки формируются при освоении национальных

образовательных программ, но они не связаны с каким-либо отдельным предметом, следовательно, носят метапредметный (надпредметный) характер. Термин «универсальные умения и навыки» в европейской практике используется в синонимическом ряду с категорией «ключевые компетенции/компетентности». С 2009 г. в большинстве европейских стран изменены школьные программы с учетом формирования у школьников ключевых компетенций. Российская Федерация разделяет идеологию навыков XXI века, формулируя их в виде личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы уровня образования (Рисунок 1).

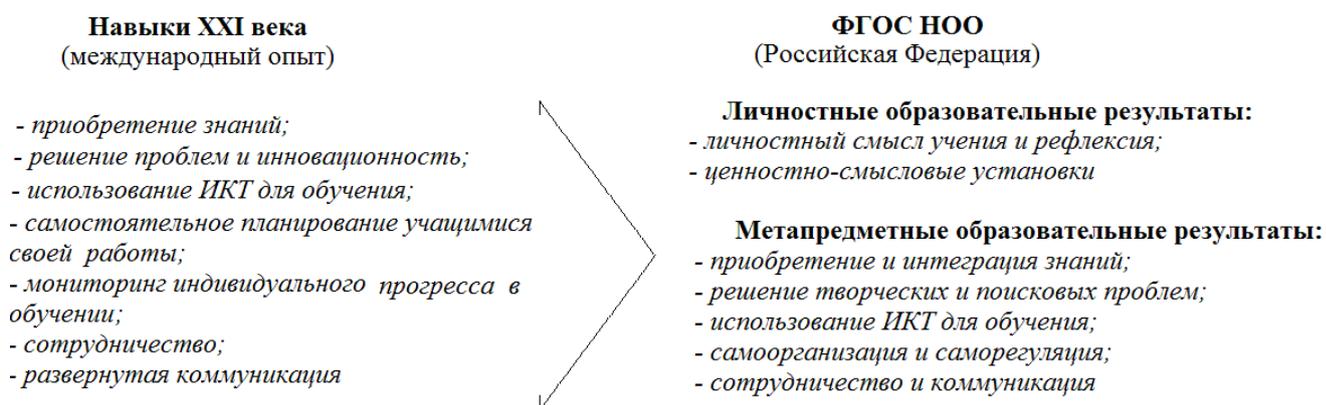


Рисунок 1 – Компетентностная основа образования
(сопоставление международного опыта и опыта Российской Федерации)

К концу XX века в Российской Федерации идеи метапредметности получили оформление в двух научных подходах. В основе первого – освоение содержания *отдельных специально составленных учебных метапредметов* «Знание», «Проблема», «Задача», «Знак», «Смысл» и др. или *метапредметных тем* (метазнания) (Ю.В. Громько, Н.В. Громько, А.В. Хуторской). Метапредмет с позиции его сути и образовательных эффектов авторами определяется как учебный предмет нового типа, в основе которого лежит специфически объединенный учебный материал и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления — «знание», «знак», «проблема», «задача» [18], [51], [223].

С позиции интегративных основ метапредмет – это то, что за предметом или несколькими предметами и одновременно в корневой связи с ними (А.В. Хуторской) [223]. Таким образом, метапредметность понимается авторами мыследеятельностной педагогики как *особым образом скомпонованное содержание*, результатом его осмысления является развитие личности. Главные особенности метапредмета: строится вокруг какого-то «фундаментального образовательного объекта» (термин А.В. Хуторского); предполагает использование активных/интерактивных процессуальных форм, позволяющих интенсифицировать мыслительную работу на уроке; требует от учителя высокого уровня теоретических знаний по

преподаваемому учебному предмету, а также интегративных контактов с другими отраслями наук. Авторский подход к формированию и развитию метапредметных образовательных результатов охватывает все уровни школьного образования. Научный коллектив стоит на позициях: *реализация специальных метапредметных курсов и метапредметных тем (разделов)* способствует целенаправленному формированию универсальных учебных действий, а на учебных предметах метапредметные умения должны сознательно применяться [33, с.107], [35, с.21], [224, с.7].

Другой подход реализации идеи метапредметности и формирования метапредметных образовательных результатов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов) также предполагает включение в этот процесс обучающихся всех ступеней образования, начиная с первого класса. Однако в его основе лежит *освоение школьником всех элементов учебной деятельности, построенной в соответствии с теорией учебной деятельности* (Д.Б. Эльконин) [86, с.27]. Этот подход формирования метапредметных образовательных результатов дает ответ на вопрос *«как изучаем учебный предмет?»*. Следовательно, если учебный процесс построен как учебная деятельность, он способствует общему интеллектуальному развитию и является основой успешности в достижении младшими школьниками метапредметных образовательных результатов [217, с.14]. Из сказанного заключаем, что главным условием формирования и развития метапредметных образовательных результатов в этом случае является *реализация системно-деятельностного подхода на всех учебных предметах* [218], [219]. Согласно Основной образовательной программе начального общего образования в процессе изучения всех учебных предметов осваиваются компоненты учебной деятельности, что создает условия для формирования умения учиться [152]. Это особенно важно понимать учителю начальных классов, т.к. учебная деятельность является ведущим видом деятельности именно в начальной школе. Следовательно, заложить основы «умения учиться» необходимо в начальной школе.

Смена ведущей парадигмы образования как процессуальной модели учебной деятельности обучающихся, направленной на формирование «умения учиться», впервые реализована Российской Федерацией в 2009 г. с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО): «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход...» [218, с.6-8] и поддержана ФГОС НОО — 2021 г.: «Единство обязательных требований к результатам освоения программ начального общего образования реализуется во ФГОС на основе системно-деятельностного подхода ...» [219, с.3]. Таким образом, именно иная, отличная от традиционной, организация учебного процесса становится гарантией достижения младшими школьниками нового образовательного результата [30], [54], [126], [142], [152], [195].

Новизна образовательного результата заключается в том, что он впервые понимается значительно шире, чем освоение предметных знаний и умений, – это комплекс результатов, включающих наравне с предметными результатами личностные и метапредметные результаты. Под *метапредметными* результатами в ФГОС НОО понимается «...совокупность познавательных, коммуникативных, регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями...» [219], которые составляют основу умения учиться и должны быть освоены обучающимися [218], [217, с.17-18].

В тексте ФГОС НОО (2009 г., 2021 г.) встречаем следующие понятия, связанные с новым образовательным результатом: универсальные учебные действия [218], [219]; умение учиться [218]; компетенции [218], [219]; метапредметный результат [218], [219]. Умение учиться, как становление учебной самостоятельности, существенно повышает эффективность освоения предметных знаний, формирования предметных умений и навыков, становится важнейшим условием успешности обучения в основной школе [86], [134], [187].

Уточнение сущности метапредметных результатов и их особенностей находим у разных авторов:

- универсальные учебные действия – *умение учиться*, способность к саморазвитию и самосовершенствованию путём *сознательного и активного* присвоения нового социального опыта (А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, И.М. Улановская) [86, с.27]; [89, с. 12], [134, с.4];

- с точки зрения психологии, универсальные учебные действия – это *совокупность способов действия* учащегося и *навыков учебной работы*, обеспечивающих способность к *самостоятельному усвоению* новых знаний и умений, отвечающих за мотивацию к обучению и организацию самообразования (А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова) [86, с.27], [89, с.12], [25];

- *абстрагированные (индифферентные)* от конкретной задачи способы действия, *формируемые в специальных учебных условиях* (Н.Ф. Виноградова, С.Г. Воровщиков, И.М. Улановская) [217, с.14, с.22], [37, с.66]; [134, с.4];

- способы действия, отличающиеся *операциональностью*, т.е. в основе применения лежит *совокупность преемственных операций*, причем сначала эти операции выступают в качестве объекта учения и только после – в качестве средства усвоения знаний (М.Р. Битянова, Н.Ф. Виноградова, С.Г. Воровщиков, Н.Ф. Талызина) [119, с.12]; [217, с.21-22]; [37, с.66]; [195, с.55-57];

- на основе анализа слова «метапредметность» М.М. Поташник и М.В. Левит толкуют «метапредметный результат» через его функциональное наполнение:

- соучаствует в освоении учебных предметов;
- соединяет в некую общность учебные предметы;
- означает совокупное действие учебных предметов;

- возникает вслед за освоением учебных предметов;
- возникает для освоения учебных предметов, т.е. обслуживает учебные предметы;
- изменяет (углубляет, расширяет) понимание учебных предметов [148, с.79-86]. И

приходят к выводу: «метапредметные результаты» есть родовое понятие, которое включает видовые понятия «межпредметные» умения, «универсальные учебные действия» [148, с.79-86].

Под универсальными учебными действиями (далее – УУД) разные авторы понимают также близкие по значению понятия: «универсальные способы действий» [145, с.6], «универсальные умения» [187, с.24], «общеучебные умения» [140, с.2], [89, с.12], «общепопознавательные действия» [89, с.12], «общеучебные действия» [5, с.10], «надпредметные умения» [140, с.3], «надпредметные действия» [38], [120, с.10], [89, с.12], «общеучебные умения и навыки» [9, с.6], «обобщённые способы действий» [145, с.6], «общие способы деятельности» [89, с.12].

В ФГОС НОО выделены три вида метапредметных образовательных результатов – видов универсальных учебных действий:

- *познавательные* – действия по обеспечению оптимального решения познавательных задач;
- *регулятивные* – действия по организации учеником своей учебной деятельности;
- *коммуникативные* – действия по осуществлению конструктивного сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Данная классификация, в отличие от сформулированной в Концепции развития УУД [86], является нормативным основанием, регулирующим педагогическую деятельность учителя начальных классов в современных условиях, поэтому именно она избирается в качестве основы нашего исследования.

Деятельность, которая опирается на УУД обуславливает сознательное присвоение полученных знаний, использование их как в дальнейшей учебе, так и в жизни [217, с.15]. В этой связи обратимся к истокам деятельностной педагогики и попытаемся проанализировать результаты достижений с точки зрения заложенных основ для формирования и развития метапредметных образовательных результатов обучающихся начальной школы.

Основоположниками деятельностной педагогики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.), ее исследователями (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Ф. Талызина, Н.Ф. Виноградова, А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон и др.) научно обоснована и практически подтверждена эффективность специальной организации учебного процесса, при которой «*ученик сам оперирует учебным содержанием, и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, а также осуществляется процесс развития интеллекта ученика*» [2], [179].

Главной фигурой в образовании, согласно Л.С. Выготскому, является ребенок: он выступает субъектом собственной деятельности, роль учителя – направлять и поддерживать самостоятельную деятельность ребенка в целях его развития. Исследования соотношения обучения и развития привели ученого к формулированию двух важных понятий: «зоны актуального развития» и «зоны ближайшего развития», которым отведена серьезная роль, и что ставило принципиально новые задачи перед исследователями по сокращению дистанции между зонами средствами организации учебной деятельности. Ученый подчеркивал, что обучение не тождественно развитию (теория Джеймса), однако правильно организованное, оно способствует умственному развитию ребенка [40, с. 385-386]. Этими исследованиями Л.С. Выготский заложил теоретическую основу для создания моделей обучения, которые бы стимулировали умственное развитие всех обучающихся. Сформулированный Л.С. Выготским основной закон развития высших психических функций подчеркивает существенное значение окружающей ребенка социальной среды в формировании у него любой высшей психической функции «...всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется <...> дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [40, с.387]. Методическим решением этого закона можно считать введение в современную педагогическую практику разнообразных форм интерактивного взаимодействия обучающихся, в ходе которого осуществляется развитие коммуникативных навыков, согласование позиций при решении учебных задач, взаимообучение через присвоение социального опыта группы и как следствие – саморазвитие.

Обобщая опытные данные о зонах развития ребенка, и соотнося эти результаты с исследованиями о влиянии обучения на динамику умственного развития, Л.С. Выготский приходит к заключению о существовании абсолютной и относительной успешности школьника. Он делает вывод: относительная успешность ученика напрямую зависит от организации учебного процесса [40, с.26, с.395, с.397]. Дети с высоким уровнем интеллектуального развития в среднестатистической школе вынуждены обучаться в зоне своего актуального развития, т.к. уровень требований, предъявляемых школой к ним, неадекватен их умственному развитию, их относительная успешность снижается, фиксируются минимальные интеллектуальные приращения. Дети с низким уровнем развития в этой же школе обучаются в зоне ближайшего развития, т.к. в отношении их реализуется «обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности» (дидактический принцип, введенный Л.В. Занковым) относительная успешность возрастает, фиксируются значительные интеллектуальные приращения [126, с.28]. Эти выводы не теряют своей актуальности в педагогической практике сегодняшней начальной школы: учитель должен планировать

учебный процесс на основе дифференцированного подхода, предъявляя разноуровневые задания (по степени сложности, по соотношению репродуктивной и продуктивной деятельности, по объему выполняемой работы и др.), наполняя личным познавательным смыслом учебную деятельность младшего школьника, формируя умение объективно оценивать свои знания и учебные навыки. Сегодня дифференцированный подход предполагает субъектную позицию самого обучающегося, оставляя за ним право принимать решение и нести ответственность за свой выбор.

Экспериментально подтвердив ведущую роль обучения в развитии ребенка, Л.В. Занковым была создана дидактическая модель общего развития младших школьников, основанная на единых принципах построения содержания всех учебных предметов, принципиально отличавшаяся от традиционной [126], [14]. Целью его модели развивающего обучения стало обеспечение максимальной эффективности обучения [86, с.12]. Одним из принципов дидактической модели стало «обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности» [126, с. 28], что предполагало обучения каждого ученика в «зоне ближайшего развития» с прогнозированием положительной динамики его относительной успешности. Важное условие – реализация единых дидактических принципов всеми учебными предметами позволила сделать модель целостной и эффективной с точки зрения личностного развития младших школьников. Заметим, что аналогичное условие является ведущим при формировании у школьников УУД (метапредметных результатов обучения), которые могут быть достигнуты средствами всех учебных предметов.

Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев выстраивает теорию деятельности – наличие ее внутренней структуры и соподчиненности структурных единиц: мотива, цели, задач, действий и операций [86, с. 25], [109, с. 153], [110, с. 183], [54, с. 155]. Результатом изучения действия как единицы учебной деятельности становится теория о поэтапном формировании умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин). Доказано, что наиважнейшим условием формирования действия является его ориентировочная основа (ООД) – система ориентиров: указаний, памяток, инструкций, алгоритмов, на которые необходимо опираться обучающемуся при первичном выполнении действия [129, с.4], [42, с.146-148], [43]. Развитие исследований в этом направлении (Н.Ф. Талызина) показало ключевую роль ООД как главного дидактического средства в создании моделей обучения и формировании типа мышления обучающихся. С использованием частных утилитарно-эмпирических ориентиров в качестве ООД создается репродуктивная модель обучения и формируется эмпирический тип мышления (на этот же факт указывали в своих исследованиях Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов). Теоретический тип мышления формирует ООД, позволяющая проводить обобщения частных случаев, создавать на их основе универсальные памятки, инструкции, указания и др., она

стимулирует приемы познавательной деятельности школьника, повышает уровень его познавательных способностей, закладывает основы самообразования: младший школьник учится анализировать, выделяя существенные и несущественные признаки сравниваемых объектов, учится осуществлять подведение под понятие на основе синтеза существенных признаков, устанавливать аналогии, овладевать общим приемом решения учебных задач; осваивает элементы знаково-символической деятельности: учится моделировать, представлять полученные знания в виде схем, чертежей, таблиц; приучается к самостоятельному поиску, преобразованию практической задачи в познавательную. Перечисленные умения в ФГОС НОО являются неотъемлемой составляющей познавательных УУД. Ориентировочная основа действия этого вида формирует умение принимать и сохранять учебную задачу, что входит в состав регулятивных УУД ФГОС [218, с.9]; [219], [145, с.17]. Модель обучения, в основе которой лежит ООД, формирующая теоретический тип мышления, называется развивающей. В этой связи Н.Ф. Талызиной формулируются 2 задачи: 1) разработка специальной программы по формированию приемов познавательной деятельности при изучении каждого учебного предмета и 2) определение пооперационного состава познавательной деятельности школьника [194], [195, с.52-53, с.57, с.134].

Изучая структуру деятельности с позиции учебной как ведущей в развитии ребенка младшего школьного возраста, Д.Б. Эльконин формулирует ее элементы: *учебные мотивы, учебные задачи, учебные действия и операции (в т.ч. действия контроля и оценки)*. Он по-новому объясняет понятие «учебная задача», рассматривая ее как структурный элемент учебной деятельности, дидактическую проблему, требующую решения, и отмечает, что учебная задача считается решенной в случае обнаружения способа действия [193], [235, с.16-17], [76].

Наиболее значимыми мотивами признаются мотивы собственного роста и совершенствования – *учебно-познавательные*; обращается внимание на задачу сформировать учебно-познавательные мотивы на начальном уровне образования, т.к. именно они предопределяют успешность дальнейшего обучения школьника [235, с.246]. Становление учебно-познавательных мотивов в ФГОС НОО является неотъемлемой составляющей *смыслообразования* как личностного развития ребенка [218, с.7], [219].

Постановка учебной задачи в ФГОС НОО является компонентом *целеполагания* регулятивных УУД.

Учебные действия школьников направлены на освоение найденного способа действия, однако его применение должно проходить на подобных объектах, а не на тождественном (прямое копирование не приведет ученика к составлению точной ООД). Необходимы интеллектуальные усилия по преодолению данного противоречия [235, с.217]. Описанная учебная ситуация указывает на создание условий для формирования мыслительной *операции*

обобщения (умения выделять главный, существенный признак, а в описанном случае – главные, существенные элементы способа действия «опорные точки» (термин Д.Б. Эльконина)). Операция обобщения является компонентом познавательных логических УУД ФГОС НОО.

Сущность контроля как структурного элемента учебной деятельности заключается в сопоставлении открытого способа действия (ООД) и его результата с образцом. Контроль предполагает возврат к образцу ООД с целью корректировки и придания универсального (обобщенного) вида. Благодаря контролю происходит окончательное овладение способом действия (ООД). Подчеркивается, что именно учебное действие контроля «...характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс» [235, с.218]. Управление ребенком своей учебной деятельностью в ФГОС НОО получило название «регулирование», а учебное действие *контроля*, равно как и самоконтроля (что, собственно, подразумевается Д.Б. Элькониним), является компонентом регулятивных УУД ФГОС НОО.

В неразрывной связи с контролем (самоконтролем) выступает оценивание (самооценивание) учеником степени усвоения нового способа действия (ООД) для последующего использования в решении частных задач. Важным является то, что именно действиям контроля и оценки ученик отдает приоритетное значение в формировании элементов учебной деятельности в начальной школе, подчеркивая: «...если в этот период дети полноценно освоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда» [235, с.251].

Действие *оценивания* входит в состав регулятивных УУД. Основная задача самооценивания в соответствии с ФГОС НОО – определение границ собственного знания «...выделение и осознание обучающимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения...» [86, с.29].

Ученым сделан вывод: именно в структурированной учебной деятельности, включающей учебные мотивы, учебные задачи, учебные действия и операции, действия контроля и оценки развивается субъект, приобретает навыки самообучения [31]. Этим выводом определена приоритетная модель обучения – развивающая (В.В. Давыдов). Вывод Д.Б. Эльконина идентичен целям ФГОС, обеспечить «...системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых <...> для успешного обучения на уровне основного общего образования...» [219, с. 3-4].

Теоретическое положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка также было подтверждено в исследованиях В.В. Давыдова, который под учебной деятельностью понимал сугубо те ее виды, которые ведут к формированию теоретического типа мышления, а значит, интеллектуального развития. Целью его модели развивающего обучения стало развитие теоретического мышления [86, с.12]. Он указывал на низкую

эффективность эмпирического типа мышления не только в процессе формирования полноценной учебной деятельности (фиксирует частности, не уделяя внимания внутренним связям и отношениям (обобщениям и переносу), но и в вопросах готовности к продолжению системного обучения в старшей школе [53], [54]. Ученый выделял высокий потенциал учебного действия в формировании умения учиться. Умение самостоятельно осуществлять действия по решению учебной задачи определяется автором как общеучебное умение – комплексное психологическое новообразование младшего школьного возраста.

Под учебной задачей В.В. Давыдов понимает единство цели, условий и комплекса действий по её достижению:

1) *преобразование условий задачи с целью обнаружения общей основы* (существенных деталей, признаков) для частных особенностей однотипных конкретно-практических задач. В основе действия – анализ и абстрагирование – умения, входящие в состав познавательных логических УУД. Умение выделять существенный признак формирует действие обобщения. В целом *преобразование условий задачи* рассматривается как подведение под понятие [145, с.17]. В основе *преобразования условий задачи* – аналитическая форма теоретического мышления;

2) *моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме* – фиксация общей основы в виде модели. Создание моделей является абстрагированием конкретной учебной информации, приданием ей обобщенного, универсального вида [217, с.58-61]. В основе моделирования – овладение знаково-символическими средствами представления информации, что входит в состав познавательных УУД [145, с.17], [218, с.9], [219, с.5-6];

3) *преобразование модели для изучения свойств в «чистом виде»* – изучение общей основы с целью обнаружения частных проявлений (выводятся из «общего знания», мысль двигается от общего к частному). В основе действия – операция синтеза – логическая операция познавательных УУД [145, с.17], [218, с.9], [219, с.5-6];

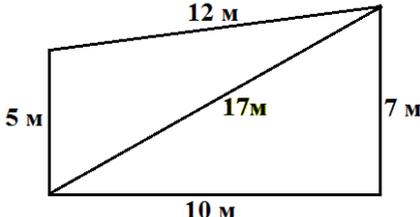
4) *построение системы частных задач, решаемых общим способом* – апробация способа на области частных конкретно-практических задач, однородных с учебной задачей: упорядочивание однотипных объектов по выделенному основанию – сериация на основе аналогий и обобщения – также логические операции, познавательных логических УУД [145, с.17], [218, с.9], [219, с.5-6];

5) *контроль выполнения предыдущих действий и б) оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи* [53], [55], [194], [139].

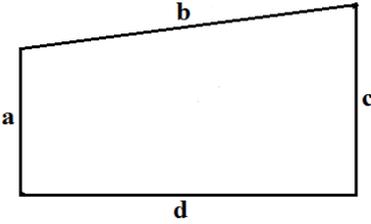
Сделаем вывод: комплекс действий, составляющих учебную задачу, формирует познавательные УУД, а действия контроля и оценки составляют регулятивные УУД. Основой решения учебной задачи является движение от абстрактного (общего) к конкретному (частному) – конкретизация – основа дедуктивного умозаключения.

Рассмотрим действия по решению учебной задачи на примере ознакомления с темой «Периметр» (2 класс) М.И. Моро. Математика. 2 кл., ч. 1, стр. 36 [123] и Н.Б. Истомина. Математика. 2 кл., ч. 2, стр. 89 [83] (Таблица 1).

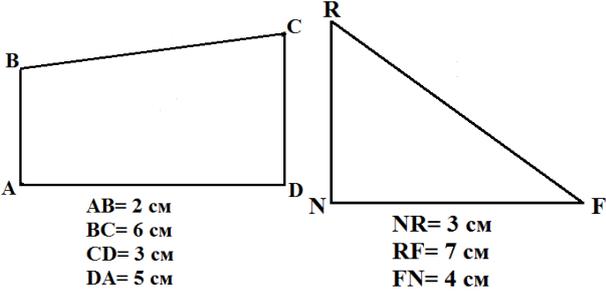
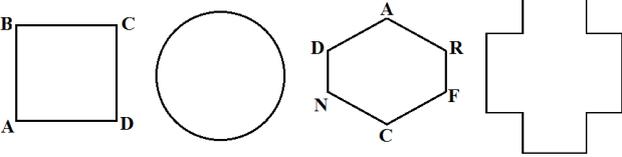
Таблица 1 – Действия по решению учебной задачи при ознакомлении с темой «Периметр» (2 класс)

Операции учебной задачи [55, с. 12-18]	Учебная ситуация (учебное задание) и методический комментарий	Комментарий на основе ФГОС НОО
1	2	3
<p>1. <i>Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта</i> [55]. Действие направлено на выявление общей «генетической» основы (существенных деталей, признаков) («общего знания») для частных особенностей всех однотипных конкретно-практических задач. В основе преобразования условий задачи – аналитическая форма теоретического мышления</p>	<p>Ученикам предлагается геометрическое задание: <i>Сторою доверили охранять поле. Для этого он должен каждый вечер обойти поле со всех сторон. Что нужно сделать, чтобы узнать, сколько приходится проходить сторою каждый вечер?</i></p>  <p>1. Задание предполагает, что младшие школьники на основе анализа рисунка и абстрагирования от визуального образа смогут увидеть чертеж четырехугольника. 2. «Зашумлением» в данном случае выступает дополнительный «лишний» элемент – диагональ, информацию о которой не следует принимать во внимание. 3. На основе абстрагирования младшие школьники должны преобразовать вопрос задачи в конкретное учебное действие: «Найти длину четырехугольника»</p>	<p>Описанное действие осуществляется на основе операции анализа и абстрагирования, являющихся компонентами группы познавательных логических универсальных учебных действий. Умение выделять главный, существенный признак формирует действие обобщения. В целом преобразование условий задачи может рассматриваться как подведение под понятие [145, с.17]</p>
<p>2. <i>Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме</i> [55]. Действие фиксации обнаруженной общей основы («общего знания») в виде образа, символа, пиктограммы, рисунка и др.</p>	<p>Обучающиеся могут предложить следующие записи: I модель $12+10+5+7=34(м)$ II модель $5+12+17+10+7=51(м)$ III модель $5+12+7+10=34(м)$</p> <p>1. Выполненные записи можно рассматривать как арифметические модели (Н.Б. Истомина) выделенного отношения «способа нахождения длины четырехугольника». Общей основой является сложение суммы длин всех сторон. 2. Обучающиеся не знакомы с темой, и действуют на основе умения находить длину ломаной (данное знание выступает базовым). 3. Допуская разный уровень абстрагирования младших школьников и умения видеть</p>	<p>Моделирование предполагает овладение разнообразными знаково-символическими средствами представления информации, что входит в состав познавательных универсальных учебных действий [218,с.9], [219,с.5], [145,с.17]. Создание моделей</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	<p>конкретное учебное действие, арифметические модели могут включать или не включать информацию о диагонали. Этот факт создает проблемную ситуацию, и мотивирует к аргументации предложенных арифметических моделей.</p> <p>4. В случае высокого уровня абстрагирования вторая арифметическая модель будет отсутствовать, тогда обсуждение коснется корректности оформления арифметических моделей (правил записи математического выражения, обозначающего нахождение периметра)</p>	<p>является абстрагированием конкретной учебной информации, приданием ей обобщенного, универсального вида, способом познания характеристик исследуемых учебных объектов [217, с.58-61]</p>
<p>3. <i>Преобразование модели выделенного отношения для изучения его свойств в «чистом виде»</i> [55]</p> <p>Действие тщательного изучения свойств найденной общей основы с целью обнаружения их многочисленных частных проявлений, таким образом, частные проявления выводятся из «общего знания», а мысль обучающихся движется от общего к частному</p>	<p>1. Обсуждение сути произведенных операций в вариантах арифметических моделей должно подвести младших школьников к обобщению и созданию буквенной модели:</p> $a + b + c + d$  <p>2. Побуждение обучающихся сформулировать на языке математики то, что находили (выбрать, к примеру, формулировку из предложенных вариантов):</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Находили длины сторон</i> – <i>Находили сумму длин всех сторон</i> ... – <i>Производили сложение длин всех сторон</i> ... – <i>Производили измерение длин всех сторон.</i> <p>И ознакомление с термином:</p> <ul style="list-style-type: none"> – В математике это называется «Периметр», создаст условия для самостоятельного составления алгоритма нахождения периметра. – Поясни, как ты понял, что обозначает термин «периметр»? 	<p>В основе преобразования модели выделенного отношения – синтетическая форма теоретического мышления, которая, соответственно, регулируется операцией синтеза – познавательным логическим универсальным учебным действием [218, с.9], [219,с.5], [145, с.17]</p>
<p>4. <i>Построение системы частных задач, решаемых общим способом</i> [55].</p> <p>Действие переноса выделенной общей основы на область различных частных конкретно-практических задач,</p>	<p><i>В качестве проверки универсальности нового знания младшим школьникам предлагается применить его при решении конкретно-практических задач (на выбор одну из двух):</i></p> <p style="text-align: center;">№1 №2</p>	<p>Действие может рассматриваться как упорядочивание однотипных объектов по выделенному основанию – сериации, которая осуществляется на</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3
<p>однородных с учебной задачей</p>	 <p> $AB=2$ см $BC=6$ см $CD=3$ см $DA=5$ см </p> <p> $NR=3$ см $RF=7$ см $FN=4$ см </p> <p>Выбор номера задания покажет готовность к экстраполяции открытого знания: отсутствие такой готовности в случае выбора задания №1 и готовность в случае выбора №2. Выбрав задание №2, обучающийся готов применить полученное знание в новой для себя учебной ситуации, т.к. овладел им на теоретическом уровне</p>	<p>основе установления аналогий и обобщения операций, познавательных логических универсальных учебных действий [218, с.9], [219,с.5], [145, с.17]</p>
<p>5.Контроль выполнения предыдущих действий [55]</p>	<p><i>В целях контроля осознанности проводимых действий младшим школьникам предлагается следующее конкретно-практическое задание: Периметр, какой фигуры ты сможешь найти? Что тебе для этого потребуется?</i></p>  <p>1. Обучающийся должен выделить их набора фигуры 1, 3 и 4. Выбор этих фигур будет говорить о том, что ученик усвоил, что применить новое знание о периметре можно только в отношении геометрических фигур, имеющих несколько сторон, вне зависимости от того, имеет ли выбранная геометрическая фигура название.</p> <p>2. Ответ на второй вопрос: «<i>Потребуется измерить длины сторон</i>» будет свидетельствовать о том, что младший школьник понимает недостаточность информации для выполнения задания и предлагает выход из проблемы, т.к. видит алгоритм шире.</p> <p>Таким образом, обсуждение предложенного задания покажет степень овладения младшими школьниками полным алгоритмом нахождения периметра и понимание ими области применения этого знания</p>	
<p>6. Оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи [55]</p>		

Развивая научные позиции о способах включения ученика в учебную деятельность (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев) создана дидактическая система – технология деятельностного метода (Л.Г. Петерсон). Целью обучения в рамках этой дидактической системы становится готовность ученика к саморазвитию. Технология представляет собой ряд последовательных этапов:

- *мотивирование* (самоопределение к учебной деятельности), реализуется через прохождение учеником трех шагов: «надо» (внешний мотивирующий фактор) – «хочу» (внутренняя мотивация) – «могу» (определение границ имеющегося знания);
- *актуализация и фиксирование индивидуального затруднения* (повторение способов действий, необходимых для построения нового знания и их обобщение – мотивирование к пробному действию – фиксирование затруднений при его выполнении);
- *выявление места и причины затруднения* (восстановление выполненных операций и выделение той операции, которая оказалась затруднительной для выполнения – соотнесение своих действий с ООД и формулирование конкретного знания, умения, которого недостает);
- *построение проекта выхода из затруднения* (цель, способ, план и средства достижения цели);
- *реализация проекта* (обсуждаются варианты решения проблемы – выбирается оптимальный способ, фиксируется вербально или в виде символов – применяется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение);
- *первичное закрепление и проговаривание во внешней речи* (решение типовых заданий открытым способом фронтально, в паре, в группе);
- *самостоятельная работа с самопроверкой по эталону* (самостоятельное применение открытого способа для решения типовых заданий);
- *включение в систему знаний и повторение* (определение границ нового знания: новое знание рассматривается как промежуточный шаг);
- *рефлексия учебной деятельности* (фиксируется новое содержание, самооценка учебной деятельности, соотносятся цель и результат) [142].

Кратко остановившись на особенностях технологии деятельностного метода, отметим, что она основана на познавательной активности ученика в течение всего урока в ходе самостоятельного получения и освоения знаний, их апробации и включения в общую систему знаний. **Усилия учителя акцентируются на процессуальной стороне обучения:** можно выделить этапы урока, на которых осуществляется формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД.

Идеи совершенствования обучения в начальной школе, соответствующие требованиям современности заложены в Концепции начального образования (Н.Ф. Виноградова).

Предметом нашего изучения концепции стала ее ориентированность на описание условий для становления метапредметных образовательных результатов учеников младших классов. Автором упорядочены приоритеты организации дидактического процесса в начальной школе: сначала – формирование учебной деятельности младшего школьника и только потом – формирование универсальных учебных действий, что возможно в ситуации субъективизации учебного процесса, где школьник выступает «исследователем», «открывателем» и «самоучителем»; в этом контексте переосмыслена и сущность дифференциации обучения – учет сформированности учебной деятельности младшего школьника (неразвитые компоненты подлежат восполнению посредством специальных учебных заданий и методических приемов); изложена позиция на принципы конструирования содержания учебных предметов, с учетом их роли в формировании метапредметных образовательных результатов младших школьников. Таким образом, в концепции заключена позиция, что **эффективно работать над формированием УУД в начальной школе возможно только объединяя усилия содержательной и процессуальной сторон образовательного процесса** [30].

Обобщение научного опыта в подходах к формированию метапредметных образовательных результатов младших школьников имеет существенное значение для учителя начальных классов в понимании им ценностной основы своей профессиональной деятельности в новых условиях и определении направлений профессионального развития.

Наряду с разработкой дидактических моделей, направленных на развитие личности посредством формирования учебной деятельности младших школьников (Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон и др.) советские и российские ученые, искали общие основания для классификации общеучебных умений. Разные авторы и авторские коллективы предлагали свои группировки общеучебных умений; устанавливали специфические особенности отдельных групп умений; определяли роль конкретных предметов в совершенствовании общеучебных умений [38]. Начиная с 1980 г., создано несколько специальных программ формирования приемов познавательной деятельности: экспериментальная «Программа развития общих учебных умений и навыков школьника» (Н.А. Лошкарева), «Примерная программа формирования общеучебных мыслительных умений и навыков школьников» (В.Ф. Паламарчук), «Классификация умений учебного труда» (А.В. Усова), «Примерная программа общеучебных умений и навыков» (Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина), «Программа общеучебных умений школьников» (Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков), которые заложили фундамент сегодняшнему пониманию видов и структуры УУД [66]. Шагом к официальному закреплению метапредметного образовательного результата стал Федеральный компонент государственного образовательного стандарта 2004 года (Э.Д. Днепров, В.Д. Шадриков), который впервые вводит понятие «*общие учебные умения,*

навыки и способы деятельности» в качестве образовательного результата. Обязательный минимум основных образовательных программ по всем учебным предметам завершается блоком «*Опыт познавательной и практической деятельности*» (познавательная деятельность; речевая деятельность и работа с информацией; организация деятельности), что придаёт стандарту деятельностную основу и нацеливает учащихся на получение опыта учебной деятельности [30, с.35], [62, с.44], [217, с.5-6], [220, с.5]. Впервые образовательный стандарт был ориентирован на результат образования, на ключевую компетенцию – умение учиться. Вместе с тем следует отметить, что заявленное требование осталось нереализованным в массовой практике в виду отсутствия у учителя требуемых компетенций и четких методических инструментов по организации системной работы на уроке.

ФГОС НОО определяет систему метапредметных образовательных результатов, которыми должен овладеть обучающийся к окончанию 4 класса, допускает их уточнение и конкретизацию для определения всех элементов, подлежащих формированию и оценке [145, с.3]. Проблема отсутствия *единого* состава УУД в образовательном промежутке 1 – 3 классы, существовавшая в 2009 г., представляла для учителя определенные трудности в организации учебного процесса, затрудняла мониторинг степени освоения конкретных умений. Практику, из-за определенных стереотипов сформированной методической компетентности, сложно выделить перечень умений того или иного вида УУД, доступных для освоения и мониторинга в 1, 2, 3 классах. Решение этой проблемы предложено в Примерной основной образовательной программе начального общего образования, разработанной в 2022 году, содержащей в примерных рабочих программах учебных предметов перечень УУД по классам «...которые *возможно формировать* средствами учебного предмета...» [152]. Вместе с тем, учителю пока затруднительно установить объем операций, составляющих то или иное умение и влияющих на условия и длительность его формирования, выделить специфические задачные формулировки, отражающие метапредметный характер содержания. Этот факт отмечает ряд ученых: С.Г. Воровщиков, Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, Н.Ф. Талызина [36], [217], [101], [195]. Предметом нашего дальнейшего рассмотрения станет научный опыт решения этой проблемы. Интерес представляют разработки научных коллективов (М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая), (Н.В. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова, О.А. Рыздзев, И.С. Хомякова), (О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева) по конкретизации образовательных результатов метапредметного характера и практическим подходам к их формированию в начальной школе.

Исходя из позиций, что на становление и развитие УУД оказывают влияние индивидуальные и возрастные особенности, авторский коллектив под руководством М.Р. Битяновой предлагает **уровневый** подход к формированию конкретного умения,

входящего в тот или иной вид УУД:

I уровень – *выполнение по образцу*, содержащему способ действия (учитель *показывает* ученикам способ/образец решения познавательной задачи, те действуют по образцу) – 1-2 класс;

II уровень – *осуществление* способа действия *по его названию* (обучающиеся действуют самостоятельно по прямому *указанию* учителя на *применение того или иного способа*, т.е. ученикам предлагается инструкция к исполнению) – 3 класс;

III уровень – *применение* необходимого *способа* действия в контексте учебной задачи (обучающиеся *самостоятельно осуществляют выбор оптимального способа* действия в контексте конкретной учебной задачи) – 4 класс (обязательное овладение УУД) [15], [119], [120]. Каждый уровень характеризует степень сформированности умения, а переход из уровня в уровень задается увеличением числа умений конкретного УУД, которым должен овладеть ученик. Для организации поступательной работы учителя авторы конкретизируют количество и перечень умений, доступных для формирования и мониторинга: в 1 классе – 8 умений (*умение планировать, оценивать, осуществлять анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение, устанавливать причинно-следственные связи*), во 2 классе перечень дополняется 5-ю умениями и составляет 13 умений. С 3 класса освоению и мониторингу сформированности подлежат все умения УУД [119, с.26-27]. Разработчики подчеркивают: войдя в число показателей мониторинга, умение сохраняется до конца начальной школы, что позволит установить уровень его присвоения и осуществить индивидуальную коррекцию [120, с.8].

Другой подход к развитию вопроса конкретизации образовательных результатов метапредметного характера и конструирования процесса их освоения создан группой ученых под руководством Н.Ф. Виноградовой (Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова). В его основе 2 принципиальные позиции: **операционный состав действия** и **готовность к переносу освоенного действия**. Отмечается, что *операционный состав* это *структурированность* действия *системой последовательных логических операций* (шагов), совокупность этих операций и составляет сущность конкретного учебного действия, отражает его специфичность в отличие от других учебных действий [30, с.36], [32], [217, с.22]. Заметим, что проблема определения комплекса операций, лежащих в основе конкретного умения, входящего в состав того или иного вида УУД, поднималась Н.Ф. Талызиной [194]. Проиллюстрируем этот подход. *Познавательные УУД* с учетом их дидактических функций, в авторской интерпретации, разделены в 3 группы: 1) *обеспечивающие работу с информацией*; 2) *«участвующие» в поисковой деятельности*; 3) *отражающие мыслительные операции*: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и классификация. Каждая из мыслительных операций содержит комплекс последовательных шагов (действий) по ее выполнению. Следуя авторской логике, комплекс действий, к примеру, по операции «анализ»

будет выглядеть в соответствии с рисунком 2:

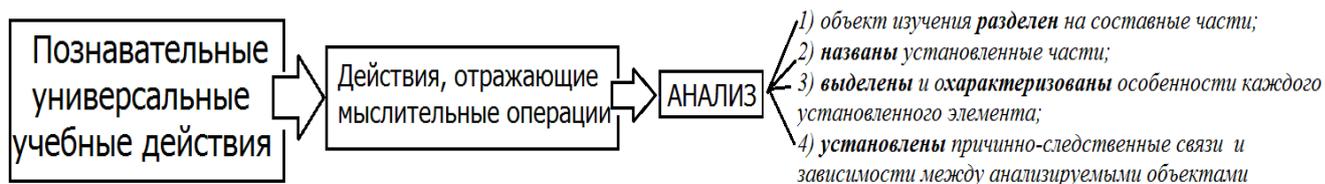


Рисунок 2 – Модель познавательного универсального действия «анализ»
на основе его операционного состава

Значительная часть умений УУД представляет собой объемные метапредметные результаты, в составе которых авторы выделяют отдельные действия, а каждое действие рассматривают с точки зрения входящих в него операций. Например, *коммуникативные УУД* классифицированы в 3 группы: 1) *смысловое чтение*; 2) *участие в учебном диалоге*; 3) *конструирование текстов*.

Овладение смысловым чтением (коммуникативные УУД) будет полным в случае демонстрации обучающимся всего набора действий, каждое из которых включает ряд последовательных операций, как показано на рисунке 3.

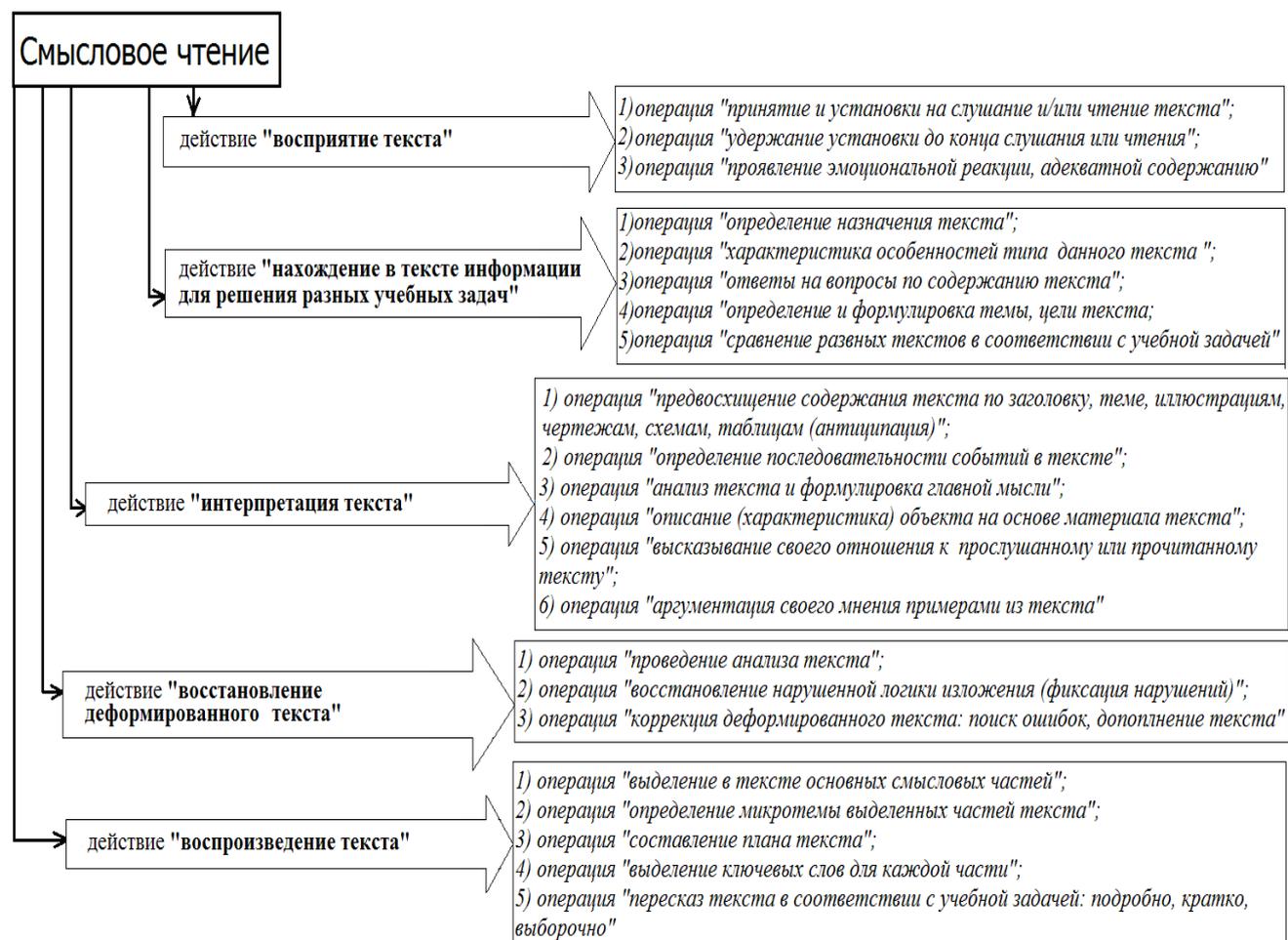


Рисунок 3 – Модель коммуникативного универсального действия «смысловое чтение»
(на основе его операционного состава)

Авторский коллектив подчеркивает, что знание операционного состава действий, окажет существенную помощь практикам в управляемом планомерном формировании видов УУД, заявленных ФГОС НОО.

Другая позиция – *готовность к переносу освоенного действия*, т.е. независимость действия от учебного содержания (индифферентность) [217, с.22]. Подчеркивается, что факт выполнения действия в рамках одного учебного предмета оставляет это действие предметным, и лишь *способность переносить* его для работы с объектами любого другого содержания (другие учебные предметы, внеучебные образовательные практики, жизненно важные проблемы и др.) придает данному действию универсальный метапредметный характер. Процесс универсализации действия достаточно длителен и индивидуален: от предметного умения через общеучебное к универсальному [187, с.23-24]. Следовательно, **задачей учителя становится операционное формирование действия, отслеживание индивидуальных приращений по освоению отдельных операций и в целом действий, перешедших в разряд универсальности**, готовности обучающегося применить это действие на другом содержании.

О.Б. Логинова и С.Г. Яковлева видят одним из главных условий формирования УУД – правильный **подбор учебных заданий**, стимулирующих учащихся приобретать и развивать требуемые умения [111, с.48]. Они исходят из тех позиций, что деятельность по составлению учебных заданий естественна для учителя, а значит, актуальным становится вопрос: «Каким должно быть учебное задание, чтобы оно стимулировало учащихся приобретать и развивать способности в соответствии с требованиями Стандарта?» Проанализировав состав требований ФГОС НОО к личностным и метапредметным образовательным результатам и структуру учебного задания, образовательные результаты личностного и метапредметного характера были объединены в группы *по общности подходов* в формировании близких по составу учебных действий: выделены 8 групп образовательных результатов: 1) *ценностно-смысловые установки*; 2) *приобретение и интеграция знаний*; 3) *личностный смысл учения и начальные формы рефлексии*; 4) *сотрудничество*; 5) *самоорганизация и саморегуляция*; 6) *решение проблем*; 7) *использование ИКТ для обучения*; 8) *коммуникация*.

Согласно авторской позиции, предложенная классификация ориентирует учителя начальных классов в том, какая учебная ситуация наиболее благоприятна для формирования той или иной группы универсальных учебных действий и какие классы учебно-практических и учебно-познавательных заданий будут способствовать формированию выделенных групп образовательных результатов. **Предлагается апробированная методика для оценки разработанного учителем учебного задания с позиции его эффективности для формирования требуемого умения УУД и алгоритм составления «хорошего задания»** (термин авторов).

Перечисленные подходы к формированию метапредметных умений младших школьников не исчерпывают поисков, но обозначают методические ориентиры профессиональной деятельности учителя начальных классов: последовательно формировать умение от предметного до метапредметного уровня; акцентировать внимание на операционном составе действия и совершенствовании умения до уровня метапредметного; целенаправленно отбирать (составлять) специальные задания, отвечающие критериям их эффективности для формирования метапредметного умения.

Обобщим сказанное.

1. В условиях быстрого обновления знаний и накопления информации обучение «умению учиться» понимается как стратегическая задача современного школьного образования, является общемировой тенденцией.

2. Умение учиться понимается как результат приобретения школьником навыков XXI века, «мягких» навыков, кросс-учебных компетенций (международный контекст), универсальных учебных действий, метапредметных результатов (ФГОС НОО).

3. Анализ понятий «универсальные учебные действия» и «метапредметные образовательные результаты» позволил обобщить их сущностные особенности. Универсальные учебные действия (метапредметные образовательные результаты) представляются как синонимы, являются способами действия ученика для решения познавательной задачи (учебного или внеучебного характера), становление универсального учебного действия проходит ряд этапов (от предметного через общеучебное к универсальному), следовательно, это индифферентные от конкретного учебного предмета умения, включают совокупность преемственных операций, формируются в условиях активной учебной деятельности школьника и способствуют становлению его учебной самостоятельности.

4. ФГОС НОО предлагает состав УУД по завершении уровня начального общего образования, что логично, т.к. документ ориентирует практиков на результаты освоения уровня образования. Перечень УУД в разрезе классов для их формирования у младших школьников средствами учебных предметов предложен в примерных рабочих программах учебных предметов, входящих в ПООП НОО. Однако сравнение соответствующих разделов программ показывает некоторые расхождения, что объясняется спецификой учебных предметов. Вместе с тем у учителя отсутствует источник информации, содержащий *единый состав* метапредметных умений доступных для формирования в 1, во 2 и в 3 классах.

5. Научный опыт Российской Федерации располагает двумя подходами к формированию метапредметных результатов. Один из них базируется на содержании школьного образования – специальных метапредметных курсах (Ю.В. Громько, Н.В. Громько, А.В. Хуторской). Другой подход основывается на специальной организации учебного процесса – формировании учебной

деятельности младших школьников средствами всех учебных предметов школьной программы (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов).

6. Приводя аргументацию авторов каждого подхода, обозначим требования к профессиональным компетенциям учителя. В первом случае необходим высокий уровень владения теоретической компетенцией, как в рамках преподаваемого предмета, так и в области его интегративных пересечений с другими науками. Во втором случае учитель должен знать основы теории учебной деятельности и совершенствовать профессиональные (методические) компетенции.

7. Формирование метапредметных образовательных результатов школьников как основы умения учиться становится требованием ФГОС НОО. Теоретической основой является системно-деятельностный подход. Таким образом, нормативно закреплено изменение организационных форм учебного процесса: учитель должен отойти от традиционной передачи знаний к формированию у ученика всех элементов учебной деятельности для самостоятельного приобретения знаний.

8. Многолетние исследования советских и российских ученых создали прочную теоретическую основу для смены образовательной модели и возможности формирования метапредметных образовательных результатов у учеников. Научно обоснована эффективность деятельностного подхода в организации учебного процесса (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина); разработаны дидактические модели, способствующие формированию УУД учеников начальной школы и их учебной самостоятельности (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Ф. Виноградова, А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон); подготовлены научно-методические материалы для учителя, предполагающие различные подходы к организации работы на уроке по формированию УУД (М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая), (Н.В. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова), (О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева).

9. Формирование метапредметных образовательных результатов задает ориентиры изменений в деятельности учителя: он должен организовать процесс обучения в логике формирования и развития учебной деятельности младшего школьника. Это условие требует ревидии профессиональной компетентности учителя, чему будет посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.2. Профессиональная компетентность учителя начальных классов в условиях реализации ФГОС НОО

Изучение роли деятельности и ее ведущего вида на каждом этапе развития человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) дает понимание важности формирования в начальной школе учебной деятельности. Как отмечалось ранее, именно в этот период она наиболее интенсивно ведет за собой развитие ребенка и способствует формированию личности. Исходя из этих позиций, учитель, организуя учебный процесс, должен владеть знаниями о содержании и структуре учебной деятельности. Актуальность приобретает вопрос профессиональной компетентности учителя в формировании учебной деятельности младшего школьника, т.к. вся последующая успешность ученика в существенной мере определяется профессионализмом его учителя [124], [230], [245].

Чтобы составить портрет массового учителя начальной школы, который обладает определенным профессиональным стажем и должен работать в новых условиях, обратимся к периоду формирования и наращивания его педагогического опыта. Можно согласиться с мнением ряда ученых, отмечающих, что до 90-х годов прошлого столетия советская система образования была ориентирована на воспроизводство исполнителей: государство поддерживало знаниевую парадигму, преимущественно формирующую эмпирический тип мышления. Модели развивающего образования массовой школой поддержаны не были [54], [71], [30], [100], [101], [198], [10], [20], [8]. Профессионально-педагогическое образование готовило кадры только для реализации «зуновской» (традиционной) модели. Вся последующая профессионализация «учителя-традиционника», накапливавшего свой педагогический опыт в знаниевой парадигме, характеризуется:

- субъектной позицией в учебном процессе (он активен весь урок, ответственен за процесс и результат, определяет учебные цели и учебные действия младших школьников);
 - преобладанием «дидактических» монологов и фронтальной работы на уроках (взаимодействует, как правило, со всем классом);
 - готовностью к организации преимущественно репродуктивной деятельности учеников и только с предметным содержанием;
 - единоличным правом контроля и оценивания знаний, умений и навыков; отметку использует только для констатации результата освоения предметного содержания;
 - владением предмета преподавания и знанием методик передачи предметного содержания [56, с.9, с.33], [88, с.22-24], [93], [101, с.117-118], [187, с.18], [145, с.20].
- Перечисленные особенности профессиональной компетентности учителя начальных классов,

на наш взгляд, становятся объективными причинами формального восприятия многих требований нового образовательного стандарта в период его введения.

В традиционной модели организации учебного процесса младший школьник остается пассивной фигурой (объектом), не управляет своей учебной деятельностью, не осознает ответственность за собственные результаты, не рефлексировывает, его главная задача – получить знания (умения и навыки при этом второстепенны и используются для закрепления знаний). В этой связи существенно замечание В.Г. Вершловского: «...для включения человека в систему непрерывного образования особое значение приобретает не число лет, проведенных в школе, а результат обучения, определяющий, дает ли полученное образование адекватную основу для полноценного развития и служит ли фундаментом для получения знаний на протяжении всей жизни» [26, с.46]. Поддерживая мнение о том, что «... методика и технология традиционного обучения не могут внести существенного вклада в становление учебной деятельности младшего школьника...» [30, с.21], дополним его: не владея иным методическим опытом, учителя начальных классов реализовывали новые требования «зуновскими» методическими приемами. О чем свидетельствуют и изучение общественного мнения учителей России [28], [124], [143], [172, с.10-11], [179, с. 1], [229], и анкетирование, и анализ уроков практиков Приднестровья.

Так, к примеру, степень осознания учителем внедряемых реформ наглядно демонстрируют результаты анкетирования (Российская Федерация, И.А. Адамский), в которых 93,4% респондентов понимают особенности нового образовательного результата как способность ребенка использовать разные информационные средства и собственные знания; как способность взаимодействовать в группах, преодолевать конфликты. Однако только 61,1% учителей связывает это с необходимостью определения учебного содержания через описание ключевых компетенций. Значителен диапазон мнений респондентов относительно частоты мониторинга сформированности ключевых компетенций: 32% полагают, что необходимо осуществлять контроль 1 раз в четверть; по окончании каждой темы (раздела) – 31,7%, 1 раз в год – 20,4% [229]. Позволим себе сделать вывод: в первых двух случаях педагоги мыслят традиционными подходами, приемлемыми для мониторинга предметных результатов, демонстрируя непонимание принципиального отличия сути метапредметных образовательных результатов школьника, как формируемого значительно более длительный период, нежели знаниевая составляющая по учебной теме.

Заметим, что проблема профессионализма учителя, работающего в обновленной профессиональной среде, затрагивает не только специалистов начального уровня образования: результаты международных сравнительных исследований российских школьников TIMSS (2011 – 2015), PISA (2006 – 2015) (основная школа) показали низкие результаты

функциональной грамотности и неумение сотрудничать, что напрямую связывают с компетентностью педагогического состава школ [79, с.10-11], [230, с.6], на отсутствие необходимого уровня метапредметных компетенций у 80% первокурсников указывают и преподаватели СПО [44].

На протяжении пяти лет поэтапного перехода всей школы первой ступени на государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ГОС НОО) в Приднестровье кафедрой дошкольного и начального образования ГОУ ДПО «ИРОиПК» осуществлялась курсовая подготовка по изучению теоретических основ нового образовательного стандарта. В период с 2014 по 2019 гг. велся мониторинг осведомлённости учителей начальных классов в общих вопросах ГОС НОО, об особенностях реализации системно-деятельностного подхода и самооценке профессиональных дефицитов.

Так в начале перехода на ГОС НОО подавляющее большинство учителей определили в качестве системообразующего документа Базисный учебный план (89,6%), и лишь 4,2% указали Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО), что было расценено нами как стереотип мышления педагога, перенос имеющегося знания в новые условия, доминирование ориентиров на содержание, а не на образовательный результат. В 2018 году на вопрос «Необходимо ли вовлекать обучающихся в целеполагание?» утвердительно ответили только – 38% учителей начальных классов. А на вопрос: «Следует ли делегировать младшим школьникам функции по оценке собственных учебных результатов?» дали положительный ответ 37% слушателей курсов повышения квалификации. При этом вопрос «Ощущаете ли Вы необходимость в дополнительном (тематическом, углубленном) повышении своего профессионального уровня в условиях реализации ГОС НОО ПМР?» был актуален для 36% слушателей курсов, и частично актуален для 45%.

Если в 2014 г. понимание направлений развития собственных профессиональных компетенций было менее конкретным:

- общее обновление организационно-методических форм отмечают 81,3% слушателей курсов,
- анализ личного практического опыта для самообразования – 58,3% респондентов;
- создание условий для формирования УУД – 47,9% и освоение подходов их мониторинга – 45,8%, то в 2018 г. и, следующем, 2019 г. мы отмечали предметный запрос: для 22% учителей начальных классов это – оказание методической помощи в проектировании урока в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода. Но мы отметили, что потребность помощи у 22 % в проектировании урока слабо сочетается с низким процентом утвердительных ответов на вопросы об организации учебной деятельности на уроке (38 % и

37%), что подтверждает наше предположение о недопонимании учителями Приднестровья нового целеполагания в обучении младших школьников и наличии у них неосознанной некомпетентности. Схожие затруднения практиков в самоопределении образовательных потребностей описывают российские авторы [28], [143], [184], констатируют институты развития образования [5].

Прогнозирование возможных методических затруднений учителей в вопросах мониторинга УУД показало неготовность основной массы практиков к отбору или конструированию соответствующего инструментария и точному определению предмета мониторинга (50% и 45,8% соответственно), отсутствие умений в обработке и интерпретации результатов (35,4%): учителя не дифференцировали заданий исключительно предметного характера и ориентированных на формирование метапредметных образовательных результатов, но составленных на предметном содержании. Установленный факт в 2014 г. мы объясняли, тем, что это абсолютно новое умение: учителя на этапе введения ГОС НОО слабо понимали специфику и назначение нового диагностического инструментария, что нами прогнозировалось как барьер в его применении на уроках [210]. Однако к 2018-2019 гг. ситуация кардинально не изменилась: потребность в умении разрабатывать оценочные средства для диагностики уровня сформированности метапредметных образовательных результатов оставалась актуальной для 63% учителей младших классов, а потребность в дифференцировании заданий предметного и метапредметного уровней – для 34%. Источник проблемы состоял в слабой ориентировке учителей в классификации метапредметных умений, сформулированных в ГОС НОО, и несформированности профессионального умения соотносить метапредметное умение ученика начальных классов с формулировкой задания. Анкетирование показало, что учителя начальной школы не видят ресурсов для формирования конкретных метапредметных умений:

- в создании ситуации выбора учеником (*уровня задания, формы работы, критериев самооценки и т. д.*) – 62% слушателей курсов повышения квалификации;
- в использовании разных формы организации деятельности младших школьников на уроке (*групповая, парная, индивидуальная*) – 51%;
- в организации работы со своими ошибками – 59%;
- в организации проблемной ситуации на уроке – 43%.

Подтверждение нашим наблюдениям находим также в исследованиях российских ученых [31, с.16,19], [102, с.63,65], [172, с.11, с.15] и аналитических обзорах профессиональных затруднений учителей, представленных институтами развития образования России [6], [59], [156], [133].

Интерпретация статистических данных результатов анкетирования учителей начальных классов нашей республики близка проблемам, выявленным в компетентностной основе

педагогов российскими институтами повышения квалификации, и подтверждается рядом исследователей (Г.С. Ковалёва, В.Д. Шадриков, Е.А. Ямбург и др.), которые обращают внимание на факт, что функциональные рамки учителя на современном этапе кардинально не трансформировались, но констатируется существенное расширение обязанностей в рамках действующего функционала. Учитель оказался не готов: ему нужны иные компетенции. Например, расширилось понимание предмета внутриклассного оценивания, это ставит перед учителем ряд новых задач:

1) необходимость организации образовательного процесса таким образом, чтобы создать условия для формирования УУД школьника, что предполагает:

- ревизию знаний в области учебной деятельности младшего школьника, эффективных форм, методов и технологий, способствующих формированию универсальных учебных действий учеников конкретного возраста;

- рефлексию личной методической системы и ее корректировку;

- интеграцию новых организационных форм в личную методическую систему;

2) необходимость мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий учащихся, в этой связи учителю потребуется:

- расширение знаний в области форм и методов текущего и итогового контроля и оценивания;

- умение дифференцировать инструментарий для мониторинга предметных и метапредметных результатов обучения, самостоятельно разрабатывать контрольно-измерительные материалы для мониторинга метапредметных результатов у учеников;

- умение методически обоснованно встраивать такой инструментарий в учебный процесс, обрабатывать и интерпретировать результаты и проектировать систему коррекционной работы на коллективном и индивидуальном уровнях.

Приведенный пример иллюстрирует потребность овладения учителем новыми профессиональными знаниями, умениями и качествами [16, с. 96, 104], [72], [115], [161], [229, с.168], [240].

В частности, сравнив содержание Профессионального стандарта «Педагог» и Единого квалификационного справочника РФ² в части раздела «Квалификационные характеристики должности «Учитель»» [65], заключаем, что трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» в профессиональном стандарте «Педагог» включает обязанности по формированию и мониторингу уровня сформированности

² Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [64] (Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») в Приднестровской Молдавской Республике утвержден и введен в действие 12.01.2010 г. (Сборник актов законодательства 10-7) идентичен документу Российской Федерации и не противоречит его положениям.

УУД ученика начальной школы, зафиксированные в таких трудовых действиях, как «Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования» и «Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся <...> младшего школьного возраста <...>» [160] и проявляться в умении «Ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания» [160].

Полагаем, что это не только расширение профессиональных обязанностей, но и усложнение. Для их выполнения учителю потребуется личная психологическая перестройка и развитие профессиональных компетенций: осознание нового целеполагания, новые знания, время для их осмысления и формирования личного методического опыта по их применению, время для интеграции сформированного позитивного методического опыта в личную методическую систему. Так, в материалах к аттестации педагогических работников (В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова) [118], [154] компетенция педагога в области постановки целей и задач педагогической деятельности дополнена умением вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач. Это профессиональное умение относительно новое, степень его актуальности не вызывает сомнений в условиях формирования регулятивных УУД обучающихся. Однако отсутствие методических приемов в методической системе учителя делает невозможным реализацию этого профессионального умения. Вывод: учителя начальных классов необходимо вооружить методическим инструментарием соответствующего характера.

Компетенция в области организации учебной деятельности обучающихся включает умение формировать навыки учебной деятельности; умение сочетать методы педагогического оценивания, введение само- и взаимооценки учениками своих учебных успехов. Делегирование ученикам полномочий по контролю и оценке учебной деятельности и ее результатов решает задачи мотивации на улучшение собственных результатов и формирования объективной самооценки школьника, создает предпосылки развития управляемости (произвольности) учебной деятельностью и потребует от учителя умений по планированию системы критериев, актуальных в каждом конкретном случае применения взаимо- или самооценки, ориентированных не только на оценивание предметных умений, но и метапредметных [100], [101]. Организация учебной деятельности в школе первой ступени предполагает применение различных форм обучения, сокращая фронтальную работу и дополняя ее интерактивными формами и элементами индивидуального обучения.

Анализируя профессионализм и профессионализацию учителя в его практической

деятельности, в литературе встречаем понятия «компетентность» и «компетенция». Уточним: аналогичные понятия используются в сфере образования: «компетентностный подход», «общеучебные компетенции» (А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, С.Г. Воровщиков, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) [17], [20], [36], [68], [74], [78], [86], [98], [197], [182], [225], [241], «общекультурные компетенции», «общепрофессиональные компетенции», «профессиональные компетенции» (В.И. Блинов; А.Т. Глазунов, Д.А. Иванов, В.В. Сериков, С.Н. Чистякова, Pagés J., Vaillant D.) [155], [46], [78], [161], [182], [182], [228], [244], [247]; «функциональные задачи (профессиональные компетенции)» (В.Д. Шадриков) [229], рассматривается применение компетентностного подхода в начальном образовании как формирование «функциональной грамотности» (Н.Ф. Виноградова) [30]. В целом, все эти понятия отражают направленность учебного процесса на прикладной характер освоения знаний. Однако нас будут интересовать смысловые особенности понятий «компетентность» и «компетенция» применительно к сфере труда учителя. Здесь разводятся такие понятия, как «компетентность» и «квалификация» педагога, в первом из них присутствует, а во втором отсутствует опыт профессиональной деятельности [116, с.18]; ведется поиск общих основ «компетентности» и «профессионализма» [74], [185].

Компетенция представляется как *круг вопросов*, в которых человек обладает знаниями и опытом; *круг полномочий, прав* лица (т.е. сфера ответственности лица) [96, с.31], [130, с.234];

– как *качество специалиста*, гарантирующее эффективность выполняемой им деятельности (В.И. Блинов, С.Л. Троянская) [155, с.157], [199, с.20];

– как заданное *стандартизированное требование* к идеальной профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова) [118, с.8], вводимое как *норма* (А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев и др.) [96, с.34];

– как *совокупность конкретных функциональных характеристик* (Т.Ю. Ломакина, С.В. Дзюбенко) [114, с.22], как *знания, умения, отношения (ценности, смыслы) и опыт*, применяемые специалистом в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях (А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев и др.) [96, с.35]; их *динамическая комбинация* для успешной профессиональной деятельности (И.А. Волошина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков и др.) [221, с.17], как *обобщенные способы действий*, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности (Н.С. Чистякова) [228].

Компетентность в педагогических исследованиях осмысливается с позиций разных ее характеристик. Приведем несколько примеров. Компетентность трактуется:

– как *система сформированных компетенций* (Т.И. Смагина) [186];

– как *опыт успешной деятельности* по выполнению компетенций (С.Г. Воровщиков; И.А. Волошина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков; В.В. Сериков и др.) [36], [221, с.18], [182];

– как *внутренняя мотивация* к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, наличие профессиональных ценностей и ценности профессии (С.Л. Троянская) [199, с.21];

– как *новообразование субъекта деятельности* (формируется в процессе профессиональной подготовки) – *системное проявление* знаний, умений, способностей и личностных качеств, влияющих на успешность решения функциональных задач (В.И. Блинов; Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадриков) [155], [161], [154];

– как *интегральная* (совокупная) *характеристика* интериоризированных личностью знаний, умений и навыков (А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев; С.Н. Чистякова и др.) [96, с.34], [228], определяющая успешность деятельности в постоянно *обновляющейся профессиональной среде*, отражающая личностную, теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности (Н.Ф. Ильина) [82, с.51];

– способность к практической деятельности, <...> на основе приобретенного *жизненного опыта, ценностях, склонностях и способностях*. Компетентность развивается на основе *компетенций* (умений) (А.М. Новиков) [127, с.80];

– как *степень выраженности* присущего человеку *профессионального опыта* в рамках компетенции конкретной деятельности, (Т.Ю. Ломакина, С.В. Дзюбенко) [114, с.22].

Группа авторов Raúl Eirín Nemiña, Herminia M^a García Ruso, Lourdes Montero Mesa обращает внимание на такую важную сторону профессионализации учителя, как рефлексия. Профессионализация – это процесс одновременного действия и размышления о сделанном; выполнение своих непосредственных обязанностей и их исследование, в ходе чего учитель совершенствуется в обучении и обучает, потому что совершенствуется [243].

На уникальность и «персонализацию» профессиональной компетентности учителя обращает внимание Emilio Tenti Fanfani, подчеркивая, что учитель, использует не только общие навыки (обусловленные методическими процедурами), но и свои собственные личностные качества: интерес, увлеченность, терпение, волю, убеждения, творчество. Эти качества не подлежат кодировке, не стандартизируются, не могут быть освоены посредством «курсов» или формально натренированы [242].

О необходимости формулирования четких критериев профессиональной эффективности, единых требований к процедуре проведения оценки профессионального развития учителя для последующего профессионального развития упоминают в своей публикации María del Vazquez Cruz, Graciela Cordero Arroyo, Yolanda E. Leyva Barajas [248].

Перечисленные мнения ценны для нашего исследования, обобщим их:

1) понятия «компетентность» и «компетенция» не тождественны понятиям «знания» + «умения» + «навыки», поскольку в значительной степени опираются на опыт и личностные

качества: мотивацию, ценностные установки, способности преодолевать стереотипы, прогнозировать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества; брать на себя ответственность за принимаемые решения;

2) высокий уровень компетентности обеспечивается, в том числе готовностью учителя к рефлексии;

3) компетенции, в отличие от знаний, нельзя передать кому-либо в готовом виде, это то, что приобретается самой личностью.

Дополним позицию авторов о том, что компетентность «формируется в процессе профессиональной подготовки»: в виду того, что компетентность включает опыт профессиональной деятельности, она динамична, т.е. развивается и совершенствуется в течение всего периода профессионализации специалиста. Поддерживается должный уровень профессиональной компетентности средствами дополнительного образования [14, с.60]. Совершенствуется – только на основе анализа и критической оценки личного профессионального опыта.

Несмотря на существующее мнение о том, что иногда эти понятия употребляют как синонимичные, мы попытались их развести и в своем исследовании придерживались точки зрения, что данные понятия различны, но соотносятся как целое (*компетентность*) и часть (*компетенция*) [199, с.19], [188, с.188].

Очевидно, что профессиональная компетентность педагога, сложившаяся за десятилетия деятельности в «зуновской» модели организации учебного процесса, вступает в противоречие с объективными тенденциями развития современного образования, требует переосмысления и коррекции. В этой связи в научной литературе рассматриваются такие понятия, как «принципиальная незавершенность педагогического образования <...>, обусловленная принципиальной неполнотой педагогического знания», «кризис профессиональной компетентности», «полураспад компетентности» и «развитие профессиональной компетентности».

Принципиальная незавершенность педагогического образования подразумевает его обязательное продолжение в течение всей трудовой деятельности, т.к. изначально полученное педагогическое знание неполно, закладывая общие ориентиры и принципы, не дает ответов на вопросы, которые появляются у практика в реальной деятельности [180], [181, с.513-514].

Полураспад компетентности объясняется как процесс неизбежного морального и фактического обесценивания ранее полученных знаний, наполовину устаревающих через 5 – 6 лет после окончания вуза [144].

Кризис профессиональной компетентности, по мнению ряда ученых, – это состояние,

потенциально присущее современному педагогу в условиях динамичности и многоаспектности развития теории и практики профессионально-педагогической деятельности [29, с.10], [116, с.22]. Наиболее остро кризис профессиональной (инструментальной) компетентности педагога ощущается с введением ГОС НОО [207]. При этом кризис профессиональной компетентности по-разному проявляется у учителей разных возрастных групп:

– молодой педагог обладает профессиональными знаниями, но у него не сформирован профессиональный опыт, поэтому он не всегда готов к выбору оптимальных методических решений в реальной практике, т.н. «кризис адаптации к профессии» [94, с.82], [172, с.35], это подтверждают и зарубежные авторы [243], [247];

– опытный учитель, как правило, ценит в своей работе наличие практического опыта, а не научную теорию, которая является основой [243], обладая серьезным стажем и опытом, демонстрирует неосведомленность во многих теоретических вопросах, в том числе в вопросах нового образовательного стандарта, что препятствует принятию его ведущих идей, т.н. «кризис профессионала с большим стажем» [94, с.82]. Наши наблюдения показали, что учителю со стажем опыт может препятствовать осмыслению, принятию и применению инноваций, т.к. представляет собой сложившуюся индивидуальную методическую систему (автоматизированный комплекс профессиональных компетенций), подтверждение находим у И.П. Подласого [149, с. 281].

Развитие профессиональной компетентности – процесс и результат совершенствования способности эффективно решать профессиональные задачи в изменяющемся контексте, гарантируя заданный результат. Важным элементом профессионального развития становится его индивидуальный темп [5, с.7].

Обобщим: в развитии профессиональной компетентности учителя школы первой ступени ведущую роль играют его субъективный опыт и готовность к обучению. В нашем случае обучение должно касаться умений целеполагания, использования таких форм организации учебного процесса, которые формируют учебную деятельность, делегирование младшим школьникам полномочий по контролю и оцениванию учебных достижений, а также умений использовать на уроке диагностический инструментарий для формирования УУД.

Переход уровней образования Приднестровья на ГОС НОО нового поколения в соответствии с требованиями к кадровым условиям поставил задачу выявить готовность учителя начальных классов к реализации деятельностного подхода на уроках. Объектом изучения были профессиональные (инструментальные) компетенции. За основу изучения взяты компетенции, выделенные И.В. Кузнецовой, В.Д. Шадриковым:

- 1) компетенция в области постановки целей и задач педагогической деятельности;
- 2) компетенция в области мотивирования обучающихся;

3) компетенция в области организации педагогической деятельности [118, с.46], [154].

Наблюдение осуществлялось нами в 2014/15 и 2015/16 учебных годах, охватило 95 педагогов-участников введения ГОС НОО и получило название «Педагогические мастерские». (Уточним: работа проводилась с учителями, которые прошли тематические курсы повышения квалификации, т.е. ими была реализована информационная составляющая профессионального развития). Содержание заключалось в просмотре и анализе уроков, предложенных учителями, реализующими ГОС НОО. Выявлены системные затруднения организационно-методического характера, типичные для большинства участников «Педагогических мастерских»:

– неумение формулировать цель диагностично как образовательный результат освоения дидактической единицы (установлено, что большая часть педагогов демонстрирует использование традиционных формулировок как целей собственной педагогической деятельности и не применяют формулировки цели как результата учебной деятельности школьников, а значит, традиционно ориентированы на содержание);

– непонимание ведущей дидактической цели уроков обобщения и систематизации знаний и умений (в соответствии с требованиями ГОС НОО) (уроки обобщения и систематизации не содержали поисковых учебно-практических заданий, которые демонстрировали бы ученикам область применения освоенных теоретических знаний, учителю позволили бы определить, что может делать младший школьник с приобретенными предметными знаниями);

– слабое владение приемами вовлечения учеников в процесс формулирования цели урока и построения алгоритма учебных действий по достижению цели, подмена понятий «учебная задача» и «конкретно-практическая задача» (педагоги в большинстве случаев сами проговаривали цель, акцентировали внимание обучающихся на содержательных элементах: конкретных заданиях, которые предстоит выполнить на уроке, а не на обобщенных действиях по достижению цели, в отдельных ситуациях наблюдалось смешение понятий «цель» и «алгоритм (план) учебных действий»);

– преобладание фронтальной работы как ведущей организационной формы (практически на всех уроках количество затраченного времени на фронтальную работу значительно выше, чем на индивидуальную или интерактивную, индивидуальная форма обучения подменялась самостоятельной репродуктивной деятельностью);

– отсутствие условий для речевой активности младших школьников и развития учебного диалога на уроке (преобладает речь учителя, ответы учеников односложные, констатирующие правильность выполненной работы или повторяющие ответ одноклассников, учебный диалог как форму обмена мнениями учителя не использовали);

– необоснованное введение сложных интерактивных форм организации учебного

взаимодействия младших школьников (использование групповой формы работы на фоне несформированности ролевых и управленческих умений ребят при работе в паре);

– приоритетная роль учителя в контроле точности, полноты и правильности ответов учащихся (ошибки в ответах замечают и исправляют учителя, учащиеся к коррекции ответов не привлекаются, что осложняет формирование личной ответственности ученика за обучение);

– отсутствие условий для выработки навыков объективной взаимо- и самооценки образовательных достижений (самооценка вводится только на этапе рефлексии, а не сопровождает ученика на всех этапах реализации им алгоритма (плана) действий по достижению дидактической цели);

– критериальная база, предъявляемая учителем для самооценивания, некорректна по своему содержанию относительно предмета оценки (наблюдалось смешение предметов оценивания: личный эмоциональный настрой, личная работоспособность, правильность выполнения задания или объем выполненной работы; смешение критериев дезориентирует младшего школьника и также препятствует формированию объективности самооценки);

– затруднение введения взаимо- и самооценки на уроках литературного чтения и окружающего мира (отсутствие продуктов материального характера, зафиксированных письменно, схематически или графически затрудняет введение учителем техник взаимо- и самооценки на указанных уроках). Можем это объяснить тем, что учителями не были отрефлексированы во время курсовой подготовки отличия требований к организации учебного процесса; и к началу непосредственной реализации требований ГОС НОО у них не были сформированы, развиты требуемые новые навыки и умения, трансформированы имеющиеся профессиональные компетенции. Иными словами, теоретические знания не преобразовались в практические навыки.

По итогам анализа уроков и обработки анкет этих педагогов удалось установить значительный показатель неосознанной некомпетентности (которую мы также констатировали у слушателей курсов повышения квалификации). Например, затруднения в вопросе понимания сути и роли диагностического целеполагания выделяют 22,2% участников введения ГОС НОО, а по итогам беседы с учителями и анализа уроков – констатируется практически 100% непонимание. Собственное затруднение в вопросах обучения целеполаганию обучающихся выделяют 16,7% респондентов, а по итогам беседы и анализа уроков трудности испытывают 79% учителей. Неумение создать проблемную ситуацию на уроке отмечают 25% учителей начальной школы, а наблюдение уроков показывает этот дефицит у 75% участников апробации ГОС НОО.

В течение 2016/17 учебного года введения ГОС НОО анкетирование педагогов на рабочих местах с целью мониторинга дефицитов профессиональных компетенций было

продолжено. В анкетировании участвовали свыше 190 учителей начальной школы, область профессиональных дефицитов аналогична и не претерпела существенных изменений:

– отсутствие понимания сущности диагностического целеполагания, проектирования задач личностного, познавательного, коммуникативного и регулятивного развития наблюдается у 36% участников реализации ГОС НОО;

– создание условий для формирования универсальных учебных действий и их диагностики средствами комплексной интегрированной проверочной работы затруднительно для 22% респондентов;

– не освоена новая система оценивания 28% респондентов. Идентичные дефициты профессиональной компетентности фиксирует ряд институтов повышения квалификации России [6], [59], [133], о чем мы упоминали ранее. Результаты внешней оценки сформированности УУД (2016/17 и 2017/18 учебные годы) на основе комплексной интегрированной контрольной работы среди 4-х классов Приднестровья (два этапа введения ГОС НОО с 2013/14 и с 2014/15 учебных годов соответственно) показали взаимосвязь развития профессиональных компетенций учителей и умений УУД младших школьников (Таблица 2).

Таблица 2 – Взаимосвязь развития профессиональных компетенций учителей и отдельных умений УУД их обучающихся (% от числа респондентов).

	Вопрос анкеты для учителей	Проверяемое умение учеников	Вопрос анкеты для учителей	Проверяемое умение учеников	
	Умение подвести учеников к формулировке цели урока и планированию учебных действий (отсутствует)	Умение принимать и сохранять учебную цель (не сформировано на базовом уровне)	Умение реализовывать ежедневную самооценку учеников (отсутствует)	Умение контролировать свою деятельность и ее результат (не сформировано на базовом уровне)	Умение видеть ошибки и вносить необходимые коррективы (не сформировано на базовом уровне)
2013/14 уч.г.*	26,4%		29,6%		
2016/17 уч.г.		37,8%		54,7%	46,8%
2014/15 уч.г.**	17,6%		21,4%		
2017/18 уч.г.		20,6%		46,6%	45,4%

* 34 учителя, 804 четвероклассника (2016/17 учебный год);

**84 учителя, 1985 четвероклассников (2017/18 учебный год).

Дефицит профессиональной компетенции в умении подвести учеников к формулировке цели урока как учебной задачи и планированию учебных действий по ее достижению отмечают

28,1% педагогов, перешедших на ГОС НОО в 2013/14 учебном году. Результаты внешней оценки уровня сформированности универсальных учебных действий в 2016/17 учебном году показывают несформированное умение принимать и сохранять учебную цель у 37,8% четвероклассников этих педагогов. В 2014/15 учебном году педагогов с аналогичным затруднением было 16,7%; в 2017/18 учебном году показывает несформированное умение принимать и сохранять учебную цель у 20,6% их четвероклассников. Похожая зависимость установлена в метапредметных умениях контролировать свою деятельность и ее результат и видеть ошибки, и вносить необходимые коррективы от профессионального умения учителя реализовывать ежедневную самооценку.

Установлено: на первом этапе введения ГОС НОО (с 1 сентября 2013 по 25 мая 2017) выше процент учителей с отсутствием профессионального умения подвести учеников к формулировке цели урока и планированию учебных действий, выше процент выпускников 4-х классов, не достигших стандарта по умению принимать и сохранять учебную цель. На втором этапе (с 1 сентября 2014 по 25 мая 2018) более низкий процент педагогов с анализируемым дефицитом профессиональной компетенции и более низкий (в сравнении с предыдущим годом) процент несформированности умения принимать и сохранять учебную цель. Заметна зависимость, в данном случае, регулятивного умения обучающихся от компетенции в области целеполагания учителя начальных классов.

Проблемное поле результатов выполнения учениками Всероссийских проверочных работ (высокий уровень дефицитов в сформированности познавательных УУД) как отражение профессиональных дефицитов учителей также анализируется учреждениями дополнительного профессионального образования России [134], [164].

Проведя анализ профессиональной компетентности учителя начальных классов на предмет соответствия реальным потребностям системы образования, сделаем выводы.

1. С переходом начального общего образования на новый образовательный стандарт учитель ориентирован на развитие личности младшего школьника, формирование у него УУД средствами всех учебных предметов, что является расширением и усложнением его функциональных обязанностей в рамках действующих трудовых функций. В этой связи актуализируется вопрос соответствия его профессиональной компетентности решаемым задачам.

2. Учителя начального звена, реализующие требования образовательного стандарта в массе своей были профессионально подготовлены к реализации задач «зуновской» модели обучения, в которой и совершенствовались свое мастерство на рабочем месте. Поэтому прогнозируема их психологическая, ценностная и методическая неготовность к эффективному выполнению функциональных обязанностей в новых профессиональных условиях.

3. Систематизированные многолетние эмпирические данные, полученные на основе анкетирования и анализа уроков учителей школы первой ступени Приднестровья, в период перехода на ГОС НОО, подтвердили эти прогнозы, показали неготовность педагогов к работе в новых условиях и позволили определить проблемное поле профессиональной компетентности, что доказывает необходимость системной развивающей работы.

4. На основе сопоставления выявленных дефицитов профессиональных компетенций учителя и результатов сформированности у четвероклассников отдельных умений УУД фиксируется зависимость общего уровня отдельных метапредметных умений учеников начальной школы от овладения учителями соответствующей компетенцией и подтверждается аналогичным опытом Российской Федерации [134], [164], что убеждает в важности принятия адресных мер индивидуального характера.

5. Современная система образования нацелена на практико-ориентированный характер организации процесса, что обозначено как «компетентностный подход» – формирование и развитие компетенций. Понятия «компетенция» и «компетентность» также характеризуют профессиональную деятельность учителя. Выявлено, что оба эти понятия значительно шире понятия «квалификация», т.к. включают опыт, ценностно-смысловую основу и другие личностные качества применения профессиональных ЗУН. Компетентность понимается как система сформированных компетенций. В виду существенной личностной обусловленности компетентность нельзя передать в готовом виде, она приобретается и осваивается самой личностью с учетом индивидуальных мотивационных, поведенческих и ценностных установок.

Педагогическая компетентность формируется в период профессиональной подготовки учителя, развивается и совершенствуется в профессиональной среде на основе самоанализа и критической оценки личного профессионального опыта. Поддерживается актуальный уровень профессиональной компетентности средствами дополнительного образования. В этой связи изучим потенциал дополнительного профессионального образования учителей по созданию условий для профессионального развития специалистов с разным педагогическим стажем и опытом педагогической деятельности.

1.3. Проблемы эффективного дополнительного профессионального образования учителя в ракурсе международного опыта

Как отмечалось в предыдущем параграфе, динамичность целеполагания в системе образования, подтверждает необходимость постоянного профессионального развития учителя. Выделяют индивидуальные факторы, влияющие на этот процесс (профессиональный опыт, мотивация, наличие временных и финансовых ресурсов, перспективы карьерного роста и

улучшения благосостояния) и системные (вариативность моделей повышения квалификации, дополнительные профессиональные образовательные программы, формы и сроки образования взрослых, качество и количество профессиональных событий, в которых может участвовать педагог) [41], [47], [91], [233].

Рассмотрим некоторые мировые практики дополнительного профессионального образования педагогов и определим в этой связи сильные и слабые стороны существующей модели дополнительного образования (на примере модели дополнительного образования Приднестровья). При повышении квалификации ряда зарубежных стран дифференцируются дополнительные профессиональные образовательные программы (далее – ДПОП) для специалистов разного профессионального опыта [47], [60], [69], [103], [106], [125], [222], [233], [236], [246], [247], [208]:

1) *для молодых учителей* – специальные программы введения в профессию (Великобритания, Южная Корея, Дания, Финляндия, Аргентина, Чили, Колумбия, Уругвай);

2) *для педагогов со стажем* – программы с разным количеством часов:

– в зависимости от цели повышения квалификации (карьерный рост или обновление знаний в рамках имеющихся компетенций) (Южная Корея, Великобритания, Германия, Испания, Чили);

– в зависимости от направленности содержания (усиление теоретических основ или сочетание теории и методических решений) (Испания, Колумбия);

3) *для специалистов других профессий, работающих в школе*, (получение педагогической квалификации) (Дания, Великобритания);

4) *для резерва руководителей* (углубленные годовичные курсы) (Великобритания);

5) *программы стажировок* (Аргентина, Бразилия, Чили, Колумбия и Мексика): педагоги анализируют практический опыт в школах со схожими условиями труда и контекста, опыт потом переносят в свою практику.

Представляет интерес модульный подход при формировании программ повышения квалификации учителей (Франция, Германия, Финляндия). В них акцент делается на содержательное многообразие. Этот подход реализует идею равенства образовательных возможностей для всех участников профессионального развития:

– создает условия для глубокой подготовки и развития профессионального потенциала в какой-либо узкой профессиональной области или формирования способностей адаптироваться к обстоятельствам (Франция, Финляндия);

– акцентирует внимание учителя на повышении качества уроков или на повышении квалификации директоров школ (Германия).

Активно развивается неформальное дополнительное образование учителей: модели

внутришкольного сотрудничества (Германия, Великобритания, США, Финляндия, Южная Корея, Испания и др.), сетевые сообщества (Колумбия, Великобритания, США) и спутниковые образовательные каналы в США и др.

Информацию об условиях индивидуального профессионального развития содержит трудовой договор с финским учителем; кроме того, необходимость профессионального развития определяется качеством образования его учащихся [125, с.55-58], качество образования обучающихся является основанием развития профессиональных компетенций и для учителей Великобритании.

Как показывают исследования мирового практического опыта, обязательным компонентом программ повышения квалификации является их практико-ориентированность (тренинги, работа в команде, совместное проектирование и др.). Именно прикладной характер делает их привлекательными и востребованными в среде учителей, всецело отвечает компетентностному подходу в образовании и позволяет осмыслить практическую значимость новых знаний. Востребованность именно практико-ориентированных программ, развивающих профессиональные навыки, подтверждает международное исследование условий работы учителей и особенностей образовательных сред (Teaching and Learning International Survey, TALIS): 90% педагогов отмечали позитивные результаты профессионального развития по итогам освоения таких программ [147], [172, с.33].

Важно отметить, что в ряде зарубежных стран определен фиксированный объем времени обязательного ежегодного профессионального развития: от 7 дней (Финляндия) и 18 дней (Великобритания), до 25 дней (Испания) и 30 дней (Южная Корея, Дания) [41], [69].

Проблема развития профессиональных компетенций на постсоветском пространстве решается в рамках деятельности институтов развития образования (институтов повышения квалификации). Именно они призваны компенсировать недостаток научно-методических знаний учителя. Обратимся к опыту построения программ повышения квалификации, планирования и организации учебного процесса в ГОУ ДПО «ИРОиПК» (Приднестровье).

Функционирующая в настоящее время модель представляет собой пример традиционной академической системы, присутствует незначительное видовое разнообразие дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации (ДПОП ПК), так на 2022/23 учебный год:

1) подавляющее большинство программ – комплексные (72 часа) блок теории и методики профессиональной деятельности является одним из 5 (пяти) и составляет 42 часа;

2) существует возможность формирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) – самостоятельное освоение комплексных программ отдельными категориями педагогических работников (учителя классов-комплектов, руководители и заместители,

совмещающие педагогическую деятельность в начальной школе).

Считаем существенным недостатком комплексных программ то, что они не учитывают профессиональный опыт потенциальных слушателей (отсутствуют отдельные предложения для молодых специалистов, специальные программы для учителей высшей категории). Стажировка в рамках этих программ зачастую не отвечает условиям реальной образовательной среды и контексту работы курсантов (городские или сельские школы, образовательные комплексы школа – детский сад; общеобразовательные школы или гимназии и лицеи);

3) разработаны тематические программы (36 часов), которые предполагают погружение в какую-либо профессиональную проблему введения государственного образовательного стандарта начального общего образования. Однако Положением «Об аттестации педагогических и руководящих работников организаций образования Приднестровской Молдавской Республики» закреплён минимальный объём программы для аттестации специалиста – 72 часа, что делает тематические программы невостребованными в среде учителей начальной школы [208]. При организации учебного процесса в рамках курсов интерактивность и практико-ориентированность не имеет широкого применения.

Проведенный анализ позволил заключить, что описанная организация повышения квалификации слабо ориентирована на партнерское взаимодействие, медленно реагирует на современные и перспективные потребности отрасли, на учет субъектной позиции слушателя, его индивидуального профессионального опыта и индивидуальных профессиональных дефицитов. Подобные негативные тенденции констатируются и в российских источниках [11, с.35], [46, с. 44].

Принципиально несостоятельной считаем устарелую модель планирования курсовой подготовки каждого учителя в нашей республике. Сроки координирует заместитель директора школы. Целесообразность повышения квалификации связана только с аттестацией работника и не ориентирована в полной мере на учет его личных запросов, потребностей или успехи его обучающихся. Учитель зачастую лишен возможности самостоятельно влиять на сроки и содержание своего дополнительного профессионального образования. Это снижает ответственность и заинтересованность учителя в профессиональном развитии и делает его формальным [205]. Допускаем факт, что модель планирования курсовой подготовки в республике сдерживает развитие предложений со стороны ГОУ ДПО «ИРОиПК» [199]. В то время как исследования доказывают, что педагоги должны рассматриваться как активные обучающиеся, конструирующие свое личное содержание активного участия в процессах своего профессионального развития [205], [12], [50], [58], [77], [172, с.35], [173], [184], [214], [243].

Введение ГОС НОО показало существенный недостаток действующей модели дополнительного профессионального образования учителей начальных классов – инерция в

отношении разработки предложений ДПОП, в основе которых был бы учет наиболее частотных профессиональных дефицитов (апробация позволила нашим практикам осмыслить общие теоретические и практические вопросы, но у подавляющего большинства учителей остались профессиональные затруднения индивидуального характера, которые не были устранены).

Обобщив примеры моделей повышения квалификации учителей, обозначим проблемы модели, реализуемой институтом повышения квалификации:

1) зарубежный опыт демонстрирует значительную гибкость в подходах к повышению квалификации учителей, в ряде стран созданы благоприятные условия для вхождения в профессию молодых специалистов. В нашей системе повышения квалификации таких программ нет, следовательно, целесообразно учитывать профессиональный опыт, стаж и категорию учителей при освоении новых функций и развитии компетенций, связанных с формированием УУД у младших школьников в рамках комплексных программ (объемом 72 часа) на курсах повышения квалификации;

2) эффективное решение вопроса профессионального развития – модульные программы. В российской системе дополнительного образования учителей представлен широкий выбор модульных программ. В Приднестровье модульные программы представлены, но не пользуются широким спросом;

3) в ряде иностранных государств нормативно урегулирован вопрос обязательного ежегодного повышения квалификации. В Российской Федерации регулярность повышения квалификации – 1 раз в 3 года [218] в объеме 72 часа (ежегодный нормативный срок не определен). В Приднестровье – 1 раз в 5 лет [49] в объеме 72 часа (ежегодный нормативный срок не определен). Считаем, что заявленный интервал в 5 лет не соответствует темпу развития научных знаний в области педагогики, частных методик и интегративных связей с другими науками, а также обновления УМК для начальной школы. Полагаем, ценным опытом было бы введение гибких сроков межкурсового периода (соответственно темпам развития педагогической науки) для учителей разного стажа профессиональной деятельности;

4) важной общемировой тенденцией освоения ДПОП является прикладная направленность (компетентностный подход и развитие личностно-профессиональных контактов): тренинги, командные проекты, совместный анализ, мастер-классы и др. формы сотрудничества. Следовательно, в случае формирования новых профессиональных умений, обусловленных реализацией ГОС НОО, у учителей, отличающихся стажем педагогической деятельности (в т.ч. молодых специалистов) вектор дополнительного профессионального образования должен быть ориентирован на компетентностный подход;

5) актуальным направлением признается построение персонифицированной модели повышения квалификации учителя, учитывающей его профессиональные дефициты [246] и

обязательное проектирование личного плана непрерывного профессионального развития. В этой связи в действующей модели обостряется проблема учета субъектной позиции в период планирования дополнительного профессионального образования для усиления мотивации и личной ответственности педагога за результаты профессионального развития;

б) в современных условиях дополнительное образование – широкое понятие, вбирающее в себя и формальное, и неформальное, и информальное, что составляет непрерывное образование учителя [22], [23], [26], [131], [132], [170], [171], [209]. Этот факт вскрывает такую проблему действующего дополнительного профессионального образования, как влияние на профессионализацию учителя системного сопровождения в межкурсовой период по вопросам формирования УУД у младших школьников и определение функций сопровождающего лица.

Зарубежные государства практикуют диссеминацию педагогического опыта педагогами – мастерами (модели: «Лидерство учителя», «Учитель – мастер») [62], [178], создают сетевые сообщества и спутниковые образовательные каналы. Мы обратили внимание также на то, что общемировым трендом развития профессиональных компетенций учителя признается опора на лучшие практики на уровне школы, командное взаимодействие, школьные «учебные сообщества» (совместное планирование уроков, корпоративное профессиональное развитие, взаимопосещения, наставничество, взаимообмен нескольких школ педагогическим опытом) [26], [60], [94], [243], [246]. Практика взаимодействия приднестровских учителей начальных классов в рамках школьных методических объединений имеет давние традиции советской методической школы. Наши наблюдения показывают, что развитие профессиональных компетенций на уровне своей организации образования важно: способствует укреплению корпоративной культуры и раскрытию личных профессиональных возможностей, признанию в кругу коллег. Однако такая практика обладает и специфическими особенностями: традициями конкретной школы и замкнутостью пространства, лишая учителя возможности изучения разных образовательных практик, отличных от тех, которые предлагает его школа, делает невозможной разностороннюю рефлексию. Выскажем предположение, что самообразование на уровне школы главным образом эффективно для молодых специалистов и коллег, формирующих свой методический стиль, однако может оказаться стагнацией для опытных учителей, достигших значительных успехов в профессиональном развитии. Полагаем, что одним из выходов описанной ситуации может стать методический опыт, привнесенный извне, освоенный и представленный коллегам.

Сравнение республиканской модели дополнительного образования с аналогичным опытом России и иностранных государств показало ее слабые стороны и целесообразность пересмотра подходов к организации профессионального развития педагогов, оказания адресной методической помощи учителям, которая бы учитывала имеющуюся персональную

компетентностную основу. Актуальность приобретают индивидуализированные формы дополнительного образования, где учитель самостоятелен в выборе содержания, организационных условий, сроков, где будут созданы условия для удовлетворения личных профессиональных потребностей, становления и развития субъектной позиции в профессиональной деятельности [84, с.11], [184]. Такие формы рассматриваются как обновление возможностей дополнительного профессионального образования [107], [112].

1.4. Организация дополнительного образования учителя в условиях требований ФГОС НОО

Проблема профессионального развития взрослого состоявшегося специалиста исследовалась многими учеными и научными школами и раскрыта в профессиографическом (А.Т. Глазунов, Е.М. Иванова, Э.Ф. Зеер, Б.В. Кулагин, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков), компетентностном (В.И. Блинов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.Ю. Ломакина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков); андрагогическом (Г.С. Вершловский, Т.М. Громкова, С.И. Змеёв, М.В. Кларин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая) и акмеологическом (А.А. Деркач) подходах.

Наукой ведутся поиски создания эффективных моделей повышения квалификации, в которых актуальность приобретают формы развития профессиональных компетенций с высокой самостоятельностью педагога в выборе содержания, организационных условий и сроков:

- комбинированные модели, интегрирующие формальное и неформальное дополнительное профессиональное образование с элементами дифференциации и индивидуализации (Т.О. Автайкина, А.В. Окерешко, А.Г. Пачина) [1], [131], [135];

- модели внутрикорпоративного развития профессиональных компетенций «самообучающаяся организация» в условиях работы колледжа, общеобразовательной организации (Ю.И. Герасимова, А.Т. Глазунов, С.В. Анохина, Т.Л. Дубровина, Л.Г. Политковская, Н.И. Сергеева) [45], [46], [63], [146], [177];

- модели профессионального развития в педагогическом сообществе (Н.А. Андрощук, В.В. Казанцева) [5], [85]. Принципиально важными условиями организации эффективного дополнительного образования учителя становятся:

- субъектная позиция (учитель – автор и конструктор своего профессионального развития) [205];

- ставка на наличный педагогический опыт (в нашем случае – для использования его в условиях формирования метапредметных образовательных результатов младших школьников);

– личная заинтересованность в развитии своих знаний (через критическое отношение к сложившемуся первому опыту реализации требований ГОС НОО);

– ценность знания, которое востребовано «здесь и сейчас» (поэтапное освоение актуальных знаний и методического опыта для накопления позитивной практики его применения и включения в собственную методическую систему).

Научный опыт позволил обобщить условия создания комфортной развивающей образовательной среды, обозначил важный для нас вопрос организации оптимального индивидуального развития требуемых профессиональных компетенций учителей, обладающих разным по глубине и диапазону профессиональным опытом, сформированным в знаниевой парадигме.

Наиболее благоприятные условия для реализации этих идей создает специальным образом организованное дополнительное образование. Перечислим его преимущества:

1) не связано необходимостью реализации ДПОП повышения квалификации и максимально *учитывает приоритеты самого учителя* в выборе форм, сроков и направлений, реализуя идею непрерывного образования для «... адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям, требованиям жизни, рынка труда...» [240, с.20];

2) *не имеет возрастных ограничений* и специальных требований исходному уровню компетенций потенциальных участников (по одной проблемной теме взаимодействуют и молодые специалисты, и педагоги со стажем) [206];

3) создает максимально комфортные условия за счет *построения индивидуальной траектории* профессионального совершенствования в виде образовательных программ, маршрутов, алгоритмов, базирующиеся на *принципах андрагогики* [206];

4) предполагает *погружение* участника в *разнообразный практический опыт* (курсы, тренинги, обучающие семинары, разнообразные игры, творческие группы по выполнению общего проекта и др.) [206], [22], [97], [179, с.32, с.78];

5) обеспечивает *поступательное развитие* профессиональных компетенций и позволяет каждому учителю достичь своей профессиональной вершины [206];

6) *сосредотачивает внимание* учителя на *профессионально значимых приращениях*: дефициты профессиональной компетентности рассматриваются как «зона ближайшего развития» учителя, а динамика – как его «относительная успешность» (понятия, введенные Л.С. Выготским);

7) субъектная позиция *развивает личную ответственность* учителя за свое профессиональное развитие [22, с.57], [26, с.70], [192].

Мы придерживаемся той позиции, что профессиональное совершенствование учителя начальных классов в условиях дополнительного образования – это личностно-ориентированное

развитие профессиональных компетенций, включающее обогащение отдельных профессиональных знаний, развитие профессиональных умений учителя, а также совершенствование его рефлексивных умений [206], [13], [26], [87], [116], [117], [128], [131], [132].

Выводы о несостоятельности методических навыков учителей начальной школы в связи с усложнившимися функциональными задачами (параграф 1.2) позволили нам моделировать дополнительное образование учителя в межкурсовой период. Сформулировано предположение о том, что развитие профессиональных компетенций будет действенными в случае, если предпринять меры максимально адресно в условиях специально организованного дополнительного образования. Эффективность профессионального развития обеспечит андрагогический подход, с учетом следующих организационных условий:

- 1) изучение дефицитов профессиональных компетенций каждого учителя начальных классов и создание условий для индивидуального развития;
- 2) построение плана самообразования учителя в межкурсовой период;
- 3) планирование направлений для организации корпоративного дополнительного образовательного пространства на уровне отдельно взятой школы [248].

Наблюдение за рефлексивной деятельностью учителя по итогам демонстрации практического опыта реализации ГОС НОО подтверждает выводы о ее субъективности [10], [131], [184], [5]. Поэтому наличие критериальной основы делает анализ «сильных» и «слабых» сторон профессиональной компетентности объективным и открытым для понимания учителем [211], [231, с.13]. В качестве критериального инструментария рассматриваем профессиограмму [19, с.173], [58, с.194], [136, с.22-24], [99, с.83], при этом:

- профессиограмма включает профессиональные компетенции, которые требуются для реализации деятельностного подхода в начальной школе (представляющие собой усложнение функциональных задач учителя младших классов [211] – формирование универсальных учебных действий, оговоренных трудовой функцией *«Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»* [157]);

- исследуемые компетенции будут представлены своими параметрами (критерии, система показателей и методы деятельности учителя, в которых проявляются критерии компетенции, методы деятельности соотнесены с формируемыми УУД младших школьников) [211];

- оценивание профессиональной продуктивности строится на уровневом подходе (выявленные дефициты компетенции принимаются как перспективы профессионального развития, как «точки роста»);

- динамика развития профессиональных компетенций конкретного учителя должна выражаться в количественных (внутри зафиксированного уровня) и качественных приращениях

(от более низкого к более высокому уровню) [211].

Кроме этого, исходим из тех позиций, что существенным условием профессионального развития учителя является сопровождение этого процесса. Обобщение научных позиций трактовки понятия «сопровождение» привело нас к выводу о том, что исследователи разных социокультурных сред акцентируют внимание на различных сторонах этого явления, рассматривая его:

– как сотрудничество, взаимодействие сопровождающего лица и сопровождаемых (Е.А. Александрова, Я.Л. Горшенина со ссылкой на А.П. Тряпицыну, Т.Ю. Ломакина, В.А. Сластёнин, С.Н. Чистякова) [4], [48], [188], [137], [226];

– как профессиональная деятельность сопровождающего лица (Т.В. Савищева, Е.А. Салахутдинова, Н.О. Яковлева) [174], [175], [239],

– как создание условий в рамках сопровождения (Э.Ф. Зеер) [73];

– как системный инструментарий по сопровождению (Н.О. Яковлева со ссылкой на И.Э. Куликовскую) [239].

Понятие «педагогическое сопровождение» рассматривается нами как система целенаправленного воздействия на педагогическую деятельность учителя с целью совершенствования его профессиональных компетенций.

Анализ научного опыта позволил нам систематизировать принципиально важные идеи образования состоявшихся в профессии людей. Обобщены специальные условия дополнительного образования учителя, позволяющие моделировать подходы организации его профессионального развития, субъективизировать роль педагога в этом процессе, что мы принимаем за основу дальнейших поисков при разработке модели сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов. Основываясь на том факте, что сопровождение является системным целенаправленным воздействием, будем рассматривать его как технологию и процессуальную часть нашей модели. В этой связи обозначим ключевые для нас положения технологизации процесса сопровождения учителя:

1) диагностичность целеполагания как прогнозируемый конечный результат (В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, М.В. Кларин, Т.Ю. Ломакина) [16], [21], [95], [113];

2) строгое соответствие технологического процесса конкретному педагогическому замыслу (цели) (Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева, В.А. Сластёнин со ссылкой на В.В. Пикан) [113], [137];

3) согласованность содержания и организационных форм (В.П. Беспалько, Т.Ю. Ломакина, Г.К. Селевко, М.Г. Сергеева, Т.И. Шамова) [16], [113], [176], [232];

4) включение в содержание существенного контента теоретического и практического

характера, с т.з. гарантии достижения цели (Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева) [113];

5) моделирование педагогического процесса на основе наиболее эффективных методов и форм для освоения конкретного содержания (В.П. Беспалько, В.С. Зайцев, Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева) [16], [70],[113];

6) управляемость процесса, подразумевающая мониторинг достижения заявленной цели: комплексность инструментария, наличие эталонов усвоения, периодичность мониторинговых процедур, замкнутость управления (В.П. Беспалько, В. В. Гузеев, В.С. Зайцев, М.В. Кларин, В.А. Сластёнин, Г.К. Селевко, и др.) [16], [52], [70], [95], [137], [176];

7) оптимальность сроков реализации технологического процесса для достижения цели (В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, В.С. Зайцев, Г.К. Селевко) [16], [21], [70], [176];

8) адаптивность технологии к личностным особенностям обучающихся (М.М. Левина, В.А. Сластёнин со ссылкой на В.В. Пикан) [108], [137].

Подчеркнем, что прогрессивность технологического подхода в моделировании образовательного процесса заключается в четкой формулировке целей как гарантированных образовательных результатах и мониторинге их достижения, что обеспечивает управляемость разработанной технологии и возможность ее точного повторения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Установлено, что формирование метапредметных результатов обучения младших школьников (универсальных учебных действий) является стратегической задачей начального образования, т.к. закладывает основу «умения учиться» и готовит ученика к самостоятельному системному освоению знаний на следующих уровнях образования. Научный опыт Российской Федерации располагает двумя подходами к формированию метапредметных результатов обучающихся: акцент на содержание школьного образования (метапредметные учебные курсы) (Ю.В.Громыко, Н.В. Громыко, А.В. Хуторской) и акцент на специальной организации учебного процесса (формирование учебной деятельности школьников средствами всех учебных предметов школьной программы) (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов). В ФГОС НОО именно формирование учебной деятельности младших школьников закреплено в качестве ведущего подхода при формировании УУД (его методологическая основа).

Проанализирован научный опыт изучения деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), который доказал существование объективных предпосылок становления «умения учиться» в начальной школе: учебная

деятельность является ведущим видом для детей 7 – 10 лет, и принципиальным образом влияет на развитие психики. Разработаны дидактические модели, способствующие формированию умения учиться учеников начальной школы (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Ф. Виноградова, А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон).

Обобщены результаты поиска классификаций общеучебных умений, их структурирования и содержания (Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, А.В. Усова, Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагина, Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков). Эти научные изыскания заложили основу для развития и практической реализации идеи метапредметности в российском образовании. В настоящее время подготовлены научно-методические материалы для учителя, предлагающие различные подходы к организации работы на уроке по формированию УУД:

- поэтапный подход к формированию конкретного умения УУД (М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая);
- формирование операционного состава действий (Н.В. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова);
- подбор специальных учебных заданий (О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева).

Обосновано, что формирование метапредметных образовательных результатов является новым направлением профессиональной деятельности учителя начальных классов и представляет собой расширение и усложнение функциональных задач; следовательно, задает ориентиры изменений в его деятельности: он должен уметь организовать процесс обучения в логике формирования и развития учебной деятельности младшего школьника, следовательно – знать основы теории учебной деятельности. Однако, учителя начального звена школы, в массе своей были профессионально подготовлены к реализации задач «зуновской» модели обучения, в которой и совершенствовали свое мастерство на рабочем месте. В результате они оказались не готовы к работе в новых условиях: систематизированные эмпирические данные, полученные с помощью анкетирования и анализа уроков учителей школы первой ступени Приднестровья, приступивших к апробации ГОС НОО, подтвердили наши прогнозы и оказались сходны с методическими затруднениями учителей России, впервые перешедших на новый образовательный стандарт.

Выделены профессиональные затруднения приднестровских учителей в компетенции в целеполагании, в мотивации учащихся, в организации учебного процесса в соответствии с требованиями деятельностного подхода. Сопоставление результатов внешней оценки уровня сформированности метапредметных образовательных результатов четвероклассников (*умение принимать и сохранять учебную цель*) и уровня профессиональной компетенции учителей (*в умении подвести учеников к формулировке цели урока и планированию учебных действий по достижению цели*) выявило зависимость владения метапредметным умением от наличного

уровня профессиональной компетенции учителя. Таким образом, введение нового образовательного стандарта актуализирует вопрос соответствия профессиональной компетентности учителя начальных классов решаемым задачам и доказывает необходимость системной развивающей работы индивидуального характера, в виду того, что учителя начальных классов обладают разным стажем и опытом педагогической деятельности и демонстрируют неодинаковую глубину методических дефицитов.

Установлены факторы, сдерживающие развитие готовности учителя к реализации ГОС НОО, в рамках традиционного повышения квалификации (Приднестровье):

– преобладание знаниецентрированного подхода над компетентностным и низкая востребованность модульных программ повышения квалификации;

– слабый упор на развитие личностно-профессиональных контактов (тренинги, командные проекты, совместный анализ, мастер-классы и др. формы сотрудничества);

– отсутствие учета профессионального опыта, стажа и категории учителя при освоении комплексных ДПОП, исключена субъектная позиция в период планирования дополнительного профессионального образования;

– освоение ДПОП не ориентировано на учет индивидуальных профессиональных дефицитов конкретного учителя;

– длительный межкурсовой период – 5 лет.

Обоснована целесообразность пересмотра подходов в дополнительном образовании к организации профессионального развития учителя начальных классов, в том числе в межкурсовой период: оказание индивидуальной методической помощи, построенной на наличной компетентностной базе педагога и положениях андрагогики; активизации личностно-профессиональных контактов, практико-ориентированности процесса и прикладной ценности освоенных профессиональных знаний; где учитель является субъектом профессионального развития. Значимым элементом таких форм считаем сопровождение профессионального развития.

Дано определение понятию «педагогическое сопровождение»; на основе анализа научного знания обобщены положения технологизации процесса сопровождения учителя, которые станут руководством в разработке технологии сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования как процессуального элемента модели.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя

Новые требования к профессиональной компетентности учителя начальных классов отражают социальный заказ государства в области эффективной реализации учителем ГОС НОО в формировании универсальных учебных действий у младшего школьника [49], [218], [219], который, как было показано в первой главе, качественно расширил и усложнил функции педагога. Факт усложнения профессиональных задач, стоящих перед учителем начальных классов, обуславливает необходимость оказания адресной помощи с учетом индивидуальных затруднений профессионального характера в специально организованном дополнительном образовании. Представим и опишем эффективные условия развития профессиональных компетенций в виде модели, сочетающей особенности дополнительного образования взрослых, сопровождение учителя в процессе совершенствования его профессиональных компетенций и механизм индивидуализации (Рисунок 4, стр.68).

Структурно в модели развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования выделим три содержательных компонента, представляющих собой взаимосвязанные «функциональные узлы» [57]: **концептуально-целевой, технологический и управленческий**, каждый объединяет в себе совокупность элементов (блоков). Проследим взаимосвязь всех компонентов модели через описание их функциональной нагрузки.

Концептуально-целевой компонент – система регуляторов деятельности по созданию условий развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в вопросах реализации требований ГОС НОО. Компонент включает *целевой, методологический и функциональный блоки*.

Целевой блок представляет собой *цель*, обусловленную социальным заказом – развитие профессиональных компетенций учителя начальных классов, отражающих его готовность к формированию метапредметных результатов обучения младших школьников и *задачи* по ее достижению. Реализация цели в условиях дополнительного профессионального образования предполагает, как отмечалось в §1.4, сопровождение процесса развития, поэтому задачи по

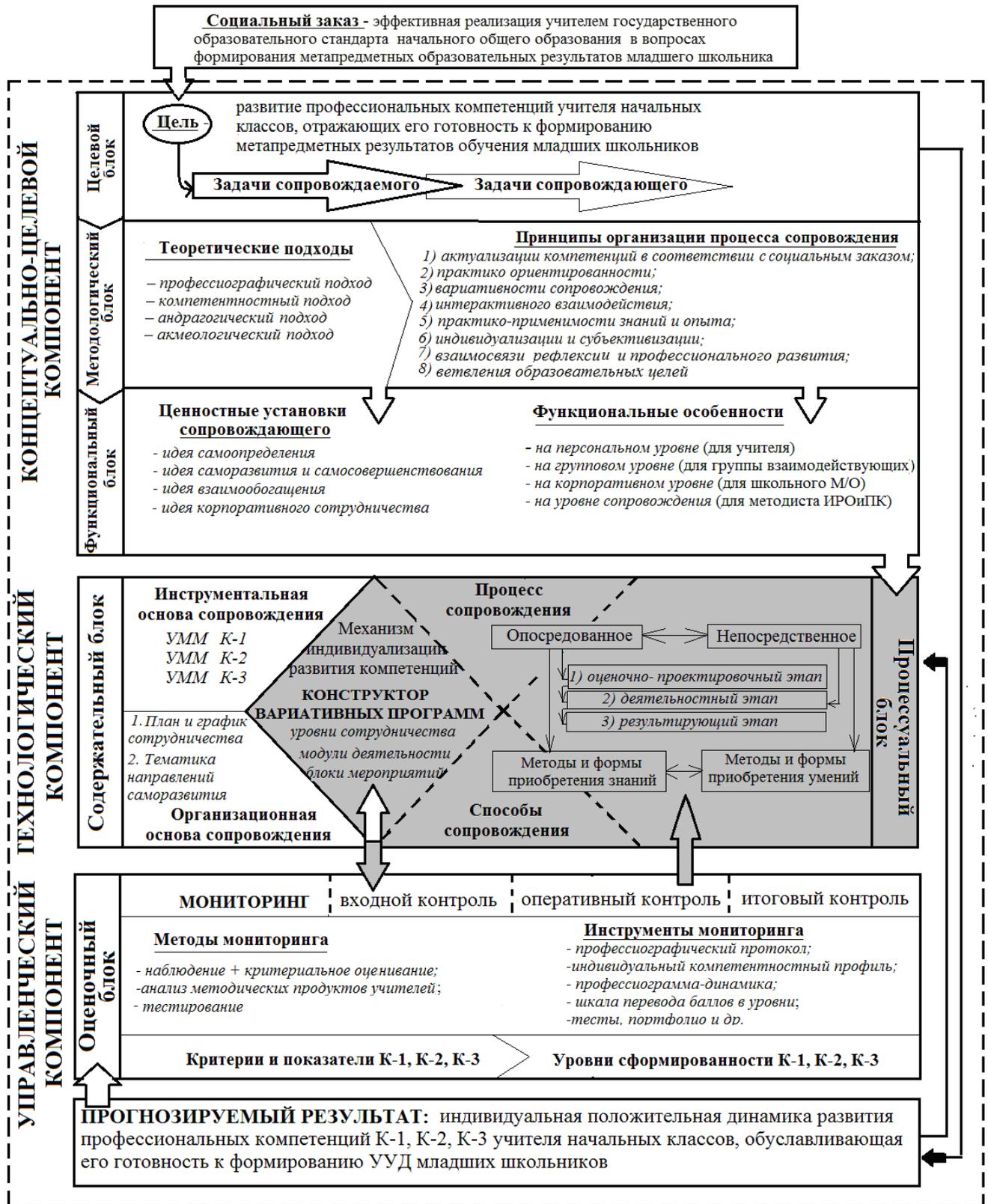


Рисунок 4 – Модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования

достижению заявленной цели, во-первых, дифференцированы для сопровождаемых (в нашем случае – учителей начальных классов) и сопровождающего (методиста ИРОиПК) и, во-вторых, взаимообусловлены. Если комплекс задач сопровождаемого включает необходимость: 1) сформулировать личные методические затруднения; 2) освоить новый практический опыт, устраняющий эти затруднения и 3) интегрировать этот опыт в индивидуальную методическую систему, то задачами сопровождающего будут: 1) выявить общие и индивидуальные дефициты профессиональных компетенций учителя; 2) создать условия для их развития на основе индивидуализации и вариативного процесса сопровождения.

Мы обращали внимание в §1.2 что учителя, реализующие ГОС НОО, обладают разным по глубине и диапазону педагогическим опытом, а значит, основы требуемых в новых условиях компетенций у них сформированы, считаем в таких обстоятельствах наиболее эффективной индивидуализацию профессионального развития. Кроме того, взаимодействие взрослых, профессионально состоявшихся людей, предполагает субъект-субъектные паритетные взаимоотношения и основывается на ряде научных позиций, позволивших определить принципы организации процесса сопровождения, методы исследования разных сторон процесса сопровождения и конкретизировать на этой основе ценностные установки сопровождающего лица, что составляет методологический блок.

Методологический блок объединяет научные подходы, позволяющие предусмотреть оптимальные образовательные условия для решения задачи индивидуализации развития, обеспечивая тем самым результативность процесса профессионального совершенствования.

Профессиографический подход к подготовке специалиста (А.Т. Глазунов, Е.М. Иванова, Э.Ф. Зеер, Б.В. Кулагин, В.А. Сластёнин, В.Д. Шадриков) задает систему требований, предъявляемых специальностью (профессией) к человеку. Возможность использования профессиограммы в работе с педагогами в качестве оценки их профессиональной деятельности в процессе повышения квалификации отмечают в своих исследованиях В.А. Сластёнин, Э.Ф. Зеер, В.Д. Шадриков [136], [73], [231]. Е.М. Иванова дифференцирует типы профессиографирования в зависимости от цели использования результатов. Одно из них – диагностическое – преследует цель – установление причин, обуславливающих низкую эффективность труда, на основе сопоставления реальной работы с требуемыми образцами [79]. Авторами А.Т. Глазуновым, Б.В. Кулагиным, В.Д. Шадриковым, перечисляются условия изучения деятельности специалиста: оно должно проходить в трудовых условиях, наиболее ярко демонстрирующих специфику субъект-объектных взаимосвязей (в нашем исследовании таким трудовым условием является урок) [46], [231]; достоверность результатов обеспечивается за счет оценки серии уроков несколькими экспертами [46], [231]; оцениваются отдельные задания (применение методических приемов), относящиеся к

определенному виду деятельности (в нашем случае – демонстрирующие наличие критериев каждой компетенции); включает три последовательных этапа (сбор информации; обработка, обобщение и составление профиограммы; применение профиограммы в практических целях – для развития профессиональных компетенций) [103]. В этой связи актуализируется задача описания методических приемов деятельности учителя, отражающих практическую основу профессиональных компетенции, способствующих формированию метапредметных образовательных результатов младших школьников, что позволяет определить актуальную критериальную основу каждой профессиональной компетенции и меру – уровень ее выраженности.

Профиографический подход дает возможность обосновать **принцип актуализации компетенций в соответствии с социальным заказом** и определить методы исследования профессиональных компетенций учителя начальных классов, значимых с позиции формирования метапредметных образовательных результатов младших школьников:

- **анализ** профессиональных компетенций учителя, для определения существенных из них в формировании метапредметных результатов младших школьников на уроке;
- **сопоставление** профессиональных компетенций учителя и метапредметных образовательных результатов выпускника начальной школы для восполнения недостающих показателей в выделенных компетенциях;
- **обобщение и систематизация** способов деятельности учителя (методических приемов), влияющих на формирование метапредметных образовательных результатов младших школьников в процессе организации их учебной деятельности.

Компетентностный подход (В.И. Блинов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.Ю. Ломакина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) предполагает принципиальное усиление практической направленности образовательного процесса, целью которого становится формирование компетенций, составляющих основу компетентности. Организация образовательного процесса на основе компетентностного подхода в случае работы с учителями, имеющими педагогический стаж, создает условия для восполнения недостающих и развития имеющихся компетенций до актуального уровня, востребованного педагогической практикой.

Исследователи отмечают, что профессиональная компетенция является интеграцией знаний, умений и опыта освоения профессионально-поведенческих моделей (способов деятельности). Следовательно, процесс формирования компетенции есть преобразование знания в умение, а умения – в способ деятельности. Таким образом, именно компетентностный подход определяет приоритет умений и подчиненность им знаний.

Изучая сущность компетентностного подхода, И.А. Зимняя выделила его прагматическую и гуманистическую направленность в профессиональном образовании. Если

прагматическая направленность заключается в формировании требуемых моделей поведения (способов деятельности), т.е. компетенций, то гуманистическая направленность заключается в становлении компетентности специалиста, в том числе учителя, т.е. в формировании индивидуальных ценностно-смысловых основ приобретаемого педагогического (методического) опыта, мотивации и способности педагога к его применению. В то же время автором подчеркивается непротиворечивость компетентностного подхода другим подходам в образовании, и возможность их дополнения друг друга [74]. В нашем исследовании компетентностный подход, определяя содержательную и результативно-целевую направленность профессионального развития учителя, дополнен андрагогическим и акмеологическим подходами. Условия становления компетентности поддерживаются В.А. Хуторским, который обращает внимание на временной фактор, существенным образом влияющий на уровень сформированности компетентности [226]. Эта мысль нами поддержана «погружением» практиков в каждую развиваемую компетенцию и фиксированием временных сроков для ее освоения.

Рассматривая особенности практической направленности учебного процесса, В.И. Блинов уделяет внимание обеспечению самореализации обучающегося (учителя), возможности появления индивидуальных траекторий для профессионального роста и последующего самообразования. В.Д. Шадриков подчеркивает усиление роли самостоятельной (групповой) работы в развитии компетенций и оговаривает наиболее эффективный образовательный контент – решение задач и ситуаций, имитирующих профессиональные проблемы. О применении ситуативных задач также говорит А.В. Хуторской [226]. Целесообразность управления процессом развития профессиональных компетенций обосновывают в своем исследовании Т.Ю. Ломакина и С.В. Дзюбенко, подчеркивая его системный характер [114]. На принципиальное изменение роли организатора, управляющего образовательным процессом (в нашем случае методиста ИРОиПК), указывают В.А. Болотов и В.В. Сериков, определяя ее как поддержку, консультирование и сопровождение, т.е. создание условий для развития компетенций и продуктивного взаимодействия [20]. При этом учитель является субъектом превращения нового знания в способ деятельности, а благодаря личному опыту, приобретает варианты способа деятельности и может их комбинировать. В то время как сопровождающий помогает учителю осмыслить значимость нового опыта через общение и приобщение к ценности опыта в процессе совместного (группового) «проживания» профессиональных проблем [182].

Перечисленные особенности компетентностного подхода позволили выделить **принцип практико-ориентированности процесса развития профессиональных компетенций** и **принцип вариативности сопровождения** и обосновать применение следующих методов

исследования процесса развития компетенций учителя:

- **наблюдение** и **анализ** методических способов деятельности, которые демонстрирует учитель в ходе урока;
- **классификация** общих профессиональных затруднений учителя для обнаружения системных проблем;
- **систематизация** практико-ориентированного образовательного контента для развития каждой компетенции в соответствии с конструктором вариативных программ;
- **эксперимент** по сопровождению индивидуального развития профессиональных компетенций учителя.

Андрагогический подход (Г.С. Вершловский, Т.М. Громкова, С.И. Змеёв, М.В. Кларин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая) определяет систему организационных условий при проектировании и реализации программ индивидуального профессионального развития учителя начальной школы.

Так М.Т. Громкова подчеркивает, что в ситуации обучения взрослых, обучающий (в нашем случае – сопровождающий) должен учитывать их мотивационную сферу: интересы, намерения, проблемы; субъектную позицию взрослого человека. Сообщаемая информация должна быть актуальной, значимой в данный конкретный промежуток времени, а деятельность – ориентирована на развитие мышления [50], [200].

О существенной роли мотивации в саморазвитии пишет Г.С. Сухобская: «Путь приобщения взрослого человека к ценностям культуры через различные формы образования <...> достаточно индивидуален и целиком зависит от его собственной воли, желания, гражданской и социальной зрелости» [192].

Авторы Г. Вершловский, Е.П. Тонконогая обращают внимание на существенную особенность – необходимость учитывать факт наличия опыта, который может сыграть неоднозначную роль в образовании, и лишь при критическом отношении к нему – стать мотивирующим фактором [26], [128], [200].

Вместе с тем, как отмечает С.И. Змеёв, взрослый обучающийся готов в качестве серьезного образовательного ресурса задействовать свой опыт и занимать активную позицию в построении и реализации путей приобретения знаний, развития компетенций [77]. Таким образом, как подчеркивает М.В. Кларин, новый профессиональный опыт у учителя формируется “поверх” имеющегося, поэтому в развитии собственной деятельности происходит создание новых практик, новых образцов деятельности, что и должно пониматься как образовательный результат [91]. Эти особенности должны поддерживаться сопровождающим применением интерактивных технологий (совместной продуктивной деятельности), контекстного обучения (анализ своего и чужого опыта и синергия) [77], [200].

В контексте андрагогического подхода обоснованы **принцип интерактивного взаимодействия учителей в процессе их сопровождения и принцип практико-применимости знания и опыта** и использованы следующие методы исследования организации процесса сопровождения:

- **анализ** интерактивных форм (методов, технологий) организации процесса развития компетенций и их **классификация** на основе вариативности сопровождения;
- **контент-анализ** методических продуктов учителей.

Акмеологический подход (А.А. Деркач) понимается в нашей модели как создание зоны потенциального профессионального самосовершенствования в условиях группового взаимодействия, рассматривает самообразование как основу для достижения собственных вершин профессионализма посредством его индивидуализации, признавая субъектную позицию педагога на всех этапах профессионализации.

Утверждаются базовые аспекты профессионализации субъекта: возрастной, образовательный и профессиональный. Системообразующим выступает рефлексивность мастерства, которая обеспечивает оптимальное взаимодействие указанных аспектов. Именно профессиональная рефлексия обеспечивает достижение высших ступеней мастерства и преодоления шаблонных стереотипов [58].

Акмеология рассматривает переход на качественно более высокий уровень профессионализма как изменения по вертикали. Если профессиональные приращения констатируются в пределах качества, они принимаются как изменения по горизонтали. Вместе с тем, автор отмечает, что иногда совсем небольшие достижения приобретают для личности большой жизненный смысл.

Аргументируется тезис о главенствующей роли личности в саморазвитии, самоопределении и самосовершенствовании, о врожденной потребности к самореализации. Субъект деятельности раскрывается в своем отношении к деятельности – в инициативе и ответственности. Это, в свою очередь, дает понимание тому, что «акмэ» означает не конечный пункт профессионального движения, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего развития [58]. Это значит, что достигнутый уровень открывает новый спектр объективных возможностей человеку, умножая его силы. В этой связи выдвигаются актуальные и потенциальные возможности личности. Разрыв между ними – резервы возможностей, которые могут быть реализованы самостоятельно или в сопровождении. Для этого, результаты любой диагностики принимаются как проектировочные, отражающие индивидуальные резервы профессионализации. Тогда «стартовое» состояние принимается за переменную: оно подлежит изменению, корректировке, а финишное состояние – константа, к нему направлено движение. Стартом развития становится некий алгоритм. Выделенные тезисы представляют интерес для

нашего исследования, и нашли свое отражение в ряде **принципов**:

- **индивидуализации и субъективизации профессионального развития в процессе сопровождения;**
- **взаимосвязи профессиональной рефлексии и профессионального развития;**
- **ветвления образовательных целей.**

В рамках акмеологического подхода применены следующие методы исследования индивидуальной динамики и потенциалов развития:

- **моделирование** механизма индивидуализации развития профессиональных компетенций и вариативности сопровождения учителей (конструктора вариативных программ);
- **ранжирование** персональных уровней владения компетенциями и отдельными умениями для разработки программ индивидуального развития профессиональных компетенций;
- **мониторинг** индивидуальной динамики с целью выявления «точек роста» и актуализации продолженного развития учителя в межкурсовой период.

Исходя из научной основы создания условий для развития профессиональных компетенций учителя начальных классов, раскроем **принципы** [213] **организации сопровождения** как систему обязательных требований на всех этапах этого процесса.

1. Принцип актуализации компетенций в соответствии с социальным заказом. Введение ГОС НОО требует от учителя начальных классов профессиональной эффективности в вопросах формирования метапредметных образовательных результатов младшего школьника и обуславливает ревизию профессиональных компетенций с целью их корректировок: замены морально устаревших критериев и введения актуальных, отвечающих новым запросам. Обновление компетенций предусматривает формирование примерного арсенала способов деятельности (методических приемов). Освоение учителем этого арсенала методических приемов и принятие их ценности позволит быть эффективным в новых социальных условиях.

2. Принцип практико-ориентированности процесса развития профессиональных компетенций. Обновление профессиональных знаний и умений, осуществляется в условиях профессиональных проб на материале реальной педагогической практики: поиск решения ситуационных задач, проектирование отдельных этапов урока по заданным критериям, анализ ошибок видеоуроков и их переработка, создание методических продуктов (уроков, практико-ориентированного инструментария для формирования и диагностики сформированности метапредметных образовательных результатов школьников) и др.

3. Принцип вариативности сопровождения. Анализ индивидуальных профессиональных дефицитов и преимуществ исходного уровня профессиональных компетенций обобщенной профиограммы определяет для методиста «ИРОиПК» направления процесса

сопровождения:

1) разработать программу индивидуального профессионального развития для каждого учителя: содержание персональной работы (самообразования), тематику группового и коллективного взаимодействия;

2) по итогам участия в образовательных проектах дополнительного образования и повторной оценке компетенций на основе их декомпозиции (динамике по каждому умению компетенции) подготовить персональные рекомендации по дальнейшему совершенствованию профессионализма;

3) по привлечению конкретного учителя в качестве консультанта или наставника для коллег в своей школе. Для компетенции с наименьшей динамикой предлагается тематика саморазвития (Приложение Л). Кроме этого, вариативность предполагает как опосредованное (координацию саморазвития учителя), так и непосредственное сопровождение учителя на разных этапах профессионального развития в вопросах формирования метапредметных умений у младших школьников.

4. Принцип интерактивного взаимодействия учителей в процессе их сопровождения. Ведущий способ сопровождения учителей на командном уровне сотрудничества – это тренинги, деловые игры, решение методических проектных задач и кейса. Тема предлагается методистом (исходя из степени ее актуальности для всей группы участников). Исходные навыки кооперации и готовность учителя к смене социальных ролей в процессе совместной деятельности позволяют расширить опыт субъект-субъектных профессиональных контактов вне рамок своей организации образования. Участие в тренингах, деловых играх, организуемых методистом на базе Института развития образования, завершается презентацией и совместным обсуждением продуктов: анализом доработанных технологических карт урока, оценкой соответствия целевого компонента урока и его содержания, выбором приемов организации учебной деятельности в конкретных учебных ситуациях, оценкой и разработкой практико-ориентированного инструментария и др. Создание интеллектуальных, методических продуктов осуществляется только в малых группах, их обсуждение – межгрупповая дискуссия.

5. Принцип практико-применимости знаний и опыта. Развитие профессиональных компетенций не предполагает отрыв учителя от учебного процесса, участники имеют возможность применить новые знания и новый опыт практически на следующий день в ходе планирования и организации учебного процесса в своем классе. Поэтому освоенные знания и приобретенный практический опыт должны быть актуальны, чтобы удовлетворять профессиональные ожидания учителя в его ежедневной практике, гарантировать возможность безотлагательного применения нового методического опыта, его апробацию, адаптацию и интеграцию в индивидуальную методическую систему (Г.С. Вершловский, Т.М. Громкова и

др.) [26], [50], [128]. Для интеграции нового методического опыта в личную систему учителям предлагается взаимодействие на уровне своей школы (в парах или в тройках): взаимопосещение 3–4 уроков и их аспектный методический анализ (по критериям, выделенным в профессиограмме) (методический прием «Рефлексивное партнерство»).

6. *Принцип индивидуализации и субъективизации.* Необходимость при организации совместных образовательных проектов учитывать наличие и глубину профессионального опыта, общую методическую грамотность учителя, готовность конкретного педагога к «ломке» методических стереотипов и самоопределению в приоритетах профессионального развития.

Индивидуализация заключается в разработке методистом *программы индивидуального профессионального развития* для каждого учителя на основе проведенной оценки наличного уровня компетенций по итогам совместного с учителем анализа серии его уроков. В индивидуальной программе содержится перечень практико-ориентированных проектов в командном уровне сотрудничества. Решение об участии в том или ином проекте каждый учитель принимает самостоятельно, в чем проявляется субъектная позиция каждого участника. Реализация на рабочем месте методического приема «Рефлексивное партнерство» также предусматривает субъектную позицию учителя: количество уроков (3 или 4) и учебный предмет учителя определяют совместно. В школе процесс координирует завуч, который участвовал в наблюдении и анализе уроков своих учителей, посещает совместные практико-ориентированные образовательные проекты, организованные методистом на базе института развития образования.

7. *Принцип взаимосвязи профессиональной рефлексии и профессионального развития.* Отправной точкой профессионального развития является выявление и анализ персональных затруднений, т.е. способность учителя к объективному профессиональному самоанализу. Исходим из позиций, что профессиональное развитие учителя начальных классов обусловлено его готовностью к критической оценке своего профессионального опыта в результате соотнесения его с актуальными профессиональными задачами [84, с.11].

Взаимодействие участников на командном уровне сотрудничества позволяет каждому учителю отследить личные компетентностные преимущества (недостатки) в решении тех или иных методических вопросов (практических задач). По итогам совместной практической деятельности учитель сможет оценить объем приращений профессиональных знаний (умений) и наметить сферу их применения в своей практике. Взаимодействие в парах (тройках) на уровне школы (методический прием «Рефлексивное партнерство») дает возможность каждому учителю констатировать степень профессионального развития (демонстрация приемов организации учебного процесса, освоенных в ходе сотрудничества) т.к. предполагает обязательный аспектный само- и взаимонализ.

8. *Принцип ветвления образовательных целей.* Процесс реализации программы индивидуального профессионального развития создает когнитивную основу для порождения новых целей самообразования, которые, в свою очередь, будут логически связаны с целью-основой или абсолютно отличаться от нее, но придадут новый импульс самообразованию учителя, стимулируя его возобновляемость. Так освоение вопросов целеполагания может пробудить интерес к поиску приемов обучения целеполаганию младших школьников, их апробации и включения в личную методическую систему. Результатом ознакомления с системой оценивания метапредметных умений может стать дальнейшее саморазвитие в вопросах вариативного инструментария или подходов к его самостоятельной разработке и др.

Выделенные теоретические подходы и сформулированные на их основе принципы организации процесса сопровождения важны с позиции совершенствования качества профессионального развития педагога в условиях дополнительного профессионального образования в целом и обеспечат функциональность разработанной модели. Многозадачна в процессе сопровождения роль методиста: он представляется и как транслятор необходимых знаний, и как организатор взаимодействия учителей, и как консультант, и как эксперт. Поэтому концептуально-целевой компонент модели мы дополнили *функциональным блоком*, в котором сформулировали и охарактеризовали ценностные установки сопровождающего, понимаемые нами как обязательные ориентиры тактики методиста по созданию условий для совершенствования профессиональных компетенций учителя начальных классов в вопросах формирования метапредметных образовательных результатов ГОС НОО, а также раскрыли функции сопровождения, трактуемые нами как проявление сопровождения для всех субъектов взаимодействия.

Ценностные установки организатора профессионального развития позволит сделать сопровождение педагога эффективным:

– *идея самоопределения* подразумевает, что совершенствование профессиональных компетенций инициируется самим учителем и связано с его системой ценностей [207], [213], рефлексивными умениями и обусловлено предшествующим педагогическим опытом (В.И. Блинов, Г.С. Вершловский, В.А. Слостёнин, Г.С. Сухобская и др.) [26], [90], [185], [155], [192]. Поэтому *методист ИРОиПК создает доброжелательную атмосферу и доверительные коллегиальные взаимоотношения;*

– *идея саморазвития и самосовершенствования* заключается в том, что распознавание преимуществ и недостатков учителем своей компетентности возможно только на основе рефлексии, стремление к личным вершинам профессионального мастерства – через принятие новых смыслов своей деятельности [207], [213], формирование на этой основе своей методической системы (В.И. Блинов, Н.И. Виноградова, А.А. Деркач, В.В. Сериков,

В.А. Слостёнин и др.) [29], [58], [90], [116], [155], [181], [185]. В силу сказанного *методист организует сотрудничество учителей разного опыта и стажа на основе профессионально-этических норм и взаимной невзыскательности;*

– *идея взаимообогащения* состоит в том, что формирование нового знания и освоение нового опыта эффективно только в решении профессионально значимых задач, методических коллизий, помогающих осмыслить новое знание, взаимодействие с коллегами умножает практический опыт каждого участника, т.к. анализируется и присваивается наиболее ценный его элемент, значимый для профессионального развития. Поэтому *методисту следует смещать акценты с содержания к субъектам взаимодействия* [243], *а их интерактивное сотрудничество должно иметь развивающий характер для всех участников* (В.И. Блинов, М.В. Кларин, Т.Ю. Ломакина и др.) [91], [93], [113], [155];

– *идея корпоративного сотрудничества* подразумевает, что мотивация профессионального развития в контекстных условиях способствует усилению корпоративных традиций: умение объединиться в команду, способную действовать согласованно, добиваясь коллективного и личного профессионального успеха за счет самоорганизации, командного духа, коллективного сознания (Г.С. Вершловский, М.В. Кларин, Г.С. Сухобская и др.) [26], [91], [192], [196]. В виду этого *методист создает условия для непрерывной профессионализации учителя начальных классов на рабочем месте.*

Принимая во внимание тот факт, что эффекты реализации модели затрагивают как непосредственных участников (учителей начальных классов и методистов ГОУ ДПО «ИРОиПК», сопровождающих дополнительное образование учителей), так и опосредованных участников (школьные методические объединения, представители которых являются участниками, проекта по развитию профессиональных компетенций, а также систему дополнительного профессионального образования в целом) ее **функциональные особенности** нами дифференцированы и определены:

- 1) *на персональном уровне* (для непосредственного участника – учителя);
- 2) *на групповом уровне* (для участников совместно-распределительной деятельности);
- 3) *на корпоративном уровне* (для школьного методического объединения учителей начальных классов);
- 4) *на уровне сопровождения учителя начальных классов* (для методиста «Института развития образования и повышения квалификации» и системы дополнительного профессионального образования).

1. *На персональном уровне* (для учителя начальных классов):

а) компенсаторная функция — реализуется в виде приобретения ранее отсутствовавших, утраченных или неполных профессиональных знаний и умений, требуемых в настоящее время

для эффективной реализации профессиональных обязанностей [213].

В частности, подавляющему большинству учителей начальных классов требуется восполнение знаний о понятии «диагностично заданная дидактическая цель» и формирование умения формулировать дидактическую цель диагностично (т.е. как результат освоения темы учениками), необходимо обновление знаний о взаимосвязи элементов целеполагания как тип урока, дидактическая цель (с учетом темы и типа), задачи достижения цели и планируемый образовательный результат (личностное развитие, познавательные, коммуникативные, регулятивные УУД). Требуются знания о методических приемах вовлечения в процесс целеполагания младших школьников и опыт применения этих приемов, об условиях создания проблемной ситуации на уроке и в целом о структуре учебной деятельности. Необходим практический опыт приобретения умений реализовывать педагогическое оценивание: подбор и разработка инструментария по развитию УУД, по встраиванию его в урок, по делегированию ученикам оценочных действий, что позволит расширить компетентность учителя недостающими компетенциями;

б) развивающая функция — предполагает поступательное обогащение профессиональных умений учителя, необходимых в новых условиях, способствует совершенствованию профессиональных компетенций.

Нами отмечена определенная зависимость владения учителем начальных классов профессиональной рефлексией и коррекции собственной методической системы: совершенствование рефлексивных умений обуславливает обогащение индивидуальной методической системы педагога, насыщает ее новыми приемами и методами, необходимыми в связи с расширившимися функциональными обязанностями при реализации ГОС НОО, что в целом благоприятно сказывается на профессиональном развитии;

в) функция прикладной направленности — заключается в возможности безотлагательного применения в педагогической практике полученных в ходе обучения профессиональных знаний и умений, позволяет учителю осознать степень совершенствования личной компетентностной базы.

2. На групповом уровне (для группы в совместно-распределительной деятельности):

а) функция продуктивной кооперации – прослеживается в ситуациях необходимости согласовать усилия, позиции участников микрогруппы по достижению общей цели, общего результата (тренинги, ретренинги, игры, решение методических проектных задач и кейса, разработка конкретных продуктов, отчеты по работе в группе или коллективные обсуждения созданных продуктов, анализ учебных видеоматериалов) происходит активный взаимообмен практическим опытом участников микрогруппы [207], [213];

б) функция ситуативной смены социальных ролей – инициирует готовность участников

взаимодействия к отказу от роли учителя (как непререкаемого авторитета) и принятию ситуативной роли [207], [213], (в соответствии с возложенными микрогруппой обязанностями: исполнителя общей работы, докладчика по результатам деятельности группы, эксперта от группы для коллективного обсуждения и др.).

3. *На корпоративном уровне* (для школьного методического объединения учителей начальных классов):

а) функция корпоративного развития – заключается в возможном обогащении школьных методических традиций новым методическим опытом, который приобрел педагог – участник опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций в условиях дополнительного образования [207], [213]. Итогом профессионального развития учителя может стать его готовность транслировать новые знания и приобретенный методический опыт на уровне методического объединения учителей начальных классов своей организации образования, выступая в качестве консультанта или наставника для коллег. В этой связи методистом ГОУ ДПО «ИРОиПК», осуществлявшим сопровождение дополнительного образования учителей для школьных методических объединений, подготовлены примерные тематические направления с определением наиболее продуктивных организационных форм и рекомендациями по привлечению педагога – участника данного образовательного проекта;

б) функция укрепления профессионально-партнерских связей инициирует развитие доверительных контактов коллег внутри организации образования, объединение единомышленников и соратников, готовых к сотворчеству, взаимной поддержке и взаимному профессиональному обогащению вследствие сотрудничества в парах или тройках, начало командообразованию закладывает реализация на рабочем месте методического приема «Рефлексивное партнерство».

4. *На уровне сопровождения учителя начальных классов* (для методиста «Института развития образования и повышения квалификации», осуществлявшего сопровождение дополнительного образования учителей школы первой ступени и системы ДПО в целом):

а) прогностическая функция – способствует выявлению закономерностей и методических дефицитов определенной группы педагогов по какому-либо критерию профессиональной компетенции, систематизации выявленных проблем, анализу причин и прогнозированию возможных негативных тенденций [213];

б) проектировочная функция – предполагает возможность построения вариативных моделей повышения квалификации (в т.ч. индивидуализированных) на базе института развития образования, упреждающих выявленные негативные тенденции наличного уровня развития профессиональных компетенций [207], [213].

Сформулированная цель и созданная концептуальная основа индивидуального развития

профессиональных компетенций учителя начальных классов позволили структурировать **технологический компонент** модели, раскрывающий комплекс организационно-содержательных условий сопровождения учителя.

Технологический компонент включает *содержательный* и *процессуальный* блоки, и представляет технологию сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций. При создании технологии мы исходили из тезиса о том, что она разрабатывается под конкретный педагогический замысел [137] и учитывали факт, что технология представляет собой единство содержания и организационных форм [16], [113], [232].

В *содержательном блоке* выделены инструментальная и организационная основы сопровождения. Инструментальная основа сопровождения структурирована в виде учебно-методических модулей (УММ) – [46], [237] – единых самостоятельных завершенных комплексов учебно-методических материалов для развития компетенций. Число учебно-методических модулей соответствует числу развиваемых компетенций учителя начальных классов. Для каждого модуля проведен отбор наиболее значимого содержания с позиции развиваемой компетенции [113]. Организационная основа включает план и график сопровождения группового и коллективного уровней сотрудничества [16], [70] (наполняется конкретными практико-ориентированными мероприятиями после установления общих и индивидуальных профессиональных дефицитов) (Приложение М) и тематику направлений продолженного саморазвития в межкурсовой период (Приложение Л).

Процессуальный блок представляет собой деятельность методиста по развитию профессиональных компетенций учителя начальных классов в вопросах его готовности к формированию метапредметных образовательных результатов младших школьников в условиях дополнительного образования. Деятельность предусматривает последовательное осуществление трех этапов: оценочно-проектировочного, деятельностного и результирующего и отражает процесс сопровождения учителя.

Ядром индивидуализации развития профессиональных компетенций «основной моделирования педагогического процесса» [113] в нашем случае – процесса сопровождения является конструктор вариативных программ (Приложения Г, Д, Е, Ж), позволяющий методисту составить программу индивидуального развития профессиональных компетенций для каждого учителя, определить направления и вид сопровождения при реализации программы (опосредованное или непосредственное).

Конструктор вариативных программ представляет собой систематизированную совокупность трех элементов:

- двух модулей деятельности (*теоретический* и *практический*);
- двух блоков мероприятий (*компенсаторный* и *развивающий*);

– трех уровней сотрудничества субъектов дополнительного профессионального образования (*персональный, групповой/командный, коллективный*).

Поясним целесообразность предложенной структуры. Согласимся с выводами ряда ученых о том, что компонентами компетентности являются знания, умения и ценностное к ним отношение, готовность к применению новых умений (мотивация) и становление позитивного опыта (В.П. Беспалько, В.И. Блинов, И.А. Зимняя, Г.С. Ковалёва, Р.Ш. Мошнина, В.Д. Шадриков) [16], [74], [115, с.17], [116, с.14], [124], [155, с.255-256], [161]. [229]. В этой связи в конструкторе вариативных программ развития профессиональных компетенций в качестве одного из условий выделен *теоретический модуль*, содержание которого должно расширить знаниевую основу по каждой компетенции. Он реализуется только на *персональном уровне сотрудничества* (самостоятельно) в двух блоках деятельности: *компенсаторном* (восполнение недостающих/отсутствующих знаний) и *развивающем* (расширение/углубление знаниевой составляющей какой-либо компетенции) (Приложение Г).

Формирование ценностного отношения к новому знанию и готовности к его применению (мотивация) осуществляется в *практическом модуле деятельности*, который реализуется на *групповом (командном)* и на *коллективном уровне сотрудничества* в разных блоках мероприятий: *компенсаторном* и/или *развивающем*.

Комбинация совокупности трех элементов (*модулей деятельности, блоков мероприятий и уровней сотрудничества*) зависит от наличного уровня профессиональных компетенций, и легла в основу конструирования трех вариативных программ (далее – «П-1»; «П-2»; «П-3»):

«П-1»: применяется в случае отсутствия компетенции или критического уровня;

«П-2» – применяется в случае, если установлен функциональный уровень компетенции;

«П-3» – если констатируется креативный уровень компетенции (Таблица 3).

Таблица 3 – Конструктор вариативных программ в общем виде (матрица)

Модули деятельности	П-1		П-2		П-3		Уровни сотрудничества	Вид сопровождения
	Блоки мероприятий							
	компенсаторный	развивающий	компенсаторный	развивающий	компенсаторный	развивающий		
Теоретический	+	+	■	+	■	+	Персональный	Опосредованное
Практический	+	+	+	+	■	+		
	+	■	+	■	■	+	Коллективный	

■ – мероприятия не предусмотрены соответствующей программой

Таким образом, предложенный конструктор вариативных программ определяет содержательное наполнение каждой программы (П-1, П-2, П-3), согласно уровню компетенции, и допускает моделирование различных программ индивидуального развития профессиональных компетенций в зависимости от установленного уровня каждой из заявленных к развитию компетенций у учителя. Представим в виде графа комбинации программ развития профессиональных компетенций, где К-1, К-2, К-3 – соответствующие компетенции, а П-1, П-2, П-3 – программы в соответствии с уровнем компетенции (Рисунок 5).

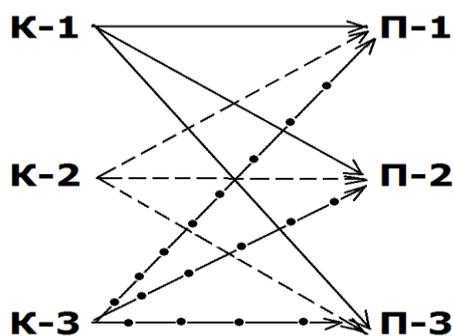


Рисунок 5 – Комбинации программ развития профессиональных компетенций

Уровни сотрудничества учителей (персональный, групповой/командный и коллективный) в конструкторе вариативных программ обуславливают вид сопровождения: опосредованное и непосредственное (Таблица 3). Они отражают комплекс действий методиста по достижению цели профессионального развития учителя начальных классов и составляют сущность технологии сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования (Рисунок 6, с.84).

Опосредованное сопровождение – алгоритм действий методиста ГОУ ДПО «ИРОиПК» по планированию образовательной среды для саморазвития учителя в соответствии с составленной программой индивидуального развития профессиональных компетенций (теоретический и практический модули деятельности на персональном уровне сотрудничества).

Непосредственное сопровождение – взаимодействие методиста и учителя по реализации его программы индивидуального развития профессиональных компетенций на основе плана и графика группового и коллективного уровней сотрудничества (практический модуль деятельности на групповом и коллективном уровнях сотрудничества).

Опосредованное сопровождение (левая часть Рисунка 6) – выявление профессиональных дефицитов конкретного учителя и подготовка условий для их устранения [203], [212], [216]. Опосредованное сопровождение учителя – это реализация им индивидуальной программы, составленной методистом, на *персональном уровне сотрудничества*. За педагогом признается приоритет в выборе первоочередных ресурсов. Рекомендованные методистом ресурсы (учебно-

методические модули) включены в программу и предлагаются учителю в виде кейса.

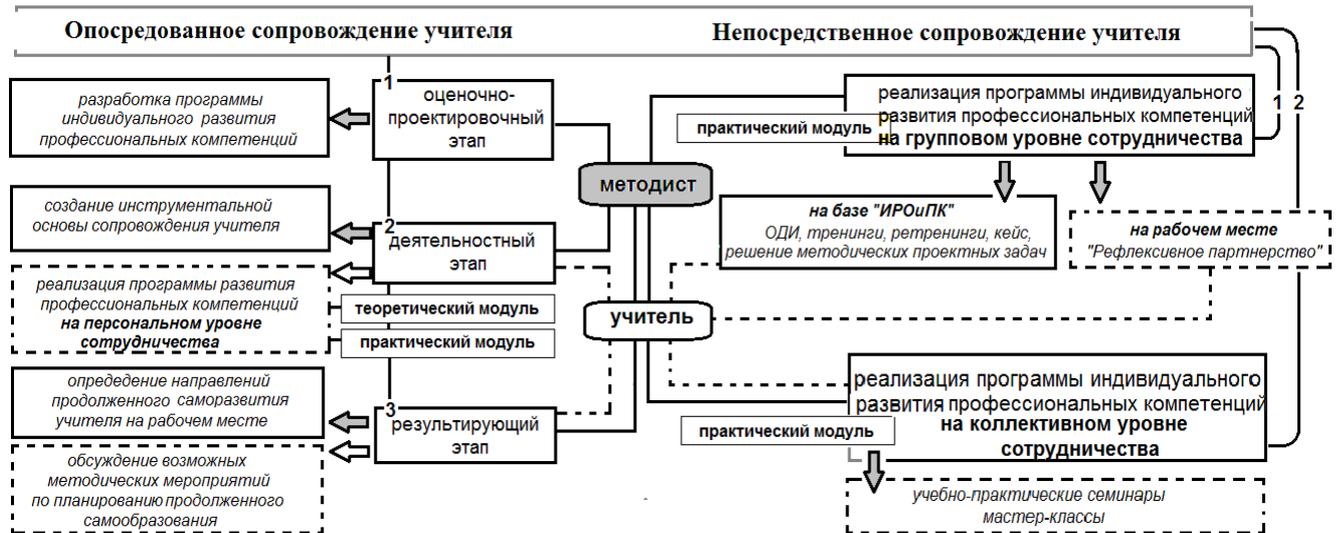


Рисунок 6 – Детализация столбца матрицы «Вид сопровождения» (Таблица 3):

процесс сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов

Опосредованное сопровождение реализуется на всех этапах технологического процесса: *оценочно-проектировочном, деятельностном и результирующем.*

Цель методиста на оценочно-проектировочном этапе опосредованного сопровождения – установление дефицитов профессиональных компетенций и разработка программы индивидуального развития профессиональных компетенций для каждого учителя. Учитель на оценочно-проектировочном этапе демонстрирует уроки и участвует в их анализе, пробует применить полученные рекомендации после анализа методистом предыдущих уроков.

Цель методиста на деятельностном этапе опосредованного сопровождения – подготовка инструментальной основы (наполнение содержанием УММ и практико-ориентированных мероприятий, разработка плана и графика группового и коллективного уровней сотрудничества, тестов) для реализации учителем программы индивидуального развития профессиональных компетенций.

Цель учителя на деятельностном этапе опосредованного сопровождения – расширение знаниевой основы компетенции и совершенствование личной методической системы (реализация программы индивидуального развития профессиональных компетенций на *персональном уровне сотрудничества*).

Цель методиста на результирующем этапе опосредованного сопровождения – установление персональной динамики развития профессиональных компетенций учителей и консультирование по планированию продолженного саморазвития на рабочем месте.

Цель учителя на результирующем этапе опосредованного сопровождения – создание плана продолженного саморазвития: детализация темы саморазвития на рабочем месте в виде конкретных методических мероприятий, определение сроков и результатов.

Непосредственное сопровождение (правая часть Рисунка б) заключается в организации методистом практико-ориентированных мероприятий на *групповом и коллективном уровнях сотрудничества в практическом модуле деятельности в развивающем блоке мероприятий* для приобретения педагогом нового методического опыта (Приложения М, П). Непосредственное сопровождение осуществляется только на *деятельностном этапе* реализации технологии.

Цель методиста на деятельностном этапе непосредственного сопровождения – создание условий для квазиреальной профессиональной активности, сосредоточенной на приобретении знаний и методических умений, входящих в состав развиваемых компетенций при реализации учителем программы индивидуального развития компетенций.

Цель учителя на деятельностном этапе непосредственного сопровождения – совершенствование методической основы компетенции и перенос освоенных знаний и умений в личную практику (реализация программы на групповом и коллективном уровнях сотрудничества).

Итак, весь процесс сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования как технология предполагает три последовательных технологических этапа, каждый из которых предусматривает определенные акценты деятельности методиста:

- на оценочно-проектировочном этапе это – диагностика и разработка программы индивидуального профессионального развития учителя на основе конструктора вариативных программ;

- на деятельностном этапе это – формирование инструментальной основы, просвещение и коррекционно-развивающая работа по совершенствованию компетенций;

- на результирующем этапе это – оценка развития профессиональных компетенций учителя и индивидуальное консультирование.

Достижение поставленной цели с учетом отобранного содержания возможно при условии специально подобранных практико-ориентированных методов и организационных форм. В виду того, что процесс сопровождения предполагает взаимодействие методиста ИРОиПК и учителя, мы будем говорить о методах *обучения* [149, с. 470]. Типология методов в нашем случае обусловлена разными уровнями сотрудничества сопровождаемых: *персональным, групповым и коллективным*, поэтому будем рассматривать их классификацию по характеру познавательной деятельности (И.П. Подласый со ссылкой на И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина) [149, с. 475]. Нами дифференцированы методы и формы *приобретения знаний*

и методы и формы *развития профессиональных умений и навыков*. Для приобретения новых или уточнения имеющихся знаний использованы репродуктивный, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский методы, для развития профессиональных умений и навыков – частично-поисковый (эвристический) и исследовательский. Привлечение репродуктивного метода в нашем случае целесообразно только в условиях самообразования (*персональный уровень сотрудничества в компенсаторном блоке мероприятий*) – освоение значительного объема теоретических сведений и многократное воспроизведение в ежедневной практике описанного методического инструментария (упражнение) создает предпосылки совершенствования компетенций. В то же время репродуктивная деятельность создает основу для частично-поисковой и исследовательской деятельности на всех уровнях сотрудничества. Таким образом, основной организационной формой приобретения знаний является самообразование: изучение учебно-методических модулей (УММ), поиск заданной информации, применение нового опыта, анализ видеоматериалов. А формой развития профессиональных умений и навыков является интерактивное взаимодействие: тренинг, ретренинг, решение кейса, решение методических проектных задач, анализ методического опыта, приемы «Дополненная реальность урока», «Рефлексивное партнерство» и семинары. Интерактивное взаимодействие дает возможность всем участникам микрогруппы быть услышанными, применить свой опыт, ознакомиться с опытом коллег, принять и адаптировать его. В разработанной технологии значительные усилия методиста по сопровождению развития профессиональных компетенций учителя начальных классов сосредоточены на персональном и групповом уровнях сотрудничества.

Таким образом, содержательный и процессуальный блоки технологии, представляющие в единстве технологический компонент модели, взаимосвязаны и «адекватно отражают друг друга» (Г.К. Селевко): содержание специфично и ориентировано на достижение цели развития профессиональных компетенций учителя начальных классов – обеспечение его готовности к формированию метапредметных результатов обучения младших школьников, а процесс сопровождения учитывает возрастные особенности состоявшихся в профессии людей, и позволяет освоить это содержание наиболее эффективными организационными формами (В.П. Беспалько, Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева, Г.К. Селевко) [16], [113], [176].

Важной составляющей технологии является управляемость процессом, в основе управляемости – мониторинг достижения заявленной цели. При этом авторы (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.А. Слостенин, Г.К. Селевко М.В. Кларин) акцентируют внимание на разных его сторонах. Выделим актуальные стороны для формирования **управленческого компонента** нашей модели:

– комплексность диагностической процедуры, подразумевающей кроме инструментария

критерии, показатели, уровни усвоения (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.А. Сластёнин, М.В. Кларин) [16], [52], [137], [92], [95];

– отбор эталонов усвоения и их обязательное предъявление обучающимся [92], [95];

– строгое соответствие диагностического инструментария заявленной цели (микроцели) [16], [95];

– зависимость эффективности управления от частотности диагностических процедур [16], [95].

Опираясь на перечисленные требования, **управленческий компонент** модели включает *оценочный блок* и *прогнозируемый результат* как основу управления процессом сопровождения учителя, допускающий, в случае необходимости, разработку альтернативных форм освоения нового методического опыта.

Оценочный блок предполагает входной, оперативный и итоговый контроль на критериальной основе.

Наши наблюдения за готовностью учителя начальных классов к формированию универсальных учебных действий младших школьников, обобщение научно-методического опыта Российской Федерации [16, с. 96, с.104], [113]; [143], [149, с.281], а также соотнесение трудовых действий «*Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования*» и «*Объективную оценку успехов и возможностей обучающихся <...> младшего школьного возраста <...>*» трудовой функции учителя начальных классов «*Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования*» профессионального стандарта «Педагог» [157] с перечнем компетенций, предложенных В.Д. Шадриковым, И.В. Кузнецовой [118, с. 46-49] позволили выделить три, непосредственно влияющие на становление учебной деятельности младшего школьника, и, следовательно, способствующие формированию УУД у обучающихся:

1) *компетенция в области целеполагания* (далее – К-1). Овладение ею способствует формированию у учеников регулятивных универсальных учебных действий (ставить цель, определять план действий, прогнозировать результат) и коммуникативных универсальных учебных действий (подробно – Таблица 4, с.88);

2) *компетенция в области мотивации обучающихся* на осуществление учебной деятельности (далее – К-2) влияет на формирование регулятивных (принятие цели деятельности, объективной самооценки, самоконтроля, волевой саморегуляции) и коммуникативных (умение строить речевое высказывание, аргументировать свою точку зрения и др.) универсальных учебных действий школьников [207] (Таблица 5, с.89);

3) *компетенция в области организации учебной деятельности* школьника (далее – К-3)

позволит учителю создать условия для формирования у ученика не только коммуникативных и регулятивных, но и познавательных универсальных учебных действий (решать учебные и практические задачи, анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы, выделять причинно-следственные связи и др.) [207] (Таблица 6, с.91).

Взяв за основу критериальную составляющую (умения) этих компетенции в авторской версии, показатели по ряду умений нами были уточнены с учетом требований к учителю начальных классов, реализующему ГОС НОО и ответственному за новый образовательный результат обучающегося начальной школы [207]. Представим состав каждой из выделенных профессиональных компетенций с учетом внесенных дополнений:

- 1) авторская версия показателя;
- 2) уточнение авторской версии показателя (*);
- 3) дополнения, внесенные диссертантом (**).

Таблица 4 – Критериальная основа профессиональных компетенции учителя начальных классов. **Компетенция в области целеполагания (К-1)**

Шадриков В.Д, Кузнецова И.В. «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников» [118]	Уточненные/дополненные диссертантом показатели критериев компетенций, с учетом требований к профессиональным качествам учителя начальных классов, реализующего ГОС НОО
1	2
1) умеет перевести тему урока в учебную задачу	
-----	– **разделяет тему урока и цель урока: <i>характеризует их сущностные особенности;</i>
-----	– **формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока;
– умеет сформулировать критерии достижения целей урока	– формулирует критерии достижения цели урока;
– умеет конкретизировать цель до комплекса взаимосвязанных задач	– *конкретизирует цель урока в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся;
– умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока	– *добивается понимания/принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий;
– умеет соотнести результат обучения с поставленными целями	– соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью
2) умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания	
– умеет вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач урока	– *вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает самостоятельно сформулировать цель
– обучающиеся принимают участие в формулировании целей и задач урока	
– предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока в соответствии с изучаемой темой	

Продолжение таблицы 4

1	2
-----	– ** владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока;
– спрашивает, как обучающиеся поняли цели и задачи урока	-----
– предлагает обучающимся назвать результаты деятельности на уроке и способы их достижения	– *предлагает обучающимся спрогнозировать результат учебной деятельности в соответствии с поставленной целью урока

Анализ уроков учителей, апробировавших ГОС НОО, а также данные российских институтов повышения квалификации [59], [143] свидетельствуют, что педагоги зачастую не дифференцируют тему и цель урока; не понимают особенностей определения дидактической цели в виде результата учебной деятельности младших школьников, что не позволяет объективно оценить достигнутые каждым учеником на уроке предметные результаты или провести самооценку; учителя не могут составить и предложить обучающимся алгоритм достижения цели урока. В этой связи критерии компетенции К-1 были дополнены показателями:

- *******разделяет тему урока и цель урока: характеризует их существенные особенности;*
- *******формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока;*
- *******владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока (Таблица 4 (**)).*

Таблица 5 – Критериальная основа профессиональных компетенции учителя начальных классов. **Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2)**

Компетенции, их критерии и показатели (авт. – Шадриков В.Д, Кузнецова И.В.) [118]	Уточненные/дополненные диссертантом показатели критериев компетенций, с учетом требований к профессиональным качествам учителя начальных классов, реализующего ГОС НОО
1	2
1) умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности	
– умеет вызвать интерес у обучающихся к своему предмету	– * владеет приемами формирования заинтересованности в изучении предмета [154] или темы
– отмечает даже самый маленький успех обучающихся	– отмечает даже самый маленький успех обучающихся
– демонстрирует успехи обучающихся родителям	-----

Продолжение таблицы 5

1	2
– демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам	-----
– умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех	– использует дифференцированный подход в предъявлении заданий к выполнению в классе или дома [154], [207]
2) умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся	
– выстраивает деятельность на уроке с учетом уровня развития учебной мотивации	-----
– владеет большим спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета	– *ставит творческие задачи, требующие применения полученных («открытых») знаний или формулирует проблемные задания
– использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности	
– умеет создавать доброжелательную атмосферу на уроке	-----
– обучающиеся удовлетворены образовательной деятельностью, выстраиваемой учителем: содержание, методы, результаты и др.	-----
– демонстрирует практическое применение изучаемого материала	– * демонстрирует практическое применение изучаемого материала [154] <i>вне рамок учебного предмета</i> [158]
-----	– **чередует на уроке характер учебной деятельности: репродуктивный, продуктивный, творческий
-----	– **использует на уроке самоконтроль и самооценку, взаимоконтроль и взаимооценку

В §1.2 отмечалось, что значительное число учителей большую часть времени урока посвящают репродуктивным формам деятельности учеников, что не способствует развитию детской инициативы, личной ответственности школьника, учебно-познавательной мотивации, коммуникативных и познавательных УУД; к оценке учебных успехов, как правило, обучающиеся не привлекаются. Подобные затруднения испытывают и российские педагоги [6], [59], [143]. Для диагностики этих недостатков профессиональных умений компетенции К-2 критерий «умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся» был дополнен показателями:

–***чередует на уроке характер учебной деятельности: репродуктивный, продуктивный, творческий;*

–***использует на уроке самоконтроль и самооценку, взаимоконтроль и взаимооценку*
(Таблица 5 (**)).

Таблица 6 – Критериальная основа профессиональных компетенции учителя начальных классов. **Компетенция в области организации учебной деятельности (К-3)**

Компетенции, их критерии и показатели (авт. – Шадриков В.Д, Кузнецова И.В.) [118]	Уточненные/дополненные диссертантом показатели критериев компетенций, с учетом требований к профессиональным качествам учителя начальных классов, реализующего ГОС НОО
1	2
1) умеет устанавливать субъект-субъектные отношения в классе	
– умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними диалог	– умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними учебный диалог
– умеет разрешать конфликты оптимальным способом	-----
– умеет насыщать общение с обучающимися положительными эмоциями и чувствами	-----
– умеет создавать рабочую атмосферу на уроке, поддерживать дисциплину	– умеет создавать рабочую атмосферу на уроке, поддерживать дисциплину
2) умеет организовывать учебную деятельность обучающихся	
– использует методы, побуждающие обучающихся самостоятельно рассуждать	–*применяет приемы интерактивного взаимодействия младших школьников для решения учебной задачи
– формирует у обучающихся навыки учебной деятельности	-----
– излагает материал в доступной форме в соответствии с дидактическими принципами	-----
– умеет организовывать обучающихся для достижения запланированных результатов учебной деятельности	– *комбинирует фронтальную, групповую и индивидуальную формы обучения
– умеет организовывать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи	
-----	–**организует самостоятельную работу ученика по ознакомлению с новым знанием или по его применению
3) умеет реализовывать педагогическое оценивание	
– учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании	-----
– аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки	– аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки
-----	–**осуществляет/организывает всестороннее оценивание младших школьников: оценивание знаний, предметных и метапредметных умений
– применяет различные методы оценивания обучающихся	– применяет различные методы оценивания предметных умений (тесты, срезы знаний, диагностические работы, др.)
	–**применяет различные методы оценивания метапредметных умений (оценочные листы, практико-ориентированные задания и др.)

Продолжение таблицы 6

1	2
-----	–**вводит критерии оценивания/самооценивания предметных и метапредметных умений
-----	–**критериальная основа оценивания/самооценивания отражает аспекты одного характера
– умеет сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся	– умеет сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся
– способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности	-----

Примеры приднестровской и российской [6], [59], [156], [143] педагогической практики позволяют говорить о преобладании фронтальной работы, самостоятельно ученики выполняют отдельные задания первичного закрепления полученных знаний. Индивидуальная самостоятельная работа как форма освоения нового материала не применяется ни одним учителем. В то время как именно индивидуальная работа не только на этапе применения, но и на этапе открытия знаний позволяет ученику планировать свою деятельность, прогнозировать ее результат, оценивать собственные достижения на уроке. Объектами оценивания, как и ранее, являются только предметные результаты, при этом редкие случаи введения учителем самооценки не способствует формированию объективности, т.к. критерии формулируются некорректно. Для диагностики указанных дефицитов профессиональной компетенции К-3 критерии были дополнены показателями:

–***организует самостоятельную работу ученика по ознакомлению с новым знанием или по его применению;*

–***осуществляет/организовывает всестороннее оценивание младших школьников: оценивание знаний, предметных и метапредметных умений;*

–***применяет различные методы оценивания метапредметных умений (оценочные листы, практико-ориентированные задания и др.);*

–***вводит критерии оценивания/самооценивания предметных и метапредметных умений;*

–***критериальная основа оценивания/самооценивания отражает аспекты одного порядка (Таблица 6 (**)).*

Анализ показателей позволил описать их в виде «ориентировочной основы действия» (В.П. Беспалько), конкретных приемов профессиональной деятельности (М.В. Кларин), которые составляют содержание профессионального развития, и должны прослеживаться в методической системе учителя, т.к. непосредственно влияют на формирование метапредметных

образовательных результатов младших школьников [16], [93], [207].

Методическая основа компетенции в области целеполагания (К-1)

Важно констатировать в методическом арсенале учителя:

– владение приемами создания проблемной ситуации при введении нового знания, когда обучающихся, например, побуждают решать неизвестное (новое) задание старыми (известными) способами, погружение в проблему приведет обучающихся к выводу о недостаточности имеющихся знаний, и они смогут самостоятельно сформулировать дидактическую цель;

– умение методически грамотно выстроить систему последовательных вопросов, в результате ответов на которые обучающиеся также будут готовы самостоятельно сформулировать дидактическую цель урока;

– применение учебных ситуаций по обучению планировать собственные действия. Например, использует ли учитель приемы редактирования плана учебных действий; прием восстановления последовательности учебных действий; прием редактирования и восстановления последовательности; самостоятельное (*в паре или группе*) составление плана учебных действий; восстановление плана по ходу выполнения учебных действий в виде серии выводов (*по итогам выполнения конкретных учебных действий*);

– стимулирование школьников к прогнозированию результатов учебной деятельности на уроке, в соответствии с поставленной целью [207].

Использование учителем перечисленных способов деятельности на уроке позволяет формировать у младших школьников **регулятивные универсальные учебные действия**:

– умение осознавать границы собственных знаний, их недостаточность для решения поставленной задачи;

– умение ставить цель (с помощью учителя и, в последующем, самостоятельно);

– умение составлять план действий (алгоритм) по достижению цели;

– умение прогнозировать результат учебно-познавательной деятельности на уроке в целом, или результат решения конкретной предметной задачи как критерия самоконтроля;

некоторые **коммуникативные универсальные учебные действия** обучающихся:

– умение формулировать предположения, выводы, аргументы;

– умение вести продуктивный диалог в паре или группе,

– умение договариваться для совместной работы.

Методическая основа компетенции в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2)

При организации учебной деятельности учитель использует:

– приемы работы в паре или группе, («Ручеек», «Замкнутая цепь», «Ротация ответов»,

«Пила», «Карусель», «Общий проект» и др.);

– интерактивные технологии «Развитие критического мышления», «Кейс-технология», «Технология решения проектных задач» и др.;

– дидактические игры или ситуации соревновательности;

– ситуации выбора для ученика (*выбора уровня сложности задания, возможности работы в паре или индивидуально*), продумывание сюжета урока (*погружение в эпоху, событие и др.*);

– создание ситуации успеха: *поддержание благоприятного эмоционального фона урока;*

– применение мультимедийного сопровождения урока и др.

В ходе освоения содержания учебного предмета учитель применяет:

– проблемные ситуаций (*приёмы «Яркое пятно», «Ловушка»; предъявление противоречивых данных (фактов) или разных (противоположных) точек зрения на одно явление или факт*);

– прием моделирования (*событий, явлений, реакций и др.*) на основе имеющихся знаний или приема смены ролевых позиций (*за/против; учитель/ученик; гений/злодей; ученый/практик и др.*) и др. ситуации;

– дифференцированный подход со сменой роли субъекта дифференциации (*учитель – ученики*);

– обосновывает принципы дифференциации учебного материала в учебной ситуации (*по уровню сложности выполнения задания; по объему заданий к одному содержанию; по наличию репродуктивного/продуктивного или творческого подхода в решении задания*) и др.

Учитель вводит самоконтроль или взаимоконтроль по эталону (*по образцу, записанному на доске, слайде, проговоренному учителем устно*); по согласованной позиции пары; самооценку (взаимооценку) объектов одного порядка (*знаний, умений, продуктивности совместных действий, степени участия каждого в общей работе, продукта совместной работы, эмоционального состояния и др.*) [207].

На уроке есть место для творческих задач: интерпретировать «открытое» знание (*создание алгоритма, модели, схемы, систематизированной таблицы, кластера, синквейна, диаграммы и др.*); находить варианты решения познавательной задачи предлагать оптимальный (рациональный) способ; рецензировать ответы товарищей; исследовать области применения «открытого» знания и др. [207].

Применение на уроке разнообразных методических приемов в области мотивации будет способствовать формированию у учеников начальной школы ряда **регулятивных УУД**:

– умение удерживать цель деятельности до завершения работы;

– умение оценивать результат своей учебно-познавательной деятельности или

деятельности товарищей;

- умение вносить необходимые коррективы по итогам самооценки;

познавательные УУД:

- умение анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать и делать выводы;
- умение использовать знаково-символические средства фиксации информации;

и коммуникативных УУД:

- умение вести продуктивный диалог в паре или группе;
- умение договариваться для совместной работы;
- умение формулировать предположения или выводы,
- умение аргументировать свои решения и др.

Методическая основа компетенции в области организации учебной деятельности (К-3)

Учитель владеет классом, организует учебный процесс в демократическом стиле:

- реализует учебный диалог, который отличается от традиционного диалога по формуле: *«1 вопрос – 1 ответ»* наличием *вариантов* ответа на поставленный вопрос, дискуссией обучающихся по обсуждаемому вопросу [207];

- целесообразно чередует на уроке фронтальную, парную и групповую формы работы;

- вводит индивидуальную форму обучения (*самостоятельное открытие* нового знания с последующей совместной (фронтальной) корректировкой деталей (*ознакомление с новым художественным или научно-познавательным текстом, новым правилом*));

- использует индивидуальную самостоятельную работу, которая рассматривается нами также и как *вариант реализации дифференцированного подхода* в случае, когда субъектом дифференциации выступает учитель, предлагая отдельным ребятам специальные задания:

- *по дополнительной/повторной проверке ранее освоенного учебного материала;*
- *по предварительной подготовке необходимого задания или выступления на следующем уроке;*

- *по обобщению выступлений одноклассников на уроке с целью сделать обобщенный вывод и др.;*

- основным аргументом отметки становятся требования ГОС к знаниям, умениям и навыкам обучающегося по конкретной теме учебного предмета;

- учитель побуждает к самооценке метапредметных умений, в качестве техник использует продуктивное задание, компетентностно-ориентированное задание, решение кейса или проектной задачи, создание обобщенных таблиц, кластеров, опорных конспектов при работе с текстами и др.;

- критериальная основа само- или взаимооценивания отражает аспекты одного порядка:

– *требования к предметным умениям* (правильность выполненных расчетов, решений; орфографическая, синтаксическая точность, точность воспроизведения алгоритмов, определений и др.);

– *требования к точности оформления записей или формул* (если некая запись является новым видом и требуется заострить внимание обучающихся на правильности ее оформления) – *регулятивные УУД (контроль и коррекция)*;

– *требования к количеству выполненных заданий за единицу времени* (скоростной фактор, применяется для отработки навыка);

– *степень вовлеченности обучающегося в совместно-распределительную деятельность в группе или паре – коммуникативные УУД* (аргументация своей позиции, участие в диалогах, готовность задавать уточняющие вопросы и др.);

– *степень продуктивности обучающегося в совместно-распределительной деятельности в группе или паре – познавательные УУД* (генерация личных версий, анализ версий товарищей, решение проблем в целом и др.);

– *умение видеть варианты* в решении одного и того же задания – *регулятивные УУД* (способность удерживать цель деятельности длительное время) и др. [207];

– обязательное сочетание в уроке оценки и отметки результатов деятельности обучающихся учителем, а также само- или взаимооценки [207].

Введение учителем в свои уроки указанных способов организации учебной деятельности окажет положительное воздействие на формирование **коммуникативных УУД** у учеников начальных классов:

– умение формулировать предположения или выводы,

– умение аргументировать свои решения,

– умение согласовывать свою позицию с позициями товарищей по коммуникации;

– умение представлять продукт совместной учебно-познавательной деятельности;

познавательных УУД:

– умение анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать и делать выводы;

– умение работать с разными источниками информации;

– умение работать с текстом;

– умение представлять текстовую информацию в графических формах;

– умение применять имеющиеся предметные знания (для решения практических заданий; для получения нового знания);

– умение выделять причинно-следственные связи;

и регулятивных УУД

– умение объективно (на основе критериев) оценивать свою работу и работу

одноклассников;

– умение планировать (самостоятельную работу на уроке).

Овладение учителем перечисленными методическими приемами и использование их в своей практике позволяет говорить о наличии у него требуемых компетенций. А полнота и точность овладения этими способами действий позволили разработать критериально-диагностическую шкалу уровней сформированности профессиональной компетенции. Она необходима для установления исходного уровня профессиональных компетенций учителя, последующей разработки программы индивидуального профессионального развития, а также констатации динамики каждой компетенции по итогам участия учителя в практико-ориентированных образовательных проектах.

Нами дифференцированы четыре уровня: *креативный, функциональный, критический и отсутствие компетенции*. Выделенные уровни были соотнесены со шкалой Экспертного листа оценки уровня квалификации учителя (В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова) [118, с.45], что позволило создать оценочную основу для диагностики (Таблицы 7 – 8).

Таблица 7 – Критериально-диагностическая шкала сформированности профессиональных компетенций (*соотношение качественной и количественной характеристики*)

Уровни сформированности профессиональных компетенций	Описание уровня сформированности профессиональных компетенций
Креативный уровень	Эффективное сочетание новых или уточненных знаний, готовности к применению нового знания и системную демонстрацию вариативного позитивного практического опыта на основе описанного выше методического инструментария, способствующего формированию универсальных учебных действий и адекватного целям урока
Функциональный уровень	Не всегда соотносимое сочетание знания и готовности к его применению при системной демонстрации позитивного практического опыта на основе описанного методического инструментария, при этом арсенал используемых приемов вариативен на отдельных предметах, используемые приемы адекватны целям урока
Критический уровень	Отличается отсутствием знания (или его фрагментарностью), отмечается несистемная демонстрация практического опыта на основе описанного методического инструментария, арсенал приемов однообразен, возможны методические ошибки в выборе или использовании приема
Отсутствие компетенции	Компоненты описанного выше методического инструментария, способствующего формированию универсальных учебных действий у младшего школьника, в практике учителя обнаруживаются эпизодически, при этом констатируются методические ошибки, или инструментарий не обнаруживается в практике учителя.

Таблица 8 – Критериально-диагностическая шкала определения уровня сформированности профессиональных компетенций (*перевод баллов в уровни*)

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

В соответствии с целями мониторинга на разных этапах сопровождения определены специфические методы: наблюдение и критериальное оценивание на входном и итоговом контроле; тестирование и анализ методических продуктов учителей в рамках оперативного контроля. Для входного и итогового контроля предусмотрен комплексный инструментарий, включающий профессиографический протокол, индивидуальный компетентностный профиль и шкалу перевода баллов в уровни компетенции (Таблица 8). Кроме того, в рамках итогового контроля используется профессиограмма-динамика (Приложения А, Б, И).

Шаблон профессиографического протокола для оценки наличного уровня профессиональных компетенций разработан на основе Экспертного листа оценки уровня квалификации учителя [118, с.45], перечня способов действий учителя «Методическая основа компетенции ...» и критериально-диагностических шкал (Таблицы 7 – 8), подготовлен профессиографический протокол (Приложение А). Обобщенный профессиографический протокол, индивидуальный компетентностный профиль (Приложение Б) и профессиограмма-динамика (Приложение И) являются производными от профессиографического протокола инструментами мониторинга.

В ходе оперативного контроля применяются тесты (Приложение У). Для самооценки и стимулирования рефлексии введен портфолио, который состоит из инвариантных и вариативных материалов. Инвариантные материалы портфолио готовятся методистом и включают:

Стр. 1. Обобщенный профессиографический протокол и индивидуальный компетентностный профиль (наличный уровень) (Приложение Б).

Стр. 2. Программа индивидуального развития профессиональных компетенций.

Стр. 3. Учебно-методические модули (статьи профессиональных научно-методических журналов, методические пособия по проектированию этапов уроков, видеоматериалы уроков).

Стр. 4. Маршрутные листы освоения учебно-методических модулей (Приложение И).

Стр. 5. Обобщенная профессиограмма и индивидуальный компетентностный профиль (итоговый уровень) (Приложение Б).

Стр. 6. Профессиограмма-динамика развития профессиональных компетенций с рекомендациями для дальнейшего самообразования (Приложение И).

Вариативные материалы в портфолио размещаются самим учителем в процессе реализации программы индивидуального развития профессиональных компетенций.

Стр. 1. Перечень или сами тематические статьи профессиональных научно-методических журналов, которые самостоятельно изучены и оказали учителю методическую помощь в его профессиональном развитии.

Стр. 2. Профессиографические протоколы просмотренных уроков (взаимодействие в паре/тройке на рабочем месте: прием «Рефлексивное партнерство») (Приложение В).

Стр. 3. Творческая методическая работа (переработка целеполагания в предложенных технологических картах уроков, разработка практико-ориентированных заданий).

В результате реализации технологии сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования прогнозируется индивидуальная положительная динамика компетенций, что должно проявляться в присвоенном и вошедшем в личную методическую систему учителя новом профессиональном опыте по формированию метапредметных результатов младших школьников. Технология представляет собой упорядоченную деятельность методиста ИРОиПК по созданию условий для профессионального развития педагога. Важной характеристикой технологии выступает ее *адаптивность* (М.М. Левина) – учет наличного профессионального уровня учителя, при разработке для него программы индивидуального развития профессиональных компетенций. Инструментом индивидуализации выступает конструктор вариативных программ, он же определяет и вид сопровождения: непосредственное или опосредованное.

Разработанная технология решает частную методическую задачу и относится к технологиям частнометодического (Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева) или модульного уровня (Г.К. Селевко), к «технологиям обучения» (М.М. Левина) [113], [176]; [108]. Она рассматривается нами как последовательность дидактических процедур (Г.К. Селевко, М.М. Левина) сопровождающего лица по достижению цели профессионального развития учителя начальных классов в условиях реализации ГОС НОО и представляет собой практическое воплощение модели сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования.

Разработанная технология удовлетворяет качествам, сформулированным Г.К. Селевко: *концептуальность, системность, управляемость, эффективность, логичность, развивающий характер* [176]:

– под *концептуальностью* в нашем случае понимается комплекс научных идей и принципов, ставших опорой при организации процесса сопровождения и обусловивших ценностные установки сопровождающего лица;

– *системность* технологии мы видим в том, что системообразующим ее элементом выступает цель, которая, в свою очередь, определяет содержание, методы и формы взаимодействия субъектов, обуславливает прогнозируемый результат. Все перечисленные элементы взаимосвязаны и логически дополняют друг друга;

– *управляемость* подразумевает оперативную коррекцию методов и форм сопровождения на основе мониторинга достижения/недостижения прогнозируемого результата развития профессиональных компетенций К-1, К-2, К-3 на основе диагностично заданной цели;

– под *эффективностью* технологии подразумеваем индивидуальную динамику развития профессиональных компетенций в созданных условиях сопровождения в строго зафиксированном временном промежутке;

– *логичность* – заключается в зафиксированной, на основе конструктора вариативных программ, последовательности действий всех субъектов сопровождения и соответствии этим действиям учебно-методического оснащения;

– *развивающий характер* рассматривается нами в двух аспектах, во-первых, – в ориентации технологии на индивидуальное профессиональное развитие каждого учителя начальных классов, а во-вторых, – в создании альтернативной модели дополнительного профессионального образования в случае развития (коррекции) каких-либо профессиональных способностей.

Таким образом, модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования является средством решения задачи целенаправленного профессионального развития педагога. В качестве «теории усвоения» (М.М. Левина, Г.К. Селевко, В.А. Сластёнин со ссылкой на В.В. Пикан) нами определены научные положения о способах и приемах обучения взрослых (В.И. Блинов, Г.С. Вершловский, С.Г. Воровщиков, Т.М. Громкова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, С.И. Змеёв, М.В. Кларин, Т.Ю. Ломакина, В.И. Подобед, В.В. Сериков, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков). Процесс сопровождения осуществляется в строгом соответствии со сформулированными принципами, диагностическим целеполаганием, выраженным в формулировке прогнозируемого результата (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Т.Ю. Ломакина) и адекватным содержанием. Предусмотрена оперативная корректировка процесса сопровождения посредством «замкнутого управления» (В.П. Беспалько) на основе мониторинга результатов освоения новых знаний и методических умений учителей начальных классов, в соответствии с заявленной целью – готовностью к

формированию универсальных учебных действий у младших школьников. Охарактеризовав все компоненты модели во взаимосвязи, мы показали целостность разработанной дидактической системы.

2.2. Реализация связи при построении методических вариантов моделей повышения квалификации учителя

Возвращаясь к концептуальной основе модели, рассмотрим проектировочную функцию (для методиста «ИРОиПК», осуществляющего сопровождение дополнительного образования учителей школы первой ступени), а именно – возможность построения вариативных моделей повышения квалификации (в т.ч. индивидуализированных), упреждающих выявленные негативные тенденции наличного уровня развития профессиональных компетенций учителей.

Таблица 9 – Модель № 1. Дифференциация на этапе самоопределения к деятельности

Теоретический блок (4 часа)	Практический блок (12 часов):	
	обучающая часть (8 часов)	рефлексивная часть (4 часа)
Форма – проблемная лекция, интерактивная лекция, лекция вдвоем;	Форма – интерактивное взаимодействие участников внутри модуля	Форма – групповые проекты по итогам взаимодействия внутри модуля
Дифференцирующее анкетирование по итогам теоретического блока	1 модуль: практическое осмысление основ проблемы (кейсы заданий, алгоритмы оценки заданий)	Взаимообмен освоенными практиками (презентация совместной разработки, ее обсуждение)
	2 модуль: изучение и анализ методического или дидактического инструментария по проблеме	
	3 модуль: самостоятельные пробы в разработке	

Поясним модель № 1 (Таблица 9), условно названную «Дифференциация на этапе самоопределения к деятельности», которая структурирована теоретическим и практическим блоками. Значительное количество часов предполагается для непосредственной совместной продуктивной деятельности учителей – курсантов.

Курсы повышения квалификации для учителей начальных классов начинаются с освоения теоретического блока. Предлагается проблемная лекция на тему «Образовательные достижения выпускника начальной школы: расставляем акценты». Итогом станет анкетирование слушателей. Анкета включает вопросы теоретического и практического характера по проблеме образовательных результатов младшего школьника, инструментария и организационных форм деятельности на уроке. Подсчет набранного количества баллов позволит слушателю определиться с одним из трех модулей практической деятельности.

Практический блок включает обучающую и рефлексивную части. Цель обучающей части – развитие профессиональной компетенции в вопросах образовательных результатов, соответствующих ГОС НОО, использования специальных организационных форм взаимодействия на уроках и видах практико-ориентированного инструментария.

Обучающий компонент дифференцирован на 3 модуля. Выбор модуля каждым учителем зависит от итогов его анкетирования.

В модуле 1 взаимодействуют учителя, набравшие по итогам анкетирования небольшое количество баллов (до 40% от максимального). Им предлагается дополнить классификацию УУД младшего школьника отсутствующими метапредметными умениями по видам: регулятивные УУД, коммуникативные УУД, познавательные УУД (на основе таблицы с пропусками); классифицировать специально подобранные задания учебников (например, русского языка, математики и др. по выбору для одного класса) на репродуктивные и продуктивные; соотнести продуктивные задания с формируемыми на их основе метапредметными умениями; выделить в составе учебных предметов, действующих УМК, продуктивные задания и проанализировать их с точки зрения компетентностного потенциала; изучить технологическую карту урока открытия новых знаний на предмет включения в содержание урока продуктивных заданий. Подгруппа готовит совместный проект по дополнению продуктивными заданиями технологической карты урока обобщения и систематизации знаний (технологическая карта урока предлагается участникам модуля).

В модуле 2 сотрудничают учителя начальных классов, набравшие среднее количество баллов по итогам анкетирования (от 40% до 60% от максимального). Они самостоятельно дифференцируют отдельные метапредметные умения младшего школьника по видам: регулятивные УУД, коммуникативные УУД, познавательные УУД (составляют таблицу или кластер, сверяют содержание с эталонами); анализируют специально составленные продуктивные задания (по разным учебным предметам) с позиции формируемых на их основе метапредметных умений младшего школьника; самостоятельно подбирают к заданным метапредметным умениям задания из учебников (например, русский язык – УМК с 1 по 4 класс; математика – УМК с 1 по 4 класс, окружающий мир, литературное чтение и др.); анализируют видеоурок на предмет использования учителем организационных форм, стимулирующих развитие УУД; анализируют и выделяют особенности компетентностно-ориентированного инструментария: компетентностно-ориентированных заданий, проектных задач, комплексных проверочных работ (заполняют сравнительную таблицу).

Готовят совместный проект: рекомендации по включению в урок организационных форм, развивающих УУД, или рекомендации по применению видов практико-ориентированного инструментария для разных типов урока (на выбор слушателей курсов).

В модуле 3 сотрудничают учителя школы первой ступени, набравшие наибольшее количество баллов по итогам анкетирования (от 60% и выше). Этой подгруппе предлагается сравнить виды практико-ориентированного инструментария: практико-ориентированных заданий, проектные задачи, комплексные проверочные работы (составить кластер); подготовить рекомендации по использованию видов практико-ориентированного инструментария в учебном процессе (вид инструментария – по выбору членов подгруппы); оценить методические разработки практиков (инструментарий – практико-ориентированные задания или комплексная проверочная работа); разработать серию практико-ориентированных заданий для одного класса (по выбору подгруппы); выбрать видеоуроки из предложенных, соответствующий заданному целеполаганию (целеполагание к уроку прилагается отдельно). Подгруппа готовит совместный проект, касающийся алгоритма разработки практико-ориентированного инструментария или алгоритма его проверки учителем (вид задания – по решению группы).

Заключительная часть практического блока – рефлексивная. Цель – оценить личные профессиональные приращения, отметить возможные пути дальнейшего профессионального саморазвития: происходит обмен позитивными практиками (презентация разработанных проектов) их совместное обсуждение.

Описанная модель предполагает механизм дифференциации на этапе перехода от теоретического аспекта развития профессиональных компетенций к практическому аспекту.

Таблица 10 – Модель № 2. Дифференциация на этапе определения границ собственной компетентности

Практический блок 1 (4 часа)	Теоретический блок (4 часа)	Практический блок 2 (8 часов)
Форма – мастер-классы по проблеме (приглашенные практики)	Форма – проблемная лекция, интерактивная лекция; теоретический семинар	Форма – решение методической проектной задачи (в подгруппах)
Созерцание, актуализация профессиональных навыков; самоопределение профессиональных дефицитов		Профессиональная деятельность в группах по проблеме. Презентация продукта, его обсуждение
Прием «Знаю, хочу узнать, узнал»	Прием «Знаю, хочу узнать, узнал»	

Опишем модель № 2 (Таблица 10), условно названную «Дифференциация на этапе определения границ собственной компетентности», которая также структурирована теоретическим и практическим блоками. В ней тоже значительное количество часов предполагается для непосредственной совместной продуктивной деятельности учителей.

Курсы повышения квалификации для учителей начальных классов начинаются

практическим блоком. Целью является самоопределение профессиональных дефицитов и формирование мотивации к освоению теоретических аспектов темы. Практический блок 1 предполагает комплекс мастер-классов по одной теме, например, «Взаимообусловленность этапа целеполагания и этапа рефлексии на уроке в целях осмысленного приобретения знаний младшими школьниками». Для проведения мастер-классов целесообразно приглашать практиков, обладающих успешным профессиональным опытом в изучаемом вопросе. В ходе мастер-классов слушатели участвуют в действии, задают вопросы, анализируют комментарии авторов мастер-классов. Условия:

- 1) все мастер-классы должны проходить по нарастанию сложности и количества профессиональных приемов, используемых автором;
- 2) слушателям курсов повышения квалификации предлагаются 3 – 4 серии мастер-классов (по тематическим подтемам);
- 3) каждый самостоятельно определяется с приоритетами в подтемах.

Итогом освоения практического блока 1 является прием «Знаю, хочу узнать, узнал»: педагоги заполняют рефлексивную таблицу в двух строках «Знаю» и «Хочу узнать».

Следующим этапом будет теоретический семинар (или проблемная лекция) по теме «Взаимообусловленность этапа целеполагания и этапа рефлексии на уроке в целях осмысленного приобретения знаний младшими школьниками», раскрывающая комплекс методических приемов по вовлечению обучающихся в целеполагание, практику отслеживания реализации задач урока и рефлексии на каждом этапе. В этом блоке все слушатели работают с единым содержанием, но с учетом сформулированных ожиданий (строка таблицы «Хочу узнать»): по ходу должны задавать уточняющие вопросы методического характера или высказывать свои комментарии. Проблемный семинар завершается повторением приема «Знаю. Хочу узнать. Узнал»: учителя заполняют в рефлексивной таблице строку «Узнал».

Практический блок 2 – предполагает практическую реализацию освоенной в ходе мастер-классов и теоретического семинара информации. Учителя начальных классов погружаются в квазиреальную профессиональную деятельность в подгруппах. Все подгруппы работают с одним содержанием, но каждая принимает свое решение и готовит свой продукт. Слушателям предлагается методическая проектная задача «Методическое объединение учителей начальных классов» (требуется спроектировать урок для городского методического объединения по теме «Создание условий для развития регулятивных навыков обучающихся 2 класса», представить его в виде технологической карты и слайдовой презентации).

В этой части происходит обмен позитивными практиками: презентация разработанных технологических карт, их совместное обсуждение, взаимообмен разработанными методическими продуктами с целью использования в работе. Итак, модель № 2 предполагает

механизм дифференциации на этапе самоопределения профессиональных дефицитов (практический блок 1) и на этапе моделируемой реальной профессиональной деятельности (практический блок 2).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Создана модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования, которая имеет ряд преимуществ: позволяет осуществить *вариативное сопровождение учителя* (опосредованное и непосредственное) и *индивидуализировать* процесс профессионального развития.

Модель представляет собой целостную дидактическую систему взаимосвязанных компонентов: *концептуально-целевого, технологического и управленческого*; основывается на методологических подходах к обучению взрослых, которые позволили сформулировать ряд принципов и методов, необходимых для осуществления сопровождения профессионального развития учителей с разным педагогическим стажем и опытом:

– *профессиографический подход* (принцип актуализации компетенций в соответствии с социальным заказом; методы: анализ, сопоставление, обобщение и систематизация);

– *компетентностный подход* (принцип практико-ориентированности процесса развития профессиональных компетенций и принцип вариативности сопровождения; методы: наблюдение, классификация, эксперимент и др.);

– *андрагогический подход* (принцип интерактивного взаимодействия учителей в процессе их сопровождения и принцип практико-применимости знаний и опыта; методы: классификация, контент-анализ и др.);

– *акмеологический подход* (принципы взаимосвязи профессиональной рефлексии и профессионального развития; принцип ветвления образовательных целей и принцип индивидуализации и субъективизации профессионального развития в процессе сопровождения; методы: моделирование, ранжирование и мониторинг). Методологические подходы и принципы обуславливают принятие методистом, осуществляющим сопровождение учителя в процессе его профессионального развития, комплекса ценностных установок.

2. Выделены профессиональные компетенции учителя (на основе системы компетенций И.В. Кузнецовой, В.Д. Шадрикова) непосредственно влияющие на становление учебной деятельности младшего школьника и способствующие формированию УУД у обучающихся. Уточнены умения (критерии компетенций) по ряду показателей в соответствии с

профессиональными задачами учителя начальных классов в части формирования универсальных учебных действий младших школьников.

3. Определен комплекс методических приемов профессиональной деятельности (для каждой из компетенций), влияющих на формирование метапредметных умений младших школьников и составляющих содержание профессионального развития. На основе данного комплекса способов действий создана критериально-уровневая система оценки компетенций, предусматривающая уровни компетенции *креативный, функциональный, критический и отсутствие компетенции* (как качество владения описанным методическим инструментарием) и *шкала баллов* (для оценки степени выраженности критериев компетенции).

4. Разработана технология сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя, которая является инструментом реализации модели и предполагает три последовательных технологических этапа: *оценочно-проектировочный, деятельностный и результирующий*, каждый из которых предусматривает определенные акценты деятельности методиста по сопровождению учителя.

Ядром технологии, регулирующим степень сопровождения и индивидуализацию профессионального развития, выступает *конструктор вариативных программ*, в котором выделены *уровни сотрудничества* учителей, *модули деятельности* и *блоки мероприятий*. Конструктор позволяет составлять программы индивидуального развития профессиональных компетенций, исходя из установленного начального уровня каждой компетенции учителя. Степень сопровождения зависит от этапа реализации технологии и уровня сотрудничества учителей.

Подготовлена матрица конструктора, определяющая особенности содержательного и организационного наполнения каждой программы (П-1, П-2, П-3). Разработан механизм конструирования программ индивидуального развития компетенций на основе графа.

Учитывая, что разработанной технологией возможно решение отдельной методической проблемы – обеспечение развития профессиональных компетенций, отражающих готовность учителя к формированию метапредметных умений младших школьников, будем ее относить к технологиям частнометодического (предметного) уровня.

5. Обоснован выбор «замкнутого» типа управления при реализации технологии как наиболее эффективного в гарантии результата. В зависимости от этапа сопровождения технологией предусмотрены: *наблюдение и критериальное оценивание* (входной и итоговый контроль); *тестирование и анализ методических продуктов* учителей (оперативный контроль).

Оценке эффективности модели будет посвящена третья глава нашего исследования.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Цели и организация опытно-экспериментальной работы

В целях проверки эффективности разработанной модели сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования проведена ее опытно-экспериментальная апробация на базе Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации» г. Тирасполя.

Цель опытно-экспериментальной работы предполагала решение следующих задач:

1) на констатирующем этапе:

– провести диагностику, дифференцировать общие и индивидуальные дефициты профессиональных компетенций учителя начальных классов в области его готовности к формированию метапредметных умений младших школьников;

– создать модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования, объединяющую вариативное сопровождение и индивидуализацию развития компетенций;

2) на формирующем этапе:

– апробировать технологию сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов, представляющую собой практическую основу созданной модели;

3) на контрольном этапе:

– определить результативность осуществленного сопровождения и условия эффективности разработанной технологии.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на протяжении трех учебных лет 2016/17, 2017/18 и 2018/19, в ней приняли участие учителя из 20 организаций общего образования республики, в числе которых городские и сельские школы с обучением на русском, молдавском и украинском языках:

– Управление народного образования г. Бендеры: МОУ «Бендерская гимназия №1», МОУ «Украинская гимназия №3 им. И.П. Котляревского», МОУ «СОШ №2», МОУ «ООШ №4», МОУ «СОШ №5», МОУ «СОШ №11», МОУ «СОШ №14», МОУ «СОШ №16», МОУ

«СОШ №20»;

– Управление народного образования г. Слободзея и Слободзейского района: МОУ «Краснянская СОШ», МОУ «Терновская русско-молдавская СОШ», МОУ «Глинойская СОШ», МОУ «Владимировская СОШ», МОУ «Парканская ООШ», МОУ «Суклейская русско-молдавская СОШ», МОУ «Чобручская СОШ №3», МОУ «Карагашская русско-молдавская СОШ» МОУ «Слободзейская русско-молдавская СОШ №1»;

– Управление народного образования г. Тирасполя: МОУ «СОШ №4» и МОУ «СОШ №5». Опытнo-экспериментальной работой охвачены 61 учитель начальных классов и 653 ученика этих учителей.

Для изучения возможностей внедрения этой модели в массовую практику корпоративного развития профессиональных компетенций к эксперименту были привлечены руководители школьных методических объединений и заместители директоров по учебно-воспитательной работе перечисленных школ, курирующих начальное образование. Они участвовали в наблюдении и анализе уроков учителей, посещали совместные практико-ориентированные образовательные проекты в ГОУ ДПО «ИРОиПК». В этой связи проведены следующие организационные мероприятия:

1) совещание для заместителей директоров по учебно-воспитательной работе, выступивших координаторами образовательного проекта от школ, в ходе совещания обсуждено содержание профессиографического протокола и порядок его заполнения;

2) составлен общий график посещений школ методистом ГОУ ДПО «ИРОиПК» для наблюдения уроков с целью оценки начального уровня профессиональных компетенций учителя (работа проводилась в первой четверти: вторая половина сентября – октябрь).

Отметим, что совместное обсуждение содержания профессиональных умений, входящих в каждую компетенцию, дало положительный эффект: позволило сделать процесс оценивания объективным и открытым для понимания заместителем директора и снять излишнюю напряженность и тревогу у учителей [211], [231, с. 13].

Субъектная позиция учителя на этом этапе заключалась в том, что он сам определял предпочтительные даты посещений (в рамках оговоренных графиком сроков) время, учебные предметы для демонстрации. Анализ каждого урока предполагал присутствие и непосредственную активность учителя-участника опытнo-экспериментальной работы. В общей сложности за 3 года на констатирующем этапе для наблюдения и анализа учителями было предложено около 300 уроков.

Представим основные результаты всех этапов опытнo-экспериментальной работы.

На констатирующем этапе проведена диагностика наличного уровня профессиональных компетенций учителей начальных классов (что соответствует оценочно-проектировочному

этапу технологии и является опосредованным сопровождением учителя).

Для осуществления диагностики необходимо было выполнить задачи:

- выделить компетенции (их критерии и показатели-умения), предполагающие усложнение традиционных функциональных задач учителя младших классов в условиях реализации ГОС НОО (Таблицы 4 – 6, с. 88, 89, 91): в области целеполагания (К-1); в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2); в области организации учебной деятельности (К-3);

- описать показатели критериев компетенций в виде способов действий учителя (методических приемов), отражающих требуемый поведенческий аспект компетенций К-1, К-2, К-3, (§ 2.1, соответственно с. 92, 93, 95);

- соотнести способы действий учителя, соответствующие каждой компетенции, с метапредметными умениями, заявленными в ГОС НОО, которыми должен овладеть младший школьник, что позволит рассматривать владение перечисленными методическими приемами как предпосылку формирования метапредметных образовательных результатов учеников (§ 2.1, непосредственно с. 92, 93, 95);

- подготовить диагностический инструментарий (профессиографический протокол для наблюдения уроков) (Приложения А, Б);

- определить метод диагностики – наблюдение индивидуальных способов действий, отражающих реальный поведенческий аспект выделенных компетенций каждого учителя и поставить условие объективности наблюдения – анализ пяти уроков [46, с. 42], [149, с. 282].

Остановимся на процедуре диагностики.

1 шаг. Оценка профессиональных компетенций (К-1; К-2; К-3) учителя начальных классов по итогам наблюдения и анализа пяти уроков: заполнение профессиографических протоколов по числу просмотренных уроков (Приложение А).

2 шаг. Определение исходного уровня компетенции (отдельно по К-1; К-2; К-3), подготовка обобщенного профессиографического протокола (Приложение Б):

1) систематизация данных пяти профессиографических протоколов и заполнение обобщенной профессиограммы (*вычисление среднего значения по каждому показателю каждого критерия компетенции*), для этого:

- складываются баллы, набранные по показателю за 5 уроков;
- полученная сумма баллов делится на количество просмотренных уроков (в нашем случае – на 5);

- результат (среднее значение) фиксируется в соответствующей клетке: 1 балл, 2 балла, 3 балла, 4 балла или 5 баллов столбца «Обобщенная профессиограмма наблюдателя». Рассмотрим этот алгоритм (Рисунок 7):

Обобщенный профессиографический протокол

Перечень педагогических компетенций, их показателей (умений) и критериев каждого показателя	Даты наблюдения																				Обобщенная профессиограмма наблюдателя					
	27 сентября 2017					27 сентября 2017					04 октября 2017					09 октября 2017										
	Оценка наблюдателя																									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБЛАСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ																										
– умеет перевести тему урока в учебную задачу:																									(2+3x3+4+5):6=3,3	
<i>разделяет тему урока и цель урока</i>				+						+										+						+
<i>формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока</i>			+					+												+						+
<i>конкретизирует цель в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся</i>			+					+												+						+
<i>добивается понимания/принятия учениками цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий</i>			+					+												+						+
<i>формулирует критерии достижения цели урока</i>		+						+												+						+
<i>соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью</i>	+							+												+						+
– умеет вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач урока:																									(1+3+4):3=2,7	
<i>вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает им самостоятельно сформулировать цель урока</i>					+										+											+
<i>владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока</i>	+														+					+						+
<i>предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью</i>	+														+					+						+

Рисунок 7 – Фрагмент обобщенного профессиографического протокола (компетенция К-1):
заполнение и вычисление среднего значения по каждому показателю критерия компетенции

Компетенция в области целеполагания, критерий «умеет перевести тему урока в учебную задачу»; показатель «формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока» (цветное поле на рисунке 7): I урок – 27.04.2017 – 3 балла; II урок – 27.04.2017 – 3 балла; III урок 15.05.2017 – 5 баллов; IV урок – 15.05.201 – 4 балла; V урок – 17.05.2017 – 5 баллов.

Складываем баллы и делим на количество просмотренных уроков $(3 + 3 + 5 + 4 + 5) \div 5 = 4$ балла. Полученный результат – 4 балла заносим в клетку «4» столбца «Обобщенная профессиограмма наблюдателя».

Критерий «умеет перевести тему урока в учебную задачу»; показатель «конкретизирует цель в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся» (цветное поле на рисунке 7): I урок – 27.04.2017 – 4 балла; II урок – 27.04.2017 – 3 балла; III урок 15.05.2017 – 3 балла; IV урок – 15.05.2017 – 4 балла; V урок – 17.05.2017 – 4 балла. Складываем баллы и делим на количество просмотренных уроков $(4 + 3 + 3 + 4 + 4) \div 5 = 3,6$ балла. Полученный результат – 3,6 балла – заносим в клетку «3» столбца «Обобщенная профессиограмма наблюдателя»;

2) определение среднего значения по каждому критерию компетентности, для этого:

- складываются баллы всех показателей одного критерия;
- полученная сумма делится на количество показателей;
- результат (среднее значение) по критерию записывается напротив соответствующего критерия.

Рассмотрим пример. Компетенция в области целеполагания (Рисунок 8), критерий «умеет перевести тему урока в учебную задачу»;

Обобщенный профессиографический протокол

Перечень педагогических компетенций, их показателей (умений) и критериев каждого показателя	Даты наблюдения															Обобщенная профессиограмма наблюдателя					
	27 сентября 2017			27 сентября 2017			04 октября 2017			04 октября 2017			09 октября 2017								
	Оценка наблюдателя																				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБЛАСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ																					
– умеет перевести тему урока в учебную задачу:																					
<i>разделяет тему урока и цель урока</i>																					(2+3x3+4+5):6=3,3
<i>формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока</i>			+					+													
<i>конкретизирует цель в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся</i>			+					+													
<i>добивается понимания/принятия учащимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий</i>			+					+													
<i>формулирует критерии достижения цели урока</i>		+						+													
<i>соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью</i>	+							+													
– умеет вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач урока:																					
<i>вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает им самостоятельно сформулировать цель урока</i>				+				+													
<i>владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока</i>	+							+													
<i>предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью</i>	+							+													

Рисунок 8 – Фрагмент обобщенного профессиографического протокола (компетенция К-1): определение среднего значения по каждому критерию компетенции

- показатель «разделяет тему урока и цель урока» – 5 баллов;
- показатель «формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока» – 4 балла;
- показатель «конкретизирует цель в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся» – 3 балла;
- показатель «добивается понимания/принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий» – 3 балла;
- показатель «формулирует критерии достижения цели и алгоритма (плана) учебной деятельности» – 3 балла;
- показатель «соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью» – 2 балла. Складываем баллы всех показателей этого критерия и заносим данные в столбец «Обобщенная профессиограмма наблюдателя» напротив критерия «умение перевести тему урока в учебную задачу»: $(5+4+3+3+3+2) \div 6 = 3,3$ балла. Таким образом, критерий «умеет перевести тему урока в учебную задачу» – 3,3 балла;

3) определение значения по компетенции в целом, для этого:

- суммируются средние значения по всем критериям данной компетенции;

– полученный результат (в баллах) является количественной характеристикой конкретной компетенции педагога.

Рассмотрим пример. Компетенция в области целеполагания (Рисунок 9):

– критерий «умеет перевести тему урока в учебную задачу» – 3,3 балла;

– критерий «умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания» – 2,7 балла.

Суммируем два средних значения по критериям этой компетенции:

$3,3 + 2,7 = 6,0$ баллов, т.о., компетенция учителя в области целеполагания – 6,0 баллов.

Обобщенный профессиографический протокол

Перечень педагогических компетенций, их показателей (умений) и критериев каждого показателя	Даты наблюдения															Обобщенная профессиограмма наблюдателя										
	27 сентября 2017					27 сентября 2017					04 октября 2017										04 октября 2017					09 октября 2017
	Оценка наблюдателя																									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБЛАСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ																										
– умеет перевести тему урока в учебную задачу:																									(2+3x3+4+5):6=3,3	
разделяет тему урока и цель урока					+					+					+					+					+	
формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока			+					+					+					+					+			
конкретизирует цель в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся			+					+					+					+					+			
добивается понимания/принятия учащимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий			+					+					+					+					+			
формулирует критерии достижения цели урока		+					+					+					+					+				
соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью	+						+					+					+					+				
– умеет вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач урока:																									(1+3+4):3=2,7	
вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает им самостоятельно сформулировать цель урока				+					+					+					+					+		
владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока	+								+					+					+					+		
предлагает учащимся прогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью	+						+					+					+					+				

Рисунок 9 – Фрагмент обобщенного профессиографического протокола (компетенция К-1):
определение значения в целом по компетенции

Итак, оценочные результаты 5-ти профессиографических протоколов по числу просмотренных уроков (Приложение А) каждого учителя систематизированы в обобщенном профессиографическом протоколе (Приложение Б).

3 шаг. Определение индивидуального компетентного профиля учителя состоит из следующих действий методиста:

1) соотнесение персональных числовых значений (баллов) по каждой компетенции в отдельности (К-1, К-2, К-3) с критериально-диагностической шкалой для установления уровня как степени владения каждой компетенцией (Таблица 8, стр. 98);

2) подготовка индивидуального компетентного профиля с обязательной декомпозицией каждой компетенции (Рисунок 10).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ:

Компетенция	Уровень сформированности компетенции:		Критерии проявления компетенции	Степень выраженности критерия
	в баллах	описательно		
1. Компетенция в области целеполагания К – 1	6,0	функциональный (ограниченный) уровень	умеет перевести тему урока в педагогическую задачу; умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания	3,3 2,7
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности К – 2	5,5	критический (недостаточный) уровень	умеет создавать ситуации успеха в учебной деятельности обучающихся; умеет создавать условия позитивной мотивации младших школьников	2,7 2,8
3. Компетенция в области организации учебной деятельности К – 3	9,2	функциональный (ограниченный) уровень	умеет устанавливать субъект-субъектные отношения в классе; умеет организовывать учебную деятельность младших школьников; умеет реализовывать педагогическое оценивание	3,5 3,0 2,7

Рисунок 10 – Индивидуальный компетентностный профиль учителя

Индивидуальный компетентностный профиль учителя составляется дважды: на констатирующем этапе (цель – определить исходный уровень и подготовить программу индивидуального профессионального развития) и на контрольном этапе (цель – определить динамику по каждой компетенции и по каждому ее критерию; выработать рекомендации для проектирования последующего самостоятельного профессионального развития).

Статистические данные наличного уровня компетенций в результате проведенной диагностики обобщены и представлены в таблице 11, из которой следует, что у значительной части педагогов (34%) зафиксировано отсутствие компетенции К-1, на критическом уровне ее демонстрируют 46% участников опытно-экспериментальной работы. И лишь 20% учителей обладают функциональным уровнем владения указанной компетенцией. Креативный уровень не зафиксирован.

Компетенция К-2 не сформирована у 16% испытуемых, у большей части испытуемых (56%) – на критическом уровне, у 25% учителей – на функциональном уровне и лишь у 3% учителей зафиксирован креативный уровень владения.

Ситуация по владению компетенцией К-3 такова: отсутствие компетенции демонстрируют 12% учителей, критический уровень у 54%, у 29% испытуемых констатируется функциональный уровень владения и 5% учителей показывают креативный уровень.

Необходимо отметить, что на констатирующем этапе креативный уровень фиксируется по компетенции К-2 и К-3 у очень небольшого числа учителей: 3% и 5% соответственно [211].

Таблица 11 – Оценка наличного уровня профессиональных компетенций (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы) (выборка – 61 учитель)

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

Заметим, что значительная часть учителей-участников опытно-экспериментальной работы демонстрируют перечисленные компетенции на критическом уровне: К-1 – 46%; К-2 – 56%; К-3 – 54%. Очень высокий показатель (34%) – отсутствие компетенции в области целеполагания (К-1) [203], [204].

Вместе с тем, постановка дидактической цели урока не является новым умением в профессиональной деятельности, однако в знаниевой модели обучения целеполагание было формальным, обобщенным и слабо ориентированным на задачи конкретного урока. Низкие статистические данные подавляющего большинства участников эксперимента обозначили новую задачу – обнаружить первопричину данного факта. Для ее решения был применен принцип декомпозиции компетенции (отдельное изучение количественных показателей по каждому критерию-умению, входящему в состав компетенции) [211]. Декомпозиция компетенций в индивидуальных компетентностных профилях позволила на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы – выделить системные методические проблемы и с их учетом подойти к разработке плана совместных образовательных проектов.

Таблица 12 – Декомпозиция профессиональных компетенций (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)

Уровни сформированности компетенции	Критерии компетенций						
	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
Креативный уровень	8%	0	10%	4%	49%	13%	2%
Функциональный уровень	33%	15%	31%	21%	44%	23%	13%
Критический уровень	53%	26%	46%	57%	7%	51%	38%
Отсутствие компетенции	6%	59%	13%	18%	0	13%	47%

В результате декомпозиции компетенции К-1 выявлен значительный негативный показатель в области умения *вовлечь обучающихся в процесс целеполагания*. На констатирующем этапе 59% педагогов не обладали этим умением (Таблица 12) [211]. Полагаем, причина выявленного серьезного методического затруднения учителя кроется в том, что именно умение вовлечь обучающихся в целеполагание – это новое методическое умение, которое в «знаниевой» парадигме образования не было востребовано, а значит, не входило в

индивидуальную методическую систему учителя (*учитель не владеет ни практическим методическим инструментарием, ни опытом его распознавания в методической системе коллег, ни, тем более, опытом его применения*). Актуальность этого умения, входящего в состав профессиональной компетенции, стала очевидна в условиях реализации ГОС НОО, умение востребовано, т.к. оно непосредственно влияет на развитие регулятивных универсальных учебных действий обучающихся (целеполагания, планирования, прогнозирования) [211].

Декомпозиция компетенции К-2 показала отсутствие умения *создавать ситуации успеха учебной деятельности обучающихся* у каждого восьмого учителя начальных классов (13%), а отсутствие умения *создавать условия* – у каждого шестого (18%) (Таблица 12). Констатируем умеренную ситуацию, масштабной методической проблемы во владении компетенцией нет.

Обратившись к декомпозиции компетенции К-3, по которой в целом были получены наиболее благоприятные результаты, нам удалось выделить острую методическую проблему: значительный негативный показатель по умению *реализовывать педагогическое оценивание* – 47% педагогов демонстрируют уровень «отсутствие компетенции» (Таблица 12) [211]. Анализ показал, что проблема не прослеживалась столь отчетливо, т.к. в состав компетенции входят три умения, по двум из которых – позитивные результаты. Установлен эффект «зашумления» менее сформированного умения более развитыми умениями. Выявленная достаточно тревожная ситуация близка той, что мы фиксировали при описании методического затруднения в умении вовлечь обучающихся в целеполагание. Объясняем высокий процент учителей начальных классов, у которых отсутствовало данное умение на момент диагностики тем, что оно, являясь, по сути, автоматизированным, также значительно усложнилось и расширилось с переходом на ГОС НОО. Учитель должен:

- уметь оценивать универсальные учебные действия младших школьников и обладать арсеналом соответствующих материалов и оценочных техник;
- уметь привлекать учеников к самоконтролю и самооцениванию;
- уметь дифференцировать предметные и метапредметные умения, понимать этапность в формировании УУД;
- уметь использовать на уроках критериальное оценивание и др. Вместе с тем, сформировать у учащихся регулятивные умения контроля и оценки можно только погружая их в соответствующую деятельность на уроке, постепенно передавая им эти и другие функции [211].

Обобщим: умение *реализовывать педагогическое оценивание* не является абсолютно новым: учитель обладает фундаментом компетенции, поэтому нами поставлена задача ее развития (*знаниевая, ценностная и деятельностная составляющие*).

Обратим внимание на существенную деталь, обнаруженную в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы: в течение первого года (2016/17 учебный год) компетенция К-3 по критерию «умеет реализовывать педагогическое оценивание» включала показатель *«применяет различные методы оценивания метапредметных умений»*. Однако в ходе анализа уроков нами было установлено, что учителя не различают предметные и метапредметные умения и, следовательно, не могут выделить для их проверки специальный инструментарий или приемы. Мы констатировали практически полное отождествление.

В целях разведения понятий «предметные умения» и «метапредметные умения» в профессиографическом протоколе с 2017/18 учебного года были введены 2 показателя вышеназванного критерия:

- *применяет различные методы оценивания предметных умений;*
- *применяет различные методы оценивания метапредметных умений.*

Проблемы профессионального характера в области готовности учителя к формированию метапредметных умений младших школьников, наблюдаемые нами в ходе просмотра уроков, а также данные анкетирования учителей начальных классов школ Приднестровья близки массовой практике, которая фиксируется другими исследователями и институтами повышения квалификации [6], [28], [59], [133], [143], [164], [184], подтверждают актуальность выбранных для изучения сторон профессиональной компетентности.

Установленные дефициты возможно компенсировать при адресном сопровождении, которое эффективно в условиях дополнительного профессионального образования. При этом полагаем, что моделирование сопровождения должно основываться на двух позициях: вариативности процесса сопровождения и индивидуализации развития компетенций. Учитывая эти позиции, разработана технология сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов. Представим ее реализацию.

Исходя из положения о том, что технология разрабатывается для реализации конкретной цели [137], в нашем случае – развитие профессиональных компетенций, отражающих готовность учителя к формированию метапредметных результатов обучения у учеников начальных классов и составляющих индивидуальные затруднения, для создания технологии решены следующие задачи:

- систематизированы дефициты профессиональных компетенций учителя начальных классов в вопросах его готовности к формированию метапредметных умений младших школьников по итогам наблюдения и анализа уроков на основе декомпозиции компетенций на общие и частные (индивидуальные);
- подобрано содержательное наполнение программ П-1, П-2 и П-3 конструктора вариативных программ (согласно матрице) с учетом систематизированных дефицитов

профессиональных компетенций и всех структурных элементов конструктора (*модулей деятельности, блоков мероприятий, уровней сотрудничества*);

– детализирован конструктор вариативных программ (Приложение Г, Таблицы 13 – 15) формами приобретения знаний и формами развития умений на основе подобранного содержания также с учетом всех структурных элементов конструктора (*модулей деятельности, блоков мероприятий, уровней сотрудничества*).

Исходим из того, что для гарантированной результативности развития профессиональных компетенций, при разработке технологии следует учесть следующие условия:

– сопровождение учителя опирается на теоретические основы обучения взрослых (акмеологические, аксиологические, компетентностные и профессиографические) и строится в соответствии с теоретически обоснованной системой принципов;

– сопровождающее лицо принимает ценностные установки, обусловленные принципами организации процесса сопровождения;

– технология располагает четким инструментом индивидуализации профессионального развития и дифференциации процесса сопровождения;

– сопровождаемые (учителя начальных классов) являются активными участниками своего профессионального развития;

– осуществляется оперативная обратная связь о ходе развития компетенций в процессе сопровождения учителя.

Рассмотрим результаты систематизации дефицитов профессиональных компетенций учителя начальных классов в вопросах готовности к формированию метапредметных умений младших школьников, чтобы определиться с направлениями организации взаимодействия на персональном, групповом и коллективном уровнях сотрудничества (Таблица 12).

Установлено, что не требует специальных коррекционно-развивающих действий *умение устанавливать субъект-субъектные отношения в классе (К-3)*.

Требуют коррекции и развития четыре профессиональных умения:

– *умение перевести тему урока в учебную задачу (К-1)*;

– *умение создавать ситуации успеха учебной деятельности школьников (К-2)*;

– *умение создавать условия позитивной мотивации младших школьников (К-2)*;

– *умение организовывать учебную деятельность младших школьников (К-3) [211]*.

Предполагаем, что здесь в большей степени необходима адресная помощь по расширению индивидуального методического арсенала учителя, поэтому на уровне группового сотрудничества содержание представляет собой серию тематических ситуационных задач на

определение созданных и потенциально возможных условий мотивации обучающихся на разных этапах урока и на создание условий для формирования ценностного отношения обучающихся к своей учебной деятельности. Форма проведения – решение кейса (Приложение Р). На коллективном уровне специальных мероприятий не запланировано [211].

Требуют формирования два профессиональных умения:

- умение вовлечь учеников в процесс целеполагания (К-1);
- умение реализовывать педагогическое оценивание (К-3) [204], [211].

Прогнозируем, что эти умения потребуют больше времени и субъективных усилий не столько для развития, сколько для становления и последующего формирования: учителя потребуется вооружить как новыми знаниями, так и соответствующим методическим инструментарием. Нами учтен этот факт в конструкторе вариативных программ на групповом уровне сотрудничества (Таблицы 13 – 15) [211]. Для формирования умения *вовлечь учеников в процесс целеполагания* дидактическое содержание будет включать серию фрагментов методических разработок уроков для оценки и редактирования их целевого блока, а также, в обязательном порядке – видеофрагменты для отработки методических приемов организации на уроке учебной ситуации целеполагания. Запланированы 2 мероприятия на групповом уровне. Формы проведения – организационно-деятельностная игра и ретренинг (Приложение П). Кроме этих мероприятий, на коллективном уровне сотрудничества предусмотрен учебно-практический семинар, в ходе которого будут продемонстрированы приемы вовлечения младших школьников в процесс целеполагания на уроке.

Для более глубокого и разностороннего теоретического и практического осмысления особенностей оценочной деятельности в ходе организации учебной деятельности младших школьников в содержание включены: оценка дидактических заданий учебников по родному (русскому, украинскому, молдавскому) языку, математике, литературному чтению с т.з. их потенциала для формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся; самостоятельная разработка практико-ориентированных заданий; анализ практического опыта – создание учебных ситуаций введения само- взаимооценки в видеоуроках. План группового уровня взаимодействия предусматривает 3 мероприятия. Формы проведения – тренинг, ретренинг и решение методической проектной задачи, суть которой также заключается в подборе и оценке заданий для формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся (Приложения П, С). По проблемам педагогического оценивания предусматривается взаимодействие на коллективном уровне сотрудничества в форме учебно-практического семинара.

Для мониторинга результатов освоения новых знаний и умений по итогам участия в совместной практической работе, а также оперативной коррекции, в случае необходимости, методов и форм сопровождения разработаны тесты (Приложение У):

тест №1 «Профессиональное развитие учителя. Целеполагание»;

тест №2 «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД»;

тест №3 «Профессиональное развитие учителя. Оценивание».

Для *персонального уровня сотрудничества* в теоретическом и практическом модуле программ П-1 и П-2 в компенсаторном и, частично, в развивающем блоке мероприятий подготовлены тематические учебно-методические модули (УММ К-1; УММ К-2; УММ К-3). В состав каждого учебно-методического модуля вошли:

1) *тематический сборник статей* (в электронной форме и ссылки, соответствующие на архивы профессиональных журналов в сети Интернет для каждой из компетенций в отдельности), опубликованных в научно-методических журналах «Начальная школа», «Начальное образование», «Практика образования», «Школьные технологии» (для самостоятельного изучения);

2) *методическое пособие* по проектированию этапов урока. Структурно все пособия выстроены в единой логике: предложен теоретический тематический материал, способствующий формированию новых методических знаний или расширению, уточнению имеющихся и практическое их воплощение в виде разработок этапов урока, методических приемов деятельности учителя на уроке. Каждое пособие включает список статей, рекомендуемых для самостоятельного ознакомления (статьи, как отмечалось в пункте 1, предоставляются в электронной форме):

– часть №1 «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания» (в пособии рассмотрены теоретические вопросы, предложены практические решения проблемы целеполагания в образовательном процессе, уделено внимание профессиональным умениям, входящим в состав профессиональной компетенции в области целеполагания, приведены примеры специальных методических приемов обучения целеполаганию учеников начальных классов. Все предложенные методические приемы иллюстрированы примерами соответствующих этапов урока) [157];

– часть №2 «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивация обучающихся на осуществление учебной деятельности» (в пособии описаны составляющие указанной профессиональной компетенции; предложены методические способы решения вопроса мотивации: дифференцированы условия и отдельные учебные ситуации, призванные мотивировать учеников начальной школы. Особое внимание уделено видам учебно-практических заданий, направленных на формирование умения

школьников применять учебные знания и умения во внеучебной ситуации. Отдельные виды заданий иллюстрированы примерами) [158];

– часть №3.1 «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации педагогической деятельности» (уделено внимание профессиональным умениям, входящим в состав данной компетенции; предложены методические советы по введению интерактивных приемов и технологий в образовательный процесс. Пособие содержит описание и алгоритм реализации отдельных интерактивных приемов, применимых в условиях начального общего образования) [159];

– часть №3.2 «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» (пособие раскрывает сущностные особенности оценивания в условиях реализации ГОС НОО, рассмотрены виды образовательных результатов, подходы к их оценке, описаны примерные процедуры и техники);

3) *видеозаписи* (подборка видеоуроков из опыта работы учителей начальных классов Приднестровья: апробация ГОС НОО; из опыта работы учителей России: конкурс «Учитель года»).

Каждый учебно-методический модуль снабжен маршрутным листом, в котором обозначены цель освоения модуля, задачи, перечислены учебно-методические материалы. В то же время, глубина освоения учебно-методического модуля персональная и регулируется программой индивидуального развития профессиональных компетенций. Справочно в маршрутном листе также указана форма оперативного контроля (Приложение Н).

Исходя из результатов систематизации дефицитов профессиональных компетенций и подбора дидактического содержания, **покажем детализацию конструктора вариативных программ** и опишем каждую программу с позиции ее целевой аудитории (Приложение Г, Таблицы 13 – 15).

Таблица 13 – Программа «П-1» развития профессиональных компетенций конструктора вариативных программ

Уровень компетенции	«П-1» – ОТСУТСТВИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИЛИ КРИТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ КОМПЕТЕНЦИИ		
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества	
1	2	3	
Теоретический модуль	Компенсаторный блок	Развивающий блок	Персональный уровень
	УММ К-1; УММ К-2; УММ К-3: изучение научно-методической литературы,	Дополнение электронного тематического сборника научно-методическими источниками, освоенными	

Продолжение таблицы 13

1	2		3
<i>Теоретический модуль</i>	профессиональной периодики (<i>электронный тематический сборник</i>): восполнение недостающих/отсутствующих знаний в области компетенции: К-1, К-2 или К-3	самостоятельно для расширения/углубления знаниевой составляющей в области компетенции: К-1, К-2 или К-3	Персональный уровень
Практический модуль	УММ К-1 ; УММ К-2 ; УММ К-3 : использование методических пособий по проектированию этапов урока: «Профессиональные компетенции педагогической деятельности ...» (часть №1); (часть №2); (часть №3.1); Система оценивания (часть №3.2)	Работа с видео материалами уроков: – наблюдение 2 фрагментов одного и того же этапа урока с целью выделить методические приемы, используемые учителями на уроках, – оценить методические приемы, используемые учителями с позиции создания условий для формирования конкретных умений УУД; – реконструировать наименее корректный фрагмент (прием «Дополненная реальность урока») (*фрагменты для анализа предлагаются в соответствии с развитием компетенции К-1, К-2 или К-3)	
		К-1: организационно-деятельностная игра и ретренинг; К-2: решение кейса; К-3: тренинг, ретренинг, методическая проектная задача № 1, методическая проектная задача №2 * Методический прием «Рефлексивное партнерство» (<i>на рабочем месте</i>)	
	Участие в учебно-практических семинарах: комплексное развитие всех трех компетенций		Коллективный уровень

 – мероприятия не предусмотрены программой

Описание. Программа профессионального развития «П-1» разработана для учителей начальных классов, которые по какой-либо компетенции показывают уровень «отсутствие компетенции» или «критический уровень». Программа предполагает три уровня сотрудничества.

1. Персональный уровень включает *теоретический модуль* в двух блоках мероприятий: компенсаторный (восполнение недостающих/отсутствующих знаний) и развивающий (расширение/углубление знаниевой составляющей компетентности) и *практический модуль* в двух блоках мероприятий: компенсаторный (обновление индивидуальной методической системы) и развивающий (аспектный анализ реальной практики и оценка предложенных методических приемов с позиции формирования конкретных умений УУД; исправление найденных методических ошибок).

2. Групповой уровень взаимодействия реализуется только в *практическом модуле деятельности* – это развивающий блок мероприятий: участие в практико-ориентированных образовательных проектах (осмысление и апробация нового методического опыта). Здесь же предусмотрено взаимодействие учителей в команде на рабочем месте (опыт интеграции приобретенного знания или умения в личную методическую систему).

3. Коллективный уровень реализуется также только в *практическом модуле деятельности*, только в компенсаторном блоке мероприятий: наблюдение и анализ позитивного опыта коллег.

Таблица 14 – Программа «П-2» развития профессиональных компетенций конструктора вариативных программ

Уровень компетенции	«П-2» – ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ КОМПЕТЕНЦИИ	
Модули деятельности	Блоки мероприятий	
1	2	
	<i>Компенсаторный блок</i>	<i>Развивающий блок</i>
Теоретический модуль		Формирование своего (электронного*) тематического сборника научно-методических источников в целях расширения/углубления знаниевой составляющей в области компетенции: К-1, К-2 или К-3
		Персональный уровень

Продолжение таблицы 14

1	2		3
Практический модуль	УММ К-1; УММ К-2; УММ К-3: использование методических пособий по проектированию этапов урока: «Профессиональные компетенции педагогической деятельности ...» (часть №1); (часть №2); (часть №3.1); Система оценивания (часть №3.2)	Работа с видео материалами уроков: – аспектный анализ 2 фрагментов одного и того же этапа урока с целью выделить ошибки в методических приемах, используемых в конкретных учебных ситуациях; – сценарировать эти учебные ситуации: предложить корректные методические приемы деятельности учителя (прием «Дополненная реальность урока»); – оценить предложенные коррективы с позиции создания условий для формирования конкретных умений УУД (*фрагменты для анализа предлагаются в соответствии с развитием компетенции К-1, К-2 или К-3)	Персональный уровень
		К-1: организационно-деятельностная игра; К-2: решение кейса; К-3: тренинг, ретренинг, методическая проектная задача №1, методическая проектная задача №2 *Методический прием «Рефлексивное партнерство» <i>(на рабочем месте)</i>	Групповой командный* уровень
	Участие в учебно-практических семинарах: комплексное развитие всех трех компетенций		Коллективный уровень

 – мероприятия не предусмотрены программой

Описание. Программа профессионального развития «П-2» разработана для учителей, которые по какой-либо компетенции показывают «функциональный уровень». Программа предполагает три уровня сотрудничества.

1. Персональный уровень реализуется в *теоретическом модуле* только в развивающем блоке мероприятий (расширение/углубление знаниевой составляющей той или иной компетенции), а в *практическом модуле* – в двух блоках мероприятий: компенсаторном (обновление индивидуальной методической системы) и развивающем (исправление методических ошибок реальной практики, оценка исправлений с позиции формирования конкретных умений УУД).

2. Групповой уровень взаимодействия – это *практический модуль деятельности, развивающий блок мероприятий*: участие в практико-ориентированных образовательных проектах (осмысление и апробация нового методического опыта) и взаимодействие учителей в команде на рабочем месте (опыт интеграции вновь приобретенного знания или умения в личную методическую систему).

3. Коллективный уровень реализуется также только в *практическом модуле деятельности*, но в компенсаторном блоке мероприятий: наблюдение и анализ позитивного опыта коллег.

Таблица 15 – Программа «П-3» развития профессиональных компетенций конструктора вариативных программ

Уровень компетенции	«П-3» – КРЕАТИВНЫЙ УРОВЕНЬ КОМПЕТЕНЦИИ	
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества
1	2	3
Теоретический модуль	<i>Развивающий блок</i>	
	Анализ предложений педагогов в электронные тематические сборники научно-методической литературы для развития компетенции: К-1, К-2 или К-3	
Практический модуль	<p>1. Разработка профессиональных задач для педагогов по развитию компетенции: К-1, К-2 или К-3.</p> <p>2. Самостоятельный подбор видеоматериалов, содержащих методические ошибки при организации учебной деятельности обучающихся. Оценка видео с позиции формирования УУД и вариативное сценирование учебной ситуации (методический прием «<i>Дополненная реальность урока</i>») (*видеоматериал для анализа подбирается в соответствии с работой над К-1, К-2 или К-3).</p> <p>3. Разработка КИМ для диагностики развития УУД обучающихся начальных классов.</p> <p>4. Подготовка методических статей для публикации или методических разработок серии уроков, в которой отражено применение компетенции: К-1, К-2 или К-3</p>	
	Персональный уровень	

Продолжение таблицы 15

1	2	3
Практический модуль	К-1: организационно-деятельностная игра; К-2: ----- К-3: методическая проектная задача №1; методическая проектная задача №2	Групповой командный* уровень
	* Методический прием «Рефлексивное партнерство» (на рабочем месте)	
	1. Участие в учебно-практических семинарах по развитию компетенций в форме мастер-классов. 2. Представление личного практического опыта на КПК учителей начальных классов	Коллективный уровень

Описание. Программа профессионального развития «П-3» разработана для тех, кто по какой-либо компетенции показывает «креативный уровень». Программа предполагает три уровня сотрудничества и два модуля, особенностью является отсутствие компенсаторного блока мероприятий: все образовательные практики строятся только в развивающем блоке.

1. Персональный уровень реализуется в *теоретическом модуле деятельности* – это аналитико-экспертная деятельность, а в *практическом модуле* – самостоятельный поиск видеоматериалов и вариативная переработка методических ошибок, разработка методических продуктов для коллеги, для начальной школы или публикация статей из опыта работы.

2. Групповой уровень взаимодействия – *практический модуль, развивающий блок мероприятий*: участие в отдельных практико-ориентированных образовательных проектах, взаимодействие учителей в команде на рабочем месте (взаимообмен опытом интеграции вновь приобретенного знания или умения в личную методическую систему).

3. Коллективный уровень реализуется также только в *практическом модуле деятельности*: презентация (обобщение) личного методического опыта.

Детализация конструктора вариативных программ (Таблицы 13 – 15) формами приобретения знаний и формами развития умений позволяет **конкретизировать содержательное наполнение программ П-1, П-2 и П-3** конструктора, которое осваивается в запланированных формах и распределяется между всеми элементами:

- двумя модулями деятельности (*теоретическим и практическим*);
- двумя блоками мероприятий (*компенсаторным и развивающим*);
- тремя уровнями сотрудничества субъектов дополнительного профессионального образования (*персональным, групповым/командным, коллективным*) с учетом установленного уровня профессиональной компетенции.

Как указывалось выше, для реализации *теоретического и практического модулей* программ П-1 и П-2 в компенсаторном, и частично, в развивающем блоке мероприятий на

персональном уровне сотрудничества разработаны учебно-методические модули (УММ К-1; УММ К-2; УММ К-3).

Реализация *практического модуля* программ П-1, П-2, П-3 в развивающем блоке мероприятий на групповом уровне сотрудничества строится на основе интерактивного взаимодействия. Для развития компетенции К-1 предусмотрено два мероприятия на групповом уровне сотрудничества: организационно-деятельностная игра и ретренинг «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО» (Приложение П).

Ретренинг (Н.Н. Суртаева) [191, с.13], – углубление или расширение знаний об известном, или возвращение к ранее освоенному. Целью является помощь в получении дополнительных теоретических знаний или практических навыков по уже отработанной проблеме. Ретренинги были привлечены дважды. В одном случае на ретренинге рассматривались разные стороны целеполагания, в другом – разные стороны оценивания (инструментарий и делегирование полномочий обучающимся по самооценке).

Совершенствование компетенции К-2 запланировано в форме решения кейса «Мотивация и мотивы» (Приложения П, Р). Метод кейсов [27] мы использовали, во-первых, для активизации педагогического мышления каждого участника микрогруппы, во-вторых, для выявления противоречия как источника профессионального развития и поиска конструктивного решения, в-третьих, для стимулирования критического анализа принимаемых членами микрогруппы частных решений.

Для развития умений организации оценивания (компетенция К-3) на групповом уровне сотрудничества предложены: тренинг «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС: виды, алгоритм разработки инструментария для диагностики метапредметных образовательных результатов» (Приложение П); ретренинг по сценированию учебных ситуаций «Предмет мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и обучения младших школьников их самооценке» (Приложение П) и методическая проектная задача № 1 «Оказание методической помощи коллеге» (Приложение С).

Остановимся подробнее на методической проектной задаче, которая является модифицированным нами вариантом проектной задачи (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский и др.) [152]. В целях осмысления особенностей технологии решения проектной задачи «изнутри», формирования ценностного отношения к новому инструментарию и готовности использовать проектные задачи в своей педагогической практике нами предпринята попытка модифицировать ее в профессиональном русле для возможности использовать авторский научно-практический опыт в работе с учителями [214].

Под методической проектной задачей мы понимаем систему заданий *методического*

характера, объединенных общей темой и целью, имеющую заданную стратегию решения (в скрытой форме) и направленную на получение профессионально значимого продукта (методического, программного, экспертно-аналитического, прогностического); стимулирует развитие определенной группы профессиональных компетентностей в условиях совместно-распределительной деятельности ее участников.

Структура методической проектной задачи идентична прототипу: паспорт, замысел и содержание. Однако суть каждого структурного элемента имеет методическую основу. В паспорте сосредоточена информация о длительности и целях ее проведения; о перечне компетенций, которые потребуются от учителя для работы над задачей; о перечне *профессиональных компетенций, планируемых к развитию*. Замысел (предназначен для организатора) раскрывает стратегию решения задачи; краткую характеристику каждого задания; результат выполнения каждого задания *(с учетом возможных вариантов его решения)*; описание вариантов конечного методического «продукта». Содержание (предназначено для непосредственных участников – учителей начальных классов) включает проблемную ситуацию методического характера из реальной профессиональной деятельности учителя начальных классов, которую требуется разрешить; серию методических заданий по разрешению проблемы; дополнительные ресурсы в виде технической поддержки, необходимых методических материалов (учебники, программы, пособия и др.). Подведение итогов организуется в виде презентации готового методического «продукта»: программы, методической разработки, дидактического или диагностического инструментария и др.; рефлексивной анкеты для группы *(по результатам выполнения каждого задания)* и персональной рефлексивной анкеты *(для осмысления личных профессиональных приращений)*.

Для комплексного применения освоенных способов действий по всему спектру профессиональных компетенций, подлежащих развитию, предусмотрена методическая проектная задача №2 «Методическое объединение учителей начальных классов» (проектирование урока согласно требованиям деятельностного подхода) (Приложение Т).

Таким образом, в совместной практической работе созданы условия для приобретения реального методического опыта, который каждому участнику рекомендовано ввести в свою методический систему. В этих целях, кроме участия в практико-ориентированных проектах на базе «ИРОиПК», все программы включают взаимодействие в паре (тройке) на рабочем месте (методический прием «Рефлексивное партнерство»). Прием заключается в демонстрации опыта интеграции приобретенного умения по каждой из компетенций в отдельности в личную методическую систему и его совместный анализ на критериальной основе.

Рефлексивное партнерство [234] – методический прием, позволяющий наблюдать применение учителем новых методических умений в ежедневной педагогической практике по

итогах их освоения в практико-ориентированной совместной деятельности (тренинги, деловые игры и др.). Важное условие рефлексивного партнерства – только аспектный анализ: наблюдение и обсуждение наличия в практике учителя конкретных методических приемов организации конкретной учебной ситуации, соответствующих той компетенции, которой была посвящена предыдущая практико-ориентированная совместная деятельность под руководством методиста на базе ГОУ ДПО «ИРОиПК». Прием применялся на рабочем месте и предполагал обязательный последующий само- и взаимонаблюдение уроков по предложенным критериям (в нашем случае – профессиональная компетенция в соответствии с критериями, выделенными в профессиографическом протоколе) (Приложение В). Учителя-участники развития профессиональных компетенций должны самостоятельно договориться о создании пары (или тройки) и согласовать работу: сроки взаимопосещений, учебные предметы. Уроки демонстрируют все участники взаимодействия конкретной школы. Учитель-наблюдатель должен проанализировать не менее 3-х уроков коллеги, он ведет профессиографический протокол: в соответствующих строках показателей критерия делает отметки о применении того или иного профессионального умения, выражающегося в конкретных методических приемах организации учебной деятельности младших школьников. По окончании урока учитель-автор и учитель-наблюдатель проводят совместный анализ: учитель – на основе технологической карты урока (плана-конспекта) и своих фактических действий, наблюдатель – на основе заполненного профессиографического протокола. Итог работы пары (тройки) – оценка качества интеграции того или иного нового умения в методическую систему учителя. В столбце профессиографического протокола «Оценка наблюдателя» проставляется значок «✓» в соответствии с инструкцией: «1», «2», «3», «4», «5». Заполненный профессиографический протокол пополняет вариативную часть портфолио учителя-наблюдателя урока.

Реализация *практического модуля* программ П-1 и П-2 в компенсаторном блоке мероприятий на коллективном уровне сотрудничества проходила в учебно-практических семинарах на базе организаций образования и ГОУ ДПО «ИРОиПК» «Особенности формирования предметных и метапредметных результатов средствами УМК по математике Н.Б. Истоминой», «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД» и «Внутренняя система оценки планируемых результатов в соответствии с требованиями ГОС НОО». Реализация *практического модуля* программы П-3 предполагала презентацию личного методического опыта (развивающий блок) в ходе этих семинаров (мастер-классы) или на курсах повышения квалификации учителей начальных классов (выбор за учителем).

С учетом содержательного наполнения и подобранных методов и приемов его освоения конструктор вариативных программ для развития каждой из профессиональных компетенций

представлен в Приложениях Д, Е, Ж.

Существенным признаком технологии является ее оптимальность (Н.М. Борытко) [21].

Аргументируем оптимальные сроки реализации технологии сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов. Мы предположили, что важным условием прочности приобретаемых умений будет «погружение» в проблему, поэтому планом проведения мероприятий на групповом и коллективном уровнях сотрудничества предусмотрена концентрированная работа над умениями каждой компетенции в отдельности: I блок мероприятий – развитие умений К-1, II блок – умения К-2, III блок – умения К-3, IV блок – комплексное применение приобретенных умений (К-1; К-2; К-3) (Приложение М). На последовательность проведения совместных мероприятий и их частотность повлияли два фактора:

а) результаты декомпозиции компетенций (большой временной ресурс отведен для освоения наиболее дефицитных умений);

б) необходимость временных промежутков для осмысления и интеграции новых умений в собственную методическую систему: (Таблица 16).

Таблица 16 – График проведения совместных практико-ориентированных мероприятий группового и коллективного уровней сотрудничества

Сроки	Компетенция	Групповой уровень	Коллективный уровень
I блок мероприятий – развитие умений К-1			
Ноябрь	К-1	Организационно-деятельностная игра; ретренинг	Учебно-практический семинар
II блок мероприятий – развитие умений К-2			
Декабрь	К-2	Решение кейса	-----
III блок мероприятий – развитие умений К-3			
Январь	К-3	Тренинг	-----
Февраль	К-3	Ретренинг	Учебно-практический семинар
Март	К-3	Решение методической проектной задачи №1	-----
IV блок мероприятий – комплексное применение приобретенных умений			
Март	К-1, К-2, К-3	Решение методической проектной задачи №2	Учебно-практический семинар

Оптимальные сроки реализации технологии сопровождения в специально созданных условиях дополнительного образования – 1 год:

1) **опосредованное сопровождение** (*оценочно-проектировочный и деятельностный этапы технологии*):

– сентябрь – октябрь – оценка методистом наличного уровня профессиональных компетенций учителя (наблюдение и анализ уроков) и подготовка программы индивидуального развития профессиональных компетенций; освоение учителем персонального уровня

сотрудничества программы индивидуального развития профессиональных компетенций, разработанной методистом;

2) **непосредственное сопровождение** (*деятельностный этап технологии*):

– ноябрь – март – проведение методистом практико-ориентированных образовательных проектов на групповом и коллективном уровне сотрудничества с частотой – не реже 1 раза в месяц; реализация учителем группового и коллективного уровней сотрудничества программы индивидуального развития профессиональных компетенций;

3) **опосредованное сопровождение** (*результатирующий этап технологии*):

– апрель – май – оценка методистом индивидуальной динамики развития профессиональных компетенций учителя (наблюдение и анализ уроков); консультирование учителя в вопросах планирования продолженного саморазвития на рабочем месте.

Помимо диагностики наличного уровня профессиональных компетенций опосредованное сопровождение на оценочно-проектировочном этапе технологии включает разработку методистом программы индивидуального развития профессиональных компетенций для каждого учителя.

Представим процесс разработки такой программы. Методисту необходимы:

- а) индивидуальный компетентностный профиль учителя (Приложение Б, рисунок 10);
- б) конструктор вариативных программ развития профессиональных компетенций (Приложения Д, Е, Ж).

По итогам обработки профессиографических протоколов учителя *X* установлен индивидуальный компетентностный профиль (рисунок 10): К-1 – *функциональный уровень*; К-2 – *критический уровень*; К-3 – *функциональный уровень*. Руководствуясь комбинацией программ развития профессиональных компетенций (рисунок 5), его программа индивидуального развития профессиональных компетенций соответствует следующей схеме (Рисунок 11):

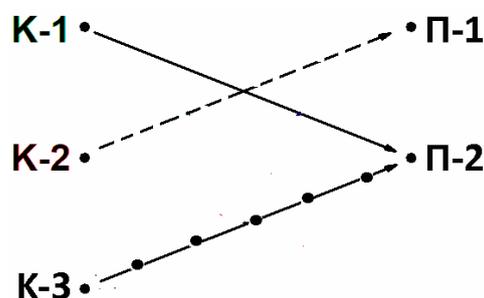


Рисунок 11 – Схема компоновки вариативных программ конструктора для разработки программы индивидуального развития профессиональных компетенций учителя *X*

Из схемы следует, что развитие компетенций К-1 и К-3 этого учителя реализуется в соответствии с комплексом мероприятий программы П-2 (конкретно: К-1_П-2 и К-3_П-2) (Приложения Д, Ж); а компетенции К-2 – с комплексом мероприятий программы К-2_П-1

(Приложение Е). Составленная комбинация представляет собой программу индивидуального развития профессиональных компетенций учителя Х. Программа предлагается учителю в виде трех таблиц в Портфолио и дополняется соответствующими учебно-методическими модулями (для персонального уровня сотрудничества).

Опишем программу действий учителя Х по развитию профессиональных компетенций.

На *персональном уровне* сотрудничества учитель Х:

1) *изучает* научно-методическую литературу только по проблеме мотивации (электронный тематический сборник научно-методических статей) и дополняет источниками, освоенными самостоятельно (пополняет свой портфолио);

2) *создает* свой банк источников по проблемам целеполагания и организации учебной деятельности, освоенных самостоятельно (пополняет свой портфолио);

3) *использует* в ежедневной практике методические пособия по проектированию целеполагания (часть №1), о методах и приемах мотивации обучающихся (часть №2), по организации учебной деятельности (часть №3.1) и оценивания (часть № 3.2);

4.1) *наблюдает* методические приемы мотивации, используемые учителем на разных этапах 1 урока; оценивает эти приемы с позиции создания условий для формирования конкретных УУД; предлагает свой вариант реконструкции наименее корректного приема (предлагается 3 видеоурока на выбор учителя);

4.2) *проводит аспектный анализ* 2 фрагментов уроков по организации учебной ситуации «Целеполагание» и «Само- и взаимооценивание» (к просмотру даны на выбор 4 фрагмента видеоуроков) и предлагает корректные методические приемы деятельности учителя в указанных учебных ситуациях; оценивает внесенные коррективы с позиции формирования метапредметных умений.

Для сценирования учебных ситуаций (исправления методических ошибок) использован методический прием «Дополненная реальность урока».

Работа на персональном уровне сотрудничества проходит параллельно с участием учителя в совместных практико-ориентированных мероприятиях, организуемых методистом.

В паре (тройке) (на рабочем месте):

1) *наблюдает методические приемы* целеполагания, мотивации и организации само- и взаимооценивания предметных и метапредметных умений в практике коллеги (заполняет соответствующий раздел профессиограммы, пополняет свой портфолио);

2) *предлагает коллеге к анализу и свои уроки*. Наблюдение организовано в соответствии с методическим приемом «Рефлексивное партнерство».

На *групповом уровне сотрудничества* (на базе ИРОиПК) участвует в 6-ти практико-ориентированных проектах:

- 1) в организационно-деятельностной игре «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО»;
- 2) в решении кейса «Мотивация и мотивы»;
- 3) в тренинге «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС: виды, алгоритм разработки инструментария диагностики метапредметных образовательных результатов»; в ретренинге по сценированию учебных ситуаций «Предмет мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и обучения младших школьников их самооценке»; в решении методической проектной задачи №1 «Оказание методической помощи коллеге» и методической проектной задачи №2 «Методическое объединение учителей начальных классов».

На *коллективном уровне сотрудничества* (на базе ИРОиПК и школ) участвует в 3 (трех) учебно-практических семинарах, рассматривающих методические приемы развиваемых компетенций в комплексе «Особенности формирования предметных и метапредметных результатов средствами УМК по математике Н.Б. Истоминой», «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД» и «Внутренняя система оценки планируемых результатов в соответствии с требованиями ГОС НОО».

Итак, на оценочно-проектировочном этапе реализации технологии сопровождающее лицо проводит диагностику и устанавливает частные и общие дефициты профессиональных компетенций. Опосредованное сопровождение заключается в том, что в процессе наблюдения и анализа серии уроков учитель получает первую консультативную помощь о целесообразных и эффективных способах действий (методических приемах) по формированию у младших школьников метапредметных умений. Учитель на оценочно-проектировочном этапе демонстрирует уроки и участвует в их анализе [231, с. 13].

Результат оценочно-проектировочного этапа реализации технологии – разработанная методистом (сопровождающим лицом) программа индивидуального развития профессиональных компетенций для каждого учителя с учетом его индивидуального компетентностного профиля.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы соотносится с деятельностным этапом реализации технологии. На деятельностном этапе сопровождение учителя начальных классов в процессе развития профессиональных компетенций, как указывалось нами ранее, вариативно.

Цель деятельностного этапа – осуществление опосредованного и непосредственного сопровождения учителя начальных классов в процессе овладения необходимыми знаниями и методическими умениями при освоении ими программ индивидуального развития

профессиональных компетенций.

Цель будет достигнута посредством решения следующих задач:

- организовать продуктивное самообразование учителя как опосредованное сопровождение развития профессиональных компетенций К-1, К-2, К-3;
- создать условия для овладения необходимыми методическими умениями по каждой из компетенций;
- ввести мониторинг результатов (оперативный контроль) овладения знаниями и методическими умениями по итогам участия учителей в совместной практической работе.

Решение первой задачи достигнуто посредством вооружения учителей заранее разработанными учебно-методическими модулями по развиваемым компетенциям (УММ К-1; УММ К-2; УММ К-3). Материалы каждого учебно-методического модуля скомпонованы таким образом, чтобы учитель смог получить концентрированную методическую помощь по развиваемой компетенции, при этом он:

- самостоятельно изучает серии статей научно-методических журналов (в случае реализации программы П-1 по какой-либо компетенции) и дополняет предложенный перечень (при реализации программ П-1, П-2 по какой-либо компетенции);
- оценивает самостоятельно подобранные коллегами, реализующими программа П-1 или П-2, научно-методические статьи по той или иной компетенции для включения их в общую серию (в случае реализации программы П-3);
- знакомится с теоретическими и практическими материалами тематических методических пособий по проектированию этапов урока (П-1, П-2);
- анализирует видеуроки или их фрагменты (П-1, П-2);
- самостоятельно подбирает видеоматериалы, содержащие методические ошибки при организации учебной деятельности младших школьников (П-3).

Продукты самообразования – банк самостоятельно подобранных статей по развиваемой компетенции (П-1, П-2); банк видеуроков, содержащих методические ошибки при организации учебной деятельности обучающихся (П-3) – пополняют портфолио учителя.

Результат самообразования учителя в области готовности к формированию метапредметных умений младших школьников – осмысление информации УММ и упражнение в ее применении при организации и проведении уроков.

Самообразование на основе УММ, что указывалось выше, мы рассматриваем как опосредованное сопровождение учителя в реализации им программы индивидуального развития профессиональных компетенций: методист не проявляет активных действий, осуществляет воздействие на профессиональное развитие учителя посредством специальным образом скомпонованного дидактического содержания. Учитель самостоятелен в определении

последовательности освоения дидактических материалов УММ.

Для решения второй и третьей задач был реализован План проведения мероприятий на групповом и коллективном уровнях сотрудничества (Приложение М). Он предусматривает блоковое освоение требуемых методических умений по каждой компетенции (Таблица 16). В целом, это 7 мероприятий для работы в группах и 3 – для коллективного сотрудничества. Как отмечалось ранее, участие каждого учителя в том или ином мероприятии регулируется его программой индивидуального развития профессиональных компетенций.

Мероприятия I блока направлены на развитие умений К-1: групповой уровень сотрудничества – 2 мероприятия, коллективный уровень сотрудничества – 1 мероприятие.

Групповой уровень сотрудничества.

Мероприятие 1 «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО».

Организационная форма – организационно-деятельностная игра (Приложение П).

Цель сопровождения: создание условий для осмысления особенностей диагностического целеполагания и приемов вовлечения в этот процесс младших школьников.

Цель взаимодействия учителей на групповом уровне:

- знают особенности диагностического целеполагания, отличают соответствующие формулировки в методическом инструментарии учителя;
- формулируют дидактическую цель урока в деятельностной форме;
- формулируют план действий (алгоритм) по достижению конкретной дидактической цели;
- выделяют конкретные умения метапредметных учебных действий школьника, формируемые в процессе целеполагания.

Оперативный контроль результатов освоения новых знаний в области диагностического целеполагания – тест №1 «Профессиональное развитие учителя. Целеполагание» (Приложение У).

Оперативный самоконтроль результатов освоения новых умений в области диагностического целеполагания – взаимообмен практическим опытом в парах (на рабочем месте) по теме «Методический и дидактический аспекты компетенции в области целеполагания», методический прием «Рефлексивное партнерство» (пополнение портфолио) (Приложение В).

В программе организационно-деятельностной игры для анализа видеофрагмента урока по вовлечению обучающихся в процесс целеполагания нами использован прием «Дополненная реальность урока».

Дополненная реальность урока – методический прием по сценарированию учебных

ситуаций позволил учителю оценить подход к организации конкретного этапа урока (в данном случае – к этапу целеполагания), осмыслить выделенные методические ошибки или преимущества, попробовать применить полученные знания и наличный опыт для того, чтобы «переиграть», «прожить» по-своему этот эпизод урока, а затем соотнести свое решение методической проблемы с решениями коллег. Мы придерживаемся точки зрения, что в условиях многократного пересмотра эпизода урока «переиграв», «прожив заново» разные этапы однажды увиденного или проведенного урока, учитель получает совершенно иную его версию (модель). Это помогает понять главное – принципиальный подход к его проектированию (концептуализация подхода, цикл Д. Колба в обучении педагогов начальной школы), поняв принцип, несложно его реализовать в ежедневной педагогической практике.

Мероприятие 2 «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО»

Организационная форма – ретренинг (Приложение П).

Цель сопровождения: создание условий для уточнения и отработки отдельных практических сторон целеполагания.

Цель взаимодействия учителей на групповом уровне:

- формулируют дидактическую цель урока в деятельностной форме;
- оценивают и корректируют целеполагание в конкретных примерах технологических карт урока;
- соотносят методические приемы по вовлечению в целеполагание с конкретными умениями метапредметных учебных действий;
- формулируют план действий (алгоритм) по достижению конкретной дидактической цели;
- могут спроектировать этап урока по вовлечению обучающихся в целеполагание.

Оперативный самоконтроль результатов освоения новых знаний и умений в области диагностического целеполагания – сценирование разных приемов организации учебной ситуации «Целеполагание» к любому видеоуроку (методический прием «Дополненная реальность урока») и пополнение портфолио.

Следует пояснить важную деталь: решение об использовании ретренинга и его содержании принято по итогам тестирования на первом этапе опытно-экспериментальной работы (2016/17 учебный год). Экспериментатором были зафиксированы остаточные проблемы в понимании учителями особенностей целеполагания (формулирование дидактической цели диагностично, проектирование алгоритма (плана) достижения цели урока). В последующие годы (2017/18 и 2018/19) он стал обязательным мероприятием группового уровня сотрудничества.

Представим некоторые задания, разработанные учителями (П-3) и включенные в ретренинг (задания построены, аналогично заданиям текста №1, Приложение У).

ЗАДАНИЕ. Прочтите примеры формулировок дидактической цели урока.

Выберите номер урока, в котором формулировки дидактической цели заданы диагностично (обведите).

УРОК 1. Математика. 1 класс. Н.Б. Истомина

Тема урока. Точка. Прямая и кривая линии. Линейка – инструмент для проведения прямых линий и средство самоконтроля.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- уточняют представления о геометрических фигурах точка, прямая и кривая линии;
- учатся чертить прямые линии через заданные точки по линейке.

УРОК 2. Математика. 1 класс. Н.Б. Истомина

Тема урока. Натуральный ряд чисел.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- знают натуральный ряд чисел от 1 до 9;
- знают признаки натурального ряда: *каждое следующее число больше предыдущего на 1, в ряду нет пропусков или повторов чисел;*
- называют числа без пропусков и перестановок в порядке возрастания от 1 до 9;
- умеют восстанавливать натуральный ряд: *заполнять пропуски отдельных чисел, дополнять начало ряда или его конец.*

УРОК 3. Окружающий мир. 2 класс. А.А. Плешаков

Тема урока. Какие бывают животные.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- называют отдельные отличительные особенности известных классов животных;
- обобщить классы животных и проследить зависимость строения животных от их образа жизни;
- умеют анализировать и делать выводы на основе теоретических знаний,
- расширить кругозор детей о природе;
- развивать устную и письменную речь учащихся.

В программе ретренинга для разработки алгоритма проектирования целевого компонента урока нами использована интерактивная игра «*Общий проект*». Все группы из 3-4

учителей получают одинаковое задание: разработать алгоритм проектирования целевого компонента урока. Результат работы каждой группы представляется к обсуждению. Остальные слушают, по ходу возможны уточняющие вопросы. Когда свои алгоритмы представят все группы, на доске появится общий проект – подробный алгоритм (все групповые решения будут обобщены, а этапы алгоритма упорядочены).

Коллективный уровень сотрудничества.

Мероприятие 1 «Особенности формирования предметных и метапредметных результатов средствами УМК по математике Н.Б. Истоминой» (Приложение М).

Организационная форма – учебно-практический семинар.

Цель сопровождения: организация условий для наблюдения в практике коллег приемов создания учебной ситуации целеполагания на уроке, их оценки с позиции введения в личную методическую систему; оценки конкретного предметного содержания с т.з. соответствия дидактической цели и потенциала для формирования метапредметных умений.

Цель взаимодействия учителей на коллективном уровне:

— могут сформулировать критерии достижения дидактической цели урока с позиции её диагностичности;

– оценивают целесообразность отобранного содержания для урока с позиции диагностического целеполагания;

– могут выделить метапредметную составляющую конкретного учебного задания в курсе математики (УМК Н.Б. Истоминой) использованного на уроке;

– выделяют в методической системе учителя приемы, направленные на формирование УУД;

– оценивают выделенные приемы с точки зрения их включения в личную методическую систему.

Оперативный контроль результатов не предусмотрен.

Мероприятия II блока направлены на развитие умений К-2: групповой уровень сотрудничества – 1 мероприятие, коллективный уровень – мероприятий не предусмотрено.

Групповой уровень сотрудничества.

Мероприятие 1 «Мотивация обучающихся как аспект методической компетентности и условие формирования ценностного отношения младших школьников к своей учебной деятельности».

Организационная форма – кейс-технология (кейс ситуационных задач «Мотивация и мотивы») (Приложения М, Р).

Цель сопровождения: создание условий для уточнения теоретических знаний, расширения арсенала методических приемов мотивации, формирования ценностной основы

приобретенных знаний и умений.

Цель взаимодействия учителей на групповом уровне:

- понимают роль мотивации обучающихся в учебном процессе;
- владеют приемами мотивации обучающихся на разных этапах урока;
- дифференцируют приемы учебно-познавательной и социальной мотивации обучающихся;
- выделяют конкретные методические приемы, формирующие учебно-познавательную мотивацию младшего школьника.

Оперативный контроль результатов не предусмотрен.

Оперативный самоконтроль результатов освоения нового практического опыта в области мотивации учеников начальных классов – взаимообмен практическим опытом в парах (на рабочем месте) по теме «Создание ситуаций учебной мотивации младших школьников», методический прием «Рефлексивное партнерство» (пополнение портфолио) (Приложение В).

В качестве содержания в кейсе использованы конкретные профессиональные ситуации (описаны эпизоды реальных уроков). Оценив ситуацию, группе необходимо определить созданные и потенциальные условия для мотивации обучающихся (ситуационная задача – по выбору группы). Изучив предложенные дополнительные материалы, нужно ответить на вопрос кейса «Закономерно ли, что мотивация среди других факторов продуктивности дидактического процесса занимает первое место?». В ходе коллективного обсуждения аргументировать свое решение, подкрепляя его анализом выбранной ситуационной задачи.

Мероприятия III блока направлены на развитие умений К-3: групповой уровень сотрудничества – 3 мероприятия, коллективный уровень – 1 мероприятие.

Групповой уровень сотрудничества.

Мероприятие 1 «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС НОО: виды, алгоритм разработки инструментария диагностики метапредметных образовательных результатов».

Организационная форма – тренинг (Приложение П).

Цель сопровождения: создание условий для приобретения учителями знаний о разновидностях заданий с т.з. формируемых у младшего школьника умений, освоения умений разработки продуктивных заданий, ориентированных на становление метапредметных умений младших школьников.

Цель взаимодействия на групповом уровне:

- знают отличительные особенности репродуктивных и продуктивных заданий;
- знают варианты инструментария для формирования и диагностики уровня сформированности УУД;

– могут соотнести компетентностно-ориентированное задание с умением, входящим в состав того или иного вида УУД;

– могут составить компетентностно-ориентированное задание в соответствии с целями и содержанием конкретного урока.

Оперативный контроль результатов освоения новых знаний – тест №2 «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД» (Приложение У).

Оперативный самоконтроль результатов освоения нового практического опыта в области выделения инструментария для формирования и оценки метапредметных умений – сценирование учебной ситуации на основе технологической карты урока: подбор продуктивных заданий к уроку в соответствии целеполаганием метапредметного развития, прием «Дополненная реальность урока» (пополнение портфолио).

Тренинг позволяет сосредоточиться на узкой проблеме методического характера (метапредметный потенциал учебных заданий), был организован следующим образом: концентрированно излагалась наиболее важная теоретическая информация, далее предлагалась методическая проблема для решения в группах, итог – выработка оптимальных решений и их анализ в совместном обсуждении. В нашем случае методической проблемой стала отработка умения дифференцировать репродуктивные и продуктивные задания. Для организации групповой работы нами разработана интерактивная игра «Замкнутая цепь». Целью этой игры является формирование умения принимать методически верное решение и согласованно действовать в команде. Игра использована для максимальной активизации участников в условиях совместно-распределительной деятельности и представляет собой получение общего продукта в условиях крайней ограниченности времени для согласования позиций. Каждому участнику группы необходимо, полагаясь на предложенные ресурсы (учебники, программы, технологические карты уроков и др., в данном случае – текст и серию заданий к нему) и собственные профессиональные знания и навыки, внести свой вклад, выполнив свою часть общей работы, и продвинув группу к результату. Алгоритм игры следующий:

1) группа участников включает 3 (4) человека;

2) каждая группа получает однотипные тематические методические задания (по количеству игроков 3 или 4 задания);

3) каждый игрок (условно – «автор») берёт один лист и выполняет первое задание, через фиксированный промежуток времени, отведённый для выполнения этого задания, «автор» передаёт свой лист соседу справа (т.о. все игроки группы одновременно передали свои листы соседям справа);

4) член группы, получивший лист, выполняет второе задание;

5 – 6) через фиксированный промежуток времени передача листа с заданием

повторяется по тому же правилу: выполняется третье задание; очередной обмен – выполняется четвертное задание (если в группе 4 игрока);

7) лист обошёл всех членов группы и вернулся к «автору» – «замкнул» цепь; задача «автора» – проверить корректность выполненных заданий и выбрать одно наиболее интересное или оригинальное задание.

Представим содержание игры «Замкнутая цепь» для одного из заданий тренинга (3 члена группы).

ЗАДАНИЕ (единое для всех игроков группы).

Прочтите текст и задания к нему, классифицируйте их: репродуктивные (Р) продуктивные (П).

ТЕКСТ (общий для всех)

Озеро – скопление воды в природном углублении на суше. Природное углубление называется озёрной котловиной. По происхождению озёрных котловин озёра классифицируются на ледниковые, речные (старицы – в бывших руслах рек), приморские (лагуны и лиманы, образованные вблизи морей, их часть), вулканические и другие.

Озёра по составу воды бывают пресные и солёные. Байкал – пресноводное озеро тектонического происхождения, образованное в гигантском разломе земной коры.

Байкал – самое глубокое озеро в мире (около 1640 метров). Длина его составляет 636 км, средняя ширина – 48 км. В Байкал впадает 336 рек и речушек, из него берёт начало только одна река – Ангара, поэтому озеро считается сточным (имеется исток хотя бы одной реки). На озере есть 27 островов, крупнейшим из которых является Ольхон. Байкал богат растениями и животными: флора и фауна представлена примерно 1800 видами [122].

Карточка для первого игрока команды

1. Узнай площадь озера Байкал. Вырази глубину озера Байкал в других единицах длины. (Первое задание выполняет «автор», определяет тип этого задания: «Р» или «П».)

2. Как ты объяснишь, что такое тектоническое озеро?

3. Выпиши из текста имена собственные, подчеркни слово, в котором количество звуков не соответствует количеству букв.

Карточка для второго игрока команды

1. Ангарск – это город Российской Федерации, который находится в Восточной Сибири. Как ты думаешь, почему он так называется? (Первое задание выполняет «автор», определяет тип этого задания: «Р» или «П».)

2. Выпиши из текста одно предложение с однородными членами, определи синтаксическую роль однородных членов.

3. Пользуясь сведениями текста, заполни таблицу [122].

Тип озёр по составу воды	Тип озёр по происхождению

Карточка для третьего игрока команды

1. Восстанови последовательность работы по заполнению таблицы [122].

Тип озёр по составу воды	Тип озёр по происхождению

А. Выбрать из учебной статьи ответы к заданию.

Б. Проверить правильность выполнения задания.

В. Прочитать учебную статью.

Г. Определить, в какую часть таблицы нужно вписать каждый найденный ответ. (Первое задание выполняет «автор», определяет тип этого задания: «Р» или «П».)

2. Докажи фактами из текста, что Байкал является крупным по размеру озером.

3. Восстанови единицы длины, которые встречаются в тексте, в порядке убывания.

Мероприятие 2 «Предмет мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и обучения младших школьников их самооценке».

Организационная форма – ретренинг (Приложение П).

Цель сопровождения: создание условий для освоения учителями умений формулировать критерии самооценивания школьниками метапредметных умений и моделирования учебных ситуаций введения их само- и взаимооценивания в урок.

Цель взаимодействия учителей на групповом уровне:

– знают, что является критериальной основой оценивания учебных достижений обучающихся;

– дифференцируют критерии оценивания предметных и метапредметных умений;

– выделяют предметный и метапредметный потенциал учебного задания в контексте возможной оценки его выполнения;

– могут задать критерии для само- и взаимооценивания метапредметного умения к конкретному учебному заданию;

– создают учебные ситуации по самооценке конкретных метапредметных умений.

Оперативный контроль результатов освоения новых знаний и умений в классификации умений, входящих в состав видов УУД – тест №3 «Профессиональное развитие учителя. Оценивание» (Приложение У).

Оперативный самоконтроль результатов – взаимообмен практическим опытом в парах (на рабочем месте) по теме «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС НОО: инструментарий, приемы само- взаимооценивания», методический прием «Рефлексивное партнерство» (пополнение портфолио) (Приложение В).

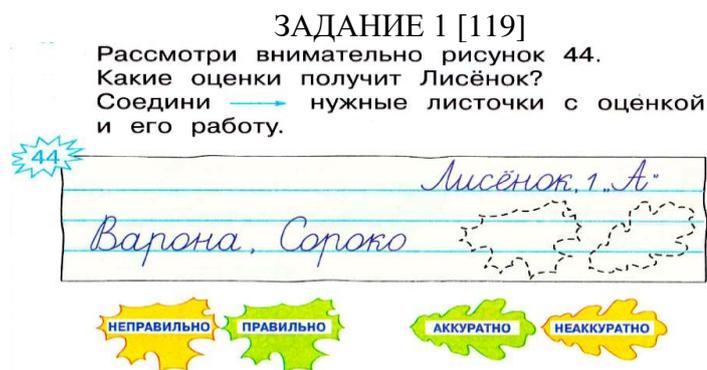
Обратим внимание, что решение об увеличении количества мероприятий за счет введения ретренинга в случае развития компетенции К-3 принято также по итогам тестирования: обнаружено остаточное смешение понятий «предметные умения» и «универсальные учебные действия». Потребовалась дополнительная работа над видами заданий с позиции формирования метапредметных умений наряду с развитием умения формулировать критерии оценивания и освоением приемов введения самооценивания в начальной школе. Ретренинг был введен в первый год опытно-экспериментальной работы и в последующие годы стал обязательным мероприятием группового уровня сотрудничества.

В ходе ретренинга для изучения потенциала предметных заданий с позиции формирования метапредметных умений учителями (П-3) разработан ряд заданий. Приведем некоторые из них (построены, аналогично заданиям текста №3, Приложение У).

ЗАДАНИЕ. Ниже приведены примеры предметных заданий, которые формируют универсальные учебные действия младшего школьника. Выберите из перечня умений те, которые можно проверить данным заданием. (Отметить соответствующее умение галочкой в квадрате.)

ЗАДАНИЕ 1 [119]

Рассмотри внимательно рисунок 44.
Какие оценки получит Лисёнок?
Соедини → нужные листочки с оценкой и его работу.



- Умение анализировать** текстовую, графическую и др. информацию по заданному параметру.
- Умение устанавливать** причинно-следственные связи.
- Умение оценивать** учебные действия, применяя различные критерии оценки.
- Умение формулировать ответ** в виде распространенного предложения.
- Умение осуществлять сравнение** объектов (по заданным критериям).

ЗАДАНИЕ 2

Найди утверждение, которое соответствует содержанию прочитанного текста. Обведи нужную цифру.

- 1) Летосчисление города Бендеры ведется от начала строительства турками Бендерской крепости.
- 2) Бендерская крепость была построена русскими инженерами в середине пятнадцатого века.
- 3) Исторически сложилось так, что на территории современных Бендер проживали люди разных национальностей.
- 4) Бендерская крепость отошла к Российской империи после победы русских войск в русско-турецких войнах.

- Умение соотносить** утверждение с содержанием прочитанного текста.
- Умение обобщать** на основе соотношения текста и утверждения.
- Умение соотносить** действия и поступки с общественно принятыми нормами (по итогам прочтения текста).
- Умение принимать и сохранять (удерживать) цель** учебной деятельности до конца выполнения задания.
- Умение определять** границы собственных знаний и умений для постановки учебных задач.

Мероприятие 3 «Оказание методической помощи коллеге».

Организационная форма – решение методической проектной задачи (Приложение С).

Цель сопровождения: создание условий для применения учителями начальных классов методических умений отбора специального содержания (продуктивных заданий) согласно формируемым общеучебным умениям, согласно целеполагания конкретного урока и их оценки с позиции перспектив саморазвития.

Цель взаимодействия учителей на групповом уровне:

- дифференцируют конкретные метапредметные умения в соответствии с видом УУД;
- производят отбор заданий, формирующих заданный вид УУД;
- встраивают задания, формирующие конкретные метапредметные умения в структуру урока в соответствии с заданным целеполаганием этого урока.

Оперативный контроль и самоконтроль результатов применения умений не предусмотрены.

Коллективный уровень сотрудничества.

Мероприятие 1 «Внутренняя система оценки планируемых результатов в соответствии с требованиями ГОС НОО» (Приложение М).

Организационная форма – учебно-практический семинар.

Цель сопровождения: организация условий для наблюдения в практике коллег применения приемов само - и взаимооценки общеучебных умений, целесообразности их использования; оценка наблюдаемого опыта с позиции введения в личную методическую систему.

Цель взаимодействия учителей на коллективном уровне:

- знают о методических приемах само- и взаимооценивания;
- отличают критериальное оценивание и называют его преимущества в свете требований ГОС НОО;
- могут пояснить выражение *«критериальная основа оценивания одного порядка»*;
- оценивают представленный практический опыт с т.з. целесообразности предъявления самооценки;
- знают о вариантах работы обучающихся с портфолио (приемы вовлечения

обучающихся);

– оценивают выделенные приемы с точки зрения их включения в личную методическую систему.

Оперативный контроль и самоконтроль результатов не предусмотрены.

Мероприятия IV блока – комплексное применение приобретенных умений К-1, К-2, К-3: групповой уровень сотрудничества – 1 мероприятие, коллективный уровень – 1 мероприятие.

Групповой уровень сотрудничества.

Мероприятие 1 «Методическое объединение учителей начальных классов».

Организационная форма – решение методической проектной задачи (Приложения Т).

Цель сопровождения: создание условий для комплексного применения методических умений К-1, К-2, К-3 и их оценки с позиции перспектив саморазвития.

Цель взаимодействия учителей на групповом уровне:

- формулируют дидактическую цель урока диагностично;
- выделяют конкретные умения метапредметных учебных действий школьника, формируемые в процессе урока;
- структурируют содержание урока в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода.

Оперативный контроль и самоконтроль результатов не предусмотрены.

Коллективный уровень сотрудничества.

Мероприятие 1 «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД» (Приложение М).

Организационная форма – учебно-практический семинар.

Цель сопровождения: организация условий для наблюдения в практике коллег применения приемов организации учебной деятельности младших школьников 2 – 4 классов на основе свободы выбора; оценка наблюдаемого опыта с позиции введения в личную методическую систему.

Цель взаимодействия учителей на коллективном уровне:

- выделяют приемы организации учебной деятельности учеников на уроке;
- выделяют в уроке методические приемы по созданию ситуации выбора средствами содержания учебных предметов и специальных организационных форм;
- соотносят выделенные приемы с формируемым видом УУД; оценивают их эффективность.

Оперативный контроль и самоконтроль результатов не предусмотрены.

Описанный комплекс мероприятий отражает деятельность методиста и понимается нами

как непосредственное сопровождение учителя начальных классов в процессе овладения необходимыми знаниями и методическими умениями при освоении ими программ индивидуального развития профессиональных компетенций.

Результирующий этап реализации технологии позволит выявить уровень приращений методических умений, и сделать вывод о динамике развития компетенций К-1, К-2, К-3. Результаты проверки эффективности разработанной технологии представлены в следующем разделе.

3.2. Анализ эффективности модели

С целью определения эффективности разработанной модели сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования организован контрольный этап опытно-экспериментальной работы. Он соотносится с результирующим этапом реализации технологии в части целеполагания, т.к. определить эффективность модели возможно при условии установления индивидуальной динамики развития профессиональных компетенций К-1, К-2, К-3 учителей начальных классов, отражающих их готовность к формированию метапредметных результатов у младших школьников. Что в свою очередь является одной из целей результирующего этапа технологии, второй целью будет консультирование учителей по планированию продолженного саморазвития на рабочем месте.

Цель результирующего этапа будет достигнута в ходе решения следующих задач:

- провести повторную диагностику профессиональных компетенций К-1, К-2, К-3 и сопоставить индивидуальные показатели развития каждой компетенции до и после процесса сопровождения;
- предложить учителю возможные направления самообразования на рабочем месте для совершенствования умения, подвергнутого наименьшей динамике;
- сформулировать условия эффективности модели сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования.

Первая задача решена аналогично констатирующему этапу опытно-экспериментальной работы (оценочно-проектировочному этапу реализации технологии): использован метод наблюдения индивидуальных способов действий, демонстрирующих методические приемы развиваемых компетенций учителя, в качестве диагностического инструментария для наблюдения уроков также применен профессиографический протокол (Приложение А). Оценка обновленных способов действий учителя производилась по указанным ранее критериям (стр.

97-98, таблицы 7-8). В целом ее решение состоит из 3-х шагов.

1 шаг. Повторная оценка внешним экспертом профессиональных компетенций (К-1; К-2; К-3) учителя начальных классов по итогам наблюдения и анализа пяти уроков: заполнение профессиографических протоколов по числу просмотренных уроков, (Приложение А).

2 шаг. Определение достигнутого уровня профессиональных компетенций (отдельно по К-1; К-2; К-3): подготовка обобщенного профессиографического протокола (Рисунки 7 – 9), (Приложение Б).

3 шаг. Определение индивидуального компетентностного профиля учителя (К-1, К-2 и К-3) (Рисунок 10), (Приложение И).

Результаты обработки повторных обобщенных профессиографических протоколов представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Уровень развития профессиональных компетенций (контрольный этап опытно-экспериментальной работы)

Уровни сформированности компетенции	Компетенция		
	К –1	К –2	К – 3
Креативный уровень	32%	20%	26%
Функциональный уровень	46%	64%	61%
Критический уровень	20%	16%	11%
Отсутствие компетенции	2%	0	2%

Анализируя результаты, отметим, что компетенция К-1 у 32% учителей достигла *креативного уровня*. Это педагоги, которые смогли наиболее успешно адаптировать новые знания и ввести новые приемы в свою методическую систему. В частности, они формулируют дидактическую цель урока диагностично. Им удастся системно применять новые знания в личном опыте. Они понимают необходимость вовлечения учеников в процесс учебного целеполагания, осознанно и аргументировано используют для этого разнообразные приемы; предлагают учащимся спрогнозировать результат своей учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной ими дидактической целью и др. Таким образом, 1/3 участников опытно-экспериментальной работы демонстрируют высокие результаты в *умении перевести тему урока в учебную задачу и умении вовлечь учеников в процесс целеполагания*, входящих в состав компетенции в области целеполагания. Фиксируется равномерная динамика развития двух умений.

В качестве иллюстрации сказанного, приведем целевой компонент технологической карты урока учителя 1 класса – участника опытно-экспериментальной работы, МОУ «Бендерская ООШ №4» (2017/18 учебный год).

Математика. 1 класс, с. 52 (автор – Н.Б. Истомина).

Тема урока. Натуральный ряд чисел.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- знают натуральный ряд чисел от 1 до 9;
- знают признаки натурального ряда: *каждое следующее число больше предыдущего на 1, в ряду нет пропусков или повторов чисел;*
- называют числа без пропусков и перестановок в порядке возрастания от 1 до 9;
- умеют восстанавливать натуральный ряд: *заполнять пропуски отдельных чисел, дополнять начало ряда или завершать натуральный ряд.*

Комментарий. Учитель формулирует дидактическую цель диагностично, т.е. как результат учебной деятельности на уроке. Такая формулировка позволяет провести по итогам урока минипроверку достижения цели всеми первоклассниками, и качественно планировать следующий урок по теме, с учетом достигнутых (или не достигнутых) результатов.

Вовлечение учащихся на этом же уроке в процесс целеполагания.

На наборном полотне представлено несколько наборов цифр:

1 2 3 5 6 7 4 9 8

2 3 4 5 6 7 8 9

1 2 3 6 4 5 6 7 8

9 8 7 6 5 4 3 2 1

Учитель: – Прочтите в паре наборы чисел. Посоветуйтесь, какой из наборов вы используете, чтобы сосчитать ступеньки лестницы до нашего класса?

(Предлагают первый набор, третий и четвертый, но с оговоркой переставить все цифры. В классе спор: единого ответа нет, каждый из предложенных вариантов кто-то их первоклассников опротестовывает.)

Учитель: – С какой проблемой столкнулись? (Нет такого набора на доске.)

Учитель: – А сможем ли мы сами составить такой набор? (Да.)

Учитель: – Какова цель нашего урока?

– Составить набор, который поможет сосчитать ступеньки.

Учитель: – Итак, что в конце урока мы научимся делать?

– Научимся составлять набор чисел. (Сможем составить набор из чисел, для того чтобы можно было считать.)

Учитель: – обсудите в паре план и скажите, с чего мы начнем, что будем делать потом.

На доске полоски бумаги с записями:

НАЙТИ И ИСПРАВИТЬ ОШИБКИ

СРАВНИТЬ НАБОРЫ ЧИСЕЛ

УЗНАТЬ ПРАВИЛА

(После обсуждения в парах озвучиваются решения, возле каждой полоски появляется порядковый номер.)

2. НАЙТИ И ИСПРАВИТЬ ОШИБКИ

1. СРАВНИТЬ НАБОРЫ ЧИСЕЛ

3. УЗНАТЬ ПРАВИЛА

Учитель переставляет полоски с задачами в соответствии с порядковыми номерами.

1. СРАВНИТЬ НАБОРЫ ЧИСЕЛ

2. НАЙТИ И ИСПРАВИТЬ ОШИБКИ

3. УЗНАТЬ ПРАВИЛА

Учитель: – Итак, сначала нам нужно сравнить наборы чисел, с которыми вы работали...

Комментарий. Для вовлечения обучающихся в процесс целеполагания учителем использована проблемная ситуация на основе столкновения разных мнений. Противоречие и подводящий вопрос помогли сформулировать первоклассникам цель учебно-познавательной деятельности на уроке. Цель сформулирована утилитарно, но в сути отражает смысл той цели, что заявлена учителем:

- знают натуральный ряд чисел от 1 до 9;
- знают признаки натурального ряда: *каждое следующее число больше предыдущего на 1, в ряду нет пропусков или повторов чисел;*

При обучении школьников планированию учитель использует прием редактирования плана, что соответствует возрастным возможностям первоклассников (планируют алгоритм действий с помощью учителя).

Возвращаясь к таблице 17, заметим, что практически у половины участников эксперимента (46%) констатируется *функциональный уровень* развития компетенции К-1. Эти учителя умеют формулировать цель урока на основе темы и типа, однако не всегда прослеживается принцип диагностичности цели урока (не всегда учитель может спрогнозировать конкретный результат учебной деятельности на уроке, в частности, для урока обобщения или систематизации или формулирует цели «для себя»). Формулируя критерии достижения цели урока, в отдельных случаях учитель не опирается на диагностическую основу. Педагог испытывает затруднения в определении алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока: при этом хорошо формулирует отдельные этапы алгоритма. В ходе совместного с обучающимися целеполагания учитель ведущую роль оставляет за собой, владеет ограниченным набором приемов вовлечения обучающихся в процесс определения плана учебных действий, но побуждает ребят формулировать отдельные этапы по достижению цели. Предполагаемый результат учебной деятельности в соответствии с поставленной

дидактической целью учитель озвучивает самостоятельно, но обращает на него внимание школьников. Соответственно, эта часть участников эксперимента смогли улучшить общие личные результаты в развитии *умения перевести тему урока в учебную задачу и умения вовлечь учеников в процесс целеполагания*, составляющих компетенцию.

Проиллюстрируем сказанное целевым компонентом технологической карты урока учителя 1 класса, МОУ «Глинойская СОШ» (2017/18 учебный год).

Литературное чтение. 1 класс, с. 52 (автор – Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова).

Тема урока. В. Пляцковский. Сердитый дог Буль.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- ознакомить с произведением В. Пляцковского;
- отработать навыки выразительного чтения;
- называют главных героев, восстанавливают сюжет произведения по вопросам учителя.

Задачи познавательной деятельности:

- 1) прочесть произведение В. Пляцковского;
- 2) беседовать по содержанию прочитанного;
- 3) выделить главных героев и охарактеризовать их.

Комментарий. Учитель формулирует дидактическую цель традиционно (зуновская парадигма), условно назовем такой тип формулировки «для себя» (т.е. цель своей деятельности на уроке), лишь последняя формулировка ориентирована на дидактический результат первоклассников, т.е. задана диагностично. При этом задачи, сформулированные учителем, позволят достичь поставленных целей.

Необходимо отметить, что первые две формулировки целей являются задачами познавательной деятельности на уроке, в то время как целью урока литературного чтения является понимание идеи произведения (с помощью подводящего диалога). Однако на идее произведения учитель не акцентирует внимание первоклассников.

Предложим наш вариант целевого компонента этого урока:

Тема урока. В. Пляцковский. Сердитый дог Буль.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- называют главных героев и восстанавливают сюжет произведения по вопросам учителя;
- читают отдельные отрывки произведения выразительно;
- формулируют главную мысль произведения и объясняют ее (с помощью вопросов

учителя).

Задачи познавательной деятельности:

- 1) ознакомиться с произведением В. Пляцковского;
- 2) выделить главных героев и обсудить их характер;
- 3) понять, что хотел сказать автор.

Вовлечение обучающихся на этом же уроке в процесс целеполагания было организовано следующим образом: учитель читает загадки о щенке и утенке и просит ответить на вопрос, что между ними общего. (Первоклассники дают разные ответы: – Это животные. Это домашние животные. Это детеныши животных.)

Учитель: – Сегодня мы познакомимся с произведением Владимира Пляцковского «Сердитый дог Буль». Как вы думаете, о ком оно будет? (Предположения обучающихся близки по смыслу: о собаке, о бульдоге, о злой собаке и др.)

Учитель: – Верно, это произведение будет о собаке, а вот почему она сердитая, автор нам и расскажет.

Учитель: – Для того, чтобы мы смогли достичь цели, дополните план нашего урока.

На доске записаны начала фраз:

Прочсть
 Назвать

Обсудить

Обсудить

(После фронтальной работы восстановлены задачи урока.)

Прочсть произведение В. Пляцковского.

Назвать главных героев.

Обсудить характер главных героев.

Учитель: – Начнем движение по плану. Сначала прочтем произведение.

Комментарий. Для вовлечения первоклассников в процесс целеполагания учитель использовал прием антиципации. В итоге обучающиеся пришли к предположению о содержании произведения, но не цели его прочтения.

При обучении школьников планированию учитель использует прием дополнения уже составленного плана, что соответствует возрастным возможностям первоклассников (учатся планировать деятельность по достижению цели с помощью учителя). Заметим, что обучающиеся легко продолжали начала фраз. Это может свидетельствовать о том, что этим приемом учитель пользуется регулярно.

На *критическом уровне* компетенция К-1 развита у 20% участников опытно-экспериментальной работы (Таблица 17). Это педагоги, которые обладают общими знаниями в области целеполагания, знают о существенных особенностях единиц целеполагания: тема урока,

цель, алгоритм (план) учебных действий в общих чертах (могут отождествлять понятия: «цель», «план действий»).

Дидактическая цель формулируется на основе темы в традиционной форме («для себя» не учитывается принцип диагностичности). Учитель самостоятельно формулирует цель, не предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности в соответствии с поставленной дидактической целью. В конце урока отмечается традиционное подведение итогов: акцент на содержание выполненной работы, а не на достижение школьниками поставленной цели и результатах реализованного плана учебных действий. Следовательно, у этой группы учителей *умение перевести тему урока в учебную задачу и умение вовлечь учеников в процесс целеполагания*, составляющие компетенцию К-1, развиты крайне слабо (на понятийном уровне), педагогу сложно дистанцироваться от зуновской модели поведения на уроке. Как правило, педагог демонстрирует неравномерную динамику развития перечисленных умений.

Иллюстрируем сказанное целевым компонентом технологической карты урока учителя 3 класса, МОУ «Бендерская гимназия №3» с украинским языком обучения (2018/19 уч. год).

Русский язык (официальный). 3 класс, с. 52 (авторы – Э.С. Сильнова, Н.Г. Каневская, В.Ф. Олейник, изд. Киев. «Генега», 2014 г.). (Класс с обучением на украинском языке.)

Тема урока. Обстоятельство.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- дать представление об обстоятельстве;
- повторить главные и второстепенные члены предложения.

Задачи познавательной деятельности:

- прочесть (по учебнику) сведения об обстоятельстве;
- выяснить синтаксическую роль обстоятельства и его признаки;
- упражняться в синтаксическом разборе распространенных предложений.

Комментарий. Учитель формулирует дидактическую цель традиционно (зуновская парадигма). При этом первая и третья задачи по смыслу повторяют дидактические цели, что может говорить об отождествлении учителем понятий «цель» «план действий».

Предложим наш вариант целевого компонента этого урока:

Тема урока. Обстоятельство.

Тип урока. Урок освоения (открытия) новых знаний.

Дидактические цели урока:

- знать, что такое обстоятельство и какова его роль в предложении;
- находить обстоятельства в предложении (по вопросам);

– выполнять синтаксический разбор распространенного предложения с обстоятельствами.

Задачи познавательной деятельности:

– вспомнить структуру нераспространенного предложения;
 – распространить предложение и выделить новый второстепенный член;
 – сравнить обстоятельство с ранее изученными второстепенными членами, выяснить его синтаксическую роль и признаки.

Вовлечение третьеклассников на уроке в процесс целеполагания как таковое отсутствовало.

Учитель: – Тема нашего урока – «Обстоятельство». Сегодня на уроке мы уточним знания о второстепенных членах предложения, будем находить в предложениях обстоятельства.

Комментарий. Можно выделить попытку учителя прогнозировать результат учебно-познавательной деятельности школьников. Однако он путает понятия «содержание деятельности» и «цель деятельности» на уроке, выдавая содержание «уточним знания..., будем находить обстоятельства...» за результат учебно-познавательной деятельности школьников.

Отсутствие компетенции К-1 диагностировано у 2% учителей.

Проанализируем результаты развития компетенции К-2.

Педагоги с *креативным уровнем* развития компетенции К-2 (20%) могут прогнозировать типичные трудности своих учеников при изучении конкретных тем; в уроках демонстрировали владение широким арсеналом приемов формирования заинтересованности в изучении предмета:

– отмечали успех обучающихся (персональное обращение с указанием личной успешности в аккуратности выполнения задания, правильности или полноты ответа, качества выполненной работы и др.);

– системно и методически обоснованно использовали дифференцированный подход в классной или домашней работе (в ходе анализа урока могли пояснить, чем обусловлен дифференцированный подход в том или ином конкретном случае: результатами диагностической работы прошлого урока, необходимостью активизировать более мотивированных обучающихся или стимулировать менее мотивированных);

– обращали внимание обучающихся на практическое применение изучаемого материала (приводили примеры из жизни, предлагали практико-ориентированные задания для работы в паре и группе);

– систематически и осознанно использовали на уроке разнообразные методы самоконтроля и самооценки (взаимоконтроля и взаимооценки);

– в уроке использовали репродуктивный, продуктивный, творческий характер учебной деятельности.

Таким образом, 20% участников опытно-экспериментальной работы демонстрируют высокие результаты в *умении создавать ситуации успеха учебной деятельности обучающихся и умении создавать условия позитивной мотивации младших школьников*, входящих в состав компетенции в области мотивации учеников. Особенностью является равномерная развитость двух умений.

Так, на уроке литературного чтения во 2 классе (МОУ «Бендерская СОШ №16», 2017/18 учебный год), при изучении произведения Г. Остера «Будем знакомы», на этапе целеполагания учитель предлагает второклассникам разгадать анаграмму – фамилия, имя, отчество автора, имена главных героев произведения. А ознакомление с биографией писателя организовано следующим образом: каждой паре предложен небольшой отрывок биографического содержания (до ¼ листа А4). Ознакомившись с ним, пара должна подготовить краткую справку (1-2 предложения) о детских годах или творчестве писателя из того, что им наиболее запомнилось. При этом подготовленные сведения о Г. Остере сообщаются учениками не в хронологической последовательности. На итоговый вопрос учителя о том, что класс узнал о писателе, ученики сами выстраивают хронологию биографических фактов и событий.

Урок русского языка (родного) в 4 классе (МОУ «Владимировская СОШ», 2017/18 учебный год), для обобщения знаний и умений о частях речи на этапе целеполагания учитель предлагает взаимодейнт (до 12 слов), после чего четвероклассникам ставится задача классифицировать записанные слова по самостоятельно заданному основанию (появляются варианты оснований классификации: части речи, фонетические или словообразовательные различия). По итогам проверки учитель акцентирует внимание на классификации, в основе которой – части речи и предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать тему урока и его цель. Далее обобщение знаний и умений об имени существительном строилось на основе продуктивного задания, в котором по заданным для 6-ти слов морфологическим характеристикам, работая в паре, обучающиеся должны подобрать примеры существительных. Затем требовалось к этим существительным подобрать прилагательные (из набора на доске) и составить словосочетания (причем в классе оказались два варианта, в которых прилагательное меняло смысловой оттенок словосочетания: черствый человек, черствый хлеб; примерный ученик, примерный маршрут). Учитель обратила внимание школьников на эту языковую особенность. Обобщение о глаголе предполагало дополнение нескольких словосочетаний (из составленных в паре) до распространенных предложений по заданной для этого синтаксической конструкции.

Комментарий. Приведенные примеры иллюстрируют использование учителями разных

интерактивных форм взаимодействия обучающихся, преобладание продуктивных заданий, введение элементов само- и взаимообучения, что мотивирует обучающихся на активную позицию в учебно-познавательной деятельности на уроке.

Согласно данным таблицы 17, значительная часть учителей (64%), обладает *функциональным уровнем* развития компетенции К-2. Эти педагоги также могут прогнозировать типичные трудности своих учеников при изучении конкретных тем; понимают зависимость познавательного интереса обучающихся от условий организации учебно-познавательной деятельности (в ходе анализа выделяют конкретные условия мотивации, созданные на уроке, и аргументируют их целесообразность). Однако в ходе их уроков наблюдалось:

- применение ограниченного набора приемов формирования заинтересованности (загадки, сказочные герои и др.) в изучении предмета, или их несоответствие возрастным особенностям школьников;

- успехи учеников учителем отмечались изредка, похвала использовалась по отношению к одним и тем же обучающимся;

- дифференцированный подход констатировался в классной работе (домашняя работа, как правило, была для всех одина);

- практическое применение изучаемого материала вне рамок учебного предмета рассматривалось на примерах из жизни (введение практико-ориентированного инструментария было фрагментарным);

- применялся только самоконтроль и самооценка (взаимоконтроль и взаимооценка использовалась значительно реже);

- учителя более уверенно использовали репродуктивную и продуктивную учебную деятельность (продуктивно-творческие приемы учебной деятельности присутствовали на уроках, но использовались реже). Таким образом, эта часть учителей смогла улучшить общие личные результаты в развитии *умения создавать ситуации успеха учебной деятельности обучающихся и умения создавать условия позитивной мотивации младших школьников, входящих в состав К-2.*

Поясним сказанное. В организации урока литературного чтения во 2 классе (МОУ «Бендерская СОШ №16», 2017/18 учебный год), при изучении произведения Ш. Перро «Кот в сапогах», на этапе мотивации учащимся предложено рассказать что-либо интересное о своем домашнем животном. К теме урока второклассники подведены несколькими загадками о коте.

Учитель: – Догадались, о каком животном будем говорить на уроке? Какие знаете произведения, в которых главный герой – кот?

(Учениками названы: «Каникулы в Простоквашино», «Котенок по имени Гав», «Кот в сапогах», «Кошка, гулявшая сама по себе»)

Учитель: – Сегодня мы будем читать старинную сказку, в ней кот жил во времена замков, царств и принцесс. Какое из названных вами произведений подходит под это описание? («Кот в сапогах»)

После совместного определения цели и задач учитель знакомит второклассников с фактами биографии Ш. Перро, затем сам читает сказку, обучающиеся следят по учебнику. Далее организуется беседа по содержанию прочитанного и работа в группе с пословицами о дружбе: собрать пословицы по данному началу (работа дифференцирована: разным группам предлагаются разные по трудности (по известности) пословицы, но одинаковое количество). Работа с пословицами помогает учителю подвести учеников к предполагаемой идее сказки: умение дружить – важное качество человека. На уроке организована самооценка по критериям «Понравилось на уроке», «Понравилось, но было тяжело», «Не понравилось».

Домашним заданием было прочесть сказку, подготовить пересказ эпизода к первой иллюстрации.

Комментарий. Пример отражает работу учителя по созданию ситуации заинтересованности участия школьников в диалоге: рассказ о домашнем любимце. Считаем этот момент удачной методической находкой учителя, т.к. создана ситуация личностной значимости для младшего школьника. Дальнейшее формирование заинтересованности поддерживалось загадками, осведомленностью второклассников о сказочных героях и прогнозированием вероятного произведения для чтения, что соответствует возрастным возможностям второклассников. Творческой задачей, мотивирующей познавательный интерес, стало восстановление пословиц. Мотивирующим условием является дифференцированная работа с пословицами, субъектом дифференциации выступил учитель. Домашнее задание включает продуктивный тип задания – пересказ отрывка, но ограничивает инициативу второклассников: предложены единые условия (нет указаний учителя о виде пересказа).

Вместе с тем считаем нецелесообразным применение учителем приема показательного чтения, т.к. сказка Ш. Перро «Кот в сапогах» известна младшим школьникам по мультфильму и дошкольному (семейному) чтению. Выскажем мнение: учитель на этом этапе урока не смог верно спрогнозировать поддержание мотивации. Было рекомендовано в подобных случаях активно привлекать обучающихся к чтению произведения: чередование групповой, фронтальной и индивидуальной читательской деятельности; дискретное чтение с подробным анализом и др. Замечание также касается избранного метода работы с биографической информацией, репродуктивная деятельность учителя слабо мотивировала обучающихся к познанию, т.к. предполагала их пассивную роль. Самооценка не создает условий для

формирования объективной рефлексии из-за некорректной критериальной основы.

Считаем неверным выделенное учителем идейное содержание литературного произведения (вывод после работы с пословицами), на что учителю также было указано, главной мыслью произведения является внимание автора к находчивости главного героя, которая спасает в самых безвыходных ситуациях.

Продолжая анализ результатов (Таблица 17, стр. 146), отметим, что у 16% учителей, участвующих в опытно-экспериментальной работе, диагностирована компетенция К-2 на *критическом уровне*. Учителя этой группы:

- затрудняются в определении (прогнозировании) типичных трудностей своих учащихся при изучении конкретных тем по разным учебным предметам (из уроков, предложенных к демонстрации);

- приемы формирования заинтересованности использовались фрагментарно или номинативно;

- незначительные успехи обучающихся на уроке остаются без внимания (как правило, учитель в течение урока никого не отмечал);

- дифференцированный подход в классе крайне редок или не используется учителем (домашнее задание для всех обучающихся единое);

- творческие задачи или проблемные задания используются учителем крайне редко, а отдельными учителями не используются вовсе;

- самоконтроль и самооценка (взаимоконтроль и взаимооценка) применялась только на этапе рефлексии;

- в уроке преобладает репродуктивный характер учебной деятельности, продуктивный характер – редко, продуктивно-творческий – не используется.

У этой группы учителей *умение создавать ситуации успеха учебной деятельности обучающихся и условия позитивной мотивации младших школьников*, составляющие компетенцию К-2, развиты слабо (на понятийном уровне), педагоги пытаются дистанцироваться от зунговской модели поведения на уроке, но вводимые новые методы иногда несопоставимы с возможностями обучающихся. Можно констатировать неравномерную динамику развития профессиональных умений.

Прокомментируем выводы отдельными элементами содержания урока русского языка (автор УМК – Т.Г. Рамзаева) учителя 3 класса – участника эксперимента, МОУ «Слободзейская русско-молдавская СОШ» (2018/19 учебный год). На уроке при введении темы «Правописание частицы *не* с глаголами» этап целеполагания учитель организует на основе систематизации имеющиеся знаний в виде кластера и самостоятельной записи 3-4 глаголов с приставками. На доске записано несколько глаголов с частицей *не*. Учитель предлагает сравнить записи в

тетрадах и на доске и предположить, почему в тетрадах слитно, а на доске раздельно. После высказанных противоречивых предположений обучающиеся формулируют цель – узнать, почему глаголы с *не* пишутся раздельно. Составив план достижения дидактической цели, учитель предлагает практическое задание – наблюдение правописания глаголов с *не* в пословицах (записаны на доске). Работа выполняется устно: факт раздельного написания обучающиеся устанавливают, но объяснить не могут (повторяют свои мысли, как на этапе целеполагания: «Неправильно записаны глаголы», «Это Вы специально допустили ошибки, чтобы мы заметили», «Возле глаголов не бывает предлогов, значит, это приставка, и нужно писать слитно» и др.). Учитель предлагает прочесть правило на странице учебника, после чего возвращает внимание третьеклассников к пословицам и повторяет задание. С опорой на правило, ученики поясняют правописание глаголов с *не* в пословицах. Далее самостоятельно выполняют практическое задание по учебнику, в котором требуется списать предложения, правильно записав глаголы с *не* (раскрыть скобки). После фронтальной проверки учитель обращает внимание учеников на глаголы, записанные на доске:

НЕВЗЛЮБИТЬ, НЕЗДОРОВИТСЯ

Учитель: – Как вы думаете, почему в этих глаголах *не* пишется слитно? («Потому что это ошибка», «Это неправильно записано», «Не с глаголами пишется раздельно, мы же только что правило прочли» и др.)

Учитель: – В этих словах *не* является приставкой, поэтому пишется слитно.

На этапе рефлексии вернулись к плану урока и цели, в качестве самооценки достижения цели предложены критерии: «Знаю правило», «Знаю правило и могу писать глаголы с *не* по правилу», «Могу найти ошибку в написании глагола с *не*». Домашнее задание: выучить правило и выполнить единое для всех упражнение.

Комментарий. В ходе анализа урока учитель пояснил, что познавательный потенциал класса в целом ниже среднего уровня, есть обучающиеся, оставленные на второй год обучения, значительная часть детей требует многократных повторений изученного материала, слабо развита речь. В целях мотивации на этапе целеполагания использована актуализация знаний (составлена графическая конструкция – кластер). Заметим, что кластер получился не у всех обучающихся, т.е. соподчиненность морфологических категорий глагола понимают не все обучающиеся класса. А «изученное» не для всех оказалось «освоенным». Полагаем, что на данном этапе творческая задача превышает потенциал возможностей младших школьников. В анализе учителю было указано на этот факт и рекомендовано использовать подобное моделирование для наиболее подготовленных третьеклассников. Далее вводится проблемная ситуация (на основе предыдущих знаний о правописании глаголов с приставками), которая позволяет обучающимся осознать недостаточность имеющихся знаний о глаголе, чтобы

объяснить написание глаголов на доске. Однако выполнение практического задания (объяснить правописание глаголов в пословицах) не приводит третьеклассников к истине (учитель не учёл потенциал класса). Уровень трудности был снижен: обращается внимание учеников на правило в учебнике. В результате ученики смогли выполнить задание с пословицами. Считаем создание ситуации самообучения методически правильным решением учителя. Первичное закрепление нового знания – самостоятельная работа по учебнику для всех единая. Учителю было рекомендовано обязательное применение дифференцированного подхода (исходя из познавательного потенциала класса). Также считаем методически неверным введение материала повышенного уровня сложности в этом классе на первом уроке по освоению темы (проблемное задание о глаголах, которые без *не* не употребляются). Учителю было указано, что этот материал не будет способствовать повышению мотивации к изучению темы, а создаст проблемы в усвоении алгоритма написания глаголов с *не*. Самоконтроль учителем организован лишь на этапе рефлексии. На наш взгляд, критериальная основа была некорректной: на уроке ученикам не предоставлялась возможность исправить написанное с ошибками (т.е. применить правило в измененных учебных условиях), поэтому оценить себя с позиции умения видеть ошибки ученики не могли. Домашнее задание репродуктивного характера единое для всего класса.

Отсутствие компетенции на контрольном этапе не зафиксировано. Итак, мы описали отдельные элементы уроков и действия учителей, дали их анализ с позиции влияния на мотивацию обучающихся.

Обратимся к анализу результатов компетенции К-3 (Таблица 17, стр. 146). На *креативном уровне* ее развитие показывают 26% учителей. Эти учителя хорошо ориентируются в реальном объеме и глубине ЗУНов своих учеников по изучаемой теме (в беседе констатируется различие понятий «изученный» и «освоенный» материал); успешно демонстрируют разные интерактивные методики; различают критериальную основу оценки предметных и метапредметных результатов (корректно формулируют критерии); выделяют особенности педагогического оценивания в связи с реализацией ГОС НОО (в беседе могут назвать предмет оценки; методы оценивания и соответствующие оценочные процедуры). Устанавливают отношения сотрудничества с обучающимися:

- поддерживают диалог уточняющими вопросами, шутками;
- развивают учебный диалог, вовлекая в него новых участников всегда, когда это обусловлено учебной ситуацией;
- уважительно относятся к любым мнениям младших школьников.

Методически обоснованно используют фронтальную, индивидуальную, групповую, парную формы обучения, вводят в урок самостоятельную работу. Отметки всегда

аргументируются (обращается внимание школьников на достижения и недоработки). На уроке производится оценивание не только предметных знаний и умений, но и метапредметных умений, используют разный инструментарий: тесты, оценочные листы, практико-ориентированные задания и др.

Итак, 26% участников опытно-экспериментальной работы демонстрируют высокие результаты в умениях *устанавливать субъект-субъектные отношения в классе, организовывать учебную деятельность младших школьников и реализовывать педагогическое оценивание*, входящих в состав компетенции в области организации учебной деятельности младших школьников [211]. При этом констатируем равномерную динамику развития перечисленных умений.

Прокомментируем сказанное отдельными этапами уроков участников эксперимента.

Урок учителя 1 класса МОУ «Глинойская СОШ» (2017/18 учебный год).

Математика (автор – М.И. Моро) стр. 85.

Тема: «Случаи вычитания с переходом через десяток. $14 - \square$ »

Этап открытия новых знаний основан на владении алгоритмом вычитания $13 - \square$ в виде диалога.

Учитель: – Вспомните, как мы поступали в случаях $13 - 5$? $13 - 6$? $13 - 8$...

(Ученики предлагают варианты рассуждений.)

Из 13 вычитали сначала все единицы, а потом из 10 вычитали то, что осталось.

Вычитаемое вычитали по частям: сначала вычли столько единиц, сколько отдельных единиц в уменьшаемом, а потом – все, что осталось.

Вычитаемое нужно представить в виде двух чисел: первое такое же, как и количество отдельных единиц в уменьшаемом, а второе – все, что еще осталось.)

Учитель: – Согласимся с ответом Саши? Вам понятен ответ Ани?

Учитель: – В каких еще случаях нам пригодился этот алгоритм?

(Когда вычитали из 11 и из 12.)

Учитель: – Пригодится ли этот алгоритм, чтобы научиться вычитать из 14? (Да.)

Далее организуется самостоятельная работа по применению знакомого алгоритма в новой учебной ситуации: первоклассники самостоятельно выполняют задание из учебника. Учитель контролирует самостоятельную работу первоклассников, просматривая тетради, помогает отдельным ученикам, испытывающим затруднения.

После выполнения задания осуществлена взаимопроверка, критерий – правильность оформления промежуточных записей. Результаты вычислений обучающиеся сверили с эталоном и смогли оценить себя сами. Учитель предлагает критерии: если все значения выражений найдены верно, отметьте свою работу зеленой звездочкой, если допустил 1 ошибку

– желтой звездочкой. Если есть много ошибок, нужно подучить таблицу в пределах 10.

Комментарий. Учитель хорошо ориентируется в реальном объеме и глубине ЗУНов своих учеников по изучаемой теме, что помогло использовать в этой конкретной учебной ситуации форму самообучения с индивидуальной дозированной помощью. Примечательно то, что учитель не прерывает первоклассников в ходе пояснений алгоритма вычитания: каждый поясняет так, как понимает, внимание учителя было привлечено к логически верным рассуждениям: обращается к ученикам, согласны ли они с ответом одноклассника; понятно ли им его рассуждение.

Организована взаимопроверка, критерием выступает оформительское умение. Считаю введение данного критерия оправданным, т.к. умение правильно оформлять аналогичные записи позволит произвести верные арифметические вычисления. Самопроверка правильности произведенных вычислений проведена на основе эталона, данного учителем. Отметим методически грамотные действия педагога по организации само- и взаимопроверки на примере одного задания.

Урок учителя 2 класса МОУ «Терновская русско-молдавская СОШ» (2016/17 уч. год).

Литературное чтение (авторы – Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова и др.) стр. 197 (класс с русским языком обучения).

Тема: «Г.Х. Андерсен. Принцесса на горошине».

На этапе целеполагания ученикам предлагается закончить фразы из сказки Г.Х. Андерсена «Принцесса на горошине», чтобы понять ее главную мысль. Дети этого сделать не могут, поясняют, что сказку не знают (некоторые отвечают, что сказку знают, но не помнят подробностей). Сформулирована дидактическая цель изучения произведения – понять, о чем хотел сказать читателю автор своей сказкой. Каждый для себя определил план достижения цели (прием восстановления деформированного плана):

1. Познакомиться со сказкой Г.Х. Андерсена.

или

1. Вспомнить сказку Г.Х. Андерсена.

2. Обсудить поступки и характер главного героя.

3. Подумать, как характер героя связан с главной мыслью сказки?

Реализация первого пункта плана предполагала чтение произведения. Учитель предлагает дискретное чтение, управляют процессом обучающиеся: ученик сам определяет объем читаемого отрывка и называет следующего чтеца. Перед чтением следующего отрывка учитель задает вопросы по содержанию прочитанного и вводит самооценку для чтецов. Критерии – правильность и выразительность чтения отрывка. За каждый выполненный критерий чтец получает фишку красного цвета. Завершается чтение произведения заданием для

работы в паре – восстановить хронологию событий (используется цитатный план). После сверки с эталоном восстановленного плана каждая пара производит самооценку по двум критериям: правильно восстановлен ход событий – 1 фишка красного цвета, была совместная деятельность – 1 фишка красного цвета.

Решение второго пункта плана было организовано фронтально в виде беседы. Учитель отмечает правильные и развернутые ответы второклассников фишками зеленого цвета, побуждает высказывать разные точки зрения:

– Кто думает иначе? Кто хочет еще высказаться? Чей ответ ты хочешь продолжить? Третий пункт плана – задание выполняется в группах. Нужно обсудить высказывания и выбрать те, которые отражают главную мысль произведения:

Опасно для здоровья бродить ночью под дождем.

В человеке важен и ценен его внутренний мир.

Не следует незнакомцев приглашать к себе в дом.

Человека можно узнать по его делам.

Человеку всегда нужна помощь и поддержка.

Каждая группа аргументирует свой выбор высказываний. После выступления всех групп совместно приходят к единому мнению, что главная мысль произведения передана в высказываниях:

В человеке важен и ценен его внутренний мир.

Человека можно узнать по его делам.

Самооценка умения делать вывод на основе прочитанного и обсужденного произведения. Если группа в ходе обсуждения выделила одно из этих двух высказываний, получает 1 фишку голубого цвета.

Учитель возвращает обучающихся к фразам из сказки Г.Х. Андерсена «Принцесса на горошине», записанным на доске и просит их закончить.

На этапе рефлексии возвращаются к плану урока и аргументируют выполнение задач набранным количеством фишек: какой пункт выполнен, какой – нет (по наличию фишек соответствующего цвета).

Учитель выставляет отметки за работу на уроке. Отметку «4» и отметку «3» учитель аргументирует.

Комментарий. Урок демонстрирует системное внимание учителя к оцениванию учебных достижений обучающихся. На уроке присутствуют само- и взаимооценивание, оценивание ответов учителем. Критериальная основа оценивания охватывает предметные умения (выразительное и правильное чтение; знание содержания текста), умения коммуникации (продуктивно взаимодействовать в паре, строить развернутое высказывание) и умение

обобщать и делать вывод. Учителем использован прием накопления баллов (фишек), мотивирующий на активную познавательную деятельность на уроке и позволяющий на этапе рефлексии аргументировано судить каждому ученику о решении им задач урока. Считаем такой подход к оцениванию удачным методическим решением учителя.

Значительная часть учителей (61%), обладает к окончанию опытно-экспериментальной работы *функциональным уровнем* развития компетенции К-3. Они знают объем и глубину ЗУНов своих учеников по изучаемой теме в общих чертах и без персонализации (в беседе с учителем может отмечаться отождествление понятий «изученный» материал и «освоенный» материал); устанавливают отношения сотрудничества с обучающимися:

– поддерживают диалог уточняющими вопросами (создавая учебные ситуации полилога, но возможна формальность в подходе: учащиеся повторяют ответы своих товарищей, учитель не обращает на это внимание);

– уважительно относятся к любым мнениям обучающихся. Возможны отдельные случаи нарушения дисциплины, которые учитель корректно устраняет. На уроке преобладает фронтальная и парная работа (однако арсенал методов учителя ограничен, индивидуальная и групповая работа используется педагогом реже). Самостоятельная работа применяется на уроке эпизодически.

Аргументация отметок констатируется в случае, если позволяет время урока (учитель обращает внимание младших школьников на их достижения и недоработки). Критериальная основа само- и взаимооценивания корректна, однако используется (однообразный) арсенал диагностических материалов (но в беседе учитель аргументирует целесообразность их применения).

Таким образом, 61% учителей смогли улучшить общие личные результаты в развитии *умений устанавливать субъект-субъектные отношения в классе, организовывать учебную деятельность младших школьников и реализовывать педагогическое оценивание*, входящих в состав К-3 [211].

Урок учителя 2 класса МОУ «Тираспольская СШ №5» (2016/17 уч. год).

Окружающий мир (автор – А.А. Плешаков) стр. 118.

Тема: «Путешествие по материкам».

Тип: открытие новых знаний.

На этапе целеполагания учащимся заданы вопросы:

– Кто-то из вас путешествовал летом с родителями в другие города? Чем пользовались, чтобы не заблудиться? (Навигатором.)

– А знаете ли вы, чем пользовались путешественники, когда не было навигаторов? (Компасом, картой, ориентировались по звездам и др.)

– Сегодня мы будем путешествовать по планете, и используем для этого карту. Какова цель нашего урока?

(Узнать новое об окружающем мире. Узнать о путешественниках. Узнаем что-то о карте. Познакомимся с картой. Будем работать с картой и др.)

Учитель: – Познакомимся с картой, узнаем, что и как на ней обозначается.

Ознакомление с материками организовано в виде информационных сообщений одноклассников. По итогам сообщения выступающий задает вопросы по содержанию своего вступления всему классу. Правильность ответа жетоном оценивает тот ученик, который задавал вопрос.

Ознакомление с физической картой проходило в виде беседы.

Учитель: – На карте можно выделить материки и океаны. Как вы думаете, каким цветом обозначены океаны? (Голубым цветом.)

Учитель: – А что может означать зеленый и коричневый цвет материков? (Зеленый – это растения, а коричневый – места без растений.)

Учитель: – Кто думает иначе? Кто дополнит или поправит ответ? (Других ответов нет. Отмечаются повторы первой версии.) Обратитесь к учебнику и прочтите информацию о легенде карты (работают самостоятельно).

Учитель: – Теперь вы можете ответить, что означает зеленый и коричневый цвета материков? Обсудите в паре. После ответы озвучиваются и обсуждаются фронтально.

Учитель предлагает оценить личное приращение знаний. Критерий – фактическая правильность: если твой ответ в паре совпал с ответом, который озвучен в классе, достань из своего конверта жетон. Затем ученики заполняют таблицу географических объектов с опорой на карту (работа самостоятельная):

Океаны	Материки	Горы
....

Проверка фронтальная, критерий – правильное распределение всех географических объектов (количество не оценивалось). Если все три столбика заполнены верно, то ученик выкладывал из конверта на стол жетон.

В качестве диагностики достижения дидактической цели в конце урока использован тест с самопроверкой по эталону. Критерием проверки выступает фактическая правильность выбора ответа на вопросы.

Комментарий. Для определения цели учитель ввел ситуацию личностной значимости предстоящей темы, использовал побуждающий диалог и выслушивал разные мнения: однако ученики не смогли сконцентрироваться, предлагали разные версии, иногда по смыслу повторяя

друг друга. Вместо уточняющих вопросов, которые должны бы были направить мысль учеников, учитель обобщила их ответы, сформулировав цель урока.

Для ознакомления с новой темой был использован дифференцированный подход: отдельным учащимся предложено подготовить сообщения о материках (интересных животных, растениях, известных реках материка) и вопросы для одноклассников, что является творческой работой. Считаем дифференциацию важным мотивирующим фактором, неудачно то, что работа эта ограничена незначительным количеством учеников. Непосредственно ознакомление на уроке организовано фронтально, что методически нецелесообразно: познавательный интерес у части обучающихся был снижен из-за бездействия (ученики были малоактивны при ответах на вопросы). Учителю было рекомендовано минимизировать фронтальную работу в подобных случаях, предлагая частично материал для изучения в паре или группе с последующим обсуждением по заранее составленным вопросам. Также для изучения нового материала учитель вводит самообучение (ученики должны были самостоятельно прочесть информацию о цветах легенды карты и потом ответить на вопрос). Этот методический ход в уроке мы отметили, как положительный, т.к. подобная организация учит детей самостоятельно приобретать знания. Отмечен в ходе анализа как развивающий элемент урока – работа с таблицей, формирует умение систематизировать информацию, изображенную на карте. Учитель пояснил, что количество объектов не подлежало оцениванию, т.к. более важным в этой работе было умение по легенде карты определить географический объект и соотнести его с соответствующим классом объектов.

Учитель побуждал учеников к само- и взаимооцениванию, однако критериальная основа охватывала только предметные достижения школьников. Положительным фактом на уроке стала самостоятельная диагностическая работа (тест), которая позволила и ребятам, и учителю оперативно получить обратную связь о степени освоения нового материала, вместе с тем, ученикам не было предоставлено возможности на уроке изучить информацию о карте и материках более подробно (по учебнику), что сказалось на результатах тестирования. Полагаем, что такое методическое решение учителя может говорить о том, что он отождествляет понятия «изученный» материал и «освоенный» материал.

Развитие компетенции в К-3 на *критическом уровне* диагностировано у 11% учителей, участвовавших в опытно-экспериментальной работе. Учителя этой группы знают объем ЗУНов по предмету в целом (в соответствии с требованиями рабочей программы по учебному предмету), но затрудняются в определении их глубины и объема по изучаемой теме (как правило, подменяют понятия «изученный» материал и «освоенный» материал). Они знают критериальную основу оценки предметных результатов, знание о критериальной основе метапредметных результатов неполное (выделяют только вид метапредметных умений, реже –

конкретные умения). Практический опыт характеризуется следующими особенностями:

- на уроке отношения сотрудничества с учениками устанавливаются формально (учитель не всегда слышит варианты ответов или вообще не поощряет вариативность: один вопрос – один ответ; возможно, после предложенных вариантов настаивает на своем, т.к. этот вариант записан у него в технологической карте и под него спланированы дальнейшие действия), диалог поддерживается периодически;
- высказанные мнения принимаются учителем к обсуждению/вниманию изредка, возможна их необоснованная критика и авторитарный педагогический стиль;
- учитель зачастую не владеет классом (могут быть выкрикивания, переспросы заданий, выражения недовольства, пререкания и др.);
- преобладает фронтальная работа, использует самостоятельную работу обучающихся (на этапе закрепления или применения знаний), применяет индивидуальную или парную формы изредка, организуя их однообразно (при анализе учитель объясняет это снижением дисциплины);
- не аргументирует выставляемые отметки (как правило, оценивание происходит на последних минутах урока или оценивание может отсутствовать вовсе); при этом акцентирует внимание на предметных результатах, внимание метапредметным умениям уделяется изредка;
- отмечается формальный подход в организации самооценивания и взаимооценивания: критерии оценивания/самооценивания предметных умений не вводятся или отражают несколько критериев сразу, например, «...если отгадал все словарные слова и записал их верно, то...» или «...если нашли несколько решений к задаче и все вычисления верны» и др.

У этой группы учителей, умения устанавливать субъект-субъектные отношения в классе, организовывать учебную деятельность младших школьников и реализовывать педагогическое оценивание составляющие компетенцию К-3, подверглись усовершенствованию, но развиты слабо. При этом констатируется неравномерная динамика развития перечисленных умений, в частности остались затруднения в предъявлении критериев самооценки УУД.

Иллюстрацией сказанному служит пример урока учителя 2 класса МОУ «Бендерская ООШ №4» (2016/17 учебный год).

Математика (автор – Н.Б. Истомина), стр. 93.

Тема: «Единицы времени».

Тип урока: открытие новых знаний.

На этапе совместного целеполагания заданы вопросы:

Учитель: Зачем нам знать время? (Чтобы не опоздать в школу. Чтобы уметь определять его по часам. Чтобы знать, сколько осталось времени до начала уроков. Я хожу в музыкальную

школу и мне нужно знать, сколько сейчас времени, чтобы успеть на занятия после всех уроков и др. Высказывают мнения, не дослушивая одноклассников, повторяются.)

Учитель: – Кто умеет определять время? (Практически все поднимают руки.)

Учитель: – Какой прибор для этого используете? (Телефон.) (Учитель растерян...)

Учитель: – А когда не было телефонов, как люди определяли время? (Есть еще часы, по ним тоже определяют время. У нас дома есть электронные часы. А у нас есть часы со стрелками. Звучат разные ответы, снова перебивают друг друга.)

Учитель: – Остановимся на часах со стрелками. Научимся определять время по таким часам. Узнаем, какие есть единицы времени и как они соотносятся.

На этапе открытия новых знаний после рассмотрения модели часов и выявления соотношения 1ч. = 60 мин. для упражнения в определении времени организована фронтальная работа. На доске записаны примеры времени (например, 3 ч. 15 мин.; 6 ч. 25 мин.; 18 часов 25 мин.; 23 ч. 45 мин. и т.д.), ученик должен выйти к доске и показать это время на модели часов. Остальные ученики осуществляют контроль правильности выполненных действий, сигнализируют зеленым кружочком, неправильные действия – красный кружочек. Учитель акцентирует внимание на то что, к примеру, 18 часов и 6 часов – это одно и то же расположение часовой и минутной стрелок, но разное время суток.

В продолжение практического освоения часов со стрелками ученикам предложен зрительный диктант: учитель показывает время на модели часов, ученики должны записать это время в тетрадях. Работа самостоятельная по итогам организована самопроверка по эталону и самооценка. Критерии учителем не озвучены (предполагается полное совпадение с эталоном). В эталоне: 3ч. 25 мин.; 7ч. 15 мин.; 9ч. 40 мин.; 11ч. 10 мин.; 1ч. 50 мин.

Комментарий. На этапе совместного с учителем целеполагания вопрос сформулирован некорректно. После его анализа предложили другой вопрос: «Зачем нам нужно уметь определять время по часам?». Также учителю было рекомендовано в подобных ситуациях строить диалог практико-ориентировано, например, «Вечером по телевизору будет транслироваться третья часть Гарри Поттера, а ты ее не видел и очень хочешь посмотреть. Какой вопрос ты задашь другу, чтобы уточнить время передачи?» или «В воскресенье вы с друзьями договорились пойти на спортивную площадку. Ты пришел, а ребят нет. Почему, как ты думаешь?». Последующие вопросы учителя к классу свидетельствуют о том, что он не учел имеющуюся осведомленность обучающихся в изучаемой теме: глубину и объем практических умений. Учителю пришлось перестраивать запланированный диалог, целеполагание затянулось во времени. В итоге дидактическую цель учитель сформулировал сам.

Считаем методически неудачным использование фронтальной работы с применением демонстрационного материала в практическом освоении модели часов со стрелками, т.к.

значительная часть обучающихся бездействовала. Учителю было рекомендовано к следующему уроку по этой теме подготовить раздаточный материал (модели часов для каждой пары учеников) для организации практических упражнений. Самостоятельная работа организована как первичное закрепление умений определять время по часам со стрелками. Однако нужно отметить, что учитель не побуждал рассматривать варианты, хотя во фронтальной работе этот нюанс был учтен (вывод сделан нами после демонстрации ученикам в качестве самоконтроля эталона ответов).

На эталоне: 3 ч. 25 мин., *но это и 15ч. 25 мин.*
 7ч. 15 мин. 19ч. 15 мин.
 9ч. 40 мин. 21ч. 40 мин. *и.т.д. (наше замечание)*
 11ч. 10 мин.
 1 ч. 50 мин.

Внимание учителя было обращено на то, что побуждать учеников видеть варианты решений рассматривается как условие формирования регулятивных УУД (умение удерживать цель деятельности с учетом переключения внимания) и познавательных УУД (умение сравнивать). В этой связи необходимо было обратить внимание обучающихся на присутствие вариантов решения учебного задания и предложить за это поощрительный зеленый кружочек.

Отсутствие компетенции К-3 диагностировано у 2% участников опытно-экспериментальной работы.

Анализируя результаты динамики развития профессиональных компетенций учителя начальных классов, мы представили варианты действий учителей в рамках демонстрации методических умений, относящихся к развиваемым компетенциям.

Обобщая результаты, отметим, что нам удалось значительно снизить уровень «Отсутствие компетенции» по К-1 с 34% до 2%, по К-3 с 12% до 2%, и достичь нулевого результата уровня «отсутствие компетенции» по К-2.

Рассмотрим подробнее динамику каждой из компетенций (Таблица 18).

Таблица 18 – Динамика развития профессиональных компетенций (сопоставление констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы)

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

Сравнивая данные констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной

работы по результатам развития компетенции в области целеполагания (К-1), отметим, что на констатирующем этапе практически каждый третий участник (34%) демонстрировал отсутствие компетенции, у значительного количества педагогов (46%) данная компетенция находилась на критическом уровне развития, и лишь каждый пятый (29%) показывал функциональный уровень владения компетенцией. Креативный уровень не фиксировался. Контрольный этап показал положительную динамику по результатам развития компетенции К-1. Как отмечалось выше, существенно удалось снизить показатели уровня «Отсутствие компетенции» до 2%, и критического уровня с 46% до 20%; вырос показатель функционального уровня владения компетенцией на 26% и составил 46%. Появился показатель «креативный уровень компетенции» у 32% участников эксперимента.

Контрольный этап демонстрирует положительную динамику у всех участников эксперимента. Подчеркнем, что показатели индивидуальны: динамика *внутри уровня* у 8%, динамика *по уровням* (от более низкого к более высокому) у 92%. Педагогов, демонстрирующих динамику *по уровням*, мы условно разделили на две подгруппы: *со значительной и ожидаемой динамикой*. Под значительной динамикой мы понимаем «скачок» через уровень, а под ожидаемой динамикой – последовательное движение от более низкого уровня к более высокому уровню [204].

На констатирующем этапе принцип декомпозиции позволил выявить существенный дефицит компетенции К-1: 59% участников опытно-экспериментальной работы не умели вовлечь обучающихся в процесс целеполагания. Обратимся повторно к декомпозиции, чтобы прокомментировать наблюдаемые изменения в этом умении (Таблица 19).

Таблица 19 – Декомпозиция компетенции в области целеполагания (К-1): *умение вовлечь обучающихся в процесс целеполагания* (сопоставление констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы)

Уровни сформированности	К –1	
	констатирующий этап	контрольный этап
Креативный уровень	0	31%
Функциональный уровень	15%	31%
Критический уровень	26%	23%
Отсутствие компетенции	59%	15%

Отмечаем, снижение показателя «отсутствие компетенции» в 3,5 раза: с 59% до 15% также стал меньше показатель «критический уровень» с 26% до 23%, практически в 2 раза увеличился показатель «функциональный уровень» с 15% до 31%, зафиксирован показатель «креативный уровень» у 31% учителей начальных классов.

Фиксируемая положительная динамика дает право говорить о том, что тактика усиления внимания к аспектам целеполагания на формирующем этапе при планировании совместных

практико-ориентированных образовательных проектов оказалась действенной.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по результатам развития компетенции в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2) (Таблица 18, стр. 167) также позволяет сделать вывод о положительных качественных изменениях в ходе формирующего этапа. Соотношение уровней на констатирующем этапе: *отсутствие компетенции* – 16%, *критический уровень* у половины учителей – 56%; *функциональный* – 25%, *креативный уровень* – у 3%. На контрольном этапе – *отсутствие компетенции* не зафиксировано; *критический уровень* снизился в практически в 3,5 раза и составляет 16%; *функциональный уровень* повысился до 64%; в 6 раз увеличилось количество учителей с *креативным уровнем* владения компетенцией – до 20%.

На уроках увеличилось внимание учителей к дифференцированию заданий в соответствии с познавательными особенностями обучающихся или их успешностью в освоении предыдущего теоретического материала, причем субъектами дифференциации вступали не только учителя, но и обучающиеся. Появились задания и вопросы, касающиеся применения полученных учебных знаний в жизни: практико-ориентированные задания (как правило, это вопросы на этапе целеполагания в большей степени и задания на уроках обобщения и систематизации пока в меньшей степени). Учителя начали использовать само- и взаимооценку на протяжении всего урока, а не только на этапе рефлексии. Наряду с репродуктивной учебной деятельностью вводят в урок продуктивную деятельность учеников (варианты решений конкретных заданий, варианты мнений, создание собственных продуктов на уроках: синквейны, кластеры, загадки, подготовка таблиц, создание алгоритмов и др.).

Индивидуальный показатель динамики по К-2 выглядит следующим образом: внутри уровня положительная динамика у 18% педагогов, по уровням положительная динамика (от более низкого к более высокому) у 72%. Внутри уровня без изменений – 3%. Внутри уровня отрицательная динамика – 5%, по уровням отрицательная динамика – 2% [204]. Наличие отрицательной динамики связываем с индивидуальными особенностями принятия новых требований к профессиональным умениям и неготовностью учителя оперативно корректировать собственную методическую систему, отказываясь от неэффективной методической практики. Например, в умении моделировать практические жизненные ситуации, в которых могут пригодиться полученные знания (практико-ориентированные задания); в неготовности поощрять незначительный успех ученика (как правило, не видят его в ходе урока), в преобладании репродуктивной деятельности в ущерб продуктивной.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по развитию компетенции в области организации учебной деятельности (К-3) (Таблица 18, стр. 167), также отметим в целом положительную динамику.

Снизилось число учителей с *отсутствием компетенции* до 2%; ниже, в сравнении с констатирующим этапом процент участников эксперимента с *критическим уровнем* владения компетенцией с 54% до 11%; больше учителей, овладевших ею на *функциональном уровне* – 61%; в 5 раз увеличилось количество учителей с *креативным уровнем* – 26%. Контрольный этап демонстрирует следующую персональную динамику: внутри уровня положительная динамика у 21% педагогов, по уровням положительная динамика (от более низкого уровня к более высокому) у 71%. Внутри уровня без изменений – 3%. Внутри уровня отрицательная динамика – 2%, по уровням отрицательная динамика – 3% [204].

По итогам констатирующего этапа, применив принцип декомпозиции, мы зафиксировали острую методическую проблему профессиональной компетенции К-3 в умении реализовывать педагогическое оценивание у 47% участников опытно-экспериментальной работы. Декомпозиция на контрольном этапе позволяет выявить произошедшие изменения в освоении этого умения (Таблица 20).

Таблица 20 – Декомпозиция компетенции в области организации учебной деятельности (К-3): умение *реализовывать педагогическое оценивание* (сопоставление констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы)

Уровни сформированности	К – 3	
	констатирующий этап	контрольный этап
Креативный уровень	2%	18%
Функциональный уровень	13%	52%
Критический уровень	38%	25%
Отсутствие компетенции	47%	5%

Сопоставив данные, отмечаем, что *отсутствие умения* на контрольном этапе показывают лишь 5% учителей, что существенно ниже начального этапа, когда констатировали этот показатель у 47% участников опытно-экспериментальной работы. Также снизился показатель «*критический уровень*» владения умением с 38% до 25%. Значительно выше на контрольном этапе показатель «*функциональный уровень*» владения умением до 52%. Удалось повысить показатель «*креативный уровень*» владения умением до 18%.

На креативном уровне улучшены показатели по умению водить критерии само- и взаимооценивания, при этом критерии предъявляются корректно (не смешиваются, например, объем выполненного задания и его правильность), отдельные учителя вводят для само- и взаимооценки метапредметные умения (умение планировать действия, умение взаимодействовать в паре или группе, умение выделять необходимую информацию, обобщать ее в виде таблицы и др.), используются различные формы оценивания предметных знаний и умений (тесты, карточки, дифференцированные задания и др.), на уроках в обязательном порядке присутствует самостоятельная работа обучающихся, а выставляемые отметки

значительная часть учителей аргументируют. На уроке организуется учебный диалог, при этом большая часть учителей отошла от модели «один вопрос – один ответ», выслушиваются версии, в диалог вовлекаются разные по уровню обученности младшие школьники.

Положительные изменения у большей части учителей по умению реализовывать педагогическое оценивание также позволяет говорить о верном решении усиления внимания к аспектам оценивания на формирующем этапе при планировании совместных практико-ориентированных образовательных проектов: были рассмотрены такие аспекты оценивания как умение отбирать задания к конкретным метапредметным умениям, соотносить задание и метапредметное умение; формирование корректной критериальной основы само- и взаимооценивания, анализ и разработка практико-ориентированного инструментария; встраивание практико-ориентированного инструментария в урок, согласно конкретным целевым ориентирам.

Несмотря на то, что показатель «критический уровень» владения умением реализовывать педагогическое оценивание снизился с 38% до 25%, он все равно остался высоким. Анализ результатов по отдельным умениям показал, что учителя, демонстрирующие критический уровень владения этим профессиональным умением, не аргументируют выставляемые отметки, не системно используют само- и взаимооценивание школьников. Отметим, что ряду учителей все еще сложно дается дифференцирование инструментария для оценки универсальных учебных действий: учителя не различают отдельные коммуникативные и познавательные умения, смешивают некоторые регулятивные и коммуникативные умения, что в свою очередь сдерживает применение специальных заданий или форм деятельности на уроке. Полагаем, что шаблонность мышления части учителей затрудняет понимание принципиальных отличий практико-ориентированного инструментария от предметного, невозможность выделить конкретные умения универсальных учебных действий (из-за слабой ориентации в них) в учебной деятельности младших школьников не позволяет подобрать соответствующий инструментарий и оценивать эту группу умений.

Обобщив статистику индивидуальной динамики развития профессиональных компетенций, проанализируем ее по нескольким параметрам:

1) качественный параметр: положительная динамика (по уровням) *по трем* (3) компетенциям, или *по двум* (2) из трех, или *по одной* (1) из трех компетенций (Таблица 21).

Таблица 21 – Динамика развития профессиональных компетенций: 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 22):

- положительная «+» динамика *внутри уровня* (увеличение количественного показателя);
- положительная «+» динамика *по уровням*, (значительная динамика – «скачок» через уровень, незначительная динамика – последовательное движение от более низкого к более высокому уровню);
- *внутри уровня* без изменений;
- отрицательная «-» динамика *внутри уровня* (уменьшение количественного показателя);
- отрицательная «-» динамика *по уровням* (последовательное движение от более высокого к более низкому уровню) [204].

Таблица 22 – Динамика развития профессиональных компетенций: 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%

Сопоставление обобщенных данных по математическому ожиданию $M(x)$ (среднему значению) покажет общую динамику развития уровня профессиональных компетенций участников эксперимента (Таблица 23).

Таблица 23 – Общая динамика развития уровня профессиональных компетенций участников опытно-экспериментальной работы

Компетенция	Констатирующий этап		Контрольный этап		Динамика
	$M(x)$	уровень	$M(x)$	уровень	
К-1	4,63	<i>критический</i>	7,1	<i>функциональный</i>	по уровням
К-2	5,19	<i>критический</i>	7,0	<i>функциональный</i>	по уровням
К-3	8,47	<i>критический</i>	10,8	<i>функциональный</i>	по уровням

Проверка достоверности зафиксированной динамики уровней развития профессиональных компетенций учителей проводилась на основе t-критерия Уилкоксона (Wilcoxon) при уровне доверия 95% ($p = 5\%$). Приняты гипотезы статистического анализа:

H_0 Динамические изменения в развитии профессиональных компетенций учителей не констатируются, имеется тенденция сохранения их на прежнем уровне.

H_1 Динамические изменения в развитии профессиональных компетенций присутствуют, констатируется рост.

Для объективности статистической проверки экспериментальной гипотезы расчеты были проведены отдельно для каждого года эксперимента по каждой компетенции.

Таблица 24 – Расчеты по результатам динамики развития профессиональных компетенций участников I года опытно-экспериментальной работы (2016/17 учебный год)

N п\п	К-1					К-2					К-3				
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг
1.	3,7	7,0	-3,3	3,3	10	4,2	6,8	-2,6	2,6	8	7,0	12,2	-5,2	5,2	11,5
2.	3,6	7,0	-3,4	3,4	11	4,3	6,5	-2,2	2,2	6	6,6	10,7	-4,1	4,1	9
3.	3,0	4,3	-1,3	1,3	3,5	5,4	5,6	-0,2	0,2	1	8,1	9,3	-1,2	1,2	1
4.	5,0	7,5	-2,5	2,5	7,5	5,0	7,5	-2,5	2,5	7	8,5	12,0	-3,5	3,5	5,5
5.	3,9	4,8	-0,9	0,9	2	6,2	7,7	-1,5	1,5	4	7,2	12,2	-5,0	5,0	10
6.	4,0	5,6	-1,6	1,6	5	4,7	9,0	-4,3	4,3	13	7,1	12,3	-5,2	5,2	11,5
7.	3,7	8,5	-4,8	4,8	13	4,2	7,4	-3,2	3,2	10	6,0	11,7	-5,7	5,7	13
8.	4,3	6,8	-2,5	2,5	7,5	5,5	8,9	-3,4	3,4	11	8,8	12,4	-3,6	3,6	7
9.	3,3	7,5	-4,2	4,2	12	4,8	8,6	-3,8	3,8	12	8,5	12,4	-3,9	3,9	8
10.	3,8	4,5	-0,7	0,7	1	4,8	5,2	-0,4	0,4	2	6,7	10,2	-3,5	3,5	5,5
11.	3,1	5,4	-2,3	2,3	6	3,8	4,3	-0,5	0,5	3	4,6	7,6	-3,0	3,0	3,5
12.	2,8	4,1	-1,3	1,3	3,5	4,0	5,9	-1,9	1,9	5	7,6	10,6	-3,0	3,0	3,5
13.	4,3	7,3	-3,0	3,0	9	5,0	7,7	-2,7	2,7	9	10,1	11,5	-1,4	1,4	2
	Сумма рангов:				91	Сумма рангов:				91	Сумма рангов:				91

Проверка совпадения полученной суммы рангов с расчетной суммой при генеральной совокупности – $n = 13$:

$$\sum R = \frac{n(n+1)}{2} = \frac{13(13+1)}{2} = \frac{13 \times 14}{2} = \frac{182}{2} = 91 \quad (1)$$

Числовые данные суммы рангов и расчетной суммы совпали, следовательно ранжирование проведено верно.

«Типичным» сдвигом в нашем случае является отрицательное значение разности двух замеров (констатирующего этапа и контрольного этапа эксперимента).

«Нетипичный» эмпирический сдвиг ($t_{\text{эмпирич.}}$) – положительное значение разности двух замеров (констатирующего этапа и контрольного этапа эксперимента) или нулевое значение разности двух замеров (равенство показателей двух замеров).

«Нетипичных» сдвигов ни в одной компетенции нет, т.о. $t_{\text{эмпирич.}} = 0$.

Таблица 25 – Расчеты по результатам динамики развития профессиональных компетенций участников II года опытно-экспериментальной работы (2017/18 учебный год)

N п\п	К-1					К-2					К-3				
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг
1.	4,9	5,2	-0,3	0,3	1	4,3	7,3	-3,0	3,0	15	5,3	8,5	-3,2	3,2	12
2.	3,7	5,1	-1,4	1,4	5	3,8	7,3	-3,5	3,5	17	5,3	10,8	-5,5	5,5	19
3.	3,1	6,6	-3,5	3,5	18	3,3	7,2	-3,9	3,9	18	5,6	10,7	-5,1	5,1	18
4.	5,3	8,1	-2,8	2,8	12	4,8	7,8	-3,0	3,0	15	8,0	12,8	-4,8	4,8	16
5.	4,4	6,6	-2,2	2,2	10	4,1	6,5	-2,4	2,4	9,5	9,3	9,5	-0,2	0,2	1
6.	4,2	5,3	-1,1	1,1	4	4,7	6,8	-2,1	2,1	6	7,7	10,2	-2,5	2,5	6,5
7.	3,6	6,8	-3,2	3,2	16,5	4,0	5,8	-1,8	1,8	4	6,3	8,8	-2,5	2,5	6,5
8.	4,2	6,4	-2,2	2,2	10	5,5	7,5	-2,0	2,0	5	7,9	11,2	-3,3	3,3	13
9.	4,0	6,2	-2,2	2,2	10	5,2	6,3	-1,1	1,1	3	9,7	10,3	-0,6	0,6	2,5
10.	5,8	6,4	-0,6	0,6	2	4,7	7,0	-2,3	2,3	7,5	8,1	11,8	-3,7	3,7	14
11.	4,0	6,9	-2,9	2,9	13,5	3,5	6,3	-2,8	2,8	13	6,9	10,0	-3,1	3,1	11
12.	3,8	5,6	-1,8	1,8	7	4,1	6,8	-2,7	2,7	12	5,3	8,3	-3,0	3,0	9,5
13.	4,1	6,1	-2,0	2,0	8	6,3	7,3	-1,0	1,0	2	10,7	11,3	-0,6	0,6	2,5
14.	3,2	7,0	-3,8	3,8	19	5,5	6,0	-0,5	0,5	1	10,4	11,2	-0,8	0,8	4
15.	4,3	7,4	-3,1	3,1	15	4,3	6,7	-2,4	2,4	9,5	9,3	11,7	-2,4	2,4	5
16.	3,0	4,7	-1,7	1,7	6	3,1	7,3	-4,2	4,2	19	7,9	10,9	-3,0	3,0	9,5
17.	5,0	8,2	-3,2	3,2	16,5	5,2	8,2	-3,0	3,0	15	7,6	12,5	-4,9	4,9	17
18.	4,5	7,4	-2,9	2,9	13,5	2,8	5,3	-2,5	2,5	11	7,3	10,0	-2,7	2,7	8
19.	7,4	8,2	-0,8	0,8	3	3,8	6,1	-2,3	2,3	7,5	7,9	11,8	-3,9	3,9	15
	Сумма рангов:				190	Сумма рангов:				190	Сумма рангов:				190

Проверка совпадения полученной суммы рангов с расчетной суммой при генеральной совокупности – $n = 19$:

$$\sum R = \frac{n(n+1)}{2} = \frac{19(19+1)}{2} = \frac{19 \times 20}{2} = \frac{380}{2} = 190 \quad (2)$$

«Нетипичных» сдвигов ни в одной компетенции нет, т.о. $t_{эмпирич.} = 0$.

Таблица 26 – Расчеты по результатам динамики развития профессиональных компетенций участников III года опытно-экспериментальной работы (2018/19 учебный год)

N п/п	К-1					К-2					К-3				
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг	Констатирующий этап	Контрольный этап	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг
1.	7,0	10,0	-3,0	3,0	22,5	7,8	9,3	-1,5	1,5	15	13,4	14,2	-0,8	0,8	9,5
2.	4,0	7,0	-3,0	3,0	22,5	5,5	6,0	-0,5	0,5	4,5	9,2	9,2	0	0	1*
3.	7,5	9,7	-2,2	2,2	10,5	8,5	9,2	-0,7	0,7	8	12,5	13,3	-0,8	0,8	9,5
4.	5,2	8	-2,8	2,8	19,5	7,0	8,0	-1,0	1,0	11	10,8	11,1	-0,3	0,3	3
5.	5,5	8,2	-2,7	2,7	17,5	7,5	9,2	-1,7	1,7	16	7,8	12,2	-4,4	4,4	27
6.	4,1	8,3	-4,2	4,2	26	5,5	7,8	-2,3	2,3	22	8,6	11,6	-3,0	3,0	24,5
7.	7,3	9,7	-2,4	2,4	13	4,7	7,0	-2,3	2,3	22	10,2	11,4	-1,2	1,2	14
8.	6,0	7,0	-1,0	1,0	2,5	3,0	6,7	-3,7	3,7	29	8,6	9,4	-0,8	0,8	9,5
9.	6,1	9,0	-2,9	2,9	21	8,0	9,0	-1,0	1,0	11	9,8	12,3	-2,5	2,5	22
10.	5,0	7,4	-2,4	2,4	13	5,9	6,1	-0,2	0,2	2,5	8,8	9,8	-1,0	1,0	12
11.	5,6	7,3	-1,7	1,7	6,5	7,0	6,0	1,0	1,0	11*	11,2	10,8	0,4	0,4	4,5*
12.	4,0	4,2	-0,2	0,2	1	4,7	4,7	0	0	1*	5,6	6,8	-1,2	1,2	14
13.	6,3	8,5	-2,2	2,2	10,5	4,8	7,1	-2,3	2,3	22	9,9	10,5	-0,6	0,6	7
14.	4,2	6,3	-2,1	2,1	9	4,7	6,5	-1,8	1,8	17	8,0	10,1	-2,1	2,1	19,5
15.	3,6	6,1	-2,5	2,5	15,5	3,1	6,2	-3,1	3,1	25,5	7,3	10,3	-3,0	3,0	24,5
16.	6,5	9,0	-2,5	2,5	15,5	5,5	8,5	-3,0	3,0	24	11	11,8	-0,8	0,8	9,5
17.	5,5	6,5	-1,0	1,0	2,5	6,8	4,6	2,2	2,2	19,5*	8,5	8,6	-0,1	0,1	2
18.	5,5	8,3	-2,8	2,8	19,5	6,6	7,7	-1,1	1,1	13,5	10,2	12,1	-1,9	1,9	17,5
19.	7,3	8,5	-1,2	1,2	4	7,5	8,6	-1,1	1,1	13,5	11,7	12,1	-0,4	0,4	4,5
20.	7,1	9,8	-2,7	2,7	17,5	4,1	7,2	-3,1	3,1	25,5	8,8	11,6	-2,8	2,8	23
21.	4,3	7,8	-3,5	3,5	25	6,8	6,3	0,5	0,5	4,5*	10,6	8,7	1,9	1,9	17,5*
22.	3,7	7,1	-3,4	3,4	24	6,7	7,3	-0,6	0,6	6,5	9,7	10,2	-0,5	0,5	6
23.	4,7	6,4	-1,7	1,7	6,5	6,5	7,1	-0,6	0,6	6,5	8,9	10,6	-1,7	1,7	16
24.	7,1	9,5	-2,4	2,4	13	7,7	7,5	0,2	0,2	2,5*	13,7	11,6	2,1	2,1	19,5*
25.	6,8	8,7	-1,9	1,9	8	7,8	8,7	-0,9	0,9	9	11,9	13,1	-1,2	1,2	14
26.	3,3	8,5	-5,2	5,2	28	4,3	7,8	-3,5	3,5	28	7,7	12,3	-4,6	4,6	28
27.	2,0	3,4	-1,4	1,4	5	6,2	4,0	2,2	2,2	19,5*	7,1	4,7	2,4	2,4	21*
28.	3,3	8,6	-5,3	5,3	29	4,0	7,3	-3,3	3,3	27	6,9	11,8	-4,9	4,9	29
29.	2,9	7,6	-4,7	4,7	27	3,4	5,3	-1,9	1,9	18	5,1	9,2	-4,1	4,1	26
	Сумма рангов:				435	Сумма рангов:				435	Сумма рангов:				435

Проверка совпадения полученной суммы рангов с расчетной суммой при генеральной совокупности – n = 29:

$$\sum R = \frac{n(n+1)}{2} = \frac{29(29+1)}{2} = \frac{29 \times 30}{2} = \frac{870}{2} = 435 \quad (3)$$

Суммы по столбцам К-1, К-2 и К-3 и соответствующие расчетные суммы равны между собой, значит, ранжирование выполнено правильно.

По К-2 и К-3 присутствует «нетипичный» сдвиг (*). Расчет t эмпирич. для **К-2**:

$$t_{\text{эмпирич.}} = \sum R_r = 1+11+19,5+4,5+2,5+19,5=58 \quad (4)$$

Расчет t эмпирич. для **К-3**:

$$t_{\text{эмпирич.}} = \sum R_r = 1+4,5+17,5+19,5+21=63,5 \quad (5)$$

Для H_0 должно выполняться условие $t_{\text{эмпирич.}} > t_{\text{критич.}}$ (эмпирический сдвиг превышает область критических отклонений).

Для H_1 должно выполняться условие $t_{\text{эмпирич.}} \leq t_{\text{критич.}}$ (эмпирический сдвиг попадает в область критических отклонений).

n – генеральная совокупность по годам опытно-экспериментальной работы. Критические значения t -критерия Уилкоксона при принятом уровне значимости в 95% определим по таблице критических значений <https://statpsy.ru/wilcoxon/tablica-wilcoxon/>:

для 2016/17 учебного года – $t_{\text{критич.}}$ (для $n=13$) = **21** ($p<0,05$);

для 2017/18 учебного года – $t_{\text{критич.}}$ (для $n=19$) = **53** ($p<0,05$);

для 2018/19 учебного года – $t_{\text{критич.}}$ (для $n=29$) = **140** ($p<0,05$).

Сопоставим $t_{\text{эмпирич.}}$ и $t_{\text{критич.}}$ для статистической проверки гипотезы (Таблица 27):

Таблица 27 – Динамика уровней развития профессиональных компетенций учителей по t -критерию Уилкоксона (Wilcoxon)

Компетенция	2016/17	2017/18	2018/19
К-1	$t_{\text{эмпирич.}} = 0$	$t_{\text{эмпирич.}} = 0$	$t_{\text{эмпирич.}} = 0$
К-2	$t_{\text{эмпирич.}} = 0$	$t_{\text{эмпирич.}} = 0$	$t_{\text{эмпирич.}} = 58$
К-3	$t_{\text{эмпирич.}} = 0$	$t_{\text{эмпирич.}} = 0$	$t_{\text{эмпирич.}} = 63,5$
Допуск для генеральной совокупности	$t_{\text{критич.}}$ (для $n=13$) = 21 ($p<0,05$)	$t_{\text{критич.}}$ (для $n=19$) = 53 ($p<0,05$)	$t_{\text{критич.}}$ (для $n=29$) = 140 ($p<0,05$)
Сравнение $t_{\text{эмпирич.}}$ с областью критических отклонений $t_{\text{критич.}}$	0<21	0<53	58<140 63,5<140

Из таблицы 27 следует, что для всех компетенций (вне зависимости от года эксперимента) выполняется условие $t_{\text{эмпирич.}} \leq t_{\text{критич.}}$ (т.е. эмпирический сдвиг не превышает область критических отклонений). Это дает право отклонить нулевую гипотезу и подтверждает существование позитивных динамических изменений в развитии профессиональных компетенций.

Таким образом, расчеты показали, что выявленные изменения в уровнях компетенций педагогов не являются статистической погрешностью, а зависят от проведенного формирующего этапа эксперимента. Итог статистических расчетов с достоверностью позволяет считать разработанную модель эффективной формой развития профессиональных компетенций

учителя начальных классов.

Апробация технологии сопровождения индивидуального профессионального развития учителя начальных классов построена таким образом, что в ней присутствует только экспериментальная группа педагогов и обучающихся. В качестве контрольной группы выступает массовая педагогическая практика, демонстрирующая сходные, установленным нами на констатирующем этапе, дефициты профессиональных компетенций, охарактеризованные как отдельными авторами [28], [143], [156], [184], так и зафиксированные учреждениями дополнительного образования педагогов [6], [59], [133], [164], и проблемы формирования метапредметных умений младших школьников [61], [134], [162], [163], [164], [166], [167], [168], [169]. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы показывают положительную динамику уровней развития компетенций учителя младших классов, в сравнении с зафиксированной массовой практикой, что также подтверждает результативность разработанной модели.

На констатирующем и контрольном этапах проводилась оценка отдельных регулятивных умений младших школьников, которые обучаются у учителей-участников опытно-экспериментальной работы по сопровождению развития профессиональных компетенций. Вместе с тем сделаем важное отступление: из генеральной совокупности были исключены те обучающиеся, которые, по объективным причинам, выполняли диагностическую работу только 1 раз: на констатирующем или на контрольном этапе (отсутствовали в классе, болели, выехали на соревнования и др.). Обобщение и интерпретация проводились исключительно на парных экспериментальных данных (результатах констатирующего и контрольного этапов одного и того же обучающегося) выборка – 653 ученика.

В качестве инструментария использованы диагностические задания тетрадой «Учимся учиться и действовать» 1 – 3 классы (М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая) [15], [119], [120]. Авторами методики выделены этапы формирования УУД:

I этап – **освоение действия по образцу** (т.е. умение действовать в аналогичных учебных ситуациях на конкретном предметном материале по заданному шаблону задания-образца);

II этап – **ориентация в действии на основе алгоритма** (т.е. умение действовать на основе выделенного учителем способа и совместно построенного алгоритма операций с помощью подводящих вопросов или алгоритма операций, предложенного учителем);

III этап – **овладение действием (самостоятельный выбор)** в зависимости от учебной задачи (умение самостоятельно определять необходимое действие без опоры на образец).

Предметом мониторинга в 1 классах было умение планировать. На констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы первоклассникам нужно было применить предложенный в задании-образце план для решения схожей учебной задачи

(разгадать ребус), т.е. выполнить по образцу (задание «А»), а также продемонстрировать ориентацию в способе действия на основе принятого алгоритма (задание «Б» и «В»).

Выполнение задания «А» принимается за достаточный уровень овладения умением планировать, правильное выполнение заданий «Б» и «В» (ориентация в способе действия на основе алгоритма) – повышенный уровень овладения умением планировать.

Таблица 28 – Результаты оценки умения планировать обучающимися 1 классов учителей-участников опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций

Этап освоения умения, задание	Количество правильных решений		Примечание (М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая)
	констатирующий этап (сентябрь/октябрь)	контрольный этап (апрель/май)	
Действие по образцу (задание «А»)	89,6%	93,3%	Достаточный уровень
Ориентация в действии (задания «Б» и «В»)	68,7%	79,5%	

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов, отметим увеличение количества правильных решений. Это значит, что умение планировать последовательность своих действий (по образцу) возросло (с 89,6% решений до 93,3% решений).

Подчеркнем, что на данном этапе (1 класс) не осуществляется перенос действия на другое содержание, например, планирование изучения стихотворения или своего выходного дня. Таким образом, мы можем говорить лишь о предметном этапе овладения умением планировать (умение не идентифицируется как общеучебное или универсальное). Однако установленная положительная динамика количества правильных решений позволяет рассматривать ее как отражение результата общего методического роста учителей в умении вовлекать обучающихся в планирование учебной деятельности.

Предметом мониторинга во 2 классах стали умения планировать и производить контроль действий. На констатирующем и контрольном этапах оценки сформированности умения планировать, второклассникам нужно было сориентироваться в способе действия планирования на основе предложенного алгоритма (в нашем случае – готового плана изготовления подарка). Сначала дополнить незавершенный план (выбрать из предложенных этапов необходимые) (задание «А»), а потом – восстановить последовательность этапов плана заучивания стихотворения наизусть (задание «Б»). Задание «В» предполагало демонстрацию умения самостоятельно составлять план (требовалось выбрать из перечня действий необходимые для достижения цели – в нашем случае – для изготовления подарка).

Оценка сформированности умения производить контроль предполагала ориентировку в способе действия контроля на основе предложенных критериев анализа (в нашем случае – в сопоставлении требуемых промежуточных операций при выполнении задания и качеством их

выполнения вымышленным учеником). Сначала второкласснику нужно было проконтролировать (отметить «+» или «--») качество выполнения вымышленным учеником промежуточных операций при выполнении всего задания (задание «А»), а потом выделить ошибки в выполненном вымышленным учеником задании (задание «Б»). Задание «В» – произвести отбор необходимых операций для проведения контроля и восстановить их последовательность (составить памятку).

Правильное выполнение заданий «А» и «Б» принимается за достаточный уровень овладения умениями планировать и производить контроль действий, правильное выполнение задания «В» (самостоятельный выбор способа действия) – повышенный уровень.

Таблица 29 – Результаты оценки умения планировать и умения производить контроль обучающимися 2 классов учителей-участников опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций

Этап освоения умения, задание	Количество правильных решений				Примечание (Учимся учиться и действовать. 2 кл., авторск. коллектив М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая)
	Умение планировать		Умение производить контроль		
	констатирующий этап (сентябрь/октябрь)	контрольный этап (апрель/май)	констатирующий этап (сентябрь/октябрь)	контрольный этап (апрель/май)	
Ориентация в действии (задания «А» и «Б»)	46,3%	68,6%	41,8%	56,2%	Достаточный уровень
Овладение действием (задание «В»)	19,8%	29,2%	26,2%	41,6%	

Из таблицы 29 следует, что увеличилось количество правильных решений как в случае умения планировать (с 46,3% решений до 68,6% решений), так и в случае умения производить контроль (с 41,8% решений до 56,2% решений) относящихся к достаточному уровню. Второклассники, демонстрирующие достаточный уровень овладения умениями, могут планировать и контролировать на основе имеющегося алгоритма.

Обращаясь к содержанию, на котором происходила оценка сформированности данных умений второклассников, отметим следующее:

1) для оценки умения планировать в задании «А» требовалось выбрать из предложенных и дополнить незавершенный план изготовления подарка – мозаики, а в задании «Б» необходимо было восстановить последовательность этапов плана заучивания стихотворения наизусть, т.е. задания «А» и «Б» предполагали оценку умения на разных предметных областях (технология и литературное чтение). Готовность к «переносу» умения с одного предметного содержания на другое позволяет говорить о том, что умение планировать приобретает свойства общеучебного

умения. Оценка осуществлялась на предметном содержании, следовательно, говорить о становлении его как универсального учебного действия все же нельзя;

2) для оценки умения производить контроль в задании «А» нужно было проконтролировать (отметить «+» или «--») качество выполненных этапов геометрического задания, а в задании «Б» – выделить ошибки в подобном геометрическом задании. Оценка умения производить контроль осуществлялась на одном предметном содержании (математика), говорим о предметном этапе овладения умением (в этой ситуации не идентифицируется как общеучебное или универсальное) обучающимися 2 класса.

Предметом мониторинга в 3 классах стали умение планировать, умение производить контроль и умение производить оценку. На констатирующем и контрольном этапах оценки сформированности умений от третьеклассника требуется самостоятельный, осознанный выбор необходимого действия для решения учебной задачи без опоры на образец, т.е. продемонстрировать овладение действием.

Для оценки умения планировать, необходимо было восстановить план действий, зачеркнув «лишние» несущественные пункты (задание 4). На констатирующем этапе эксперимента это план поиска ответа на вопрос: «Есть ли условия для жизни крокодила в реке Исеть?» (на основе недостающей информации текста), а на контрольном этапе – это план создания макета парка. Третьеклассник должен был сам мысленно воссоздать алгоритм: 1) прочесть все пункты; 2) зачеркнуть «лишние» пункты (несущественные действия для поставленной цели); 3) для оставшихся пунктов определить их последовательность.

Оценка сформированности умения производить контроль. *Задание 5* предполагало возврат к заданию 4 и его дублирование в задании 5 с целью проверки правильности восстановленного плана и вычеркнутых «лишних» несущественных пунктов. *Задание 6* проверяло готовность третьеклассника обнаруживать неточности и нарушения алгоритма составления плана. При этом критерии анализа не заданы, ученик их определяет сам.

Определение умения производить оценку выполненной работы предполагает способность третьеклассника сравнить результат своей работы с предложенными критериями (задание 10).

В таблице 30 систематизированы показатели динамики правильных решений по умению планировать (с 20,6% решений до 27,4% решений), по умению производить контроль (с 20,4% решений до 30% решений), по умению производить оценку (с 55,8% решений до 63,5% решений). Третьеклассники, демонстрирующие овладение наблюдаемыми действиями, могут планировать, контролировать и оценивать без опор на алгоритм или иной образец, самостоятельно определяя требуемые операции.

Таблица 30 – Результаты оценки умения планировать, умения производить контроль и умения производить оценку обучающимися 3 классов учителей-участников опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций

Этап освоения умения	Количество правильных решений					
	Умение планировать (задание 4)		Умение производить контроль (задания 5 и 6)		Умение производить оценку (задание 10)	
	констатирующий этап (сентябрь /октябрь)	контрольный этап (апрель/ май)	констатирующий этап (сентябрь /октябрь)	контрольный этап (апрель/ май)	констатирующий этап (сентябрь /октябрь)	контрольный этап (апрель/ май)
Овладение действием	20,6%	27,4%	20,4%	30,0%	55,8%	63,5%

Проанализируем содержание, на котором происходила оценка сформированности данных умений, чтобы ответить на вопрос: «Можно ли назвать наблюдаемые умения третьеклассников универсальными учебными действиями?»

1) Оценка умения планировать, как указывалось выше, на констатирующем этапе осуществлялась на основе недостающей информации текста, а на контрольном этапе – на основе житейских представлений о последовательности действий (создание макета парка). Таким образом, оценка умения планировать не затрагивала какую-либо предметную область, т.е. индифферентна от предметного содержания и проверяла способность самостоятельно использовать приобретенный учебный опыт в смоделированной житейской ситуации. Из чего можем заключить, что умение планировать третьеклассники демонстрируют на уровне универсального учебного действия.

2) Оценка умения производить контроль опиралась на предыдущее задание (планирование действий по достижению цели), а умения производить оценку – на комплекс критериев, также непосредственно связанных с выполненной работой, следовательно, осуществлялась вне рамок учебных предметов, что дает право говорить об этих умениях как об универсальных.

Обобщим полученные результаты и предварительные выводы.

Развитие профессиональных компетенций учителя начальных классов должно было сказаться на изменениях в его методической системе и образовательных результатах обучающихся. В частности, нас интересовал процесс становления отдельных регулятивных УУД младших школьников опытно-экспериментальных классов, т.к. именно регуляция является основой произвольности учебной деятельности школьника.

При этом оценке подлежали три регулятивных умения младших школьников:

– умение планировать достижение цели с 1 по 3 класс;

- умение производить контроль со 2 по 3 класс;
- умение производить оценку с 3 класса.

Мы констатировали положительную динамику сформированности этих умений, что считаем, обусловлено развитием профессиональных компетенций учителей-участников опытно-экспериментальной работы. Таким образом, полученные статистические данные позволяют утверждать, что разработанная модель показала положительный результат, гарантируя создание комфортных условий для индивидуального профессионального развития учителя начальных классов. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают нашу гипотезу о том, что развитие профессиональных компетенций учителя, обеспечивающих формирование метапредметных результатов младших школьников, будет эффективным, если:

- педагогом осознано, что достижение учениками УУД обеспечивается пониманием значимости интеграции предметных и метапредметных результатов, вниманием к становлению познавательных, коммуникативных и регулятивных действий, способностью организовать процесс формирования метапредметных результатов и выразаться в компетенциях целеполагания, мотивации учащихся на осуществление учебной деятельности, организации учебной деятельности;

- критериальная основа перечисленных компетенций учителя начальных классов дополнена умениями создавать учебные ситуации, инициирующие действия школьников, обеспечивающие формирование их УУД (*вовлекать в постановку цели, в планирование алгоритма ее достижения и прогнозирование результата; использовать интерактивные и индивидуальные формы обучения, дифференцированный подход в предъявлении заданий, различные методы оценки метапредметных умений; применять само- и взаимооценку образовательных достижений и корректно формулировать критерии*);

- дополнительное профессиональное образование учителя начальных классов в межкурсовой период будет планироваться индивидуально на основе выявленных дефицитов компетенций целеполагания, мотивации обучающихся, организации учебной деятельности;

- разработан инструмент индивидуализации профессионального развития (*конструктор вариативных программ*), учитывающий масштаб дефицитов каждой из компетенции и реализующий оптимальную комбинацию теоретической и практической сторон профессионального развития (*теоретический и практический модули деятельности*); предполагающий восполнение недостающих и расширение (углубление) имеющихся знаний и опыта (*компенсаторный и развивающий блоки мероприятий*), персональную и коллективные формы взаимодействия (*персональный, групповой и коллективный уровни сотрудничества*);

- профессиональное развитие предусматривает целенаправленное сопровождение в реализации индивидуальных программ учителей в вопросах формирования метапредметных

умений младших школьников.

Вместе с тем отмечаем, что умение планировать в 1 классе рассматривается только как предметное умение, во 2 классе наблюдаем его как общеучебное умение, а в 3 классе – как универсальное учебное действие. Умение производить контроль во 2 классе нами констатировалось как предметное умение, в 3 классе – как универсальное учебное действие. Умение производить оценку (в нашем случае собственной деятельности) в 3 классе рассматривается как универсальное учебное действие.

Нами отмечено, что *критический уровень* профессиональной компетенции учителя, констатируемый на контрольном этапе экспериментальной работы негативно влияет на уровень сформированности регулятивных умений обучающихся его класса. Поясним: персональное сопоставление *критического уровня* компетенции в области организации учебной деятельности конкретного учителя и уровня овладения умением производить контроль учениками его класса показывает результат ниже, чем общий по параллели: количество правильных решений его второклассников на констатирующем этапе – 34% против 41,8% в целом по параллели; на контрольном этапе – 42% правильных решений против 56,2% по параллели. Однако установление факта прямой зависимости требует более тщательного и масштабного изучения. Исходя из этого наблюдения, выскажем предположение о существовании «порогового» уровня владения профессиональными компетенциями для системного и качественного формирования метапредметных умений у обучающихся, рассматриваем таковым функциональный уровень компетенции.

Таковы обобщенные итоги контрольного этапа опытно-экспериментальной работы и решения первой задачи по достижению цели результирующего этапа технологии.

Вторая задача – предложить учителю возможные направления самообразования на рабочем месте для совершенствования умения, подвергнутого наименьшей динамике, решается алгоритмом из 3-х шагов.

1 шаг. Выявление индивидуальной динамики уровня профессионального развития по каждой из трех компетенций и определение компетенции с наименее выраженной динамикой: сопоставление первого и второго индивидуальных компетентностных профилей учителя (К-1, К-2, К-3) (Рисунок 12). Компетенция с наименее выраженной динамикой рассматривается как объект перспективного самообразования учителя. Сопоставление результатов на рисунке 12 показывает низкую динамику К-1 (внутри уровня – менее 1 балла).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ

Компетенция	Степень выраженности и уровень сформированности компетенции		Вывод о динамике уровня сформированности компетенции
	Октябрь, 2016 г.	Апрель, 2017 г.	
1. Компетенция в области целеполагания	3,9 балла критический (недостаточный) уровень	4,8 балла критический (недостаточный) уровень	Констатируется положительная динамика <u>внутри уровня</u> сформированности компетенции
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности	6,2 балла	7,7 балла	Констатируется положительная динамика <u>внутри уровня</u> сформированности компетенции
	функциональный (ограниченный) уровень	функциональный (ограниченный) уровень	
3. Компетенция в области организации учебной деятельности	7,2	12,2	Констатируется положительная динамика <u>по уровням</u> сформированности компетенции
	критический (недостаточный) уровень	функциональный (ограниченный) уровень	

Рисунок 12 – Сопоставление индивидуальных компетентностных профилей (фрагмент)

2 шаг. Детализация самообразования – выявление предмета (профессионального умения), требующего повышенного внимания со стороны этого учителя. Декомпозиция каждой компетенции (К-1; К-2; К-3) т.е. заполнение профиограммы-динамики развития профессиональных компетенций (Приложение И), (Рисунок 13).

Декомпозиция предполагает следующие действия методиста:

1) данные столбца «Обобщенная профиограмма наблюдателя» первой обобщенной профиограммы (начальный уровень) (Рисунок 9) и второй обобщенной профиограммы переносятся в профиограмму-динамику (Приложение К);

2) во второй обобщенной профиограмме, как показано в Приложении К, единым цветом окрашиваются поля умений, по которым нет положительной динамики при сравнении их с первой обобщенной профиограммой (рисунок 13, *октябрь, 2016 г.*), другим цветом (зеленым) выделяются поля с положительной динамикой (рисунок 13, *май, 2017 г.*);

3) отсутствие зеленого цвета в отдельных полях второй обобщенной профиограммы (Рисунок 13, *май, 2017 г.*) – отсутствие динамики (желтый цвет), рассматривается как перспективное направление для последующего самообразования учителя.

На рисунке 13 декомпозиция свидетельствует об отсутствии динамики по всем показателям умения *вовлечь обучающихся в процесс целеполагания*. Учителю рекомендованы следующие тематические направления по выбору (Приложение Л):

1. *Эффективные приемы совместного с учениками целеполагания на уроке.*
2. *Обучение прогнозированию образовательного результата как условие развития самоконтроля младшего школьника.*

ПРОФЕССИОГРАММА-ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Перечень педагогических компетенций, их показателей (умений) и критериев каждого показателя (умения)	Октябрь, 2016 г.					Май, 2017 г.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБЛАСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ										
– умеет перевести тему урока в учебную задачу:	(3x4+2x2):6=2,6					(2+3x2+4x2+5):6=3,5				
<i>разделяет тему урока и цель урока;</i>			+							+
<i>формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока;</i>			+						+	
<i>конкретизирует цель урока в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся;</i>			+					+		
<i>добивается понимания /принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий</i>		+					+			
<i>формулирует критерии достижения цели урока;</i>		+								+
<i>соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью;</i>			+					+		
– умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания	(2+1x2):3=1,3					(1x2+2):3=1,3				
<i>вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока;</i>		+					+			
<i>владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока;</i>	+					+				
<i>предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью</i>	+					+				

отмечается положительная динамика по критерию;
 нет положительной динамики по критерию – (перспективные направления для саморазвития)

Рисунок 13 – Профессиограмма-динамика развития профессиональных компетенций (фрагмент) (компетенция К-1: декомпозиция)

3 шаг. Разработка методистом рекомендаций для самообразования учителя и корпоративного взаимодействия на уровне школы с обязательным привлечением педагога-участника проекта по развитию профессиональных компетенций в условиях дополнительного профессионального образования. Наилучших результатов этот учитель достиг в области организации учебной деятельности (Рисунок 12) (динамика по уровням от 7,2 балла к 12,2 балла). Значит, заместителю директора по УВР будет рекомендовано задействовать этого учителя в методической работе на уровне школьного методического объединения в следующем учебном году по темам (на выбор, в соответствии с планом работы школьного методического объединения учителей начальных классов и предпочтениями учителя) (Приложение Л):

1. *Учебный диалог и его роль в формировании рефлексии учебных умений, взаимоконтроля и продуктивной коммуникации младших школьников;*
2. *Особенности педагогического оценивания первоклассников: создание условий для стимулирования познавательной активности.*
3. *Предмет оценки – метапредметные умения: как оценить коммуникативные УУД, как организовать оценивание регулятивных УУД. Почему на уроках необходима работа с текстами и как организовать самостоятельное обучение в начальной школе?*

Подчеркнем: уточнение тем и в первом, и во втором случаях происходит на основе индивидуальных предпочтений учителя.

Как указывалось ранее, цель учителя на результирующем этапе – детализация темы

продолженного саморазвития на рабочем месте в виде конкретных методических мероприятий (на уровне школы, города, района), определение сроков и результатов профессионального развития. Методист оказывает консультации при необходимости.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Осуществлена оценка эффективности технологии сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования как процессуального элемента разработанной модели.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы позволил:

а) установить глубину профессиональных дефицитов по каждой компетенции на основе декомпозиции;

б) декомпозиция компетенции дала возможность:

– выделить системные профессиональные дефициты учителя начальных классов, связанные с усложнением его профессиональных функций – это компетенции учителя в области целеполагания (К-1) и в области организации учебной деятельности (К-3);

– установить причины масштабных низких результатов по выделенным компетенциям – слабое владение отдельными умениями, входящими в их состав: *умением вовлечь обучающихся в процесс целеполагания и умением реализовывать педагогическое оценивание*;

– классифицировать все умения, входящие в состав трех компетенций, отражающих усложнение функциональных задач учителя младших классов в условиях реализации ГОС НОО на три группы: *не требующих коррекционно-развивающих действий; требующих развития; требующих формирования* [204], [211];

в) уточнить показатели-умения по компетенции К-3 (*ввести умение применять различные методы оценивания метапредметных умений*);

г) наполнить конкретным содержанием программы П-1, П-2, П-3, сделав акцент на персональном и групповом уровнях сотрудничества;

д) разработать групповые формы взаимодействия «Замкнутая цепь», «Рефлексивное партнерство», «Методические проектные задачи»;

е) установить оптимальные сроки реализации технологии, обусловив их глубиной выявленных дефицитов и длительностью интеграции новых способов действий в личную методическую систему учителя.

Формирующий этап выявил особенности технологического процесса вариативного сопровождения и обозначил необходимость:

а) усилить План группового и коллективного уровней сотрудничества групповыми мероприятиями по итогам диагностики К-1 и К-3;

б) разграничить и четко сформулировать целевые ориентиры для сопровождающего и для учителя на каждом практико-ориентированном мероприятии в рамках группового и коллективного уровней сотрудничества;

в) сформулировать цели развития профессиональных компетенций учителя в деятельностной форме для осуществления оперативной диагностики.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы позволил:

а) зафиксировать индивидуальную положительную динамику развития профессиональных компетенций учителя начальных классов, обуславливающих его готовность к формированию метапредметных умений у младших школьников;

б) установить *функциональный уровень* владения компетенциями как «*пороговый*» для системного и качественного формирования метапредметных умений у обучающихся начальной школы;

в) констатировать положительную динамику сформированности метапредметных умений (на примере регулятивных УУД: *умения планировать, умения производить контроль, умения производить оценку*) младших школьников, что обусловлено развитием профессиональных компетенций их учителей-участников опытно-экспериментальной работы;

г) подтвердить этапность процесса формирования метапредметного умения у младшего школьника от предметного умения через общеучебное учение к метапредметному;

д) подтвердить практическую значимость разработанной технологии в целом и эффективность конструктора вариативных программ как механизма индивидуализации профессионального развития учителя и вариативности его сопровождения;

е) определить условия результативности процесса профессионального развития учителя начальных классов:

- обязательное сочетание опосредованного и непосредственного сопровождения учителя в устранении его профессиональных дефицитов;

- создание комплекса мер теоретического и практического характера как «погружение» в методическую проблему и безотлагательную интеграцию приобретенного знания или опыта (по конкретной компетенции) в личную методическую систему с самоанализом результативности;

- определение глубины «погружения» в методическую проблему и периода отработки нового умения в зависимости от исходного уровня компетенции;

- индивидуальные затруднения становятся «точками роста» и перспективными направлениями саморазвития в межкурсовой период [205];

– тактика действий методиста, сопровождающего учителя в его развитии, основывается на научных положениях образования взрослых [205];

ж) определить направления последующего профессионального саморазвития учителя в межкурсовой период.

2. Определены критерии эффективности технологии – изменения в таких аспектах профессиональной деятельности учителя, как:

– динамика уровня развития профессиональных компетенций педагога от критического до функционального и креативного;

– продуктивные изменения в профессиональной самооценке (понимаемой нами как мотивирующий фактор профессионального совершенствования);

– динамика сформированности метапредметных умений обучающихся (на примере регулятивных УУД).

3. Сделан вывод, что принцип декомпозиции компетенции, в случае работы с учителями начальных классов по их профессиональному развитию, является оптимальным для проведения наиболее тонкой диагностики затруднений: способствует более точному изучению индивидуальных профессиональных дефицитов, помогает методисту составить на этой основе план самообразования учителя и наметить перспективы в межкурсовой период. Принцип декомпозиции, позволяет выделить конкретные показатели внутри критерия, которые не сформированы у учителя, и принять адресные точечные коррекционные меры. В этой связи актуализирован вопрос знания учителем начальных классов критериев компетенции и системы показателей каждого критерия, что позволит сделать процесс профессионального развития осознанным, более результативным и мотивированным [211].

4. Модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя в условиях дополнительного профессионального образования была апробирована на уровне республики, в то же время она может эффективно использоваться на уровне муниципальных методических служб и быть полезной для отдельной организации образования в качестве инструмента внутрикорпоративного профессионального совершенствования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итогами выполненного исследования стали следующие результаты:

1. На основе анализа научных источников о закономерностях развития и организации учебного процесса младших школьников установлено, что в начальной школе существуют объективные предпосылки становления «умения учиться»: учебная деятельность является ведущим видом для детей 7 – 10 лет и оказывает приоритетное влияние на развитие психики. Сущность «умения учиться» в современном контексте выражается понятиями «метапредметные результаты», «универсальные учебные действия». Актуальность их обусловлена быстрым ростом информации и необходимостью подготовить учеников ориентироваться в ней, самостоятельно добывая, анализируя, систематизируя необходимые знания. Достижение учениками метапредметных результатов обусловлено готовностью учителя начальных классов к организации учебной деятельности младших школьников.

Изучение публикаций российских изданий, а также наблюдение опыта практической деятельности учителей Приднестровья в период введения ГОС НОО позволили обосновать тезис о том, что массовый учитель, профессионально подготовленный и совершенствовавший свое мастерство в «зуновской» модели обучения, оказался не готов к работе в новых условиях формирования и оценивания универсальных учебных действий, которые не только существенно расширили его функционал, но и усложнили выполнение профессиональных задач. Вследствие чего готовность к формированию метапредметных результатов младших школьников рассматривается нами как новое направление профессиональной деятельности учителя начальных классов.

2. Теоретически обоснованы характеристики профессиональных компетенций учителя начальных классов, отражающих его готовность к формированию метапредметных результатов обучения младших школьников системно-деятельностным подходом, составляющим методологическую основу ФГОС НОО (и ГОС НОО в Приднестровье). Анализ профессиональных компетенций учителя (В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова) позволил выделить из перечня непосредственно влияющие на становление учебной деятельности младшего школьника, и, следовательно, способствующие формированию УУД: *1) компетенция в области целеполагания; 2) компетенция в области мотивации обучающихся; 3) компетенция в области организации учебной деятельности.* Их характеристики уточнены и дополнены по ряду показателей с учетом требований к учителю начальных классов, ответственному за новый образовательный результат младшего школьника [207].

3. Установлен ряд проблем действующей в Приднестровье модели повышения квалификации, обуславливающих его низкую эффективность в развитии готовности учителя обладающего профессиональным опытом и стажем к реализации ГОС НОО. Обобщены

критерии создания комфортной развивающей образовательной среды, в числе которых:

- интеграция формального и неформального профессионального образования;
- субъектная позиция учителя;
- ставка на наличный педагогический опыт и личная заинтересованность в развитии своих знаний [205] (критическое отношение к первому опыту реализации ГОС НОО);
- ценность знания, которое востребовано «здесь и сейчас» [200];
- индивидуализированные формы дополнительного образования.

4. Разработана модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций, которая структурирована взаимосвязанными компонентами (*концептуально-целевой, технологический* (в числе элементов которого – технология сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций), *управленческий*) и представляет собой проект профессионального развития учителя в условиях дополнительного образования. Теоретическую основу сопровождения составили подходы образования взрослых, позволившие обосновать ряд принципов и определить комплекс методов исследования:

1) *профессиографический* подход (принцип актуализации компетенций в соответствии с социальным заказом; методы исследования компетенций, значимых с позиции формирования метапредметных образовательных результатов младших школьников – анализ, сопоставление, обобщение и систематизация);

2) *компетентностный* подход (принципы практико-ориентированности процесса развития профессиональных компетенций; вариативности сопровождения; методы исследования процесса развития компетенций учителя – наблюдение, анализ, классификация, систематизация и эксперимент);

3) *андрагогический* подход (принципы интерактивного взаимодействия учителей в процессе их сопровождения; практико-применимости знаний и опыта; методы исследования организации процесса сопровождения – анализ и классификация, а также контент-анализ методических продуктов учителей);

4) *акмеологический* подход (принципы индивидуализации и субъективизации профессионального развития в процессе сопровождения; взаимосвязи профессиональной рефлексии и профессионального развития; ветвления образовательных целей; методы исследования индивидуальной динамики и потенциалов развития – моделирование, ранжирование и мониторинг).

Понимание сопровождения как процесса воздействия позволило сформулировать ценностные установки сопровождающего лица в ходе его взаимодействия с учителями и описать функциональные особенности процесса сопровождения как области распространения ощутимых результатов.

Модель располагает основами к проектной деятельности учителя на рабочем месте при планировании им направлений и содержания самообразования, востребованного для формирования нового образовательного результата у школьников; позволяет генерировать новые смыслы и цели, выстроить план профессионализации на рабочем месте.

5. Создана технология сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя, которая является инструментом реализации модели. Технология описывает процесс действий сопровождающего лица (методиста), включающий три этапа: *оценочно-проектировочный* (оценка каждой компетенции, определение ее уровня, построение индивидуального компетентностного профиля и разработка программы индивидуального профессионального развития учителя на основе конструктора вариативных программ); *деятельностный* (формирование инструментальной основы, просвещение и коррекционно-развивающая работа по совершенствованию компетенций); *результатирующий* (оценка развития профессиональных компетенций учителя по итогам развития) и индивидуальное консультирование продолженного саморазвития на рабочем месте.

Ядром технологии, регулирующим степень сопровождения (опосредованное или непосредственное) и подход к индивидуализации профессионального развития выступает конструктор вариативных программ. Он допускает моделирование различных программ индивидуального развития профессиональных компетенций в зависимости от того, какой уровень каждой из заявленных к развитию компетенций у учителя установлен изначально. В каждой программе индивидуального развития профессиональных компетенций сочетаются теоретическая и практическая деятельность, компенсаторные и развивающие мероприятия, персональный, групповой, коллективный уровни сотрудничества.

Опосредованное сопровождение реализуется на всех этапах технологического процесса. Непосредственное сопровождение – только на деятельностном этапе. Активность действий методиста в рамках сопровождения напрямую зависит от уровня сотрудничества учителей. На персональном уровне сотрудничества методист осуществляет опосредованное сопровождение, на групповом и коллективном – непосредственное.

Управляемость процесса сопровождения обеспечивает мониторинг. В зависимости от этапа сопровождения технологией предусмотрены: *наблюдение и критериальное оценивание* (входной и итоговый контроль); *тестирование и анализ методических продуктов* учителей в (оперативный контроль).

6. По итогам опытно-экспериментальной апробации технологии доказана эффективность разработанного конструктора вариативных программ как механизма индивидуализации развития профессиональных компетенций учителя начальных классов, обладающих разным опытом и стажем педагогической деятельности и регулятора степени

сопровождения. Установлено, что эффективное профессиональное развитие учителя в его готовности к формированию метапредметных образовательных результатов у младших школьников в межкурсовой период возможно, если оно построено с соблюдением условий:

1) обязательного сочетания опосредованного и непосредственного сопровождения учителя в устранении его профессиональных дефицитов при этом тактика действий сопровождающего, основывается на научных положениях образования взрослых [205];

2) индивидуализации планирования профессионального развития на основе выявленных дефицитов по каждой компетенции, профессиональные дефициты рассматриваются как «точки роста» и перспективные направления продолженного саморазвития в межкурсовой период;

3) создания комплекса мер теоретического и практического характера, представляющих собой «погружение» в методическую проблему и безотлагательную интеграцию приобретенного знания или опыта в личную методическую систему с самоанализом результативности [205];

4) определение глубины «погружения» в методическую проблему [205] и сроков для отработки умения напрямую зависят от первоначально установленного уровня компетенции.

Сопровождение учителя в результативном развитии профессиональных компетенций, обуславливающих его готовность к формированию метапредметных образовательных результатов у младших школьников, посредством создания специальных условий внесло положительные изменения в организацию процесса обучения учеников начальных классов, что отразилось на сформированности метапредметных умений (на примере регулятивных универсальных учебных действий).

Полученные результаты подтверждают успешность решения поставленных задач и обоснованность выдвинутой гипотезы, чем достигнута цель исследования и предложен способ разрешения поставленной проблемы, что позволяет считать исследование завершённым. Завершение исследования не закрывает рассматриваемую тему, т.к. в ходе работы вскрылись новые задачи, которые могут рассматриваться как предмет последующих исследований:

- определение особенностей сопровождения молодого специалиста в профессиональном развитии при смене социального заказа;

- исследование условий применения модели развития профессиональных компетенций для педагогов дошкольного образования или педагогов основной школы (как преемственного уровня образования);

- оценка критического уровня развития профессиональной компетенции в системном сдерживающем влиянии на развитие УУД школьников.

Подчеркнем, что исследуемые проблемы «открыты», они требуют решения при каждом изменении ФГОС (ГОС) и социального заказа.

Список сокращений, принятых в диссертации

ГОС НОО ПМР	— Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики
ГОУ ДПО «ИРОиПК»	— Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации»
ДПОП ПК	— дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации
ЗУН	— знания, умения, навыки
ИОМ	— индивидуальный образовательный маршрут
К – 1	— компетенция в области целеполагания (<i>одна из трех компетенций, подлежащих развитию при реализации требований образовательного стандарта в рамках экспериментальной апробации модели</i>)
К – 2	— компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (<i>одна из трех компетенций, подлежащих развитию при реализации требований образовательного стандарта в рамках экспериментальной апробации модели</i>)
К – 3	— компетенция в области организации учебной деятельности (<i>одна из трех компетенций, подлежащих развитию при реализации требований образовательного стандарта в рамках экспериментальной апробации модели</i>)
КИМ	— контрольно-измерительные материалы
КОЗ	— компетентностно-ориентированные задания (практико-ориентированные задания)
КПК	— курсы повышения квалификации
МОУ	— Муниципальное образовательное учреждение (<i>статус образовательной организации среднего образования в Приднестровье</i>)
ОДИ	— организационно-деятельностная игра
ООД	— ориентировочная основа действия
ООП НОО	— основная образовательная программа начального общего образования
ООШ	— основная общеобразовательная школа (<i>тип организации общего образования в Приднестровье, реализующей основную образовательную программу основного общего образования</i>)
П-1 П-2 П-3	— программы профессионального развития, дифференцированные в соответствии с уровнем профессиональной компетенции (<i>в модели индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования</i>)
ПК	— повышение квалификации
ПМ	— практический модуль программы профессионального развития
ПМР	— Приднестровская Молдавская Республика (Молдова)
СОШ	— средняя общеобразовательная школа (<i>тип организации общего образования в Приднестровье, реализующей основную образовательную программу среднего (полного) общего образования</i>)
ТМ	— теоретический модуль программы профессионального развития
УВР	— учебно-воспитательная работа
УММ	— учебно-методический модуль
УУД	— универсальные учебные действия
ФГОС НОО	— Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования

Список литературы

1. Автайкина, Т.О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно-ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации : автореф. дисс.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Автайкина Татьяна Осиповна. — Новокузнецк, 2008. — 23 с.
2. Аксючиц С.А. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе решения проектных задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Аксючиц Светлана Александровна. — Смоленск, 2015. — 257 с.
3. Алашеев, С.Ю. Влияние общих компетенций работников на производительность их труда / С.Ю. Алашеев, Е.Я.Коган, Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова // Профессиональное образование и рынок труда. — 2017. — №1. — С. 9-14.
4. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. диссер. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Александрова Екатерина Александровна — Тюмень, 2006. — 44 с.
5. Анализ диагностики профессиональных дефицитов учителей [Электронный ресурс] / ГБУ ДПО «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации». – Режим доступа: [aripk.ru>media/userfiles/диагностика...дефицитов.pdf](http://aripk.ru/media/userfiles/диагностика...дефицитов.pdf) (дата обращения 08.01.2020).
6. Анализ профессиональных дефицитов педагогов Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iroipk.ykt.ru/wp-content/uploads/2019/.pdf> (дата обращения 08.01.2020).
7. Андрощук, Н.А. Развитие профессиональной компетентности учителя в педагогическом сообществе : автореф. дисс ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Андрощук Наталья Ариевна. — СПб., 2016. — 25 с.
8. Асмолов, А.Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // Образование и наука. — 2013. — №8 (107). — С. 3-13. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20378223> (дата обращения 15.05.2017).
9. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. — М.: Знание, 1981. — 96 с. Серия «Педагогика и психология». — №3.
10. Басюк, В.С. Текущие тенденции современного начального общего образования и предварительные результаты реализации ФГОС НОО [Электронный ресурс] / В.С. Басюк, Н.Ф. Виноградова, Л.О. Рослова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т.2. — № 5 (44). — С.79-94. — Режим доступа: http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_5_44_T2.pdf, (дата обращения 10.08.2019).

11. Бершадская, Е.А. Методы и формы повышения квалификации, эффективные с точки зрения работников образования / Е.А. Бершадская, М.Е. Бершадский // Педагогическое образование и наука. — 2017. — №3. — С. 31-37.

12. Бершадская, Е.А. Повышение квалификации учителей школ на основе концепции профессиональных обучающихся сообществ / Е.А. Бершадская, М.Е. Бершадский // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. Сборник материалов VI Всероссийской научно-методической Интернет-конференции [Электронный ресурс] / под общ. ред. С.Ю. Новоселовой – М.: ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2018. — 748 с. — С.185-196. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34863574> (дата обращения 17.05.2019).

13. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. — Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. — 216 с.

14. Билолова, З.Б. Профессиональная компетентность личности – показатель высшего уровня профессионального образования / З.Б. Билолова // Методология профессионального образования : Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной А.М.Новикову (1 декабря 2016 г.) [Электронный ресурс] / под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, 2016. — 648 с. — С. 58-61. — Режим доступа: http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K_conferenciyam/Sbornik_konferencii_pamyati_Novikova.pdf, (дата обращения 17.12.2019).

15. Битянова, М.Р. Методические рекомендации к рабочей тетради «Учимся учиться и действовать»: мониторинг метапредметных универсальных учебных действий / М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая. — Самара: Изд-во «Учебная литература»: Издательский дом «Фёдоров», 2012. — 96 с.

16. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

17. Бермус, А.Г. К новой парадигме управления инновационными процессами в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал. Выпуск 1 (13). — С. 1-13. — Доступ из электронной б-ки cyberleninka.ru – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-novoy-paradigme-upravleniya-innovatsionnymi-protsessami-v-obrazovanii/viewer> (дата обращения 17.12.2019).

18. Богданова, О.Н. Становление метапредметной компетентности учителя в процессе дополнительного профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Богданова Оксана Николаевна. — Красноярск, 2018. — 289 с.

19. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2001 — 511 с.

20. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С.8-14.
21. Борытко, Н.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков/ под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 59 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 2).
22. Букина, Н.Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России / Н.Н. Букина // Человек и образование. — 2010. — №1(22). — С. 56-61.
23. Букина, Н.Н. Становление системы неформального образования взрослых / Н.Н. Букина // Человек и образование. — 2006. — №7. — С. 81-85.
24. Васильев, И.Б. Профессиографический подход к формированию модели будущего специалиста в системе непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс] / И.Б. Васильев. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professiograficheskiy-podhod-k-formirovaniyu-modeli-budushego-spetsialista-v-sisteme-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения 15.01.2018).
25. Вергелес, Г.И., Денисова, А.А. Технологии обучения младших школьников. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения / Г.И. Вергелес., А.А. Денисова. — Санкт-Петербург : Питер, 2017. — 256 с.
26. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. Монография / С.Г. Вершловский. — СПб.: СПб АППО, 2007. — 147 с.
27. Винеvская, А.В. Метод кейсов в педагогике : практикум для учителей и студентов / А.В. Винеvская; под ред. М.А. Пуйловой. — Ростов н/Д, Феникс, 2015. — 141 с. : ил. — (Библиотека студента).
28. Виноградова, А.П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2015/4/335.pdf> (дата обращения 18.12.2020).
29. Виноградова, Н.И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального образования: монография / Н.И. Виноградова, А.И. Улзытуева, Н.М. Шибанова. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 256 с.
30. Виноградова, Н.Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н.Ф. Виноградова. — М.: Вентана-Граф, 2017. — 64 с.: ил.
31. Виноградова, Н.Ф. Основная образовательная программа образовательной организации: путь к успеху / Н.Ф. Виноградова // Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы : сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (г.

Москва, 14–15 марта 2017) / сост., отв. ред. А.А. Сергеенко; РАО. — М. : Диона, 2017. — 236 с. — С.13-19.

32. Виноградова, Н.Ф. Универсальные учебные действия: пути достижения успешного результата / Н.Ф. Виноградова // Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы : сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (г. Москва, 14–15 марта 2017) / сост., отв. ред. А.А. Сергеенко; РАО. — М. : Диона, 2017. — 236 с. — С.93-98.

33. Вишневский, В.А. Профессиография как область научных знаний и актуальное направление изучения профессий / В.А. Вишневский // Гуманитарные науки. — 2016. — №2. — С. 89-94.

34. Воровщиков, С.Г. Перед лицом перемен: перспективы взаимодействия педагогической теории и практики по решению инновационных проблем современного образования / С.Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. 2013. — №2. — С. 103-109.

35. Воровщиков, С.Г. Теория метапредметного образования: подходы к проектированию / С.Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. — 2015. — №6. — С. 16-23.

36. Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся [Электронный ресурс] / С.Г. Воровщиков // Вестник института образования человека. — 2011. — №1. — Режим доступа: <https://eidos-institute.ru/upload/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-112-Vorovschikov.pdf> (дата обращения 12.06.2017).

37. Воровщиков, С.Г. Учебно-методическое сопровождение освоения учащимися УУД: внутришкольная система / С.Г. Воровщиков, А.Е. Зеленский // Педагогическое образование и наука. — 2014. — №5. — С.64-71.

38. Воровщиков, С.Г., Орлова, Е.В. Развитие универсальных учебных действий : внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография / С.Г. Воровщиков, Е.В Орлова. — М.: МПГУ, 2012. — 210 с.

39. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знаний», Unesco's World Report «Towards Knowledge Societies» [Электронный ресурс] / Париж: UNESCO, 2005. Русский перевод. — Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата обращения 12.06.2017).

40. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.

41. Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителей [Электронный ресурс] / Бюллетень о сфере образования. Выпуск № 07, март, 2016 г. Аналитич. центр при Правительстве Российской Федерации. — 32 с. — Режим доступа: <https://ac.gov.ru/files/publication/a/8395.pdf> (дата обращения 13.12.2018).

42. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. / П.Я. Гальперин. — М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. — 400 с.

43. Гальперин, П.Я. Формирование умственных действий [Электронный ресурс] / П.Я. Гальперин. — Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1562.html> (дата обращения 17.07.2017).

44. Гарифуллин, Р.Г. Ресурсная модель управления колледжем. Монография / Р.Г. Гарифуллин, А.Т. Глазунов, Г.И. Ибрагимов. — Казань: изд-во «Данис» ФГНУ ИПП ПО РАО, 2014. — 186 с.

45. Герасимова, Ю.И. Консультирование педагогического коллектива как фактор развития школы : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Герасимова Юлия Ивановна — Великий Новгород, 2005. — 23 с.

46. Глазунов, А.Т. Модульная система повышения квалификации преподавателей колледжа / А.Т. Глазунов, С.В. Анохина // Среднее профессиональное образование. — 2014. — №4. — С.41-44.

47. Гоглова, М.Н. Некоторые подходы к исследованию профессионального развития педагога: зарубежный опыт / М.Н. Гоглова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2015. — №1. — С.134-138.

48. Горшенина, Я.Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетенции будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза : автореф. диссер. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Горшенина Яна Львовна. — Омск, 2007. — 27 с.

49. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики. Приказ Министерства просвещения от 11.07.2013 г. № 966 «Об утверждении и введении в действие государственного образовательного стандарта начального общего образования и Базисного учебного плана» // Сборник актов законодательства ПМР 13-35.

50. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Учебное пособие для системы доп. проф. образования, для студентов вузов / Т.М. Громкова. — М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2012. — 495 с.

51. Громыко, Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников

[Электронный ресурс] / Н.В. Громыко. – Режим доступа : <http://1314.ru/node/24> (дата обращения: 26.12.2020).

52. Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии [Текст]/В. В. Гузеев; НИИ шк. технологий. — М., 2004. — 128 с.

53. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с. (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

54. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.

55. Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность? / В.В. Давыдов // Начальная школа. — 1999. — №7. — С.12-18.

56. Даутова, О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на урока в условиях ФГОС / О.Б. Даутова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2016. — 184 с. (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).

57. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 4. — С. 22-26.

58. Деркач, А.А. Акмеология: учебник/А.А. Деркач. М.: Изд-во РАГС. — 2004. — 299 с.

59. Дефициты как вызов для системы повышения квалификации педагогов Санкт-Петербурга [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования. — Режим доступа: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/07/Deficity_kak_vizov.pdf (дата обращения: 15.01.2021).

60. Джемилева, Н.Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н.Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — №1. — Том II. С. 209-213.

61. Динамика метапредметных результатов начального общего образования на этапе перехода в основную школу [Электронный ресурс] / В.В. Рубцов, [и др.]. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2019. — Т. 16. — №3. — С. 511-528. — Режим доступа: <https://psy-journal.hse.ru/data/2019/12/03/1522346897/2019-3-7.pdf> (дата обращения 17.12.2020).

62. Днепров, Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования / Э.Д. Днепров. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерство образования Российской Федерации. М.: Гос. ун-т – Высш. шк. экономики, 2004 (Тип. ЗАО Фирма Лика). — 104 с.

63. Дубровина, Т.Л. Технология организации неформального образования преподавателей профессионального колледжа : автореф. дисс..... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дубровина Татьяна Леонидовна. — СПб., — 2013. — 23 с.

64. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих ПМР. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Приказ Министерства экономики Приднестровской Молдавской Республики от 12.01.2010 г. № 5. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих». Сборник актов законодательства ПМР 10-7.

65. Единый квалификационный справочник. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приказ Министерства здравоохранения и социального развития России от 26 августа 2010 г. №761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».

66. Еще раз о развитии логического мышления учащихся начальной школы / С.Г. Воровщиков [и др.] — М.: «5 за знания», 2008. — 352 с.

67. Жилин, Д.М. Навыки XXI века и наука XXI века – противоречие или соответствие? / Д.М. Жилин // Естественнаучное образование: взгляд в будущее: сборник статей ; под общ. ред. В.В. Лунина, Н.Е. Кузьменко. — М.: Издательство Московского университета, 2016. — 240 с. — С. 76-90.

68. Загвоздкин, В.К. О стандартах второго поколения / В.К. Загвоздкин // Народное образование. — 2009. — №7. — С.9-20.

69. Заир-Бек, Е.С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогических университетах / Е.С. Заир-Бек // Вестник Герценовского университета. — 2011. — №9. — С. 36-45.

70. Зайцев, В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. — В 2-х книгах. — Книга 1 / В.С. Зайцев. — Челябинск, ЧГПУ, 2012. — 411 с.

71. Занковское пространство: страницы истории, время, люди. Системе развивающего обучения Л.В. Занкова – 50 лет [юбилейное издание]. – Самара: ООО «Издательство “Учебная литература”», 2008. — 64 с.

72. Захарова, И.М., Федекин, И.Н Структура профессиональной компетенции учителя начальных классов с точки зрения ФГОС второго поколения / И.М. Захарова, И.Н. Федекин // «Психологическая наука и образование» Электронный журнал. —2010. — №4. — С 1-11. — Режим доступа : www.psyedu.ru

73. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с. – («Gaudeamus»).

74. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

75. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С.34-42. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения 14.08.2019).

76. Зимняя, И.А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности. Как можно определить содержание и структуру учебной деятельности в общей теории обучения? / И.А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2009. — №6. — С.3-13.

77. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Монография / С.И. Змеёв. — М.: PER SE, 2006. — 244 с.

78. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды. — 2007. — 32 с. — Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика» Вып. 6 (12).

79. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 207 с.

80. Иванова, Н.А. Формирование мотивации к учебной деятельности у младших школьников [Электронный ресурс] / Н.А. Иванова, О.В. Бахтина // Известия Воронежского государственного педагогического университета 2016. — №1 (270). — С. 21-25. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25767807> (дата обращения 7.05.2021).

81. Иванова, С.В. Жизнь после Указа: педагогическая наука и образование в эпоху перемен [Электронный ресурс] / С.В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т.1. — № 5 (54). — С.6-12. — Режим доступа: http://ozp.instrao.ru/images/a_5.1.54.pdf (дата обращения 04.03.2020).

82. Ильина, Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 : [Электронный ресурс] / Ильина Нина Федоровна. – Красноярск, 2014. — 358 с. Режим доступа: <http://dissovet.kspu.ru/viewer/9dfb160eb779bc10d62514b801dfc028/2> (дата обращения 19.10.2017).

83. Истомина, Н.Б. Математика: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 2. / Н.Б. Истомина. — 13 изд. — Смоленск. Ассоциация XXI век, 2013. — 120 с.: ил.

84. Казак, Е.Г. Положительная профессиональная идентичность как условие развития индивидуальной методической системы учителя / Е.Г. Казак // Высшее образование сегодня. — 2017. — №6. — С.11-13.

85. Казанцева, В.В. Формирование творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности : автореф. дисс.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Казанцева Валентина Владимировна. — Тверь, 2014. — 23 с.

86. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 152 с.

87. Калашникова, О.В. Развитие педагогической рефлексии: практическое руководство для студентов и начинающих учителей [Электронный ресурс] / О.В. Калашникова / науч. ред. Э.Ф. Зеер. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. — пед. ун-та, 1998. — 40 с. — Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/23127/1/Kalashnikova_1998.pdf (дата обращения 14.11.2019).

88. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Капустин. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 216 с.

89. Карabanова, О.А. Что такое УУД и зачем они нужны / О.А. Карabanова // Муниципальное образование: инновации и эксперименты. 2010. — №2. — С. 11-12.

90. Кашапов, М.М. Акмеология: учебное пособие / М. М. Кашапов. — Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль: ЯрГУ, 2011. — 112 с.

91. Кларин, М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик / М.В. Кларин // Образовательные технологии. — 2014. — №1. — С.19-29.

92. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М. В. Кларин. — М.: Арена, 1994. — 222 с.

93. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.

94. Кларин, М.В. Инновационность в дополнительном профессиональном образовании / Методология профессионального образования : Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной А.М.Новикову (1 декабря 2016 г.) [Электронный ресурс] / под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной / ФГБНУ ИСРО РАО. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, 2016. — 648 с. — С. 82-87. — Режим доступа: http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K_conferenciyam/Sbornik_konferencii_pamyati_Novikova.pdf (дата обращения 17.12.2019).

95. Кларин, М.В. Технологический подход к обучению [Текст] / М.В. Кларин // Школьные технологии. — 2003. — № 5. — С. 3-22.
96. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / А.Э. Федоров [и др.]. — Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат». — 2012. — 210 с.
97. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/koncepciya_razvitiya_nepreryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf (дата обращения 16.04.2018).
98. Коньков, Е.В. Компетентностный подход к обучению в общеобразовательной школе / Е.В. Коньков // Стандарты образования. — 2011. — №4. — С.57-60.
99. Копылова, Н.А. Профессиография как метод исследования успешности профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Н.А. Копылова, А.А. Якушенко // Психология, образование: актуальные и приоритетные исследования : материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников, посвященной 90-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора А.Ф. Шикуну. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017 — 454 с. — Режим доступа: <http://psychology.tversu.ru/websites/24/documents> (дата обращения 17.01.2017).
100. Кузнецова, О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Ольга Владимировна. — Ярославль, 2015. — 282 с.
101. Кузнецова, М.И. Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников: пособие для учителя / М.И. Кузнецова. — М.: Вентана-Граф, 2014. — 432 с.: ил.
102. Кузнецова, М.И. Оценивание образовательных достижений младших школьников: основные подходы и требования к измерительным материалам / М.И. Кузнецова // Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы : сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (г. Москва, 14–15 марта 2017 г.) / сост., отв. ред. А.А. Сергеев; РАО. — М. : Диона, 2017. — 236 с. — С.62-71.
103. Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. — Л. : «Медицина», 1984. — 216 с ил.
104. Крыстопчук, Т.Е. Профессиональная подготовка учителя в системе педагогического образования Испании / Т.Е. Крыстопчук // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XVI междунар. науч.-практ. конф. Часть II. — Новосибирск: СибАК, 2013. — С. 62-73.

105. Лактионова, Ю.С. Развивающее обучение учащихся старших классов средней общеобразовательной школы в процессе изучения «Информатики и ИКТ» : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лактионова Юлия Сергеевна. — Магнитогорск, 2010. — 223 с.
106. Лаукия, Я. Профессиональная подготовка преподавателей в Финляндии / Я. Лаукия // Образование и наука. — 2010. — №8 (76). — С. 99-112.
107. Лебедева, Н.В. Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы в рамках андрагогического подхода [Электронный ресурс] / Н.В. Лебедева // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2017. — №2. — С. 156-162. — Режим доступа: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2017-3/3-lebedeva.pdf> (дата обращения 18.01.2019).
108. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / М.М. Левина. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
109. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. / А.Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — 320с., ил.
110. Леонтьев, А. Н. Философия психологии: Из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. — М.: изд-во Моск. ун-та, 1994. — 228 с.
111. Логинова, О.Б. Материалы курса «Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта. Начальное общее образование. Достижение планируемых результатов» : лекции 1 – 4 / О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября». — 2012. — 100 с.
112. Ломакина, Т.Ю. Процессы диверсификации в современном образовании [Электронный ресурс] /Т.Ю. Ломакина // Федеральный справочник. Образование в России [информационно-аналитическое издание]; Т.11 / Центр стратегических программ. — М.: АНО «Центр стратегических программ», 2016. — 368 с. — С.22-27. — Режим доступа: <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/11/O11-2016-Lomakina.pdf> (дата обращения 14.12.2019).
113. Ломакина, Т.Ю. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. — М: Наука, 2008. — 331 с.
114. Ломакина, Т.Ю. Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя : Монография. [Электронный ресурс] / Т.Ю. Ломакина, С.В. Дзюбенко. — СПб.: Нестор-История, 2017. — 192 с. — Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-tatyana-lomakina/173530-teoriya-i-praktika-razvitiya-issledovatelских-kompetenciy-uchitelya> (дата обращения 09.03.2020).

115. Математика : Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы / Л.О. Денищева [и др.] ; под ред. Г.С. Ковалёвой (ФГОС: оценка образовательных достижений). — М.; СПб.: «Просвещение», 2013. — 102 с.
116. Мезенцева, О.И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. — Новосибирск, 2013. — 158 с.
117. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. — 2006. — №3. — С. 57-61.
118. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. — М.: 2010. — Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/351351/> (дата обращения 18.05.2016).
119. Методические рекомендации к рабочей тетради «Учимся учиться и действовать»: мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. 2 класс / Битянова, М.Р. [и др.]; под ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. — Самара: Изд-во «Учебная литература»: Изд. дом «Фёдоров», 2013. — 96 с.
120. Методические рекомендации к рабочей тетради «Учимся учиться и действовать»: мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. 4 класс / Битянова, М.Р. [и др.]; под ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. — Самара: Изд-во «Учебная литература»: Изд. дом «Фёдоров». 2015. — 99 с.
121. Михайлов, Ф.Б. Профессиография: учеб. пособие / Ф.Б. Михайлов, Е.В. Смольникова, Д.А. Мясников. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. — 44 с.
122. Мишакина, Т.Л., Гладкова, С.А. Тренажер для учащихся 4 класса. Формирование универсальных учебных действий / Т.Л. Мишакина, С.А. Гладкова. — М. : Ювента, 2009. — 48 с.: ил.
123. Моро, М.И. Математика. 2 класс учебник для общеобразовательных учреждений. В двух частях. Ч.1 / М.И. Моро, М.А. Бантова Г.В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2012. — 96 с.: ил. (Школа России).
124. Мошнина, Р.Ш. Требования к сформированности компетентностей педагога, работающего по новому стандарту / Р.Ш. Мошнина, С.Г. Батырева // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2011. — №3. — С. 48-51.
125. Мязина, О.В. Анализ систем повышения квалификации учителей в зарубежных странах [Электронный ресурс] / О.В. Мязина // Известия ВГПУ. — 2013. — №2(261). — С. 155—158. — Режим доступа: http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia_2013_v261_N2 (дата обращения 24.08.2017).

126. Нечаева, Н.В. Педагогическая система развивающего обучения Л.В. Занкова: Учебное пособие / Н.В.Нечаева, Н.Н. Рощина. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2006. — 176 с.
127. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Электронный ресурс] / А.М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с. — Режим доступа: http://anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf (дата обращения 04.02.2019).
128. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор — директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х томах. Том I. Социально экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России [Электронный ресурс] / под ред. Е.П.Тонконогой. — СПб.: ИОВ РАО, 2000. — 114 с. — Режим доступа: <http://iovrso.ru/> (дата обращения: 11.08.2017).
129. Обухова, Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии / Л.Ф. Обухова // Культурно-историческая психология. — 2010. — №4. — С.4—10.
130. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С.И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой — М.: Рус. яз., 1989. — 750 с.
131. Окерешко, А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Окерешко Анна Валентиновна. — Великий Новгород, 2016. — 267 с.
132. Окерешко, А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения квалификации : автореф. дисс..... канд. пед. наук : 13.00.08 / Окерешко Анна Валентиновна. — Великий Новгород, 2016. — 25 с.
133. Опыт Ярославской области по оценке и выявлению дефицитов метапредметных компетенций педагога [Электронный ресурс] // ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования». — URL: <http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/crri/2017/161117-Zolotareva.pdf> (дата обращения: 18.12.2020).
134. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И.М. Улановской. — М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. — 169 с.
135. Пачина, А.Г. Управление развитием оценочной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации : автореф. дисс..... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пачина Анжела Геннадьевна. — Омск, 2012. — 23 с.
136. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 246 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

137. Педагогика [Текст] / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
138. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с.
139. Перевозчикова, А.В. Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе [Электронный ресурс] / А.В. Перевозчикова, В.Г. Васильев // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т.7. №1. — Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Perevozchikova_Vasilyev.phtml (дата обращения 25.05.2018).
140. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях [Электронный ресурс] : колл. монография / под ред. Н.К. Зотовой. — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2013. — 344 с. — Режим доступа: <https://znanium.com/catalog/product/465909> (дата обращения: 26.07.2022).
141. Петерсон, Л.Г. Программа надпредметного курса «Мир деятельности» / Л.Г. Петерсон. — М.: УМЦ «Школа 2000...», 2012. — 53 с.
142. Петерсон, Л.Г., Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования / Л.Г. Петерсон. — М.: УМЦ «Школа 2000...», 2008. — 16 с.
143. Петунин, О.В. Профессиональные затруднения педагога при введении ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. Электронный журнал. — 2016. — № 1. — Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24061> (дата обращения: 12.01.2021).
144. Писарева, Л.И. Европейский проект «Lifelong learning» и его реализация в немецкой модели Weiterbildung / Л.И. Писарева // Педагогика. — 2016. — №2. — С. 113-121.
145. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. — М.: Просвещение, 2010. — 120 с. (Стандарты второго поколения).
146. Политковская, Л.Г. Индивидуально-методическое сопровождение развивающей профессионально-личностной среды учителя начальных классов : автореф. дисс..... канд. пед. наук : 13.00.01 / Политковская Лариса Геннадьевна. — Казань, 2015. — 22 с.
147. Пономарева, А. Уроки TALIS для директоров школ / А. Пономарева // Управление школой. — 2014. — №10. — С. 7-11.
148. Поташник, М.М. В чем состоит заявленная новизна ФГОС / М.М. Поташник, М.В. Левит // Народное образование. — 2014. — №9. — С.79-86.

149. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.: ил.
150. Подласый, И.П. Педагогика : Новый курс : Учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. / И.П. Подласый. — М.: Гуманит. изд. центр, 2002. — Книга 2: Процесс воспитания. — 256 с.
151. Подласый, И.П. Педагогика в 2 т. Том 2. Практическая педагогика в 2 книгах : учебник для академического бакалавриата / И. П. Подласый. — Москва : Издательство Юрайт, 2013. — 799 с.
152. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2022. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1> (дата обращения: 15.06.2022).
153. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А.Б. Воронцов [и др.] ; под ред. А.Б. Воронцова. — М.: Просвещение, 2010. — 176 с. (Стандарты второго поколения).
154. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. — М.: Логос, 2011. — 168 с.
155. Профессиональная педагогика. В 2 ч. Часть 1 : учебное пособие для вузов / под общ. ред. В.И. Блинова. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 374 с. — Серия: Образовательный процесс.
156. Профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС и эффективные формы их преодоления [Электронный ресурс] / — Режим доступа: https://sch5tn.mskobr.ru/files/professional_nye_zatrudneniya_pedagogov_fgos.pdf (дата обращения: 12.01.2021).
157. Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания. Часть I / сост. В.В. Улитко. — Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2020. — 36 с.
158. 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.
159. Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации педагогической деятельности. Часть III / сост. В.В. Улитко. — Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2020. — 31 с.

160. Профессиональный стандарт «Педагог». Приказ Минтруда РФ от 18 октября 2013 г. №544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

161. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Электронный ресурс] / под. ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. — Режим доступа: [www.BSTex.ru>uploads/metod_2_09.02.2011.doc](http://www.BSTex.ru/uploads/metod_2_09.02.2011.doc) (дата обращения 03.08.2016).

162. Реестр затруднений учащихся по итогам оценки образовательных достижений первоклассников в соответствии с ФГОС в 2017-2018 учебном году / Департамент образования ЯНАО. Региональный центр оценки качества образования. — Режим доступа: https://edu.yanao.ru/rsoko/proko/regiss/SitePages/17-18_1klass.aspx (дата обращения 20.12.2020).

163. Реестр затруднений учащихся по итогам оценки образовательных достижений первоклассников в соответствии с ФГОС в 2018-2019 учебном году / Департамент образования ЯНАО. Региональный центр оценки качества образования. — Режим доступа: <https://edu.yanao.ru/rsoko/proko/fediss/SitePages/vpr15-16.aspx> (дата обращения 20.12.2020).

164. Результаты анализа диагностики профессиональных дефицитов педагогов Сахалинской области в 2019 году [Электронный ресурс] / ГБОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области». — Режим доступа: <http://iroso.ru/diagnostika-professionalnyh-deficitov-pedagogicheskikh-rabotnikov> (дата обращения 08.01.2020).

165. Результаты внедрения инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами : Достижение метапредметных результатов [Электронный ресурс] / Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова, М.В. Серков. — РАО, 2013. — Режим доступа: <https://edu.yanao.ru/rsoko/proko/regiss/Shared.pdf> (дата обращения 10.12.2020).

166. Результаты исследования оценки образовательных достижений учащихся 4 класса в Ямало-Ненецком автономном округе в 2015/2016 учебном году : Аналитический отчет [Электронный ресурс] / Г.С.Ковалева, [и др.]. — ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Центр оценки качества образования, 2016. — Режим доступа: https://edu.yanao.ru/Shared%20Documents/1_analiz_4klass.pdf (дата обращения 17.12.2020).

167. Результаты исследования образовательных достижений обучающихся первых классов в Ямало-Ненецком автономном округе в 2016 году : Аналитический отчет [Электронный ресурс] / Департамент образования ЯНАО. Региональный центр оценки качества образования. Салехард, 2016. — Режим доступа: https://edu.yanao.ru/rsoko/proko/regiss/Shared%20Documents/analitic_otchet_1_kl_2016.pdf (дата обращения 20.12.2020).

168. Результаты исследования образовательных достижений обучающихся первых классов в Ямало-Ненецком автономном округе в 2017 году : Аналитический отчет [Электронный ресурс] / Департамент образования ЯНАО. Региональный центр оценки качества образования. Салехард, 2017. — Режим доступа: https://edu.yanao.ru/rsoko/proko/regiss/Shared%20Documents/ОТЧЕТ_1_kl_2017_Larionova_28.1.2017.pdf (дата обращения 20.12.2020).

169. Результаты исследования образовательных достижений обучающихся первых классов в Ямало-Ненецком автономном округе в 2018 году : Аналитический отчет [Электронный ресурс] / Департамент образования ЯНАО. Региональный центр оценки качества образования. Салехард, 2018. — Режим доступа: https://edu.yanao.ru/rsoko/proko/regiss/SiteAssets/SitePages/17-18_1klass_2018.pdf (дата обращения 20.12.2020).

170. Ройтблат, О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / О.В. Ройтблат ; ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева». — СПб., 2015. — 49 с.

171. Ройтблат, О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра. Монография. / О.В. Ройтблат. — Вестник ТОГИРО, №2 (29), 2014. — Тюмень: ТОГИРО, 2014. — 236 с.

172. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. — 36 с. — (Современная аналитика образования. Вып. 1).

173. Рытов, А.И. Субъектно-ориентированная система повышения квалификации работников образования как ресурс развития российской школы : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Рытов Алексей Иванович. — М., 2013. — 46 с.

174. Савищева, Т.В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования: диссер. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Савищева Татьяна Викторовна. — Москва, 2015. — 171 с.

175. Салахутдинова, Е.С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе : автореф. диссер. канд. пед. наук : 13.00.01 / Салахутдинова Елена Сергеевна. — Кострома, 2014. — 28 с.

176. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2-х томах. — Т. 1, 2 / Г.К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

177. Сергеева, Н.И. Технология формирования профессионально-личностного саморазвития педагога в процессе корпоративного повышения квалификации : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.И. Сергеева ; Аккредитованное частное образовательное учреждение ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА», Волгоградский филиал. — Самара, 2015. — 23 с.
178. Сергиенко, А.Ю. Управление педагогическим образованием в Сингапуре / А.Ю. Сергиенко // Управление образованием: теория и практика. — 2018. — №1(29). — С.23-35.
179. Серебрякова, Л.А. Системно-деятельностный подход как условие формирования ключевых компетенций школьников / Л.А. Серебрякова // Методист. — 2011. — №2. — С.14-17.
180. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография / В.В. Сериков. — Москва, 1998. — 182 с.
181. Сериков, В.В. Специфика профессионального образования педагога / Методология профессионального образования / В.В. Сериков // Методология профессионального образования : Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной А.М. Новикову (1 декабря 2016 г.) [Электронный ресурс] / под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной / ФГБНУ ИСРО РАО. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, 2016. — 648 с. — С. 513-520. — Режим доступа: http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K_conferenciyam/Sbornik_konferencii_pamyati_Novikova.pdf (дата обращения 17.12.2019).
182. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / В.В. Сериков // Хрестоматия по общей педагогике в 2-х частях. Ч.1 / авт.-сост. А.Н. Сендер, С.Н. Северин / Брест: БерГУ им. А.С. Пушкина, 2009. — С. 78-142.
183. Сериков, В.В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию [Электронный ресурс] / В.В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. — 2014. — №1 (5). — С.105-118. — Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21589858_93806130.pdf (дата обращения 17.12.2019).
184. Скурихина, Ю. А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — № 8 (август). — С. 48–60. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm> (дата обращения 17.06.2019).
185. Сластёнин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластёнин // Педагогическое образование и наука. — 2008. — №12. — С.4-15.

186. Смагина, Т.И. Теория учебной деятельности как базовое основание готовности бакалавра – будущего учителя к развивающему обучению младших школьников / Т.И. Смагина // Ученые записки Орловского гос. ун-та. — 2015. — №3 (66). — С.354-359.
187. Содержание образования в начальной школе: система ценностей: сборник научных трудов / под. ред. Н.Ф. Виноградовой. — М.; СПб: Нестор-История, 2011. — 136 с.
188. Социально-педагогические основы развития образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования. Коллективная монография. / Под. науч. ред. Т.Ю. Ломакиной – Москва, 2012. – 260 с.
189. Строкова, Т.А. Готова ли школа к реализации компетентностного подхода / Т.А. Строкова // Народное образование. — 2010. — №7. — С. 187-191.
190. Султыгова, Хади. Возрастные особенности младших школьников в контексте формирования мотивации учения / Хади Султыгова // Рефлексия. — 2016. — №2. — С. 59-65.
191. Суртаева, Н.Н. Навигатор в мире технологий: методические рекомендации в формате таблиц / Н.Н. Суртаева. — СПб., Тюмень: ТОГИРРО, 2013. — 24 с.
192. Сухобская, Г.С. Образование взрослых: цели и ценности / Г.С. Сухобская, Е.А. Соколовская, Т.В. Шадрина. — СПб., ИОВ РАО, 2002. — 188 с.
193. Талызина, Н.Ф. Методика составления обучающих программ : Учебное пособие / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 126 с.
194. Талызина, Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня [Электронный ресурс] / Н.Ф. Талызина. — Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/192979/>, требуется регистрация (дата обращения 18.09.2016).
195. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : Книга для учителя / Н.Ф. Талызина. — М.: Просвещение. 1988. — 175 с.
196. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / под. ред. Г.М. Романцева, В.А. Федорова, М.М. Дудиной. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т 3. — 309 с.
197. Тестов, В.А. Математическое образование и компетентностный подход / В.А. Тестов // Школьные технологии. — 2014. — №2. — С.31-37.
198. Тестов, В.А. О понятии педагогической парадигмы / В.А. Тестов // Образование и наука. — 2012. — №9 (98). — С. 5-14.
199. Троянская, С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учебное пособие / С.Л. Троянская. — Ижевск: Издательский центр «Удмурдский университет», 2016. — 176 с.

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

201. Улитко, В.В. Вариативность форм развития и коррекции профессиональных компетентностей: сильные и слабые стороны / В.В. Улитко // Профессиональные компетентности педагога в условиях реализации ГОС нового поколения: траектории профессионального роста : Материалы международной научно-практической конференции (8 февраля 2017 года). — Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2017. — 304 с. — С 93-97.

202. Улитко, В.В. Готовность педагога школы первой ступени к реализации государственного образовательного стандарта начального общего образования ПМР [Электронный ресурс] // От качества условий к качеству результата как стратегия развития системы образования: Материалы МНПК 9 февраля 2016 года. — Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2016. — 258 с. — С. 225-231.

203. Улитко, В.В. Индивидуализация как актуальная тенденция коррекции и развития профессиональных компетентностей педагогов в условиях системно-деятельностного подхода [Электронный ресурс] / В.В. Улитко // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях [Текст]: сб. материалов Международной электронной научно-практической конференции 2–31 октября 2017 года / под ред. А.И. Чернышева, Т.Б. Волобуевой, Ю.А. Романенко и др. — В 5-ти т. — Т. 4. — Донецк: Истоки, 2017. — 374 с. — С. 311-315. — Режим доступа : <http://donridpokonf.tilda.ws/book>

204. Улитко, В.В. Индивидуализация профессионального развития педагога / В.В. Улитко // Профессиональное образование. Столица. — 2018. — № 6. — С. 28-30.

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

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

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

208. Улитко, В.В. Общемировые тенденции развития профессионализма учительского корпуса: интерпретация опыта в республиканской системе постдипломного образования педагогов / В.В. Улитко // Стратегии развития образования XXI века : материалы МНПК (18-19

октября 2018 года). Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та. —2018. — 400 с. (в обл.) — С. 285-290.

209. Улитко, В.В. Построение системы научно-методического сопровождения педагога как непрерывного процесса развития его профессионализма / В.В. Улитко // Актуальные вопросы реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: материалы региональной научно-практической конференции (Белгород, 11 апреля 2018 года) / «БелИРО» ; М.А. Яшина, Е.А. Фатнева, И.Л. Хорошилова. — Белгород: ООО «Графит», 2018. — 150 с. — С. 57-62.

210. Улитко, В.В. Предупреждение возможных методических затруднений учителя начальной школы при внедрении комплексной интегрированной проверочной работы в условиях мониторинга метапредметных образовательных результатов / В.В. Улитко // Педагогический вестник Приднестровья. — 2014. — №1-2. — С. 219-224.

211. Улитко, В.В. Принцип декомпозиции как основа диагностики индивидуальных профессионально-педагогических дефицитов учителя начальных классов / В.В. Улитко // Школьные технологии. — 2018. — №6. — С. 119-124.

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

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

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

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

216. Улитко, В.В. Создание условий для коррекции профессиональной компетентности учителя средствами неформального образования / В.В. Улитко // Материалы Всероссийской конференции (21 сентября 2017). — М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. — 335 с. — С. 298-302.

217. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / Н.Ф. Виноградова, [и др.] ; под ред. Н.Ф. Виноградовой. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. — 224 с.

218. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. — М.: Просвещение. — 2010. — 31с.

219. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

220. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта. Начальное общее образование // Начальная школа. — 2004. — №9. — С. 5.

221. Формирование системы профессиональных квалификаций : словарно-справочное пособие. — М.: Издательство «Перо», 2016. — 48 с.

222. Хатюшина, А.А. Теория и практика повышения квалификации учителей США (на примере штата Южная Каролина) : автореф. диссер. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хатюшина Анна Андреевна. — М., 2009. — 20 с.

223. Хуторской, А.В. Дистанционный оргдеятельностный курс «Метапредметное содержание образования в условиях реализации ФГОС» : Модуль N 3. Фундаментальный образовательный объект. Учебный метапредмет [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской, Н.В. Громыко / Институт образования человека, 2012. — Режим доступа: http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv#1 (дата обращения 07.09.2016).

224. Хуторской, А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся / А.В. Хуторской // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2014. — №2. — С.7-23.

225. Хуторской, А.В. Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского / Вестник Института образования человека. — 2016. — №1. — С.11-12.

226. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Вестник института образования человека. — 2012. — №2.

227. Чистякова, С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — №1. — С.54-60.

228. Чистякова, С.Н. Профессиональные компетенции педагога и новые стандарты / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. — 2014. — №4. — С.14-17.
229. Что такое качество образования? / под ред. А.И. Адамского. — М.: Эврика, 2009. — 272 с.
230. Шадриков, В.Д. Идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей [Электронный ресурс] / В.Д. Шадриков // Методология современной психологии. — 2017. — №7. — С. 404-414. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30622027> (дата обращения 10.03.2019).
231. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности : монография / В.Д. Шадриков. — Москва : Университетская книга, 2010. — 319 с.
232. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин — Издательство: Владос, 2002.
233. Шаповалова, Л.И. Становление европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков (на примере немецкоговорящих стран) : автореф. диссер. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Шаповалова Лариса Ивановна. — Ростов-на-Дону, 2007. — 49 с.
234. Шигабетдинова, Г.М. Исследование влияния культуры рефлексивного партнерства сотрудников на корпоративную культуру организации [Электронный ресурс] / Г.М. Шигабетдинова // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. — 2014. — №6. — С.242-245.
235. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика. 1989. — 560 с.
236. Юнацкевич, Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография / Р.И. Юнацкевич. — СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. — 90 с.
237. Юцявичене, П.А. Методы модульного обучения : учебное пособие / П.А. Юцявичене // Вильнюс, 1988. — 47 с.
238. Ядровская, М.В. Моделирование в педагогике [Электронный ресурс] / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. — 2013. — №336. — С. 139-143. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-v-pedagogike/viewer> (дата обращения 7.11.2021).
239. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. — 2012. — № 4. — С. 46–49.
240. Ямбург, Е.А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. — М.: Просвещение, 2014. — 175 с.: ил.
241. *El Currículo organizado en competencias. Fundamentos del Currículo* / Ministerio de Educacion Guatemala. Guatemala, junio de 2010. — Режим доступа: <https://educarea.cl/el-curriculo-organizado-en-competencias> (дата обращения 15.11.2019).

242. Fanfani E. T. *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente* // Educ. Soc., Campinas. — Vol. 28, n. 99 (2007). — P. 335-353. — Режим доступа: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/44260833_Emilio_Tenti_Fanfani (дата обращения 11.05.2017).

243. Nemiña R.E., Ruso H.M^aG., Mesa L.M. *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas* // Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. — Vol. 13, n. 2 (2009). — P. 1-13. — Режим доступа: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3res.pdf> (дата обращения 7.01.2018).

244. Pagés J. *La formacio'n inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio* // Investigación en la Escuela. — N^o 31 (1997). — P. 90-98. — Режим доступа: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116953> (дата обращения 22.02.2017).

245. Schulmeyer A. *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. — Режим доступа: <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/3092> (дата обращения 12.08.2018).

246. Vaillant D. *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica* // Journal of supranational policies of education. — N^o 5. — P. 5-21. — Режим доступа: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5691055> (дата обращения 4.10.2019).

247. Vaillant D. *Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes* / Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional / Gary L. Anderson ... [et.al.] ; coordinado por Margarita Poggi. — 1^a ed. — Ciudad Autynoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013. 240 p., P. 45-56.

248. Vazquez Cruz M., Cordero Arroyo G., Leyva Barajas Y. *Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América* // Revista Electronica “Actualidades Investigativas en Educación”. — Vol. 14, n 3 (2014). — P. 1-19. — Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/280963993> (дата обращения 15.11.2019)

Список иллюстративного материала

№ п/п	Наименование иллюстрации	Страница
Рисунки		
Рисунок 1	Компетентностная основа образования (сопоставление: международный опыт и Российская Федерация)	20
Рисунок 2	Модель познавательного универсального действия «анализ» (на основе его операционного состава)	36
Рисунок 3	Модель коммуникативного универсального действия «смысловое чтение» (на основе его операционного состава)	36
Рисунок 4	Модель сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях дополнительного профессионального образования	68
Рисунок 5	Комбинации программ развития профессиональных компетенций	83
Рисунок 6	Детализация столбца матрицы «Вид сопровождения» (таблица 3): процесс сопровождения индивидуального развития профессиональных компетенций учителя начальных классов	84
Рисунок 7	Фрагмент обобщенного профессиографического протокола (компетенция К-1): заполнение и вычисление среднего значения по каждому показателю критерия компетенции	110
Рисунок 8	Фрагмент обобщенного профессиографического протокола (компетенция К-1): определение среднего значения по каждому критерию компетенции	111
Рисунок 9	Фрагмент обобщенного профессиографического протокола (компетенция К-1): определение значения в целом по компетенции	112
Рисунок 10	Индивидуальный компетентностный профиль учителя	113
Рисунок 11	Схема компоновки вариативных программ конструктора для разработки программы индивидуального профессионального развития учителя (Х)	130
Рисунок 12	Сопоставление индивидуальных компетентностных профилей (фрагмент)	184
Рисунок 13	Профессиограмма-динамика развития профессиональных компетенций (фрагмент) (компетенция К-1: декомпозиция)	185
Таблицы		
Таблица 1	Действия по решению учебной задачи при ознакомлении с темой «Периметр» (2 класс)	29
Таблица 2	Взаимосвязь развития профессиональных компетенций учителей и отдельных умений УУД их обучающихся (% от числа респондентов)	52
Таблица 3	Конструктор вариативных программ в общем виде (матрица)	82
Таблица 4	Критериальная основа профессиональных компетенции учителя начальных классов. Компетенция в области целеполагания (К-1).	88
Таблица 5	Критериальная основа профессиональных компетенции учителя начальных классов. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2)	89
Таблица 6	Критериальная основа профессиональных компетенции учителя начальных классов. Компетенция в области организации учебной деятельности (К-3)	91
Таблица 7	Критериально-диагностическая шкала уровней сформированности профессиональных компетенций (соотношение качественной и количественной характеристики)	97

Таблица 8	Критериально-диагностическая шкала определения уровня сформированности профессиональных компетенций (<i>перевод баллов в уровни</i>)	98
Таблица 9	Модель № 1. Дифференциация на этапе самоопределения к деятельности	101
Таблица 10	Модель № 2. Дифференциация на этапе определения границ собственной компетентности	103
Таблица 11	Оценка наличного уровня профессиональных компетенций (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)	113
Таблица 12	Декомпозиция профессиональных компетенций (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)	114
Таблица 13	Программа «П-1» развития профессиональных компетенций конструктора вариативных программ	120
Таблица 14	Программа «П-2» развития профессиональных компетенций конструктора вариативных программ	122
Таблица 15	Программа «П-3» развития профессиональных компетенций конструктора вариативных программ	124
Таблица 16	График проведения совместных практико-ориентированных мероприятий группового и коллективного уровней сотрудничества	129
Таблица 17	Уровень развития профессиональных компетенций (контрольный этап опытно-экспериментальной работы)	146
Таблица 18	Динамика развития профессиональных компетенций (сопоставление констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы)	167
Таблица 19	Декомпозиция компетенции в области целеполагания (К-1): <i>умение вовлечь обучающихся в процесс целеполагания</i> (сопоставление констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы)	168
Таблица 20	Декомпозиция компетенции в области организации учебной деятельности (К-3): <i>умение реализовывать педагогическое оценивание</i> (сопоставление констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы)	170
Таблица 21	Динамики развития профессиональных компетенций: качественный параметр	171
Таблица 22	Динамики развития профессиональных компетенций: количественный параметр	172
Таблица 23	Общая динамика развития уровня профессиональных компетенций участников опытно-экспериментальной работы	172
Таблица 24	Расчеты по результатам динамики развития профессиональных компетенций участников I года опытно-экспериментальной работы (2016/17 учебный год)	173
Таблица 25	Расчеты по результатам динамики развития профессиональных компетенций участников II года опытно-экспериментальной работы (2017/18 учебный год)	174
Таблица 26	Расчеты по результатам динамики развития профессиональных компетенций участников III года опытно-экспериментальной работы (2018/19 учебный год)	175
Таблица 27	Динамика уровней развития профессиональных компетенций учителей по t-критерию Уилкоксона (Wilcoxon)	176
Таблица 28	Результаты оценки умения планировать обучающимися 1-х классов учителей-участников опытно-экспериментальной работы	

	по развитию профессиональных компетенций	178
Таблица 29	Результаты оценки умения планировать и умения производить контроль обучающимися 2-х классов учителей-участников опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций	179
Таблица 30	Результаты оценки умения планировать, умения производить контроль и умения производить оценку обучающимися 3-х классов учителей-участников опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций	181

Приложение А
(обязательное)

Профессиографический протокол
уровня профессиональных компетенций учителя начальных классов

Инструкция для эксперта

Вам предлагается оценить, используя 5-ти балльную шкалу, ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества учителя в уроке, необходимые ему в ежедневной профессиональной деятельности для формирования метапредметных учебных умений младшего школьника:

5 – очень высокая степень выраженности указанного в утверждении умения. Оно проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивым, полностью соответствует типичным качествам и поведению учителя. **Ответ – «да».**

4 – высокая степень выраженности умения. Оно часто проявляется в педагогических ситуациях. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение учителя не соответствуют утверждению. **Ответ – «скорее да, чем нет».**

3 – средняя степень выраженности умения. В некоторых ситуациях качества и поведение педагога соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют. **Ответ – «среднее значение».**

2 – слабая степень выраженности умения. Оно редко проявляется в педагогических ситуациях. Поведение и качества педагога лишь иногда соответствуют утверждению. **Ответ – «скорее нет, чем да».**

1 – характеристика не представлена в деятельности педагога. Качества и поведение учителя не соответствуют содержанию указанного умения. **Ответ – «нет».**

Отмечайте Ваш ответ знаком «✓» в соответствующей колонке [154].

Тема урока. _____

Тип урока. _____

Цель (дидактическая) _____

Формируемые метапредметные умения:

познавательные _____

регулятивные _____

коммуникативные _____

Перечень профессиональных компетенций, их критерии и показатели каждого критерия	Оценка наблюдателя				
	1	2	3	4	5
1. Компетенция в области целеполагания					
– умеет перевести тему урока в учебную задачу:					
<i>разделяет тему урока и цель урока;</i>					
<i>формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока;</i>					
<i>конкретизирует цель урока в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся;</i>					
<i>добивается понимания/принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий;</i>					
<i>формулирует критерии достижения цели урока;</i>					
<i>соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью;</i>					
– умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания:					
<i>вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока;</i>					

владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока;					
предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью					
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности					
– умеет создавать ситуации успеха в учебной деятельности обучающихся:					
владеет приемами формирования заинтересованности в изучении предмета или темы;					
отмечает даже самый маленький успех ученика;					
использует дифференцированный подход в предъявлении заданий к выполнению в классе или дома;					
– умеет создавать условия позитивной мотивации младших школьников:					
ставит творческие задачи, требующие применения полученных («открытых») знаний или формулирует проблемные задания;					
демонстрирует практическое применение изучаемого материала вне рамок учебного предмета;					
использует на уроке самоконтроль и самооценку, взаимоконтроль и взаимооценку;					
чередует в уроке характер учебной деятельности: репродуктивный, продуктивный, творческий					
3. Компетенция в области организации учебной деятельности					
– умеет устанавливать субъект-субъектные отношения в классе					
умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними учебный диалог ;					
умеет создать рабочую атмосферу на уроке, поддержать дисциплину;					
– умеет организовывать учебную деятельность младших школьников:					
комбинирует фронтальную, групповую и индивидуальную формы обучения;					
применяет приемы интерактивного взаимодействия младших школьников для решения учебной задачи;					
организует самостоятельную работу ученика по ознакомлению с новым знанием или по его применению					
– умеет реализовывать педагогическое оценивание:					
аргументирует выставляемые отметки: обращает внимание школьников на их достижения и недоработки;					
осуществляет/организовывает всестороннее оценивание младших школьников: оценивание знаний, предметных и метапредметных умений;					
применяет различные методы оценивания предметных умений (тесты, оценочные листы, письменные опросы, срезы знаний, экспресс-диагностики и др.);					
применяет различные методы оценивания метапредметных умений (оценочные листы, практико-ориентированные задания, решение кейса, создание обобщенных таблиц, кластеров, опорных конспектов и др.);					
вводит критерии оценивания/самооценивания предметных и метапредметных умений;					
критериальная основа оценивания/самооценивания отражает аспекты одного порядка ;					
умеет методически грамотно сочетать методы педагогического оценивания, самооценивания и взаимооценивания.					

Комментарии (во время наблюдения урока) _____

Приложение Б (обязательное)

Обобщенный профессиографический протокол

Перечень педагогических компетенций их критериев и показателей каждого критерия	Даты наблюдения																									Обобщенная профессиограмма наблюдателя				
	« » 20					« » 20					« » 20					« » 20														
	Оценка внешнего наблюдателя																													
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
1. Компетентность в области целеполагания (К – 1)																														
– умеет перевести тему урока в учебную задачу:																														
<i>разделяет тему урока и цель урока;</i>																														
<i>формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока;</i>																														
<i>конкретизирует цель урока в виде алгоритма (плана) учебных действий;</i>																														
<i>добивается понимания / принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий;</i>																														
<i>формулирует критерии достижения цели;</i>																														
<i>соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью;</i>																														
– умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания:																														
<i>вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока;</i>																														
<i>владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока;</i>																														
<i>предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в</i>																														

Индивидуальный компетентностный профиль _____

Фамилия, имя, отчество учителя

Компетенция	Уровень сформированности компетенции		Критерии компетенции	Степень выраженности критерия (в баллах)
	в баллах	описательно		
1. Компетенция в области целеполагания (К-1)			– умеет перевести тему урока в учебную задачу;	
			– умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания	
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2)			– умеет создавать ситуации успеха учебной деятельности обучающихся;	
			– умеет создавать условия позитивной мотивации младших школьников	
3. Компетенция в области организации учебной деятельности (К-3)			– умеет устанавливать субъект-субъектные отношения в классе;	
			– умеет организовывать учебную деятельность младших школьников;	
			– умеет реализовывать педагогическое оценивание	

Приложение В (обязательное)

**Профессиографический протокол
наличного уровня профессиональных компетенций учителя
методический прием «Рефлексивное партнерство»**

ФИО учителя, у которого велось наблюдение урока

МОУ «_____»
Организация образования

Дата наблюдения		Учебный предмет	
-----------------	--	-----------------	--

ИНСТРУКЦИЯ ДЛЯ ЭКСПЕРТА

Вам предлагается оценить, используя 5-ти балльную шкалу, ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества учителя в уроке, необходимые ему в ежедневной профессиональной деятельности для формирования метапредметных учебных умений младшего школьника:

5 – очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики. Она проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению учителя. **Ответ – «да».**

4 – высокая степень выраженности характеристики. Она часто проявляется в педагогических ситуациях. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение учителя не соответствуют утверждению. **Ответ – «скорее да, чем нет».**

3 – средняя степень выраженности характеристики. В некоторых ситуациях качества и поведение педагога соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют. **Ответ – «среднее значение».**

2 – слабая степень выраженности характеристики. Она редко проявляется в педагогических ситуациях. Поведение и качества педагога лишь иногда соответствуют утверждению. **Ответ – «скорее нет, чем да».**

1 – характеристика не представлена в деятельности педагога. Качества и поведение учителя не соответствуют содержанию утверждения. **Ответ – «нет» [154].**

Отмечайте Ваш ответ знаком «+» в соответствующей колонке.

Тема урока. _____

Тип урока. _____

Цель (дидактическая) _____

Перечень профессиональных компетенций, их критерии и показатели каждого критерия	Оценка наблюдателя				
	1	2	3	4	5
1. Компетенция в области целеполагания					
– умеет перевести тему урока в учебную задачу					
1) <i>разделяет тему урока и цель урока:</i>					
Коллега понимает, что тема урока – это его содержание, а цель урока – это его результат. Понимание устойчивое, коллега не смешивает эти понятия.					
2) <i>формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока:</i>					
Цель урока является образовательным результатом обучающихся, который достижим за урок (нет лишних целей, которые не соответствуют типу урока или объему освоенного содержания на уроке),					

цель-результат учитель проверяет по окончанию урока. Принимаются формулировки «знают...», «умеют...», «демонстрируют...», «выделяют...», «объясняют...», «находят...» и т.д.					
<i>3) конкретизирует цель урока в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся;</i>					
Коллега может сформулировать комплекс шагов по достижению дидактической цели урока. Шаги последовательны, не дублируются в разных речевых формах, и реально будут способствовать достижению цели.					
<i>4) добивается понимания/принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий;</i>					
Понимание обучающимися цели и задач урока возможно в случае, если ученики сами (или при помощи подводящего диалога) формулируют цель урока. Принятие возможно в случае, если обучающиеся столкнулись с проблемным заданием или вопросом, на который не могут ответить, пока не узнают новое правило, новый алгоритм, новый способ и т.д.					
<i>5) формулирует критерии достижения цели урока:</i>					
Коллега называет конкретные знания или умения, которыми должны овладеть обучающиеся к окончанию урока, см. п.2					
<i>6) соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью;</i>					
Коллега может назвать образовательный результат (итог) решения (выполнения) каждой поставленной на уроке задачи. Таким образом, он аргументирует ее необходимость в уроке для продвижения к цели, например: – поставлена задача «вспомнить алгоритм постановки ударения в слове»; –итог – обучающиеся назвали все этапы, в правильной последовательности; (или обучающиеся на конкретных примерах слов демонстрируют правильный порядок действий при постановке ударения в слове, без пропусков и замен)					
– умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания:					
<i>1) вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока;</i>					
Коллега использует на уроке один из методических приемов: 1) создает проблемную ситуацию, в ходе которой ученики приходят к выводу о недостаточности имеющихся знаний; 2) использует подводящий к цели урока диалог (система последовательных вопросов учителя, выводящих обучающихся на формулировку цели); 3) использует побуждающий диалог (побуждение высказывать свои версии относительно цели урока на основе выделенной темы)					
<i>2) владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока;</i>					
Коллега использует на уроке один из методических приемов, сообразно возрастным и учебным возможностям класса: 1) приемы редактирования плана учебных действий: 1.1) дополнение исходного плана учебных действий; 1.2) выбор актуальных учебных действий; 1.3) удаление неактуальных учебных действий. 2) прием восстановления последовательности учебных действий. 3) прием редактирования и восстановления последовательности. 4) самостоятельное (в паре или группе) составление плана учебных действий. восстановление плана по ходу выполнения учебных действий в виде серии выводов (по итогам выполнения конкретных учебных действий).					
<i>3) предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью</i>					
Коллега использует примерные вопросы: – Что мы должны знать к концу урока?					

– <i>Каким умением мы овладеем по окончании урока?</i>					
4) владеет приемами содержательной рефлексии*					
В конце урока коллега возвращается к поставленной цели. Могут ли обучающиеся вспомнить дидактическую цель и сформулировать ее?					
<u>ИЛИ</u> в конце урока коллега обращает внимание обучающихся на их <u>индивидуальные результаты по решению задач</u> и просит ответить на вопрос, какая из задач оказалась для каждого легко/нелегко выполнимой (<i>несколько ответов</i>), просит сделать вывод о персональном достижении дидактической цели (<i>на основе результатов решения задач урока</i>)					
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности					
– умеет создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся					
1) <i>организует оценочные ситуации: использует на уроке самоконтроль и самооценку, взаимоконтроль и взаимооценку;</i>					
В данном случае констатируется факт присутствия в уроке делегирования обучающимся полномочий по оценке своих достижений как предметных, так и метапредметных.					
2) <i>использует дифференцированный подход в предъявлении заданий к выполнению в классе или дома;</i>					
Коллега предлагает разные по сложности или объему задания; для выполнения в паре или самостоятельно или демонстрирует другие подходы к дифференциации. В ходе самоанализа поясняет целесообразность использованной дифференциации.					
3. Компетенция в области организации учебной деятельности					
– умеет реализовывать педагогическое оценивание					
1) <i>аргументирует выставляемые оценки: обращает внимание школьников на их достижения и недоработки;</i>					
Коллега аргументирует выставляемую отметку, аргументация основана <u>на выполнении требований ГОС к знаниям, умениям и навыкам</u> обучающегося по конкретной теме учебного предмета. Целесообразно выставление отметок тотчас по итогу работы обучающихся (письменно у доски или устно – на вопросы учителя и т.д.), а не в конце урока, когда времени на осмыслении обучающимся допущенных ошибок нет, а возможно, он и не помнит, в чем ошибся. Отсутствуют общие неконкретные фразы типа: <i>Нужно еще поработать.... Не старался..., Мало отвечал за урок.... Или Ты молодец..., получаешь 5.</i>					
2) <i>осуществляет/организовывает всестороннее оценивание обучающихся: оценивание знаний, предметных и метапредметных умений;</i>					
В соответствии с ГОС к результатам образования относятся не только ЗУНы, но и метапредметные умения, поэтому они также подлежат оцениванию, но важно помнить, что отметка здесь «не работает». Коллега в ходе урока предлагает обучающимся задание для само- или взаимооценки предметных результатов его выполнения, и, <u>в обязательном порядке</u> , хотя бы 1 задание – для само- или взаимооценки регулятивных, коммуникативных или познавательных умений. Таким образом, в этой строке Вы отмечаете, есть ли всестороннее оценивание или оно односторонне.					
3) <i>применяет различные методы оценивания предметных умений (тесты, оценочные листы, письменные опросы, срезы знаний, экспресс-диагностики и др.);</i>					
Необходимо обратить внимание на то, использует ли коллега <u>варианты</u> оценочного инструментария: на одном уроке, к примеру, оценочный лист, на другом – тест (<i>это может быть и диагностический тест в конце урока по изучению степени достижения дидактической цели каждым обучающимся</i>), или оценочный инструментарий однообразен из урока в урок. Возможно, на уроке учитель применил 2 вида инструментария для оценки предметных результатов, при этом один предлагался для само- взаимооценки (например, по эталону), а другой – для оценки учителем. Но важно обратить внимание, что в основе проверки должны быть как предметные знания, умения, так и демонстрация умений применять предметное знание вне учебной ситуации (<i>в смоделированной практической, жизненной ситуации – продуктивные задания</i>).					

4) применяет различные методы оценивания метапредметных умений (оценочные листы, компетентностно ориентированные задания, решение кейса, создание обобщенных таблиц, кластеров, опорных конспектов и др.);					
<p>Коллега предъявляет к проверке различные умения из регулятивных УУД, из коммуникативных УУД или из познавательных УУД (например, оценка/самооценка личного вклада в работу группы или пары; умения планировать деятельность, контролировать правильность ее выполнения; умение систематизировать учебный материал в виде таблицы, кластера, модели, схемы; умение видеть варианты решения одного вопроса или задачи, умение анализировать и выбирать наиболее рациональный способ решения и др.)</p> <p>Здесь <u>желательно увидеть чередование</u> коллегой предъявляемых к оценке умений: на одном уроке это могут быть какие-то из регулятивных умений, на другом уроке – отдельные коммуникативные умения, на третьем уроке – познавательные умения (смотрите электронную рассылку УУД), т.е. не весь комплекс, например, познавательных УУД, а какое-то его отдельное умение. Это важно, т.к. оценить весь комплекс обучающийся не сможет.</p>					
5) вводит критерии оценивания/самооценивания предметных и метапредметных умений;					
<p>Важным элементом Вашего наблюдения должно стать то, оговариваются ли в классе критерии при само- или взаимооценке выполненных заданий.</p>					
6) критериальная основа оценивания/самооценивания отражает аспекты одного порядка;					
<p>Коллега предлагает варианты критериев само- взаимооценки. Ваше внимание должно быть привлечено к тому, чтобы эти критерии были одного порядка:</p> <p>1) требования к предметным умениям (например, правильность выполненных расчетов, решений; орфографическая, синтаксическая точность и др.);</p> <p>2) требования к точности оформления записей или формул (если некая запись является новым видом и требуется заострить внимание обучающихся на правильности ее оформления) – регулятивные УУД (контроль и коррекция);</p> <p>3) требования к количеству выполненных заданий за единицу времени (скоростной фактор, применяется для отработки навыка);</p> <p>4) степень вовлеченности обучающегося в совместно-распределительную деятельность в группе или паре – коммуникативные УУД (аргументация своей позиции, участие в диалогах, готовность задавать уточняющие вопросы и др.);</p> <p>5) степень продуктивности обучающегося в совместно-распределительной деятельности в группе или паре – познавательные УУД (генерация личных версий, анализ версий товарищей, решение проблем в целом и др.);</p> <p>6) умение видеть варианты в решении одной и той же учебной задачи – регулятивные УУД (способность удерживать цель деятельности длительное время) и др.</p>					
7) умеет методически грамотно сочетать методы педагогического оценивания, самооценивания и взаимооценивания.					
<p>Коллега методически грамотно использует педагогическое оценивание, целесообразно вводит само- и взаимооценивание, с т.з. объекта оценки; задания для само-, взаимооценки посильны и понятны обучающимся.</p>					

КОММЕНТАРИИ:

Приложение Г (обязательное)

Конструктор вариативных программ развития профессиональных компетенций («П-1»; «П-2»; «П-3») (Общий вид)

Модули деятельности	«П-1» Отсутствие компетенции или критический уровень компетенции		«П-2» Функциональный уровень компетенции		«П-3» Креативный уровень компетенции	Уровень сотрудниче- ства
	Блоки деятельности		Блоки деятельности		Блок деятельности	
	Компенсаторный	Развивающий	Компенсаторный	Развивающий	Развивающий	
Теоретический модуль	Изучение научно-методической литературы, профессиональной периодики (<i>электронный тематический сборник</i>): восполнение знаний компетенции: К-1, К-2, К-3	Дополнение электронного сборника научно-методическими источниками, освоенными самостоятельно для расширения знаний компетенции К-1, К-2, К-3		Формирование <u>своего</u> (электронного) тематического сборника научно-методических источников в целях расширения знаниевой основы К-1, К-2, К-3	Анализ и экспертиза предложений педагогов в электронные тематические сборники научно-методической литературы для развития компетенции: К-1, К-2, К-3	Персональный уровень сотрудничества
Практический модуль	Использование методических пособий по проектированию этапов урока: «Профессиональные компетенции педагогической деятельности»: (часть №1); (часть №2); (часть №3.1); Система оценивания (часть №3.2)	Работа с видео материалами уроков: – наблюдение 2-3 фрагментов одного и того же этапа урока с целью выделить методические приемы, используемые учителями; – оценка методических приемов, используемых учителями, с т.з. создания условий для формирования умений УУД; – реконструкция наименее корректного фрагмента (прием «Дополненная реальность урока») (*фрагменты для анализа соответствуют компетенции К-1, К-2, К-3)	Использование методических пособий по проектированию этапов урока: «Профессиональные компетенции педагогической деятельности»: (часть №1); (часть №2); (часть №3.1); Система оценивания (часть №3.2)	Работа с видео материалами уроков: – аспектный анализ 2 фрагментов одного и того же этапа урока с целью выделить ошибки в методических приемах, используемых в конкретных учебных ситуациях; – сценарировать эти учебные ситуации: предложить корректные методические приемы деятельности учителя (прием «Дополненная реальность урока»); – оценить коррективы с позиции создания условий для формирования конкретных умений УУД (*фрагменты для анализа предлагаются в соответствии с развитием компетенции К-1, К-2, К-3)	1. Разработка профессиональных задач для педагогов по развитию компетенции: К-1, К-2, К-3 . 2. Самостоятельный подбор видеоматериалов, содержащих методические ошибки при организации учебной деятельности, их оценка с позиции формирования УУД и вариативное сценарирование учебной ситуации (прием «Дополненная реальность урока») (*видеоматериал для анализа – в соответствии с компетенцией: К-1, К-2, К-3). 3. Разработка КИМ для диагностики развития УУД обучающихся. 4. Подготовка методических статей или разработок серии уроков, отражающих применение К-1, К-2 или К-3	

		К-1: ОДИ и ретренинг; К-2: решение кейса; К-3: тренинг, ретренинг, методические проектные задачи № 1, №2 *Методика «Рефлексивное партнерство» <i>(на рабочем месте/командный уровень)</i>		К-1: ОДИ; К-2: решение кейса; К-3: тренинг, ретренинг, методические проектные задачи № 1, №2 *Методика «Рефлексивное партнерство» <i>(на рабочем месте/командный уровень)</i>	К-1: ОДИ; К-2: ----- К-3: методические проектные задачи № 1, №2 * Методика «Рефлексивное партнерство» <i>(на рабочем месте/командный уровень)</i>	Групповой (командный) уровень согрудничества
	Участие в учебно-практических семинарах: комплексное развитие всех трех компетенций		Участие в учебно-практических семинарах: комплексное развитие всех трех компетенций		1. Участие в учебно-практических семинарах в форме мастер-классов (содержание мастер-класса согласовывается с учителем). 2. Представление личного практического опыта на КПК учителей начальных классов	Коллективный уровень согрудничества

мероприятия не предусмотрены программой

Приложение Д (обязательное)

Конструктор вариативных программ развития профессиональной компетенции К-1

Уровень компетенции	К-1_П-1 – Отсутствие компетенции или критический уровень компетенции		
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества	
Теоретический модуль	Компенсаторный блок	Развивающий блок	
	УММ К-1: 1) изучение научно-методических статей профессиональной периодики по теме целеполагания	Дополнение электронного тематического сборника научно-методическими источниками, освоенными самостоятельно по теме целеполагания	
Практический модуль	УММ К-1: 1) использование методического пособия (часть №1) «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания»	Работа с видеоуроками: 1) просмотреть 2-3 фрагмента этапа целеполагания на уроке; 2) выделить методические приемы, используемые учителем на уроке; 3) оценить методические приемы, с позиции создания условий для формирования конкретных метапредметных умений; 4) реконструировать наименее корректный фрагмент (методический прием «Дополненная реальность урока»)	Персональный уровень
		1) Участие в организационно-деятельностной игре «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО»; 2) участие в ретренинге «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО»	Групповой командный* уровень
		На рабочем месте (*в команде): 1) анализ этапа целеполагания 3-х уроков коллеги по школе (прием «Рефлексивное партнерство»)	
		Применение освоенных умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	
	Участие в учебно-практическом семинаре: «Особенности формирования предметных и метапредметных результатов средствами УМК по математике Н.Б. Истоминой»		Коллективный уровень
	Применение освоенных умений		

	Участие в учебно-практическом семинаре «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»	
--	---	--

Уровень компетенции	К-1_П-2 – Функциональный уровень компетенции		
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества	
Теоретический модуль	Компенсаторный блок	Развивающий блок	Персональный уровень
		Формирование своего (электронного*) тематического сборника научно-методических источников по теме целеполагания	
3 – 4 класс Практический модуль	УММ К-1: 1) использование методического пособия (часть №1) «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания»	Работа с видеоуроками: 1) аспектный анализ 2 фрагментов одного и того же этапа урока с целью выделить ошибки в методических приемах, используемых учителем на этапе целеполагания; 2) сценарировать учебные ситуации: предложить корректные методические приемы целеполагания (методический прием «Дополненная реальность урока»); 3) оценить свои предложения с позиции создания условий для формирования у младших школьников умения целеполагать	Групповой командный* уровень
		1) Участие в организационно-деятельностной игре «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО»; 2) участие в ретренинге «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО»	
		На рабочем месте (*в команде): 1) анализ этапа целеполагания 3-х уроков коллеги по школе (прием «Рефлексивное партнерство»)	
		Применение освоенных умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	
	Участие в учебно-практическом семинаре: «Особенности формирования предметных и		Коллективный уровень

	<i>метапредметных результатов средствами УМК по математике Н.Б. Истоминой»</i>		
	Применение освоенных умений Участие в учебно-практическом семинаре «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»		

■ мероприятия не предусмотрены программой

Уровень компетенции	К-1_П-3 – Креативный уровень компетенции	
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества
Теоретический модуль	Развивающий блок	Персональный уровень
	Анализ предложений педагогов в электронный тематический сборник научно-методических статей по вопросам целеполагания в начальной школе	
Практический модуль	Форма работы по выбору учителя 1. Разработка профессиональных задач для педагогов по развитию компетенции в области целеполагания. 2. Работа с видеуроками: – самостоятельный подбор видеоматериалов, содержащих методические ошибки при организации этапа целеполагания; – оценка видео с позиции формирования метапредметных умений и вариативное сценирование учебной ситуации (методический прием «Дополненная реальность урока»); 3. Разработка КИМ для диагностики развития у обучающихся начальных классов умения планировать (3-4 класс). 4. Подготовка тематической методической статьи (из опыта работы) для публикации в сборнике педагогических чтений или методических разработок серии уроков по одной теме (только этап целеполагания)	Групповой командный* уровень
	Участие в организационно-деятельностной игре «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО»	
	На рабочем месте (*в команде): 1) анализ этапа целеполагания 3-х уроков коллеги по школе (методический прием «Рефлексивное партнерство»)	Коллективный уровень
	Комплексное применение умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	
	Участие в учебно-практических семинарах с мастер-классом (тема мастер-класса предлагается учителем) 1. «Особенности формирования предметных и метапредметных результатов средствами УМК по математике Н.Б. Истоминой»; Комплексное применение умений 2. «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»	

Приложение Е (обязательное)

Конструктор вариативных программ развития профессиональной компетенции К-2

Уровень компетенции	К-2_П-1 – Отсутствие компетенции или критический уровень компетенции		
Модули деятельности	Блоки мероприятий		
Теоретический модуль	Компенсаторный блок	Развивающий блок	
	УММ К-2: 1) изучение научно-методических статей профессиональной периодики по теме создания условий мотивации обучающихся	Дополнение электронного тематического сборника научно-методическими источниками, освоенными самостоятельно по теме создания условий мотивации обучающихся	Персональный уровень
Практический модуль	УММ К-2: 1) использование методического пособия (часть №2) «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности»	Работа с видеоуроками: 1) просмотреть 2 видеоурока; 2) выделить методические приемы, мотивации учеников, используемые учителем на уроке; 3) оценить методические приемы с позиции создания условий для формирования конкретных метапредметных умений; 4) реконструировать наименее корректный фрагмент (методический прием «Дополненная реальность урока»)	
		1) Решение кейса «Мотивация и мотивы» На рабочем месте (*в команде): 1) анализ 3-х уроков коллеги по школе с позиции создания условий мотивации младших школьников (прием «Рефлексивное партнерство»)	
		Применение освоенных умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	
	Применение освоенных умений Участие в учебно-практическом семинаре «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»		Коллективный уровень

Уровень компетенции	К-2_П-2 – Функциональный уровень компетенции	
Модули деятельности	Блоки мероприятий	
Теоретический	Компенсаторный блок	Развивающий блок

		(электронного*) тематического сборника научно-методических источников по вопросам мотивации младших школьников в учебной деятельности	Персональный уровень
Практический модуль	УММ К-2: 1) использование тематического методического пособия (часть №2) <i>«Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности»</i>	Работа с видеоуроками: 1) аспектный анализ 2 видеоуроков с целью выделить ошибки в методических приемах мотивации учеников используемых учителем; 2) сценарировать учебные ситуации: предложить корректные методические приемы мотивации (методический прием <i>«Дополненная реальность урока»</i>); 3) оценить свои предложения с позиции создания условий для формирования у младших школьников метапредметных умений	
		1) Решение кейса «Мотивация и мотивы» На рабочем месте (*в команде): 1) анализ 3-х уроков коллеги по школе с позиции создания условий мотивации младших школьников (прием <i>«Рефлексивное партнерство»</i>) Применение освоенных умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	Групповой командный* уровень
	Применение освоенных умений Участие в учебно-практическом семинаре <i>«Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»</i>		Коллективный уровень

■ мероприятия не предусмотрены программой

Уровень компетенции	К-2_П-3 – Креативный уровень компетенции	
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества
Теоретический модуль	Развивающий блок	Персональный уровень
	Анализ предложений педагогов в электронный тематический сборник научно-методических статей по вопросам создания условия мотивации в начальной школе	
Практический модуль	Форма работы по выбору учителя 1. Разработка ситуационных задач для учителей начальных классов по развитию компетенции в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности. 2. Работа с видеоуроками:	

	<p>– самостоятельный подбор видеоматериалов, содержащих методические ошибки в мотивации обучающихся на уроке;</p> <p>– оценка видео с позиции формирования метапредметных умений и вариативное сценирование учебной ситуации (методический прием «<i>Дополненная реальность урока</i>»);</p> <p>3. Подготовка тематической методической статьи для публикации в сборнике педагогических чтений (из опыта работы)</p>	
		<p>Групповой командный* уровень</p>
	<p>На рабочем месте (*в команде):</p> <p>1) анализ 3-х уроков коллеги по школе с позиции создания условий мотивации младших школьников (методический прием «<i>Рефлексивное партнерство</i>»)</p>	
	<p>Комплексное применение умений</p> <p>Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»</p>	<p>Коллективный уровень</p>
	<p>Комплексное применение умений</p> <p>Участие в учебно-практическом семинаре с мастер-классом (тема мастер-класса предлагается учителем)</p> <p><i>«Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»</i></p>	

Приложение Ж (обязательное)

Конструктор вариативных программ развития профессиональной компетенции К-3

Уровень компетенции	К-3_П-1 – Отсутствие компетенции или критический уровень компетенции		
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества	
Теоретический модуль	Компенсаторный блок	Развивающий блок	
	УММ К-3: 1) изучение научно-методических статей профессиональной периодики по теме организации педагогического оценивания и самооценивания	Дополнение электронного тематического сборника научно-методическими источниками, освоенными самостоятельно по теме оценивания и самооценивания младших школьников на уроке: компетентностно-ориентированный инструментарий, критерии оценивания метапредметных умений	
Практический модуль	УММ К-3: 1) использование методических пособий (часть №3.1) <i>«Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации педагогической деятельности»</i> (часть №3.2) <i>«Система оценки»</i>	Работа с видеуроками: 1) просмотреть 2 видеурока; 2) выделить особенности введения учителем на уроке самооценивания, взаимооценивания; 3) оценить введение само-, взаимооценивания с позиции создания условий для формирования конкретных метапредметных умений; 4) реконструировать наименее корректный фрагмент (методический прием <i>«Дополненная реальность урока»</i>)	Персональный уровень
		1) Участие в тренинге «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС: виды, алгоритм разработки инструментария диагностики..»; 2) участие в ретренинге «Предмет мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и обучения младших школьников их самооценке»; 3) Решение методической проектной задачи №1 «Оказание методической помощи коллеге»	Групповой командный* уровень
		На рабочем месте (*в команде): 1) анализ 3-х уроков коллеги по школе с позиции организации оценочной деятельности младших школьников (прием <i>«Рефлексивное партнерство»</i>) Комплексное применение умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	

	Участие в учебно-практическом семинаре «Внутренняя система оценки планируемых результатов в соответствии с требованиями ГОС НОО»		Коллективный уровень
	Комплексное применение умений Участие в учебно-практическом семинаре «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»		

Уровень компетенции	К-3_П-2 – Функциональный уровень компетенции		
Модули деятельности	Блоки мероприятий		Уровни сотрудничества
Теоретический модуль	Компенсаторный блок	Развивающий блок	Персональный уровень
		Формирование своего (электронного*) тематического сборника научно-методических источников по теме оценивания и самооценивания младших школьников на уроке виды компетентностно-ориентированного инструментария, критерии оценивания метапредметных умений и др.	
Практический модуль	УММ К-3: 1) использование методических пособий (часть №3.1) «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации педагогической деятельности» и (часть №3.2) «Система оценки»	Работа с видеоуроками: 1) аспектный анализ 2 видеоуроков с целью выделить ошибки при введении на уроке само-взаимооценивания используемых; 2) сценарировать учебные ситуации: предложить корректное вовлечение младших школьников в самооценивание (методический прием «Дополненная реальность урока»); 3) оценить свои предложения с позиции создания условий для формирования у младших школьников метапредметных умений	Групповой командный* уровень
		1) Участие в тренинге «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС: виды, алгоритм разработки инструментария диагностики»; 2) участие в ретренинге «Предмет	

		мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и обучения младших школьников их самооценке); 3) Решение методической проектной задачи №1 «Оказание методической помощи коллеге»	
		На рабочем месте (*в команде): 1) анализ 3-х уроков коллеги по школе с позиции организации оценочной деятельности младших школьников (прием « <i>Рефлексивное партнерство</i> »)	
		Комплексное применение умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	
	Участие в учебно-практическом семинаре « <i>Внутренняя система оценки планируемых результатов в соответствии с требованиями ГОС НОО</i> »		Коллективный уровень
	Комплексное применение умений Участие в учебно-практическом семинаре « <i>Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД</i> »		

■ мероприятия не предусмотрены программой

Уровень компетенции	К-3_П-3 – Креативный уровень компетенции	
Модули деятельности	Блоки мероприятий	Уровни сотрудничества
Теоретический модуль	Развивающий блок	Персональный уровень
	Анализ предложений педагогов в электронный тематический сборник научно-методических статей по вопросам организации оценочной деятельности обучающихся в начальной школе	
Практический модуль	Форма работы по выбору учителя	
	1. Разработка ситуационных задач для педагогов по развитию компетенции в области организации оценочной деятельности. 2. Разработка разных видов компетентностно-ориентированного инструментария для учеников начальной школы. 2. Работа с видеуроками: – самостоятельный подбор видеоматериалов, содержащих методические ошибки при введении само- взаимооценивания обучающихся на уроке; – оценка видео с позиции формирования метапредметных умений и вариативное сценирование учебной ситуации (методический прием « <i>Дополненная реальность урока</i> »);	

	3. Подготовка тематической методической статьи для публикации в сборнике педагогических чтений по организации учебной деятельности младших школьников (из опыта работы)	
	Решение методической проектной задачи №1 «Оказание методической помощи коллеге»	Групповой командный* уровень
	На рабочем месте (*в команде): 1) анализ 3-х уроков коллеги по школе с позиции оценивания обучающихся на уроке, а также введения само-взаимооценивания (методический прием « <i>Рефлексивное партнерство</i> »)	
	Комплексное применение умений Решение методической проектной задачи «Методическое объединение учителей начальных классов»	
	Участие в учебно-практических семинарах с мастер-классом (тема мастер-класса предлагается учителем) 1. « <i>Внутренняя система оценки планируемых результатов в соответствии с требованиями ГОС НОО</i> » Комплексное применение умений 2. « <i>Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД</i> »	Коллективный уровень

Компетенция	Степень выраженности и уровень сформированности компетенции		Вывод о развитии компетенции
	Октябрь, 2017	Май, 2018	
1. Компетенция в области целеполагания (К-1)	_____ баллов	_____ баллов	
	<i>уровень</i>	<i>уровень</i>	
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2)	_____ баллов	_____ баллов	
	<i>уровень</i>	<i>уровень</i>	
3. Компетенция в области организации учебной деятельности (К-3)	_____ баллов	_____ баллов	
	<i>уровень</i>	<i>уровень</i>	

Рекомендации:

Приложение К (справочное)
Профессиограмма-динамика развития профессиональных компетенций

Фамилия, имя, отчество учителя

Педагогические компетенции, показатели и критерии	Октябрь, 2017					Май, 2018				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Компетенция в области целеполагания										
– умеет перевести тему урока в учебную задачу:	(1+2x2+3x3):6=2,3					(2+3+4x3+5):6=3,7				
<i>разделяет тему урока и цель урока;</i>			+							+
<i>формулирует цель урока диагностично на основе темы и типа урока;</i>			+						+	
<i>конкретизирует цель урока в виде алгоритма (плана) учебных действий обучающихся;</i>			+					+		
<i>добивается понимания/принятия обучающимися цели урока как учебной задачи и алгоритма (плана) учебных действий;</i>		+							+	
<i>формулирует критерии достижения цели урока;</i>		+							+	
<i>соотносит промежуточные результаты реализации алгоритма (плана) учебных действий с поставленной целью;</i>	+						+			
– умеет вовлечь обучающихся в процесс целеполагания:	(1x2+2):3=1,3					(1+4+5):3= 3,3				
<i>вовлекает обучающихся в процесс постановки цели урока в виде учебной задачи или предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока;</i>	+									+
<i>владеет приемами вовлечения обучающихся в процесс определения алгоритма (плана) учебных действий по достижению цели урока;</i>		+							+	
<i>предлагает учащимся спрогнозировать результат учебной деятельности на уроке в соответствии с поставленной целью</i>	+					+				
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности										
– умеет создавать ситуации успеха в учебной деятельности обучающихся:	(2x2+3):3=2,3					(3x2+4):3= 3,3				
<i>владеет приемами формирования заинтересованности в изучении предмета или темы;</i>			+						+	
<i>отмечает даже самый маленький успех ученика;</i>		+						+		
<i>использует дифференцированный подход в предъявлении заданий к выполнению в классе или дома;</i>		+						+		
– умеет создавать условия позитивной мотивации младших школьников:	(2x4):4=2,0					(2+3x2+5):4= 3,2				
<i>ставит творческие задачи, требующие применения полученных («открытых») знаний или формулирует проблемные задания;</i>		+						+		
<i>демонстрирует практическое применение изучаемого материала вне рамок учебного предмета;</i>		+					+			
<i>использует на уроке самоконтроль и самооценку, взаимоконтроль и взаимооценку;</i>		+								+
<i>чередует в уроке характер учебной деятельности: репродуктивный, продуктивный, творческий</i>		+						+		
3. Компетенция в области организации учебной деятельности										
– умеет устанавливать субъект-субъектные отношения в классе	3,0					4,0				
<i>умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними учебный диалог;</i>			+						+	
<i>умеет создать рабочую атмосферу на уроке, поддержать дисциплину;</i>			+						+	
– умеет организовывать учебную деятельность младших школьников:	(2x2+3):3=2,3					(3x2+5):3= 3,7				
<i>комбинирует фронтальную, групповую и индивидуальную формы</i>			+							+

Компетенция	Степень выраженности и уровень сформированности компетенции		Вывод о развитии компетенции
	Октябрь, 2017	Май, 2018	
1. Компетенция в области целеполагания (К-1)	3,6 балла	7,0 баллов	Положительная динамика по уровням сформированности компетенции
	<i>критический уровень</i>	<i>функциональный уровень</i>	
2. Компетенция в области мотивации обучающихся на осуществление учебной деятельности (К-2)	4,3 балла	6,5 балла	Положительная динамика по уровням сформированности компетенции
	<i>критический уровень</i>	<i>функциональный уровень</i>	
3. Компетенция в области организации учебной деятельности (К-3)	6,6 балла	10,7 балла	Положительная динамика по уровням сформированности компетенции
	<i>критический уровень</i>	<i>функциональный уровень</i>	

Рекомендации:

Уважаемая XXXXXXXXXX, таблицы индивидуального компетентного профиля отражают положительную динамику по умениям Ваших профессиональных компетенций.

В целях самообразования, Вам следует продолжить профессиональное развитие *по отдельным вопросам целеполагания, мотивации обучающихся и организации учебной деятельности*, по отдельным критериям которых в профессиограмме-динамике не зафиксированы положительные изменения.

Рекомендованы следующие темы для самообразования (по выбору):

1) *в вопросах целеполагания* «Обучение прогнозированию образовательного результата как условие развития самоконтроля младшего школьника»;

2) *в вопросах мотивации*: «Практическая значимость приобретенных знаний и умений как элемент ценностного отношения младших школьников к познанию нового»;

3) *в вопросах организации учебной деятельности* «Современные контрольно-измерительные материалы (измерители), их варианты и место введения в урок».

Приложение Л (обязательное)
Тематика направлений для саморазвития

К-1	
К-1: У-1.1	Тема и цель урока как элементы проектировочной деятельности учителя: <i>взаимосвязь дидактического содержания и планируемых результатов его освоения младшими школьниками</i>
К-1: У-1.2	Дидактическая цель как образовательный результат обучающихся: от цели стратегической (<i>изучения учебного предмета</i>) к цели тактической (<i>поурочной</i>)
К-1: У-1.3	Подходы к проектированию плана достижения дидактической цели урока в виде системы взаимосвязанных задач как основа рефлексии его эффективности
К-1: У-1.4	
К-1: У-1.5	
К-1: У-1.6	
К-1: У-2.1	Эффективные приемы совместного с учениками целеполагания на уроке
К-1: У-2.2	
К-1: У-2.3	Обучение прогнозированию образовательного результата как условие развития самоконтроля младшего школьника
К-2	
К-2: У-1.1	Мотивация и мотивы: виды мотивации и особенности мотивационной основы обучающихся вашего класса
К-2: У-1.2	Влияние оценочных суждений учителя на мотивацию младших школьников
К-2: У-1.3	Создание лично ориентированной образовательной среды на основе дифференцированного подхода к обучающимся
К-2: У-2.1	Организация учебно-познавательной деятельности младшего школьника в режиме проблемных (или творческих) учебных ситуаций
К-2: У-2.2	Практическое применение приобретенных знаний и умений как элемент ценностного отношения младших школьников к познанию нового
К-2: У-2.3	1.Оценивание для обучения и оценивание обучения: принципиальные отличия и субъекты оценочной деятельности. 2.Самооценка как условие улучшения качества учебных достижений школьника
К-2: У-2.4	Влияние характера учебной деятельности на тип мышления младших школьников: от репродукции в деятельности к творчеству
К-3	
К-3: У-1.1	1.Учебный диалог и его роль в формировании рефлексии учебных умений, взаимоконтроля и продуктивной коммуникации младших школьников. 2. Создание учебных ситуаций продуктивного взаимодействия
К-3: У-1.2	
К-3: У-2.1	Интерактивные и индивидуальные формы обучения младших школьников в условиях формирования умения учиться
К-3: У-2.2	
К-3: У-2.3	
К-3: У-3.1	Особенности педагогического оценивания первоклассников: создание условий для стимулирования познавательной активности
К-3: У-3.2	1.Подходы к оцениванию метапредметных умений: виды заданий для оценивания коммуникативных, регулятивных и познавательных умений. 2. Современные контрольно-измерительные материалы и их место в уроке. 3. Предмет оценки – метапредметные умения: что и как оценивать? 4. Работа с текстами: как организовать самостоятельное изучение текста в начальной школе?
К-3: У-3.3	
К-3: У-3.4	
К-3: У-3.5	
К-3: У-3.6	Роль критериальной основы оценивания в формировании познавательной мотивации и объективной самооценки младшего школьника
К-3: У-3.7	Учитель и ученики как равноправные субъекты оценочной деятельности

Приложение М (обязательное)
**План группового и коллективного уровней сотрудничества при реализации
 практического модуля программ профессионального развития
 («П-1», «П-2», «П-3»)**

Форма взаимодействия	Методы взаимодействия	Содержание взаимодействия	Цель (результат) взаимодействия
Групповой уровень сотрудничества			
К-1			
<p style="text-align: center;">ОДИ «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО» <i>(см. программу – Приложение 13)</i></p>	<p>1. Теоретическое сообщение «Цель как результат обучения: диагностичность целеполагания»</p>	Заполнение карты «Знаю. Хочу узнать. Узнал»	<p>– знают особенности диагностического целеполагания, отличают соответствующие формулировки в методическом инструментарии учителя; – формулируют дидактическую цель урока в деятельностной форме; – формулируют план действий (алгоритм) по достижению конкретной дидактической цели; – выделяют конкретные умения метапредметных учебных действий школьника, формируемые в процессе целеполагания</p>
	<p>2. Интерактивная игра «Пила»</p>	Анализ технологической карты урока (единая для всех групп): – моделирование диагностично заданной дидактической цели (<i>формулировка дидактической цели в виде конкретных результатов урока</i>); – моделирование планируемых метапредметных результатов	
	<p>3. Отчеты групп по формулировкам дидактической цели и планируемых метапредметных результатов</p>	Анализ вариативных предложений; критическое восприятие методического опыта коллег	
	<p>4. Методический прием «Дополненная реальность урока»</p>	Анализ видеофрагмента урока по вовлечению обучающихся в процесс целеполагания. Сценирование учебной ситуации целеполагания	
	<p>5. Отчеты групп по сценированию учебной ситуации целеполагания</p>	Анализ вариативных предложений; критическое восприятие методического опыта коллег	
	<p>6. Обсуждение критериев эффективного целеполагания (на основе отчетов групп)</p>	Обобщение нового практического опыта	
	<p>7. Тестирование «Профессиональное развитие учителя»</p>	Рефлексия остаточных дефицитов в области целеполагания	

	<i>Целеполагание» (тест №1)</i>		
<p>Ретренинг «Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты целеполагания в контексте ГОС НОО» <i>(см. программу – Приложение 13)</i></p>	<p>1. Аналитический обзор результатов тестирования <i>«Профессиональное развитие учителя. Целеполагание»</i></p>	<p>Определение дефицитов целеполагания, которым посвящен ретренинг. Выполнение вводных заданий <i>(разработки коллег)</i></p>	<p>– формулируют дидактическую цель урока в деятельностной форме; – оценивают и корректируют целеполагание в конкретных примерах технологических карт урока; – соотносят методические приемы по вовлечению в целеполагание с конкретными умениями метапредметных учебных действий, формируемые в процессе целеполагания; – формулируют план действий (алгоритм) по достижению конкретной дидактической цели; – могут спроектировать этап урока по вовлечению обучающихся в целеполагание</p>
	<p>2. Дискуссия по результатам самостоятельной практической деятельности</p>	<p>Анализ методических разработок целевого компонента собственных уроков по заданным критериям</p>	
	<p>3. Интерактивная игра «Общий проект»</p>	<p>Разработка алгоритма проектирования целевого компонента урока</p>	
	<p>4. Отчеты групп по разработке алгоритма проектирования целевого компонента урока</p>	<p>Анализ вариативных предложений; критическое восприятие методического опыта коллег. Создание оптимального алгоритма</p>	
	<p>5. Презентация темы <i>«Приемы вовлечения обучающихся в совместное целеполагание».</i> Анализ учебной ситуации <i>(видеофрагменты уроков)</i></p>	<p>Ознакомление с приемами создания на уроке учебной ситуации «Целеполагание». Наблюдение вариантов приемов в практике</p>	
	<p>6. Методический прием «Дополненная реальность урока»</p>	<p>Сценирование учебной ситуации целеполагания: работа с методическими ошибками <i>(видеофрагмент урока)</i></p>	
	<p>7. Отчеты групп по сценированию учебной ситуации целеполагания</p>	<p>Анализ вариативных предложений; критическое восприятие методического опыта коллег</p>	
К-2			
<p>Кейс-технология «Мотивация обучающихся как аспект методической компетентности и условие формирования ценностного</p>	<p>1. Самодиагностика</p>	<p>Заполнение карты «Знаю. Хочу узнать. Узнал»</p>	<p>– понимают роль мотивации обучающихся в учебном процессе; – владеют приемами мотивации обучающихся на разных этапах урока; – дифференцируют приемы учебно-</p>
	<p>2. Теоретическое сообщение <i>«Приемы социальной и учебной мотивации: методические аспекты»</i></p>	<p>Систематизация информации в виде таблицы, схемы или кластера <i>(на выбор группы)</i></p>	
	<p>3. Отчеты групп по систематизации</p>	<p>Анализ вариативных предложений;</p>	

<p>отношения младших школьников к своей учебной деятельности»</p> <p>(см. программу – Приложение 13)</p>	<p>информации теоретического сообщения</p>	<p>критическое восприятие интерпретации теоретической информации по критерию «доступность формы систематизации»; уточнение информации</p>	<p>познавательной и социальной мотивации; – выделяют конкретные методические приемы, формирующие учебно-познавательную мотивацию младшего школьника</p>
	<p>4. Кейс «Мотивация и мотивы» (Приложение 14)</p>	<p>Решение проблемы по оценке методической целесообразности приемов мотивации, предложенных в ТКУ; проектирование альтернативных приемов мотивации в тех ситуациях, где, по мнению группы, приемы выбраны методически неверно</p>	
	<p>5. Отчеты групп по решению проблемы кейса</p>	<p>Анализ вариативных методических решений их критическое восприятие</p>	
	<p>6. Самодиагностика</p>	<p>Дополнение карты «Знаю. Хочу узнать. Узнал»</p>	
К-3			
<p>Тренинг «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС: виды, алгоритм разработки инструментария диагностики метапредметных образовательных результатов»</p> <p>(см. программу – Приложение 13)</p>	<p>1. Самоопределение к деятельности: составление кластера «Формирующее оценивание»</p>	<p>Рефлексия личных знаний о теме тренинга</p>	<p>– знают отличительные особенности репродуктивных и продуктивных заданий; – знают варианты инструментария для формирования и диагностики уровня сформированности УУД;</p>
	<p>2. Интерактивная игра «Замкнутая цепь»</p>	<p>Классификация метапредметных умений по видам УУД (с последующей самопроверкой)</p>	<p>– могут соотнести компетентностно-ориентированное задание с умением, входящим в состав того или иного вида УУД; – могут составить компетентностно-ориентированное задание в соответствии с целями и содержанием конкретного урока</p>
	<p>3. Обсуждение темы «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС НОО: объект и предмет оценивания»</p>	<p>Уточнение знаний в вопросах знакомого инструментария (продуктивные задания, комплексные работы), приобретение знаний в вопросах нового вида инструментария (компетентностно-ориентированные задания)</p>	
	<p>4. Интерактивная игра «Пила»</p>	<p>Дифференцирование заданий по объекту оценивания: I тип</p>	

		(проверка предметных знаний), II тип (проверка метапредметных умений) <i>(на примере комплексной проверочной работы «Поющая у проруби» 2 кл.)</i>	
	5. Интерактивная игра «Замкнутая цепь»	Установление соответствия «Задание II типа – метапредметное умение»	
	6. Отчеты групп по установленному соответствию заданию II типа – метапредметное умение	Анализ вариативных предложений; критическое восприятие предложенных решений	
	7. Дискуссия	Анализ подготовленных компетентностно-ориентированных заданий (по предложенным критериям)	
	8. Упражнение в разработке компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ)	Применение полученных знаний в вопросах структуры и особенностей КОЗ	
	9. Отчеты групп по результатам разработки	Аргументация принятых решений на основе заданных критериев	
	10. Тестирование «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД» (тест №2)	Рефлексия наличных дефицитов в области видового разнообразия УУД и умений, относящихся к каждому виду; самоконтроль результата по эталону	
Ретренинг по сценированию учебных ситуаций «Предмет мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и обучения младших школьников их самооценке»	1. Анализ результатов тестирования «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД»	Определение системных дефицитов в области видового разнообразия УУД и умений, относящихся к каждому виду	– знают , что является критериальной основой оценивания учебных достижений обучающихся; – дифференцируют критерии оценивания предметных и метапредметных умений; – выделяют предметный и метапредметный потенциал учебного
	2. Самодиагностика «Знаю. Хочу узнать. Узнал»	Рефлексия методических знаний	
	3. Теоретическое сообщение «Критериальная основа оценивания как условие	Уточнение знаний в вопросах критериальной основы оценивания метапредметных умений	

<i>(см. программу – Приложение 14)</i>	<i>формирования объективного самооценивания младшего школьника. Техники самооценивания в начальной школе»</i>		задания в контексте возможной оценки его выполнения; – могут задать критерии для само- и взаимооценивания метапредметного умения к конкретному учебному заданию;
	4. Анализ учебной ситуации «Обучение само- и взаимооцениванию: критериальная основа» <i>(на основе просмотра видео урока)</i>	Наблюдение и анализ методических приемов создания учебной ситуации на уроке	– создают учебные ситуации по самооценке конкретных метапредметных умений.
	5. Методический прием «Дополненная реальность урока»	Сценирование учебной ситуации само-взаимооценки учеников	
	6. Отчеты групп по сценированию учебных ситуации	Анализ вариативных предложений; уточнение личных методических знаний	
	7. Дискуссия. « <i>Метапредметная основа предметных заданий</i> »; « <i>Критерии и показатели для организации самооценки регулятивных и коммуникативных УУД</i> »	Обсуждение вопросов критериальной основы оценивания учебных заданий. Расширение представлений об особенностях критериальной основы для оценки коммуникативных и регулятивных УУД	
	8. Концептуализация теоретических знаний и практических умений	Разработка алгоритма формирования критериальной основы само- и взаимооценивания учебных достижений	
	9. Отчеты групп и создание единого алгоритма	Анализ и обобщение вариативных предложений; уточнение личных методических знаний	
	10. Самодиагностика «Знаю. Хочу узнать. Узнал»	Рефлексия методических приращений.	
	11. Тестирование « <i>Профессиональное развитие учителя. Оценивание</i> »	Рефлексия остаточных дефицитов в области организации оценивания метапредметных умений	

<p>Методическая проектная задача №1 «Оказание методической помощи коллеге»</p> <p><i>(см. программу – Приложение 15)</i></p>	<p>1. Совместно-распределительная деятельность по выполнению заданий проектной задачи: поиск варианта решения методической проблемы</p> <p>2. Отчеты групп: презентация методического продукта</p>	<p>Применение методических знаний и умений в области оценивания метапредметных умений, а также умение методически обоснованного введения в урок соответствующих заданий. Коррекция компетенций в ценностном отношении к новым знаниям и готовности к их применению:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в знании формулировок метапредметных умений; – в умении дифференцировать метапредметные умения в соответствии с видом УУД; – в умении определять метапредметное умение, заложенное в содержании учебного задания; – в умении соотносить задачи метапредметного развития, (блок целеполагания) с содержанием конкретных заданий <p>Анализ и критическое восприятие альтернативных методических решений</p>	<ul style="list-style-type: none"> – дифференцируют конкретные метапредметные умения в соответствии с видом УУД; – производят отбор заданий, формирующих заданный вид УУД; – встраивают задания, формирующие конкретные метапредметные умения в структуру урока в соответствии с заданным целеполаганием этого урока
К-1, К-2, К-3			
<p>Методическая проектная задача № 2 «Методическое объединение учителей начальных классов»</p> <p><i>(см. программу – Приложение 16)</i></p>	<p>1. Совместно-распределительная деятельность по выполнению заданий проектной задачи: поиск варианта решения методической проблемы</p>	<p>Применение методических знаний и профессиональных умений в области целеполагания, мотивации обучающихся и структурирования урока в соответствии с требованиями ГОС НОО. Коррекция профессиональной компетентности в ценностном отношении к новым знаниям и готовности к их</p>	<ul style="list-style-type: none"> – формулируют дидактическую цель урока диагностично; – выделяют конкретные умения метапредметных учебных действий школьника, формируемые в процессе урока; – структурируют содержание урока в соответствии с требованиями системно-деятельностного

		<p>применению:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в осмыслении технологии создания учебных ситуаций, реализующей системно-деятельностный подход; – в области диагностического целеполагания; – в вопросах оформления технологической карты урока 	подхода
	2. Отчеты групп: презентация методического продукта	Анализ вариативных предложений; критическое восприятие альтернативных методических решений	
Коллективный уровень сотрудничества			
К-1			
<p>Учебно-практический семинар «Особенности формирования предметных и метапредметных результатов средствами УМК по математике Н.Б. Истоминой»</p>	<p>Демонстрация уроков учителями, реализующими ГОС НОО</p>	<p>Ознакомление с практическим опытом коллег по реализации требований ГОС НОО в рамках УМК Н.Б. Истоминой</p>	<p>— могут сформулировать критерии достижения дидактической цели урока с позиции её диагностичности;</p>
	<p>Мастер-класс по теме семинара (<i>учителя 3, 4 классов</i>)</p>	<p>Обсуждение практического опыта, развитие профессионально-рефлексивной культуры</p>	<p>– оценивают целесообразность отобранного содержания для урока с позиции диагностического целеполагания;</p>
	<p>Интерактивная игра «Замкнутая цепь»</p>	<p>Выбор инструментария для самооценки обучающимися отдельных учебных заданий</p>	<p>– могут выделить метапредметную составляющую конкретного учебного задания в курсе математики (УМК Н.Б. Истоминой) использованного на уроке;</p> <p>– выделяют в методической системе учителя приемы, направленные на формирование УУД;</p> <p>– оценивают выделенные приемы с точки зрения их включения в личную методическую систему</p>
К-3			
<p>Учебно-практический семинар</p>	<p>Интерактивная игра «Замкнутая цепь»</p>	<p>Практикум по встраиванию приемов самооценивания и</p>	<p>– знают о методических приемах само- и</p>

«Внутренняя система оценки планируемых результатов в соответствии с требованиями ГОС НОО»		взаимооценивания в урок (планирование само- и взаимооценивания предметных и метапредметных умений). Осознание границ компетентности в области оценивания образовательных достижений обучающихся	взаимооценивания; – отличают критериальное оценивание и называют его преимущества в свете требований ГОС НОО; – могут пояснить выражение «критериальная основа оценивания одного порядка»; – оценивают
	Демонстрация уроков учителями, реализующими ГОС НОО	Дискуссия аналитико-рефлексивного характера по результатам представленного практического опыта	представленный практический опыт с т.з. целесообразности предъявления самооценки
	Мастер-класс «Портфолио ученика в системе оценивания достижения образовательных результатов. Построение совместной работы: учитель-ученик-семья»		– знают о вариантах проектирования работы с портфолио обучающихся (приемы вовлечения в работу обучающихся); – оценивают выделенные приемы с точки зрения их включения в личную методическую систему
К-1, К-2, К-3			
Учебно-практический семинар «Реализация в учебной деятельности младшего школьника свободы выбора как условие формирования УУД»	Демонстрация уроков учителями, реализующими ГОС НОО	Ознакомление с практическим опытом коллег по созданию условий для формирования УУД	– выделяют приемы организации учебной деятельности учеников на уроке; – выделяют в уроке методические приемы по созданию ситуации выбора средствами содержания учебных предметов и специальных организационных форм;
	Решение проектной задачи «Поздравление с 8 Марта»	Практическое погружение в технологию, осмысление особенностей в непосредственной деятельности	– соотносят названные приемы с формируемым видом УУД и оценивают их эффективность

Приложение Н

Маршрутные листы освоения учебно-методических модулей

(развитие профессиональных компетенций на персональном уровне сотрудничества П-1, П-2)

Учебно-методический модуль К-1 (компетенция в области целеполагания)**Маршрутный лист**

Цель освоения модуля	– уметь переводить тему урока в учебную задачу; – уметь вовлекать обучающихся в процесс целеполагания
Задачи	– ознакомиться с предложенными (самостоятельно подобранными) научно-методическими статьями по проблеме целеполагания (см. пункт 1, банк – в электронной форме); – ознакомиться с материалами методического пособия «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания» (см. пункт 2); – проанализировать видеофрагменты целеполагания на уроке в начальных классах (см. ссылки – пункт 3, на выбор); – упражняться в применении методических приемов целеполагания на рабочем месте (на основе материалов пособия); – овладеть комплексом методических приемов по организации этапа целеполагания на уроке с привлечением обучающихся
Ресурсы содержательного характера	1) научно-методические статьи по проблеме целеполагания (для П-1); 2) методическое пособие: Часть №1. «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания»; 3) видеофрагменты уроков: организация этапа целеполагания на уроке
Формы оперативного контроля	1. Тест №1 «Профессиональное развитие учителя. Целеполагание». 2. Взаимопосещение уроков на рабочем месте «Рефлексивное партнерство»

1. Перечень научно-методических статей по проблеме целеполагания*(*перечень с 2018/19 учебного года дополнен по предложениям педагогов)*

Брагина Я.М. Постановка целей и задач – основной компонент целостности системы урока // Начальная школа. – 2015. – № 3. – С. 20.

Виноградова Н.Ф. Основа организации процесса формирования у младшего школьника универсальных учебных действий // Начальное образование. – 2016. – № 5. – С.3.

Кокарева З.А., Никитина Л.П., Секретарева Л.С. Диагностика сформированности действий целеполагания // Начальная школа. – 2014. – № 2. – С. 21.

Левитес Д.Г. Теория педагогического целеполагания // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 9.

Мыльникова Н.В. Системно-деятельностный подход в обучении младших школьников // Начальное образование. – 2015. – № 1. – С.42.

Раицкая Г.В. Особенности планирования результатов урока // Начальная школа. – 2016. – № 2. – С. 49 и др.

*Виноградова Н.Ф. Актуальные проблемы современного начального образования // Начальная школа. – 2017. – №9. – С.3.

*Мурзина Н.П. Технология планирования современного урока // Школьные технологии. – 2017. – №2. – С. 52.

2. Методическое пособие

Часть №1. «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области целеполагания».

В пособии рассмотрены теоретические вопросы, предложены практические решения проблемы целеполагания в образовательном процессе, уделено внимание профессиональным умениям, входящим в состав профессиональной компетенции в области целеполагания, приведены примеры специальных методических приемов обучения целеполаганию учеников начальных классов. Все предложенные методические приемы иллюстрированы примерами соответствующих этапов урока.

3. Видеозаписи

Видеофрагменты уроков (организация этапа целеполагания на уроке) для индивидуальной и совместной практической работы в группах.

1) 1) Фрагмент урока математики, 5 класс «Квадрат и прямоугольник» (формирование компетенции в преемственности развития УУД школьников).

<https://www.youtube.com/watch?v=rSKBLIgpWZo>

2) Фрагмент урока окружающего мира, 1 класс «Комнатные растения».

<https://www.youtube.com/watch?v=vjNdq81Vc70>

3) Урок математики, 2 класс. «Сложение и вычитание в пределах 100».

https://www.youtube.com/watch?v=CXiL_yPnM0w

4) Урок русского языка, 4 класс. «Слово и его лексическое значение». Всероссийский конкурс «Учитель года России — 2014».

<https://www.youtube.com/watch?v=u15TwV3sOck>

Учебно-методический модуль К-2 (компетенция в области мотивации обучающихся)

Маршрутный лист

Цель освоения модуля	– уметь создавать ситуации успеха в учебной деятельности обучающихся; – уметь создавать условия позитивной мотивации
Задачи	– ознакомиться с предложенными (самостоятельно подобранными) научно-методическими статьями по проблеме мотивации (см. пункт 1, банк – в электронной форме); – ознакомиться с материалами методического пособия «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивация обучающихся на осуществление учебной деятельности» (см. пункт 2); – проанализировать видеоуроки с позиции создания условий мотивации обучающихся (социальная, учебно-познавательная...); – упражняться в применении новых методических приемов мотивации (на основе материалов пособия) на рабочем месте; – пополнить личный методический арсенал новыми приемами
Ресурсы содержательного характера	1) научно-методические статьи по проблеме мотивации (для П-1); 2) методическое пособие: Часть №2. «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивация обучающихся на осуществление учебной деятельности»; 3) видеоуроки: создание ситуации успеха и учебно-познавательной мотивации
Формы оперативного контроля	1. Тест №2 «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД». 2. Взаимопосещение уроков на рабочем месте «Рефлексивное партнерство»

Перечень научно-методических статей по проблеме мотивации

(*перечень с 2018/19 учебного года дополнен по предложениям педагогов)

Истомина Н.Б., Тихонова Т.Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С.87.

Керженцева А.В. Новый подход к современному уроку в соответствии с требованиями ФГОС НОО // Начальное образование. – 2014. – № 6. – С.9.

Князева Е.А. Использование дифференцированных заданий на уроках русского языка в начальной школе // Начальное образование. – 2016. – №2. – С. 40.

Козлова И.В. Формирование УУД средствами технологии учебных мастерских // Начальная школа. – 2014.– № 5. – С.19.

Песняева Н.А. Становление учебной самостоятельности младших школьников в учебном диалоге // Начальная школа. – 2014. – № 5. – С.13.

Пилюгина Н.А. Проектный метод – один из способов реализации компетентностно-ориентированного обучения // Начальная школа. – 2014. – № 1. – С.44 и др.

*Рыдзе О.А. Учебная самостоятельность младшего школьника: пути развития // Начальная школа. – 2017. – №9. – С.45.

*Рунова Т.А. Реализация индивидуального подхода в обучении младших школьников средствами разноуровневых карточек // Школьные технологии. – 2017. – №3. – С.78.

*Сагдиева И.Т. Урок – продуктивная площадка организации учебного сотрудничества // Начальная школа. – 2017. – №6. – С.28.

2. Методическое пособие

Часть №2. «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области мотивация обучающихся на осуществление учебной деятельности».

В пособии описаны составляющие профессиональной компетенции в области мотивации обучающихся; предложены методические способы решения вопроса мотивации: дифференцированы условия и отдельные учебные ситуации, призванные мотивировать учеников начальной школы. Особое внимание уделено видам учебно-практических заданий, направленных на формирование умения школьников применять учебные знания и умения во внеучебной ситуации. Отдельные виды заданий иллюстрированы примерами.

3. Видеозаписи

Видеоуроки (приемы мотивации на разных этапах урока) для индивидуальной и совместной практической работы в группах.

2) Урок русского языка, 5 класс «Части речи. Обобщение» (формирование компетенции в преиспещенности развития УУД школьников). Всероссийский конкурс «Учитель года России — 2015».

https://www.youtube.com/watch?v=W8Z_w5Hi-h8

3) Урок математики, 1 класс. «Числа от 1 до 10. Закрепление».

<http://ok.ru/video/1038019924269>

4) Урок окружающего мира, 1 класс «Птицы. Чей нос лучше?». Городской конкурс «Учитель года России — 2014».

<https://www.youtube.com/watch?v=L5Wkd4e2dcM>

Учебно-методический модуль К-3 (компетенция в области организации учебной деятельности)

Маршрутный лист

Цель освоения модуля	– уметь устанавливать субъект-субъектные отношения в классе; – уметь организовывать учебную деятельность младших школьников; – уметь реализовывать педагогическое оценивание
Задачи	– ознакомиться с предложенными (самостоятельно подобранными)

	<p>научно-методическими статьями по проблемам организации учебной деятельности (см. пункт 1, банк – в электронной форме);</p> <ul style="list-style-type: none"> – ознакомиться с материалами методических пособий «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации педагогической деятельности» и «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» (см. пункт 2); – проанализировать видеоуроки с позиции создания условий для само- и взаимооценивания обучающимися своих учебных достижений; с позиции организации интерактивного взаимодействия обучающихся; – упражняться в применении новых методических приемов организации совместной деятельности, введения само- и взаимооценки на рабочем месте (на основе материалов пособия); – пополнить личный методический арсенал новыми приемами организации интерактивного взаимодействия обучающихся; – овладеть комплексом методических приемов по введению само- и взаимооценивания младшими школьниками своих учебных достижений, в том числе метапредметных умений
Ресурсы содержательного характера	<ol style="list-style-type: none"> 1) научно-методические статьи по проблеме организации учебной деятельности младших школьников (для П-1); 2) методические пособия: Часть №3.1 «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации учебной деятельности»; Часть №3.2 «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования»; 3) видеозаписи: приемы интерактивного взаимодействия на уроке, приемы само- взаимооценки
Формы оперативного контроля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тест №3 «Профессиональное развитие учителя. Оценивание». 2. Взаимопосещение уроков на рабочем месте «Рефлексивное партнерство»

1. Перечень научно-методических статей по проблеме организации учебной деятельности и оценивания

*(*перечень с 2018/19 учебного года дополнен по предложениям педагогов)*

Аксюциц С.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности в процессе решения проектных задач // Начальное образование. – 2015. – № 1. – С. 28.

Аксюциц С.А. Технология решения проектных задач в начальной школе // Начальная школа. – 2015. – № 4. – С. 35.

Баранова Н.Н. Технология уровневой дифференциации и индивидуализации обучения // Начальная школа. – 2016. – № 2. – С.46.

Виноградова Н.Ф. Учебный диалог как метод обучения младших школьников // Начальное образование. – 2015. – № 4. – С. 3.

Гин А.А. Открытые задачи – инструмент новой педагогики // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – № 8.

Попович И. Ю. Технология создания компетентностно-ориентированных заданий // Начальная школа. – 2014. – № 1. – С.47 и др.

*Романова В.Ю. Диалогическая речь – показатель учебной культуры школьника // Начальная школа. – 2017. – №9. – С.17.

*Рослова Н.О. Использование практико-ориентированных заданий математического содержания для достижения метапредметных результатов обучения // Начальное образование. – 2017. – №6. – С.8.

*Сухаревская Е.Ю. Проектирование урока с позиции деятельностного подхода // Начальное образование. – 2017. – №3. – С.17.

*Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. Педагогическая диагностика образовательных результатов как компонент контрольно-оценочной деятельности // Начальное образование. – 2017. – №3. – С.20.

*Рыдзе О.А. Анализ особенностей общеучебной подготовки российских младших школьников по результатам международных исследований TIMSS-2015 (математика) // Начальное образование. – 2017. – №3. – С.28.

*Титаренко Н.Н. Комплексные работы как опыт оценки метапредметных результатов обучения // Начальная школа. – 2017. – №10. – 18.

2. Методические пособия

Часть №3.1. «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: компетентность в области организации педагогической деятельности».

Раскрыты теоретические вопросы профессиональной компетенции в области организации учебной деятельности, уделено внимание профессиональным умениям, входящим в ее состав; предложены практические решения – методические советы по введению интерактивных приемов и технологий в образовательный процесс. Пособие содержит описание и алгоритм реализации отдельных интерактивных приемов, применимых в условиях начального общего образования.

Часть №3.2. «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования».

Пособие раскрывает сущностные особенности оценивания в условиях реализации ГОС НОО, рассмотрены виды образовательных результатов, подходы к их оценке, описаны примерные процедуры и техники.

3. Видеозаписи

Видеоуроки (приемы интерактивного взаимодействия обучающихся на уроке; приемы само и взаимооценивания на разных этапах урока) для индивидуальной и совместной практической работы в группах.

1) Урок русского языка, 4 класс. «Словосочетание»

https://www.youtube.com/watch?v=6lQuRoK_aI

2) Урок русского языка, 2 класс. «Главные члены предложения или грамматическая основа» (система Л.В. Занкова)

<https://www.youtube.com/watch?v=ooJ94MHvPXM>

3) Урок русского языка, 5 класс. «Части речи. Обобщение» (формирование компетенции в преемственности развития УУД школьников). Всероссийский конкурс «Учитель года России — 2015»

https://www.youtube.com/watch?v=W8Z_w5Hi-h8

б) Урок обучения грамоте, 1 класс. «Звуки [т], [т'], Буква Т»

<https://www.youtube.com/watch?v=NzUMz9gsxUM>

Приложение П
Программы тренингов, игр группового уровня сотрудничества

ПРОГРАММА организационно-деятельностной игры
**«Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты
 целеполагания в условиях реализации ГОС НОО»**

Дата: 04 ноября 2016 г.

Состав участников

1. Учителя первых и вторых классов, реализующие ГОС НОО ПМР в 2016/17 учебном году, участвующие в проекте по развитию профессиональных компетенций.

2. Заместители директора по УВР, курирующие начальное общее образование организаций образования, участвующих развитии профессиональных компетенций.

Цель организационно-деятельностной игры:

- **знают и выделяют** особенности диагностического целеполагания, **отличают** соответствующие формулировки в методическом инструментарии учителя;
- **формулируют** дидактическую цель урока в деятельностной форме;
- **формулируют** план действий (алгоритм) по достижению дидактической цели;
- **выделяют** умения метапредметных учебных действий школьника, формируемые в процессе целеполагания.

Время	Содержание	Исполнитель
Коллективный уровень		
10.00	Сообщение «Цель как результат обучения: диагностичность целеполагания»	В.В. Улитко
Групповой уровень		
10.25	Анализ конкретной ситуации: моделирование диагностического целеполагания (технологич. карты: группы А, Б–1кл.; группы В, Г–2кл.) . Интерактивная игра «Пила»	Участники игры
Коллективный уровень		
10.50	Отчеты групп по моделированию диагностического целеполагания	Участники
Групповой уровень		
11.10	Анализ конкретной ситуации: приемы вовлечения обучающихся в совместное целеполагание (видеофрагменты уроков: группы А, Б –1 кл.; группы В, Г –2 кл.) Методический прием «Дополненная реальность урока»	Участники игры
Коллективный уровень		
11.35	Отчеты групп по приемам вовлечения учеников в целеполагание	В.В. Улитко, участники игры
11.50	Обсуждение критериев эффективного целеполагания (из отчетов групп)	
Персональный уровень		
12.20	Рефлексия дефицитов целеполагания (самооценка продвижения). Тестирование «Профессиональное развитие учителя. Целеполагание»	Участники игры
Персональный уровень* Сроки: до 21.11. 2016		
Моделирование диагностического целеполагания к любому видеоуроку; отправка результата на почту XXXXXXXX@yandex.ru		
Групповой уровень*		
Методический прием «Рефлексивное партнерство»: взаимообмен практическим опытом в парах (на рабочем месте) по теме «Методический и дидактический аспекты компетенции в области целеполагания» (портфолио)		
Встреча 25.11.2016 по проблемам целеполагания (<i>ретренинг</i>)		

ПРОГРАММА ретренинга
**«Организационно-методические, дидактические и диагностические аспекты
 целеполагания в условиях реализации ГОС НОО»**

Дата: 25 ноября 2016 г.

Состав участников

1. Участники экспериментального проекта по развитию профессиональных компетенций в условиях неформального дополнительного образования.

2. Руководители М/О, заместители по УВР, координирующие реализацию экспериментального проекта в своих организациях образования.

Цель ретренинга:

- **формулируют** дидактическую цель урока в деятельностной форме;
- **оценивают и корректируют** целеполагание в конкретных примерах технологических карт урока;
- **соотносят** методические приемы по вовлечению в целеполагание с конкретными умениями метапредметных учебных действий, формируемые в процессе целеполагания;
- **формулируют** план действий (алгоритм) по достижению дидактической цели;
- **могут спроектировать** этап урока по вовлечению обучающихся в целеполагание.

Время	Содержание	Исполнитель
Персональный уровень		
13.30	Анализ результатов тестирования «Профессиональное развитие учителя. Целеполагание». Вводные задания (<i>разработки коллег</i>)	В.В. Улитко, участники
Коллективный уровень		
13.45	Дискуссия по результатам самостоятельной практической деятельности (<i>моделирование диагностического целеполагания к любому личному видеоуроку</i>)	В.В. Улитко, участники
Групповой уровень		
14.10	Интерактивная игра «Общий проект». Разработка алгоритма проектирования целевого компонента урока	Участники ретренинга
Коллективный уровень		
14.45	Отчеты групп по разработке алгоритма проектирования целевого компонента урока. Создание алгоритма	В.В. Улитко
15.25	Презентация темы «Приемы вовлечения обучающихся в совместное целеполагание»	
15.40	Анализ учебной ситуации «Обучение целеполаганию»: приемы вовлечения обучающихся в совместное целеполагание (<i>на основе просмотра видеофрагментов</i>)	В.В. Улитко, участники ретренинга
Групповой уровень		
16.00	Методический прием «Дополненная реальность урока». Сценирование учебной ситуации целеполагания: работа с методическими ошибками (<i>на примере видеофрагмента урока</i>)	Участники ретренинга
Коллективный уровень		
16.30	Отчеты групп по сценированию учебной ситуации целеполагания (<i>обсуждение предложенных приемов</i>)	В.В. Улитко
Персональный уровень до 15.12.2016		
Методический прием «Дополненная реальность» сценирование разных приемов организации учебной ситуации «Целеполагание» к любому видеоуроку (<i>портфолио</i>)		
Встреча 15.12.2016 по теме «Мотивация обучающихся как аспект методической компетентности и условие формирования ценностного отношения младших школьников к своей учебной деятельности»		

ПРОГРАММА

Решение ситуационной задачи (кейс-технология)

«Мотивация обучающихся как аспект методической компетентности и условие формирования ценностного отношения младших школьников к своей учебной деятельности»

Дата: 15 декабря 2016 г.

Состав участников

1. Учителя первых и вторых классов, реализующие ГОС НОО ПМР в 2016/17 учебном году – участники экспериментального проекта по развитию профессиональных компетенций.

2. Заместители директора по УВР, курирующие начальное общее образование организаций образования, участвующих в экспериментальном проекте по развитию профессиональных компетенций.

Цели решения ситуационной задачи:

- понимают роль мотивации обучающихся в учебном процессе;
- владеют приемами мотивации обучающихся на разных этапах урока;
- дифференцируют приемы учебно-познавательной и социальной мотивации обучающихся;
- выделяют конкретные методические приемы, формирующие учебно-познавательную мотивацию младшего школьника.

Время	Содержание	Исполнитель
Персональный уровень		
13.30	Самодиагностика. Заполнение карты «Знаю. Хочу узнать. Узнал»	
Коллективный уровень		
13.45	Теоретическое сообщение «Приемы социальной и учебной мотивации: методические аспекты»	В.В. Улитко
Групповой уровень		
14.15	Систематизация полученной теоретической информации в виде таблицы, схемы или кластера <i>(на выбор группы)</i>	Участники
Коллективный уровень		
14.45	Отчет каждой группы по систематизации: <i>таблица, схема, кластер</i>	Участники
Групповой уровень		
15.15	Кейс «Мотивация и мотивы»	Участники
Коллективный уровень		
16.30	Отчет каждой группы по решению методической проблемы кейса «Мотивация и мотивы»	В.В. Улитко, участники
Персональный уровень		
16.50	Самодиагностика (рефлексия личных методических приращений). Дополнение карты «Знаю. Хочу узнать. Узнал»	
Персональный уровень* Сроки: до 19.01. 2017		
На основе методического сборника №2 «Профессиональные компетенции педагогической деятельности: мотивация» разработать 1 компетентностно-ориентированное задание; отправка результата на почту XXXXXXXX@yandex.ru		
Групповой уровень*		
Методический прием «Рефлексивное партнерство»: взаимообмен практическим опытом в парах (на рабочем месте) по теме «Создание ситуаций учебной мотивации младших школьников» <i>(портфолио)</i>		
Встреча 20.01.2017 по теме «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС: виды, алгоритм разработки инструментария диагностики метапредметных образовательных результатов». Взять с собой методическое пособие. Часть №2		

ПРОГРАММА тренинга
по разработке компетентностно-ориентированного инструментария
**«Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС НОО:
виды, алгоритм разработки инструментария диагностики метапредметных
образовательных результатов»**

Дата 20 января 2017 г.

Цели реализации тренинга:

- **знают** отличительные особенности репродуктивных и продуктивных заданий;
- **знают** варианты инструментария для формирования и диагностики уровня сформированности УУД;
- **могут соотнести** компетентностно-ориентированное задание с умением, входящим в состав того или иного вида УУД;
- **могут составить** компетентностно-ориентированное задание в соответствии с целями и содержанием конкретного урока.

Время	Содержание	Исполнитель
Коллективный уровень		
13.30	Самоопределение к деятельности: составление кластера «Формирующее оценивание»	В.В. Улитко, участники
Групповой уровень		
13.50	Интерактивная игра «Замкнутая цепь». Классификация метапредметных умений по видам УУД (с самопроверкой)	Участники тренинга
Коллективный уровень		
14.10	Обсуждение темы «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС НОО: объект и предмет оценивания»	В.В. Улитко
Групповой уровень		
14.40	Интерактивная игра «Пила». Дифференцирование заданий по объекту оценивания: I тип (проверка предметных знаний), II тип (проверка метапредметных умений) (на примере комплексной проверочной работы «Поющая у проруби» 2 кл.)	Участники тренинга
15.10	Интерактивная игра «Замкнутая цепь». Установление соответствия «Задание II типа – метапредметное умение»	
Коллективный уровень		
15.30	Отчеты групп по итогам игры «Замкнутая цепь»	Участники тренинга, В.В. Улитко
15.50	Дискуссия. Анализ компетентностно-ориентированных заданий (по предложенным критериям)	
Групповой уровень		
16.10	Разработка 1 компетентностно-ориентированного задания (по алгоритму: методическое пособие. Часть №2)	Участники тренинга
Коллективный уровень		
16.40	Отчеты групп по результатам разработки компетентностно-ориентированных заданий	Участники тренинга
Персональный уровень		
17.00	Рефлексия дефицитов: тестирование «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД»	
Персональный уровень* Сроки: до 16.02. 2017		
Методический прием «Дополненная реальность». Сценирование учебных ситуаций: подбор заданий II типа к уроку в соответствии целеполаганием метапредметного развития обучающихся (на основе предложенного видеоурока и технологической карты)		
Встреча 17.02.2017 по теме «Предмет мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и обучения младших школьников их самооценке»		

ПРОГРАММА
ретренинга по сценированию учебных ситуаций
«Предмет мониторинга – метапредметные умения: условия формирования и
обучения младших школьников их самооценке»

Дата: 17 февраля 2017 г.

Цели реализации ретренинга:

- знают, что является критериальной основой оценивания учебных достижений обучающихся;
- дифференцируют критерии оценивания предметных и метапредметных умений;
- выделяют предметный и метапредметный потенциал учебного задания в контексте возможной оценки его выполнения;
- могут задать критерии для само- и взаимооценивания метапредметного умения к конкретному учебному заданию;
- создают учебные ситуации по самооценке конкретных метапредметных умений.

Время	Содержание	Исполнитель
Персональный уровень		
13.30	Анализ результатов тестирования «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД». Самодиагностика (рефлексия методических знаний). Заполнение карты «Знаю. Хочу узнать. Узнал».	
Коллективный уровень		
13.50	Теоретическое сообщение «Критериальная основа оценивания как условие формирования объективного самооценивания младшего школьника. Техники самооценивания»	В.В. Улитко
14.20	Анализ учебной ситуации «Обучение само- и взаимооцениванию: критериальная основа» (на основе просмотра видеоурока)	В.В. Улитко, участники
Групповой уровень		
15.00	Сценирование учебной ситуации по коррекции критериев оценки предметных умений и метапредметных умений (на основе видео). Методический прием «Дополненная реальность урока»	Участники ретренинга
Коллективный уровень		
15.30	Отчеты групп по результатам сценирования учебной ситуации	В.В. Улитко, участники ретренинга
16.00	Дискуссия. «Метапредметная основа предметных заданий»; «Критерии и показатели для организации самооценки регулятивных и коммуникативных УУД»	
Групповой уровень		
16.20	Разработка алгоритма формирования критериальной основы само- и взаимооценивания учебных достижений	Участники ретренинга
Коллективный уровень		
16.40	Отчеты групп по разработке алгоритма. Создание единого алгоритма	Участники ретренинга
Персональный уровень		
16.40	Самодиагностика (рефлексия методических приращений). Дополнение карты «Знаю. Хочу узнать. Узнал». Тестирование «Профессиональное развитие учителя. Оценивание»	
Групповой уровень * Сроки: до 23.03. 2017		
Методический прием «Рефлексивное партнерство»: взаимообмен практическим опытом (на рабочем месте) по теме «Особенности педагогического оценивания в условиях реализации ГОС НОО: инструментарий, приемы само- взаимооценивания» (портфолио)		
Встреча 24.03.2017. Решение методической проектной задачи «Оказание методической помощи коллеге»		

Приложение Р
Кейс
«Мотивация и мотивы»

Структура кейса

1. Инструкция участнику кейса.
2. Вспомогательная информация: теоретические материалы по теме кейса «Мотивация и мотивы».
3. Ситуационная задача с инструкцией ее решения (*предложено 5 задач – по количеству групп*).
4. Приложения.
5. Литературные источники.

Цель работы с кейсом:

- 1) осознание роли мотивации обучающихся в становлении их активной позиции в учебном процессе;
- 2) совершенствование методического опыта в области приемов мотивации обучающихся на разных этапах урока и учебных предметах.

Задачи:

- 1) выделить приемы мотивации обучающихся в предложенной ситуационной задаче и критически их оценить;
- 2) рассмотреть возможные варианты мотивации обучающихся к ситуационной задаче с учетом их методической целесообразности и предложить оптимальный вариант.

Инструкция участникам работы с кейсом

1. Перед началом работы ознакомьтесь с содержанием кейса.
2. Изучите теоретические материалы, обсудите выявленные проблемы и ответьте на поставленные вопросы (15 минут).
3. Консолидированные ответы на вопросы фиксирует спикер №1, который будет презентовать результат работы группы.
4. Изучите ситуационную задачу, обсудите спорные моменты и предложите оптимальный вариант ее решения по схеме, предложенной в ней (30 минут).
5. Решение ситуационной задачи, согласно схеме, презентует спикер №2 и спикер №3.
6. Целесообразно использование приложения для решения ситуационной задачи.

Ознакомьтесь с условными обозначениями, принятыми в кейсе:



индивидуальная работа: ознакомление с материалами



групповая работа: обсуждение материалов, проблем, выработка решений



коллективная работа: презентация групповых решений, обсуждение, подведение итогов

МОТИВАЦИЯ И МОТИВЫ



Ознакомьтесь

Мотивация (от лат. moveo — двигаю) — общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [105].

Мотивация обучения (внешняя мотивация) — целенаправленная комплексная деятельность учителя по побуждению учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [105].

Мотивация учения (внутренняя мотивация) — внутренние побудительные силы (*мотивы*) обучающегося к самостоятельной продуктивной познавательной деятельности, активному освоению учебного содержания [158].

Мотивы — конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки [158].

Таблица 1

Виды мотивов и их уровни

СОЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ	ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВЫ
<p>Широкие социальные мотивы (<i>долг, ответственность, понимание социальной значимости учения</i>).</p> <p>Прежде всего, это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус [149]</p>	<p>Широкие познавательные мотивы (<i>эрудиция, удовлетворение от самого процесса учения и его результатов</i>).</p> <p>Познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности [149]</p>
<p>Узкие социальные мотивы (позиционные) (<i>стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получить достойное вознаграждение за свой труд</i>) [149]</p>	<p>Учебно-познавательные мотивы</p> <p>В основе учебно-познавательных мотивов лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу учебной деятельности — как, какими способами решаются учебные задачи [149]</p>
<p>Мотивы социального сотрудничества (<i>ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе</i>) [149]</p>	<p>Мотивы самообразования (<i>ориентация на приобретение дополнительных знаний</i>) [149]</p>

Нет мотивов «хороших» или «плохих», все они важны, только по-разному влияют на процесс и результаты обучения [149].

Влияние факторов обучения на продуктивность дидактического процесса [149]

Фактор обучения	Влияние фактора на продуктивность обучения	Рейтинг фактора по степени его влияния
Мотивация учения. Интерес к учебному труду, познавательной деятельности, предмету	0,92	1
Отношение к обучению	0,91	2
Потребность учиться	0,90	3
Умение учиться	0,89	4
Работоспособность обучаемых	0,88	5
Объем учебной деятельности, тренированность	0,87	6
Регулярность обучения, систематичность выполнения учебных заданий	0,86	7
Активность и настойчивость в учении	0,85	8
Стимулирование обучения	0,84	9
Управление обучением	0,82	10

**Обсудите в группе**

1. Закономерно ли, что *мотивация* среди других факторов продуктивности дидактического процесса занимает первое место? Почему?
2. Почему умение учиться входит в первую пятерку факторов [151]?

«Для обучения, — пишет современный американский педагог Х. Эбли, — требуется освобождение энергии и мотивация».

Успех обучения, по его мнению, определяется тремя глобальными факторами, которые он ранжировал следующим образом:

- 1) умственными способностями (интеллектом) обучаемого;
- 2) мотивацией обучаемого относительно цели обучения;
- 3) техникой обучения (методикой) [151].



Обсудите в группе свое отношение к этим факторам и, предложенной педагогом, степени значимости каждого из них. Выработайте консолидированную позицию.



Ознакомьтесь

О ПРИЕМАХ МОТИВАЦИИ

Эффект загадки. Обучающиеся охотно разгадывают загадки, кроссворды, шарады и др. Если вам удастся вплести в канву урока этот эффект, считайте, что вам удалось пробудить у ваших учащихся желание решать те задачи, которые вы перед ними поставили [151].

Эффект любопытства. Детей характеризует любознательность. Учителю следует помнить об этом эффекте. Учебный материал каждого урока должен содержать какую-то новую информацию (особенно это условие мотивации актуально для тех школьников, которые уже имеют определенный исходный багаж знаний по обсуждаемой теме).

Эффект противоречия. Когда обучающиеся сталкиваются с противоречиями, они стараются дать им объяснение. Если вам удастся поставить под сомнение доступную учащимся логичность объяснения, вскрыть или продемонстрировать в учебном материале противоречия, тогда вы пробудите в учащихся интерес к познанию истины [151].

Эффект вызова и риска. Если на ваших уроках обучающиеся сталкиваются с проблемами, представляющими для них реальные препятствия, то у них возникает желание принять вызов и пойти на риск т.к. принимая его, дети рискуют не справиться с ним (риск провала). «Эффект риска» следует использовать осторожно, соизмеряя интеллектуальные и психологические возможности детей с их желаниями [151]. Создавая подобную ситуацию на уроке, для ученика важно ощущение собственной компетентности (*соразмерного уровня трудности изучаемого объекта*). Например, необходимо поощрение обучающихся за выполнение заданий повышенной трудности (*заслушивание решения, обращение внимания всех учащихся на результаты интеллектуальных усилий одноклассника и др.*)

Эффект смены форм общения. Под формами общения понимаются виды и способы группирования обучаемых на уроках. Практикуйте работу:

- *со всем классом* (учебный диалог, обсуждение, презентация и др.);
- *с малой группой* (3-5 учеников работают над заданием, решение обсуждается классом);
- *в парах* (двое учащихся обсуждают поставленную задачу или общее задание, ищут решение, которое затем обсуждается в микрогруппе или всем классом);
- *индивидуальную* (каждый обучающийся индивидуально решает учебно-практическую задачу, после чего варианты решений обсуждаются) [151].

Чувство успешности. Учащиеся должны иметь обратную связь по поводу своих успехов в учебе, она помогает поверить ученику в собственные силы и возможности [151].

Применение *самоконтроля и самооценки, взаимоконтроля и взаимопроверки* с четко сформулированными критериями способствует возникновению «чувства успешности», что усиливает мотивацию.

Эффект выбора. Формированию учебно-познавательной мотивации будет способствовать переживание обучающимся дозированной автономии: отказа от самооценки (*в случае неверного выполнения задания*), возможности выбора вида задания (*репродуктивного, продуктивного или творческого*) на уроке или для домашнего выполнения.

Эффект планирования. Если на своих уроках Вы учите выделять цель учебной деятельности и планировать этапы по ее достижению, тем самым Вы поддерживаете мотивацию обучающихся, т.к. каждый из них понимает/учится понимать, к какому результату должен прийти в конце урока (*в конце изучения темы, раздела и т.д.*) и что для этого нужно сделать (*какие этапы выполнить*). Таким образом, процесс обучения в глазах

ребенка не будет стихийным, он приобретает четко обозначенные контуры и перспективы.

ВАЖНО!

Нужно учитывать неблагоприятные мотивационные характеристики младших школьников:

- 1) интересы ребёнка неустойчивы, быстро удовлетворяются и без специальной поддержки учителя могут угасать;
- 2) ребёнок с дошкольного детства ориентирован взрослыми на получение хорошей отметки, а не на способы получения новых знаний;
- 3) младшие школьники не стремятся к преодолению трудностей (*волевая саморегуляция в стадии формирования*);
- 4) проявляют интерес к заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности, отдают предпочтение более трудным заданиям [190].



СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА

МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Этапы работы с ситуационными задачами.

1. Ознакомиться с предложенной ситуацией из педагогической практики.
2. Решить методическую проблему, руководствуясь схемой:
 - а) оценить описанную ситуацию с позиции профессиональной компетентности педагога:
 - описать действия учителя, использованные им методические приемы;
 - дать объяснение действиям учителя с позиции мотивации младших школьников;
 - дать методическую оценку действиям учителя.
 - б) спрогнозировать возможное развитие событий:
 - предположить возможное развитие событий, если действия учителя останутся прежними;
 - оценить прогноз с т.з. создания условий для мотивации школьников и профессионализации учителя.
 - в) предложить целесообразное решение возникшего профессионального затруднения с учетом высказанного прогноза и коррекции описанной ситуации:
 - описать способ действий учителя, который исправит методическую ошибку, и будет препятствовать усугублению ситуации на уроке;
 - рассмотреть возможные варианты (при необходимости).

Ситуационная задача №1. «Ищем способ сложения»

На первом уроке математики по теме «Сложение однозначных чисел с переходом через разряд» на этапе целеполагания ученикам второго класса предложено к самостоятельному выполнению задание найти значения сумм:

$6 + 3 =$	$3 + 7 =$	$5 + 6 =$
$9 + 2 =$	$4 + 4 =$	$2 + 5 =$
$5 + 4 =$	$8 + 6 =$	$3 + 7 =$

В ходе проверки выяснилось, что все второклассники с заданием справились, а незнакомые ранее случаи ($9 + 2$; $8 + 6$; $5 + 6$) не вызвали сложности у ребят. Учитель в замешательстве, относительно того, как создать учебную ситуацию, при которой ученики сами сформулируют цель деятельности на первом уроке введения в тему и определяют шаги по ее достижению.

Ситуационная задача №2. «Слушать или читать»

На этапе ознакомления со сказкой Ш.Перро «Кот в сапогах» учитель предложила второклассникам свое выразительное чтение. Через некоторое время в классе начал появляться шум. Учитель выдержала паузу и после того как ребята успокоились, продолжила чтение. Вскоре шум снова появился и сал расти. Учитель повысила голос, так, чтобы было слышно ее чтение. Когда не помогла и эта мера, она остановилась и предложила закончить сказку ученикам, читая по цепочке. Но здесь выяснилось, что продолжить могут не все ребята, т.к. не знают, где остановился учитель и откуда следует продолжать. В итоге сказку завершали те из второклассников, кто смог быстро сориентироваться в тексте.

Ситуационная задача №3. «Сложный выбор»

На этапе первичного закрепления «открытого» на уроке знания учитель иногда практикует самостоятельную дифференцированную работу, предлагая несколько заданий на выбор. При этом сам выступает субъектом дифференциации, определяя для каких обучающихся какие задания предусмотрены. Решив на уроке предложить своим третьеклассникам самостоятельно определиться с заданием по выбору, учитель столкнулся с проблемой: на этапе выбора задания отдельные обучающиеся уточняли и переспрашивали, могут ли они выбрать то или иное задание; во время выполнения ряду учеников потребовалась помощь учителя; на этапе проверки самостоятельной работы оказалось, что значительная часть класса с выбранным заданием не справилась: неверно выполнили или не успели выполнить задание до конца.

Ситуационная задача №4. «Понять непонятное»

На уроке в третьем классе при введении темы «Правописание частицы *не* с глаголами» на доске записано несколько глаголов с частицей *не*. Учитель предлагает сравнить записи в тетрадях (в результате словарного диктанта записали глаголы с приставками) и на доске и предположить, почему в тетрадях слитно, а на доске раздельно. После высказанных противоречивых предположений обучающиеся формулируют цель – узнать, почему глаголы с *не* пишутся раздельно. Далее учитель предлагает практическое задание – наблюдение правописания глаголов с *не* в пословицах (записаны на доске). Работа выполняется устно: факт раздельного написания обучающиеся устанавливают, но объяснить не могут (повторяют свои мысли, как на этапе целеполагания: «Неправильно записаны глаголы», «Это Вы специально допустили ошибки, чтобы мы заметили», «Возле глаголов не бывает предлогов, значит, это приставка, и нужно писать слитно» и др.). Учитель предлагает прочесть правило на странице учебника, после чего возвращает внимание третьеклассников к пословицам и повторяет задание. С опорой на правило, ученики поясняют правописание глаголов с *не* в пословицах. Далее самостоятельно выполняют практическое задание по учебнику, в котором требуется списать предложения, правильно записав глаголы с *не* (раскрыть скобки).

После фронтальной проверки учитель обращает внимание учеников на глаголы, записанные на доске:

НЕВЗЛЮБИТЬ, НЕЗДОРОВИТСЯ

Учитель: – Как вы думаете, почему в этих глаголах *не* пишется слитно? («Потому что это ошибка», «Это неправильно записано», «Не с глаголами пишется раздельно, мы же только что правило прочли» и др.). Диалог затягивается, ученики опять повторяют ранее высказанные версии, интерес к вопросу начинает падать: у третьеклассников нет больше гипотез.

Ситуационная задача №5. «Что же оценивать?»

На этапе открытия новых знаний после рассмотрения модели часов и установления соотношения 1ч. = 60 мин. для упражнения в определении времени учителем организована следующая работа: на доске записаны примеры времени:

3 ч. 15 мин.; 6 ч. 25 мин.; 18 часов 25 мин.; 23 ч. 45 мин., ученик должен

выйти к доске и показать это время на модели часов со стрелками. Остальные ученики на своих местах осуществляют контроль правильности выполненных действий (расстановки стрелок), сигнализируют зеленым кружочком, неправильные действия – красный кружочек. Учитель акцентирует внимание на то что, к примеру, 18 часов и 6 часов – это одно и то же расположение часовой и минутной стрелок, но разное время суток.

В качестве первичного закрепления знаний об определении времени по часам со стрелками ученикам предложен зрительный диктант: учитель показывает время на модели часов со стрелками (без комментариев), ученики должны записать это время в тетрадях. Работа самостоятельная по итогам организована взаимопроверка по эталону (записаны верные ответы с обратной стороны доски).

Эталон: 3 ч. 25 мин.
 7ч. 15 мин.
 9ч. 40 мин.
 11ч. 10 мин.
 1 ч. 50 мин.

По итогам взаимопроверки учитель предлагает второклассникам оценить результаты своего товарища по парте кружочком соответствующего цвета на полях тетради. И тут выясняется, что часть ребят не согласны с необъективной оценкой своей работы: им зачеркнули записанные варианты времени при одном и том же расположении стрелок и на полях нарисовали синий (частично верное выполнение, без ошибок), а кому-то – красный кружочек (выполнение с ошибками). Аргументом проверяющего работу был эталон на доске. Аргументом автора работы были слова учителя о том, что «...одно и то же расположение часовой и минутной стрелок, означает разное время суток». В классе появляются слезы и недовольные, разгорается спор.

Схема решения методической проблемы *(единая форма для всех задач)*

1. Оценка ситуации и формулирование методической проблемы.

2. Прогнозирование развития событий.

3. Решение методической проблемы.



Ознакомьтесь

Прием «Привлекательная цель»

Перед учащимися формулируется простая, понятная и привлекательная для них цель, достижение которой заставляет их волей-неволей выполнять и то учебное действие, которое планирует учитель.

Необходимо найти привлекательную цель в сфере непосредственных интересов младших школьников. Не всегда необходимо находить привлекательную цель. Это только один из возможных приемов входа в урок.

Например, тема: «Свойства воды».

Цель деятельности учителя: рассмотреть с детьми свойства воды.

Цель диагностического целеполагания:

- знают агрегатные состояния воды;
- называют условия перехода одного состояния воды в другое;
- приводят примеры разных агрегатных состояний воды в природе.

Перед учениками формулируется иная цель: узнать, почему зимой во время сильных морозов выходят из строя водопроводные трубы [80].

Прием «Отсроченная отгадка»

1. В начале урока учитель сообщает удивительный факт или загадывает загадку, отгадка к которой будет найдена на уроке при работе с новым материалом.

2. Загадка или удивительный факт сообщается учащимся в конце урока, чтобы начать с нее следующий.

Например, при изучении в 1 классе темы по окружающему миру «Рыбы, их многообразие», учитель задает вопрос: «Почему рыбы не тонут?» [80].

При уточнении представлений о теме «Имена собственные» во 2 классе можно задать вопрос «Как понять, о чем хотел сказать автор предложения “СОЛОВЬЁВ РИСОВАЛ СОЛОВЬЁВ”»

Свою роль при формировании мотивации младших школьников к учебной деятельности может сыграть прерывание и незавершённость информации по теме через создание ситуации дефицита знаний и самостоятельное определение целей последующей деятельности.

Прием «Открытые проблемы»

Учитель намеренно неполно раскрывает тему, предложив школьникам задать уточняющие вопросы. Вопросы обучающихся могут быть репродуктивными, расширяющими знания или развивающими его.

Репродуктивные вопросы неинтересны: ответ на них – повторение уже известного.

Расширяющие знания вопросы позволяют узнать новое об изучаемом объекте, уточнить известное, но не претендуют на значительное усложнение знания.

Развивающие вопросы вскрывают суть, обобщают, содержат в себе исследовательское начало.

Репродуктивные вопросы: Зачем африканскому слону уши? Почему слон машет ушами? Почему уши слона пронизаны большим количеством кровеносных сосудов?

Вопросы, расширяющие знания: Какова площадь ушей слона? На сколько градусов остывает кровь в ушах? Какова нормальная температура крови слона?

Развивающие вопросы: У каких еще животных температура регулируется с помощью ушей? Какие другие способы остывания есть у животных? Почему бы слону просто не сидеть в воде, пока жарко? Что делает с ушами слон, когда ему холодно [80]?

Прием «Лови ошибку!»

1. Объясняя материал, учитель намеренно допускает ошибку. Сначала ученики заранее предупреждаются об этом. Можно указывать на «опасные места» с помощью интонации или жеста.

2. Ученик получает текст или разбор решения задачи со специально допущенными ошибками. Задания могут быть приготовлены и другими учениками.

Если учитель будет добиваться понимания «ошибкоопасного» места, а не механического запоминания ответа, то дети не запомнят эту ошибку и не будут ее повторять [80].

Прием «Задание массивом»

Учитель может задавать домашнее задание массивом (например, учитель задает пять задач/упражнений/стихотворений и др. учебных текстов, из которых ученик должен сам выбрать и решить (выучить) не меньше минимально заданного объема задания) [80].

Прием «Идеальное задание»

Учитель не дает никакого определенного задания, но функция домашней работы выполняется. Младшим школьникам предлагается выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию [80].

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Винеvская А.В. Метод кейсов в педагогике : практикум для учителей и студентов / А.В. Винеvская; под ред. М.А. Пуйловой. – Ростов н/Д, Феникс, 2015. – 141 с. : ил. – (Библиотека студента)

2. Иванова, Н.А. Формирование мотивации к учебной деятельности у младших школьников [Электронный ресурс] / Н.А Иванова, О.В. Бахтина // Известия Воронежского государственного педагогического университета 2016. – №1 (270). – С. 21-25. – Режим доступа <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25767807> (дата обращения 7.05.2021)

3. Подласый, И.П. Педагогика : Новый курс : Учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. – М. Гуманит. изд. центр, 2002. – Книга 2: Процесс воспитания. – 256 с.

4. Подласый, И.П. Педагогика в 2 т. Том 2. Практическая педагогика в 2 книгах : учебник для академического бакалавриата / И. П. Подласый. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2015.

Приложение С

Методическая проектная задача № 1
«ОКАЗАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ КОЛЛЕГЕ»

1. Паспорт методической проектной задачи

Тип задачи	Методическая проектная задача
Форма реализации	Рекомендуемое время проведения – не менее 3ч.30 минут
Дидактические цели	<ul style="list-style-type: none"> – дифференцируют конкретные метапредметные умения в соответствии с видом УУД; – производят отбор заданий, формирующих заданный вид УУД; – встраивают задания, формирующие конкретные метапредметные умения в структуру урока в соответствии с заданным целеполаганием этого урока
Компетентности педагога, на которые опирается методическая проектная задача*	<p>Ключевые</p> <ul style="list-style-type: none"> – коммуникация: 1) умение договариваться и распределять обязанности в совместной деятельности; 2) умение принимать позицию партнера по совместной деятельности; 3) умение аргументировать свою точку зрения; 4) способность выступать перед аудиторией; – социализация: 1) способность к отказу от роли учителя и принятию роли обучающегося; 2) умение управлять процессом коллективной деятельности; 3) способность выстраивать иерархию целей деятельности: личные – общие. <p>Теоретические (предметные):</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) теоретические знания по теме «Арифметические задачи» их взаимосвязь с другими разделами начального курса математики; 2) знание программы освоения темы «Арифметические задачи» во 2 классе (<i>глубины, длительности</i>); 3) умение выделить объем теоретических сведений для освоения в соответствии с типом урока. <p>Профессиональные (методические)</p> <ul style="list-style-type: none"> – педагогические: 1) знание ГОС НОО в части требований к результатам; 2) знание структурных элементов целеполагания при проектировании урока, таких как дидактическая цель, задачи личностного и метапредметного развития; 3) умение дифференцировать учебные задания, формирующие предметные результаты и метапредметные результаты; 4) умение подбирать наиболее эффективные учебные задания для реализации дидактической цели урока и задач личностного и метапредметного развития
Планируемый педагогический результат	<ul style="list-style-type: none"> 1. Продуктивное взаимодействие в ходе коллективно-распределительной деятельности в группе, степень участия каждого члена группы в разрешении методической проектной задачи. 2. Создание методического продукта – дополнение

	технологической карты урока заданиями, формирующими метапредметные умения обучающихся
Планируемый компетентностный результат	<p>Коррекция профессиональной (методической) компетентности в ценностном отношении к новым знаниям и готовности к их применению:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в знании формулировок метапредметных умений; – в умении дифференцировать конкретные метапредметные умения в соответствии с видом УУД; – в умении определять метапредметное умение, заложенное в содержании учебного задания; – в умении соотносить задачи метапредметного развития, заложенные в урок (блок целеполагания) с содержанием конкретных заданий

2. Замысел методической проектной задачи

Методическая проектная задача состоит из пяти заданий, шестое задание – обобщающе-рефлексивного характера. Стратегия выполнения заданий не указана и должна быть определена самими участниками группы. Вместе с тем, в скрытом виде, логика выполнения заданий предполагает четкую последовательность, в этой связи вся группа должна обсуждать и выполнять каждое из заданий совместно, выделение подгрупп в группе для работы над каким-либо отдельным заданием нецелесообразно.

Перед началом работы группам предлагается **составить план действий**. После самостоятельной работы по планированию своей деятельности (возле задания стоит соответствующий значок) решения обсуждаются коллективно, затем составляется единый план действий (система задач).

ПЛАН ДЕЙСТВИЙ

1. Классифицировать метапредметные умения по видам УУД.
2. Определить принадлежность учебного задания виду УУД.
3. Дифференцировать задания в соответствии с классификацией УУД.
4. Отобрать комплекс заданий конкретного вида УУД.
5. Сопоставить задачи метапредметного развития на конкретном уроке (см. блок целеполагания) с отобранным комплексом заданий и выбрать те из них, которые могут войти в урок.
6. Изучить содержание урока (см. технологическую карту) и включить на отдельных его этапах 2 – 3 учебных задания, УУД.

ВАЖНО. План должен остаться на доске, флипчате, слайде в течение всего времени работы. К нему ведущий вернет группы на этапе рефлексии.

ВАЖНО. После этого необходимо **проведение предварительной жеребьевки** по выбору одного из видов УУД каждой командой. Выбранный вид УУД станет объектом изучения отдельной команды.

Задание №1 предполагает актуализацию теоретических знаний педагогов в области нового образовательного результата, заявленного в ГОС НОО. Каждая группа должна учесть существенное условие: из всего набора предложенных к анализу метапредметных умений (*пакет манипуляционных материалов №1*) нужно выбрать только те, которые составят один из видов УУД: **РУУД, П(Л)УУД, П(Об.)УУД**. Т.е. тот вид УУД, который выпал группе по итогам предварительной жеребьевки.

Результат – составлена схема №1 каждой группой участников. Самопроверка по тексту ГОС НОО.

Задание №2 ставит задачу анализа содержания предложенных 10-ти учебных заданий (*пакет дидактических материалов №2*) с т.з. формируемых умений.

Конфликтной ситуацией в данном случае является то, что в числе этих заданий присутствуют т.н. **«одноцелевые» задания** (формирование одного конкретного предметного умения или одного вида УУД), а также **«многоцелевые» задания** (формирование разных видов УУД).

В итоге группа должна точно соотнести формируемые умения конкретного учебного задания (*представлены ниже самого учебного задания*) с видом УУД (*выбрать из предложенных видов, записанных ниже в самом задании и отметить это галочкой*).

Для лучшего понимания и осмысленности выполняемых действий педагогам **дан образец** выполненной работы на примере одного учебного задания.

ВАЖНО. Сами учебные задания (т.е. то, что адресовано обучающимся) участникам группы выполнять не нужно. Их задача **методическая** – точно соотнести формируемые умения с видом УУД по каждому учебному заданию.

Результат – определен вид УУД, умения которого формируются каждым из 10-ти учебных заданий:

Задание №1 – П(Об.) УУД; П(Л)УУД;

Задание №2 – **Предметные результаты** (*не является объектом пользования*);

Задание №3 – КУУД; РУУД; ЛР (личностное развитие);

Задание №4 – РУУД;

Задание №5 – П(Л)УУД;

Задание №6 – РУУД;

Задание №7 – П(Об.)УУД;

Задание №8 – РУУД; **Предметные результаты**;

Задание №9 – П(Об.)УУД; П(Л)УУД; КУУД;

Задание №10 – КУУД; ЛР (личностное развитие);

Задание 3 потребует от участников группы **дифференцировать** все учебные задания по виду УУД, т.е. какие из этих учебных заданий формируют РУУД, какие – П(Л)УУД, а какие – П(Об.)УУД. Этот шаг поможет участникам группы из всего набора выбрать только те задания, которые формируют тот вид УУД, который выпал группе по итогам предварительной жеребьевки.

В этой связи группе будет полезна их схема №1.

Результат выполнения задания №3 – выбран комплекс учебных заданий, относящихся к одному виду УУД, удовлетворяющий условиям работы группы.

Задание №4 актуализирует умение учителей подчинять непосредственное содержание урока его целеполаганию, т.е. отбирать только те учебные задания, которые наиболее эффективно и оптимально будут «работать» на реализацию дидактической цели урока и задач личностного и метапредметного развития. Таким образом, участники группы должны договориться о том, какие, из отобранных ими ранее учебных заданий, войдут в содержание урока. Группа может остановиться на **«одноцелевых» заданиях** или предложить **«многоцелевые» задания**.

Наиболее ценным с методической точки зрения при выполнении этого задания следует считать решение группы о введении в урок **«многоцелевых» заданий** (*тех, которые формируют не только заданный группе вид УУД, но и какой-либо еще*). Это решение говорит о более взвешенном методическом подходе к наполнению урока конкретным содержанием, которое ориентировано не на количество предъявляемых к выполнению заданий, а на их качество.

Результат выполнения задания №4 – в содержание урока введено **не менее 2 заданий**, формирующих УУД. Задания рассредоточены на разных его этапах. Решение отражено в технологической карте урока.

Целесообразность введенных заданий и их размещение в содержании урока принятого решения об объеме диагностических материалов потребует обосновать.

Задание 5 предполагает защиту своего методического проекта каждой группой.

Интеллектуальным продуктом станет дополненная специальными учебными заданиями технологическая карта заданного урока. Группа может предложить в качестве презентационного варианта технологическую карту урока в виде плаката (*на котором отобразит только место введения каждого учебного задания, формирующего метапредметное умение*) или в виде презентации (*выделены блок целеполагания к уроку и те этапы, в которых произведены соответствующие дополнения в содержание*).

К защите представляется не методическая разработка, а подготовленный группой самоанализ по предложенному алгоритму, методическая разработка является иллюстрацией самоанализа.

Вместе с тем, участники других групп по итогам презентации могут задать вопросы по содержанию самой методической разработки.

Результат – презентация методического проекта каждой группой участников.

Задание 6 – коллективная рефлексия выполнения плана действий. Участники соотносят произведенные методические действия с пунктами плана и отмечают, с помощью каких действий реализован тот или иной его пункт. В итоге участниками может быть отмечен как нереализованный пункт №3: *«Дифференцировать задания в соответствии с классификацией УУД»*, что может стать предметом анализа следующего за ним пункта №4 *«Отобразить комплекс заданий конкретного вида УУД»* в виду того, что пункт №3 в скрытой форме присутствует при реализации пункта №4.

Итог – индивидуальная рефлексия познавательного и личностного характера (*таблица заполняется каждым участником семинара-тренинга*). Обработка и анализ результатов помогут методисту определить стратегию дальнейших действий по коррекции профессиональных компетенций педагогов в области оценки метапредметных умений обучающихся.

Примерный хронометраж решения методической проектной задачи

Составление плана действий в паре; его обсуждение в коллективе	10 минут 5 минут
Выполнение задания №1	20 минут
Выполнение задания №2	50 минут
Выполнение задания №3	10 минут
Выполнение задания №4	20 минут
Выполнение задания №5	20 минут
Презентация (задание №5) вопросы и замечания участников	15 минут для каждой группы до 10 минут
Выполнение задания №6.1	15 минут
Выполнение задания №6.2	10 минут
Примерное общее время	3ч. 40 минут

Материалы для работы групп

Ознакомьтесь с условными обозначениями, принятыми в методической проектной задаче:



индивидуальная работа: ознакомление с материалами;



парная работа: обсуждение материалов, проблем, выработка решений;
групповая работа: обсуждение материалов, проблем, выработка решений;



коллективная работа: презентация групповых решений, обсуждение, подведение итогов.

Принятые сокращения:

УУД – универсальные учебные действия

РУУД – регулятивные универсальные учебные действия

ПУУД – познавательные универсальные учебные действия

П(Л)УУД – познавательные (**логические**) универсальные учебные действия

П(Об.)УУД – познавательные (**общеучебные**) универсальные учебные действия

КУУД – коммуникативные универсальные учебные действия

3. Содержание методической проектной задачи



ПРОБЛЕМА

К вам обратилась коллега (молодой специалист) за помощью в дополнении содержания ее урока заданиями, формирующими метапредметные образовательные результаты.



Для работы необходимо **составить план** ваших действий (*определить систему задач*).

Каждый пункт плана (*каждая задача*) должен продвигать вас в решении поставленной проблемы. **Ознакомьтесь с кругом задач** и восстановите их последовательность: впишите в клетку слева от задачи номер, который, на ваш взгляд, определяет последовательность ее выполнения).

Классифицировать метапредметные умения по видам УУД.

Отобрать комплекс заданий конкретного вида УУД.

Изучить содержание урока (см. технологическую карту) и включить на отдельных его этапах 2 – 3 учебных задания, УУД.

Сопоставить задачи метапредметного развития на конкретном уроке (см. блок целеполагания) с отобранным комплексом заданий и выбрать те из них, которые могут войти в урок.

Дифференцировать задания в соответствии с классификацией УУД.

Определить принадлежность учебного задания виду УУД.

Перечитайте составленный план своих действий помощи коллеге. **Внесите** исправления, если они требуются.



В соответствии с составленным **планом действий** первый этап (первая задача) – **классификация метапредметных умений в соответствии с видом УУД**. Этот шаг необходим, чтобы выделить все умения каждого вида УУД и сконцентрироваться на том виде УУД, который будет формироваться при использовании определенного вида заданий.

Задание 1. Систематизируйте комплекс умений, входящих в состав:

I группа – **РУУД**; II группа – **П(Л)УУД**; III группа – **П(Об.)УУД**.

Для этого воспользуйтесь пакетом манипуляционных материалов №1 (набор умений всех видов УУД, записанных на отдельных полосках бумаги). Выберите из предложенных умений те, которые составят заданный вид УУД. Соберите схему №1.



Чтобы отобрать комплекс учебных заданий, формирующих заданный вашей группе вид УУД, необходимо определить, какое УУД формирует каждое из предложенных заданий.

Задание 2. Соотнесите конкретные умения, которые формирует учебное задание, с видом УУД. Отметьте свое решение в клетке слева от предложенных видов УУД. Для этого воспользуйтесь пакетом дидактических материалов №2, внимательно изучив образец.



Ваша группа располагает информацией о принадлежности каждого из учебных заданий конкретному виду УУД. Теперь вы можете отобрать те из них, которые будут способствовать формированию УУД заданного вам вида.

Задание 3. Выберите из предложенных заданий те, которые будут способствовать формированию: I группа – **РУУД**; II группа – **П(Л)УУД**; III группа – **П(Об.)УУД**.

В целях самоконтроля можете воспользоваться своей схемой №1.



Итак, перед вами те задания, которые формируют нужный вам вид УУД. Однако этого недостаточно для введения их в урок. Необходимо согласовать **формирующую направленность** (конкретное умение) этих заданий с целеполаганием конкретного урока.

Задание 4. Изучите целеполагание урока и отберите только те задания, которые удовлетворяют задачам:

I группа – **регулятивного развития обучающихся**;

II группа – **познавательного (логического) развития обучающихся**;

III группа – **познавательного (общеучебного) развития обучающихся**.

Введите не менее двух – трех заданий в урок, распределив их таким образом, чтобы по одному заданию было на разных этапах урока.

Для этого обратитесь к технологической карте урока вашего коллеги (пакет организационно-методических материалов №3).



ПРЕЗЕНТАЦИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Проблема решена. Вам удалось дополнить содержание урока заданиями, формирующими УУД.

Задание 5. Подготовьтесь представить свою совместную работу коллегам. Постройте свое выступление по алгоритму:

1. Расскажите, какой вид УУД был объектом вашей работы, и какие умения вы включили в предложенный вам вид УУД? (Демонстрация схемы №1.)
2. Перечислите номера заданий, которые, по вашему мнению, формируют предложенный вам вид УУД?
3. Какие аспекты целеполагания были для вас существенными при выборе заданий для включения в урок?
4. Какие номера заданий, из всех выделенных вами, вы отобрали для включения в урок? (Перечислить номера заданий и аргументировать выбор.)
5. На каких этапах урока вы ввели эти задания? (На основе технологической карты.)



КОЛЛЕКТИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ

Вы выполнили благородную миссию: помогли своей коллеге с проектированием содержания урока. А также Вы попробовали реализовать себя в роли учителя-методиста.

Задание 6. Соотнесите **свои методические действия**, совершенные в ходе решения методической проектной задачи, с реализацией **плана действий**, который мы составили совместно.

Определите, выполнение какого задания соответствовало тому или иному пункту плана.

Все ли пункты плана выполнены, или остались пункты не реализованные? В чем, на ваш взгляд, может быть причина?



ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ

Вопрос	Ответ
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ	
Определите цель деятельности вашей группы по решению методической проектной задачи «Оказание методической помощи коллеге»	
Можете ли Вы перечислить умения, входящие в исследуемый вашей группой вид УУД?	<input type="checkbox"/> Да, в полном объеме могу перечислить все умения. <input type="checkbox"/> Могу перечислить отдельные умения. <input type="checkbox"/> Затрудняюсь, пока еще путаю умения и виды УУД.
Что лежит в основе принадлежности того или иного задания к конкретному виду УУД?	<input type="checkbox"/> Объем задания. <input type="checkbox"/> Умение, которое формирует это задание. <input type="checkbox"/> Учебный предмет, в который включено задание.
Понятен ли Вам принцип отбора заданий, формирующих метапредметные умения школьников?	<input type="checkbox"/> Да <input type="checkbox"/> Частично <input type="checkbox"/> Нет
Восстановите алгоритм отбора заданий, формирующих метапредметные умения	<input type="checkbox"/> Определить место такого учебного задания в уроке: этап урока, на котором задание наиболее эффективно.

школьников?	<input type="checkbox"/> Отобрать учебные задания, которые формируют заявленные в целеполагании метапредметные умения. <input type="checkbox"/> Проектирование целеполагания: определить задачи метапредметного развития на конкретном уроке.
ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ	
Какие Ваши методические знания скорректированы в итоге работы над проектной задачей?	
Что из скорректированных методических знаний приобрело лично для Вас ценность?	
Что из скорректированных методических знаний Вы готовы применять в практической деятельности?	

Схема к заданию № 1

Вид УУД:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

Дидактические материалы к заданию №2

ЗАДАНИЕ 1

Какими рейсами нужно лететь, чтобы прилететь в Санкт-Петербург не позднее 22 часов, если вылететь из Москвы после 18 часов?

Отметь в таблице номера подходящих рейсов.

Расписание самолётов Москва — Санкт-Петербург

Номер рейса	Время отправления из Москвы	Время прибытия в Санкт-Петербург
291 <input type="checkbox"/>	17 ч 45 мин	19 ч 05 мин
145 <input type="checkbox"/>	18 ч 40 мин	20 ч 00 мин
873 <input type="checkbox"/>	20 ч 10 мин	21 ч 30 мин
127 <input type="checkbox"/>	20 ч 35 мин	21 ч 55 мин
569 <input type="checkbox"/>	21 ч 55 мин	23 ч 15 мин

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Умение извлекать информацию из таблицы.

Умение анализировать информацию по заданному параметру.

Умение делать вывод на основе данной информации.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;
- коммуникативные универсальные учебные действия;
- личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 2

Вставь пропущенные числа, чтобы получились верные равенства.

$$763 = 700 + \dots + 3$$

$$800 = 799 + \dots$$

$$210 = \dots + 10$$

$$400 = \dots + 1$$

$$126 = 100 + \dots$$

$$932 = \dots + 30 + 2$$

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Знание разрядного состава трехзначных чисел.

Умение представлять трехзначное число в виде разрядных слагаемых.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;
- коммуникативные универсальные учебные действия;
- личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 3

Что нового о задачах ты узнал сегодня на уроке?

Что было особенно интересным на уроке? Напиши.

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Умение строить развернутое речевое высказывание в виде предложения.

Умение структурировать знания: отличать ранее освоенное знание от нового.

Готовность к демонстрации личных смыслов по итогам урока.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;
- коммуникативные универсальные учебные действия;
- личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 4

Длина белки достигает 35 см. Второклассники получили задание представить длину белки в других возможных единицах длины.

Проверь, кто из ребят справился с заданием? Отметь его значком



Олег..... 35 см = 30дм 5см

Стас..... 35 см = 3м 5см

Андрей ...35 см = 3дм 5см

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Умение контролировать результат деятельности.

Умение оценивать работу на основе заданного критерия.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;
- коммуникативные универсальные учебные действия;
- личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 5

Найди в столбце «лишнее» выражение.

1) 60 – 7	2) 27 + 8	3) 36 + 3
52 – 7	27 + 10	74 + 5
80 – 7	34 + 8	86 + 9
90 – 8	27 + 6	62 + 7

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Умение анализировать информацию по самостоятельно выделенному параметру.

Умение сравнивать математические объекты.

Умение делать вывод на основе сравнения математических объектов.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;
- коммуникативные универсальные учебные действия;
- личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 6

Восстанови пропущенные числа, чтобы получились верные неравенства.

$$26 + 7 > 16 + \dots$$

$$53 - 30 < 16 + \dots$$

$$75 + 8 < 85 - \dots$$

$$38 + 4 > 28 + \dots$$

Восстанови порядок своих действий при выполнении этого задания (поставь слева в клеточку цифры от 1 до 4):

- подберу число в выражение правой части неравенства так, чтобы значение этого выражения не нарушало знак неравенства;
- найду значение выражения в левой части неравенства;
- сравню значение левой и правой частей неравенства;
- проверю подобранное число: найду значение правого выражения неравенства

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Умение планировать последовательность собственных действий.

Умение принимать и сохранять (удерживать) цель учебной деятельности до конца выполнения задания.

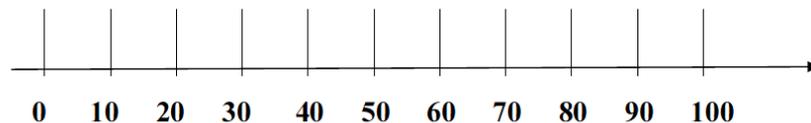
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;
- коммуникативные универсальные учебные действия;
- личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 7

Отметь в виде отрезков время пребывания под водой оляпки и человека.

Под водой оляпка может оставаться до 50 секунд, а большинство людей могут провести под водой не более 1 минуты.



ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Умение преобразовывать текстовую информацию.

Умение представлять текстовую информацию в виде графической модели.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;

- коммуникативные универсальные учебные действия;
 – личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 8

1. Найди значения выражений.

$72 + 6$	$47 + 8$	$23 + 7$	$69 - 6$
$72 - 6$	$47 - 8$	$23 + 70$	$69 - 60$

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение складывать и вычитать двузначные числа.*
Умение контролировать результат своей деятельности.
Умение проводить коррекцию выявленных недочетов.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
 – познавательные (логические) универсальные учебные действия;
 – регулятивные универсальные учебные действия;
 – коммуникативные универсальные учебные действия;
 – личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 9

Ответь на вопрос и коротко поясни свой ответ. Если нужно, перечитай текст.

Ласточки приносят своим птенцам пищу в гнездо. А утята могут добывать пищу сами. Как ты думаешь, у какой птицы – ласточки или утки – обычно бывает меньше птенцов?

Отметь ответ значком .

- А.** Меньше птенцов у ласточки.
 Б. Меньше птенцов у утки.
 В. У ласточки столько же птенцов, сколько у утки.

Объяснение.

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение осуществлять поиск заданной информации в тексте.*
Умение устанавливать причинно-следственные связи.
Умение делать вывод на основе текста.
Умение строить речевое высказывание в виде предложения.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
 – предметные результаты;
 – познавательные (логические) универсальные учебные действия;
 – регулятивные универсальные учебные действия;
 – коммуникативные универсальные учебные действия;
 – личностные образовательные результаты

ЗАДАНИЕ 10

Ответь, нравится ли тебе математика? Любишь ли ты решать задачи?

ФОРМИРУЕМЫЕ УМЕНИЯ:

Готовность к демонстрации личных смыслов по итогам урока.

Умение строить развернутое речевое высказывание в виде предложения.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | – познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия; |
| <input type="checkbox"/> | – познавательные (логические) универсальные учебные действия; |
| <input type="checkbox"/> | – регулятивные универсальные учебные действия; |
| <input type="checkbox"/> | – коммуникативные универсальные учебные действия; |
| <input type="checkbox"/> | – личностные образовательные результаты. |

Организационно-методические материалы к заданию №4

Предмет:	МАТЕМАТИКА (авт. Н.Б. Истомина)
Класс:	2
Тема урока:	Сравнение текстов задач. Изменение текстов задач в соответствии с данным решением
Тип урока:	Урок закрепления предметных знаний и метапредметных умений
Дидактическая цель урока:	– умеют соотносить наглядные модели (схемы, чертежи) с текстом задачи; – умеют находить сходство и различие текстов задач; – могут изменять текст задачи в соответствии с данным решением
Планируемый образовательный результат:	
– личностное развитие:	– формирование уважительного отношения к иной точке зрения, к иному мнению; – воспитание нравственных качеств личности: сопереживание, доброты, трудолюбия, целеустремлённости, терпения; – формирование интереса к учебному материалу; – умение осуществлять познавательную и личностную рефлексию: демонстрация личностных смыслов по итогам урока
– познавательные УУД:	– умение извлекать информацию из схем, иллюстраций, текстов для решения текстовых задач; – умение самостоятельно анализировать тексты задач: выявлять сходство и различия; – умение преобразовывать текст задачи в соответствии с данным решением – умение делать выводы на основе анализа объектов
– коммуникативные УУД:	– умение строить речевое высказывание; – умение высказывать своё предположение на основе работы с материалом учебника; – умения сотрудничать с партнёрами по совместной деятельности: договариваться, выдвигать рабочие предположения; – умение аргументировать своё предположение; – умение ориентироваться на позицию партнёра: соотносить свои позиции
– регулятивные УУД:	– умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; – умение прогнозировать предстоящую работу (составлять план) и действовать по плану; – умение структурировать знания в области текстовых задач; – умение контролировать свою деятельность по результату; – умение оценивать свою работу на основе критерия успешности учебной деятельности и проводить необходимую коррекцию
Основные термины и понятия, закрепляемые на уроке:	Задача, условие, вопрос
Ресурсы	Учебник «Математика. 2 кл.» ч.1, ноутбук, экран, жетоны для оценки ответов обучающихся

В технологической карте приняты условные сокращения слов и словосочетаний:

Уч. – слова учителя

Д. – ответы детей

КУУД – коммуникативные универсальные учебные действия

РУУД – регулятивные универсальные учебные действия

ПУУД – познавательные универсальные учебные действия

ЛР – личностный результат

Технологическая карта урока			
Этап мотивации	Организация учебной деятельности	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД
	<p>Уч.: Внимательно проверь, дружок, Готов ли ты начать урок? Уч.: Откройте тетради и запишите число, классная работа. – Девиз нашего урока: Если есть желание, то всегда найдется путь! – Как вы понимаете этот девиз? – Я вам желаю найти правильный путь в решении задач.</p>	Фронтальная работа	<p>ЛР: формирование интереса к учебному материалу. РУУД: волевая саморегуляция</p> <p>ЛР: определение личных мотивов изучения предмета.</p>
	Учебная ситуация «Актуализация знаний»		
	<p>Уч.: У вас на парте лежат карточки. – Прочтите, что на них записано.</p> <p>КАРТОЧКА 1. Миша и Маша отправились в лес. Миша собрал 11 грибов, а Миша – 8 грибов. На сколько больше грибов собрал Миша? 2. Миша и Маша отправились в лес. Миша собрал 8 грибов, а Маша 6 грибов. Дома мама сварила грибной суп. 3. Сколько грибов собрала Маша, если Миша собрал 9 грибов, а вместе они собрали 12 грибов? 4. Миша и Маша отправились в лес. Миша собрал 4 гриба. Сколько всего грибов собрали ребята? 5. Миша с Машей собирали грибы. Миша собрал 7 грибов. Сколько грибов собрала Маша, если она собрала на 6 грибов меньше, чем Миша?</p> <p>Уч.: Какая запись является лишней? Почему? <i>Д.: Лишней является третья запись, т.к. это текст, а все остальные записи являются задачами.</i></p> <p>Уч.: Что может быть доказательством вашего вывода? <i>Д.: Задача состоит из условия и вопроса, которые связаны между собой, а в первой записи отсутствует вопрос, значит, это не задача.</i></p> <p style="text-align: center;">Удаление первой записи в карточке.</p> <p>Уч.: Какая задача лишняя? <i>Д.: №3 – т.к. ее невозможно решить, это задача с недостающими данными.</i></p> <p style="text-align: center;">Удаление третьей записи в карточке.</p> <p>Уч. Что общего у тех задач, которые остались в карточке? <i>Д.: Задачи, которые можно решить.</i></p>	<p>Индивидуальная работа</p> <p>Фронтальная работа</p>	<p>РУУД: умение удерживать учебную задачу длительное время</p> <p>ПУУД: умение анализировать текстовую информацию; умение делать вывод на основе сравнения текстовой информации. КУУД: умение аргументировать свою точку зрения, умение вступать в диалог, умение принимать альтернативные точки зрения.</p>

Учебная ситуация «Целеполагание»			
Этап целеполагания	<p>Уч.: Итак, мы выделили ряд задач, которые можем решить, предложите тему урока? <i>Д.: Решение задач.</i> Уч.: Какие цели мы поставим перед собой, при решении задач? – Продолжать учиться... <i>Д.: Продолжать учиться решать задачи:</i> – <i>учиться работать со схемами к задаче: чертить схему;</i> – <i>сравнивать тексты задач, находить общее и различия в условиях и вопросах;</i> – <i>составлять верные решения и пояснения к ним;</i> – <i>правильно формулировать ответ на поставленный в задаче вопрос.</i> Уч.: Я желаю всем вам достигнуть поставленных целей.</p>	Фронтальная работа	<p>КУУД: умение формулировать свою мысль; умение делать вывод</p> <p>РУУД: умение ставить учебную цель (с помощью учителя) на основе имеющихся знаний</p>
	Учебная ситуация «Планирование учебных действий»		
	<p>– Итак, спланируйте свою деятельность, чтобы достичь цели. <i>Д.: Правильно выбирать схему к задаче; сравнивать тексты задач; решить данные задачи.</i></p> <p>Запись на доске: сравнивать ... выбирать ... решать ...</p> <p>Уч.: Я добавлю еще один пункт в ваш план: изменять – Как вы думаете, что можно еще менять в задачах, кроме решения в случае, если оно неверное? <i>Д.: варианты ответов, в которых будет проявляться умение прогнозировать новые аспекты изучения темы с учетом имеющихся знаний.</i></p> <p>Уч.: Итак, какая еще появляется перед нами цель? <i>Д.: Учиться изменять условие, учиться изменять вопрос.</i></p> <p>Уч.: Итак, сколько пунктов содержит наш план на урок? Сравнивать ... выбирать ... решать ... изменять ...</p> <p>Уч.: С чего начнем выполнять план, если в карточке мы оставили те задачи, которые умеем решать?</p>	Фронтальная работа	<p>РУУД: умение планировать деятельность по достижению цели с учетом имеющихся знаний по теме;</p> <p>КУУД: умение обосновывать свою точку зрения, уважительно относиться к иной точке зрения</p> <p>РУУД: умение прогнозировать новые аспекты в изучении темы; умение определять границы личных знаний.</p> <p>ЛР: понимание личной потребности в новых знаниях</p> <p>РУУД: умение планировать собственную учебную деятельность</p>
та	Учебная ситуация «Реализация учебных действий: решение частных практических задач (применение нового знания, нового способа действия)»		

<p>Уч.: Сможете ли вы решить данные задачи устно и записать только их ответы? – Какие ответы у вас получились? Д.: 3, 3, 1</p> <p>Уч.: У кого по-другому? – Оцените себя.</p> <p>Уч.: Откройте учебники с. 111 и прочитайте №331, что необходимо сделать? Д.: Сравнить тексты задач.</p> <p>Уч.: Чем похожи задачи? Д.: <i>Условиями: одинаковое количество страниц в первом рассказе. Вопросом, он также одинаков.</i></p> <p>Уч.: Чем отличаются? Д.: <i>В первой задаче сказано, что в первом рассказе на 6 страниц больше, а во второй задаче – что во втором рассказе на 6 страниц меньше.</i></p> <p>Уч.: Выберите схему, которая соответствует обоим задачам. – Кто выбрал первую схему? – Кто не согласен?</p> <p>На первой схеме показано, что в первом рассказе 17 страниц, да еще 6, когда в условии сказано, что в первом рассказе 17 страниц (см. приложение 2)</p> <p>Уч.: Какой следующий шаг нашего плана? Д.: <i>Решать задачи.</i></p> <p>Уч.: Предлагаю решить одну из задач. – Выбор задачи за каждым, но условие такое: в паре не должно быть решение одной и той же задачи. – Записываете решение и ответ.</p> <p>Уч.: Сравните свои решения друг с другом в паре. – Что вы заметили? Д.: <i>Заметили, что решения оказались одинаковыми.</i></p> <p>Уч.: Почему решение одинаковое? Д.: <i>В условии первой задачи говорится, что в первом рассказе на 6 страниц больше, а во второй задаче говорится, что во втором – на 6 меньше. Это одинаковые задачи, просто по-разному сформулированы</i></p>	<p>Самостоятельная работа</p> <p>Самооценка: критерий – <u>правильность решения</u> всех задач</p> <p>Самостоятельная работа</p> <p>Самостоятельная работа</p> <p>Парная и самостоятельная работа</p>	<p>РУУД: умение оценивать успешность выполнения (на основе 1 критерия озвученного учителем).</p> <p>ПУУД: умение сравнивать и анализировать математические записи;</p> <p>КУУД: умение формулировать свою мысль; умение делать вывод.</p> <p>РУУД: умение удерживать учебную цель</p> <p>ПУУД: умение читать и анализировать схемы, использовать нужную для решения задачи</p> <p>ЛР: умение нести ответственность за собственный выбор;</p> <p>КУУД: умение договариваться для выполнения работы.</p> <p>ПУУД: умение сравнивать и анализировать;</p> <p>КУУД: умение формулировать свою мысль; умение делать вывод.</p> <p>РУУД: умение оценивать успешность выполнения задания (на основе 4-х критериев озвученных учителем).</p>
---	--	--

<p><i>условия.</i></p> <p>Уч.: Оцените себя: – если вы правильно выбрали схему, верно записали решение, пояснение и ответ – это желтая звезда; – если допущена ошибка в выборе схемы, или вычислительная ошибка – это оранжевая звезда; – если же вы неверно решили задачу, или неверно записали пояснение, или у вас неверный ответ – это красная звезда.</p> <p>Уч.: У кого желтая звезда, возьмите звездочку.</p> <p style="text-align: center;">Физминутка</p> <p>Уч.: Вернемся к решению нашей задачи. – Прочтите равенство. Назовите все числа. <i>Д.: 17, 6, 11</i></p> <p>Уч.: Какое число лишнее? Почему? <i>Д.: 6 – четное, однозначное</i></p> <p>Уч.: Давайте вспомним, какую новую учебную задачу мы ставили перед собой? <i>Д.: Учиться изменять условие задачи</i></p> <p>Уч.: Запишите в тетрадях №334 и прочтите его про себя. – Это задание необычно тем, что дано решение, а вам нужно изменить условие задачи, чтобы оно соответствовало решению.</p> <p>Уч.: Что изменяли в первой задаче? <i>Д.: В первой задаче нужно в условии поменять местами числа, тогда данное решение подойдет к этой задаче.</i></p> <p>Уч.: Что изменили во второй задаче? <i>Д.: Во второй задаче нужно в условии отношение «больше» заменить отношением «меньше», тогда данное решение подойдет к этой задаче.</i></p> <p>Уч.: Что изменили в третьей задаче? <i>Д.: В третьей задаче нужно изменить вопрос, тогда данное решение подойдет к этой задаче. Здесь может быть 2 варианта вопроса:</i> – на сколько больше легковых машин, чем грузовых? – на сколько меньше грузовых машин, чем легковых?</p> <p>Уч.: Оцените свою работу в паре.</p>	<p style="text-align: center;">Самооценка: критерий – <i>правильность выбора схемы, решения, пояснений к решению и запись ответа задачи</i></p> <p style="text-align: center;">Парная работа</p> <p style="text-align: center;">Самооценка:</p>	<p>ПУУД: умение анализировать набор, обобщать и делать вывод</p> <p>КУУД: умение ориентироваться на позицию партнера.</p> <p>РУУД: умение удерживать учебную цель в течение выполнения всего задания</p> <p>ПУУД: умение анализировать тексты, умение сравнивать части текста для решения учебно-практической задачи, умение обобщать и делать вывод</p> <p>РУУД: умение оценивать личное участие в общем деле; ЛР: умение брать на себя ответственность за свое решение и нести ответственность за</p>
--	--	--

	<p>Уч.: Итак, обратите внимание на наш план, какой пункт не выполнен? Что мы не сделали?</p> <p><i>Д.: Мы сравнивали задачи, решали задачи, сегодня мы еще ознакомились с тем, что можно изменять условие или вопрос, чтобы они соответствовали решению задачи.</i></p> <p>Уч.: Предлагаю к самостоятельной работе № 330 или № 332. Каждый решит сам, какой номер будет выполнять.</p> <p>Уч.: Сверьтесь с ответами на экране.</p> <p>– Оцените себя:</p> <p>– если задание выполнено без ошибок – это желтая звезда;</p> <p>– если вы допустили 1-2 ошибки в вычислениях или не записали 1-2 выражения – оранжевая;</p> <p>– Если у вас более 2 ошибок в вычислениях или вы записали только 1 или 2 выражения – это красная звезда.</p> <p>Уч.: У кого желтая звезда, возьмите звездочку.</p>	<p><i>критерий – <u>продуктивность личного участия в совместной работе</u></i></p> <p>Самостоятельная работа</p> <p>Самопроверка и самооценка</p> <p><i>критерий – <u>правильность выполнения задания</u></i></p>	<p>собственный выбор.</p> <p>РУУД: умение осуществлять контроль и оценку успешности выполнения задания (на основе 1 критерия озвученного учителем).</p>
Учебная ситуация «Контроль и оценка»			
Этап рефлексии	<p>Уч.: Подведем итог урока.</p> <p>– Все ли мы выполнили, что запланировали?</p> <p>– Достигли ли мы наших целей? А что было нашей целью?</p> <p>Уч.: Было ли у вас желание работать активно, верно решать и заработать большее количество звездочек?</p> <p>– Давайте это проверим.</p> <p>– Расскажите о ваших впечатлениях, поделитесь мыслями.</p> <p>– Посчитайте количество набранных звезд.</p> <p>1-2 звезды, сдайте их, вам нужно быть более активными и внимательными. Постарайтесь реализовать себя на следующих уроках;</p> <p>3-4 звезды – это 4, но если у вас в тетради зажглась желтая звезда – это 5, просто вы были менее активны, поставьте себе отметку в дневник;</p> <p>5 и более звезд – 5. Поставьте себе отметку в дневник.</p> <p>Уч.: Запишите домашнее задание: № 332, 333, 335, 336.</p> <p>Дома вы самостоятельно определитесь, какие два номера вы выполните из предложенного.</p> <p>- Спасибо за урок.</p>	<p>Фронтальная работа</p>	<p>РУУД: умение удерживать учебную цель;</p> <p>– умение осуществлять контроль выполненных действий</p> <p>ЛР: умение рефлексировать: выделять личное проблемное поле в освоенной теме.</p>

Использованная литература

1. Битянова, М.Р. Методические рекомендации к рабочей тетради «Учимся учиться и действовать»: мониторинг метапредметных универсальных учебных действий / М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая. — Самара: Изд-во «Учебная литература»: Издательский дом «Фёдоров», 2012. — 96 с.

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики. Приказ Министерства просвещения от 11.07.2013 г. № 966 «Об утверждении и введении в действие государственного образовательного стандарта начального общего образования и Базисного учебного плана» // Сборник актов законодательства ПМР 13-35.

3. Истомина, Н.Б. Математика: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 2. / Н.Б. Истомина. — 13 изд. — Смоленск. Ассоциация XXI век, 2013. — 120 с.: ил.

4. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя/ [А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.Е. Егоркина и др.]; под ред. А.Б. Воронцова. — М.: Просвещение, 2010. — 176 с. (Стандарты второго поколения)

5. Шадриков, В.Д, Кузнецова, И.В. Профессиональные компетенции педагогической деятельности / Справочник заместителя директора школы. 2012. — №8. — С.58

Приложение Т
Методическая проектная задача №2
«МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

1. Паспорт методической проектной задачи

Название проектной задачи	«Методическое объединение учителей начальных классов»
Тип задачи	Методическая проектная задача
Форма реализации	Рекомендуемое время проведения – до 2ч, 30 минут
Дидактические цели	<ul style="list-style-type: none"> – формулируют дидактическую цель урока в деятельностной форме; – выделяют конкретные умения метапредметных учебных действий школьника, формируемые в процессе урока; – структурируют содержание урока в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода
Компетентности педагога, на которые опирается методическая проектная задача*	<p style="text-align: center;">Ключевые</p> <p style="text-align: center;">– коммуникация:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) умение договариваться и распределять обязанности в совместной деятельности; 5) умение принимать позицию партнера по совместной деятельности; 6) умение аргументировать свою точку зрения; 7) способность выступать перед аудиторией; <p style="text-align: center;">– социализация:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4) способность к отказу от роли учителя и принятию роли обучающегося; 5) умение управлять процессом коллективной деятельности; 6) способность выстраивать иерархию целей деятельности: личные – общие. <p style="text-align: center;">Теоретические (предметные)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) теоретические знания по теме «Морфемика» их взаимосвязь с другими разделами языкознания; 2) знание программы освоения дидактической единицы «Состав слова» во 2 классе (<i>глубины, длительности</i>); 3) умение выделить объем теоретических сведений для освоения в соответствии с типом урока. <p style="text-align: center;">Профессиональные (методические)</p> <p style="text-align: center;">– педагогические:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) знание ГОС НОО в части требований к результатам; 2) понимание нетождественности темы урока и цели урока; 3) знание особенностей диагностического целеполагания; 4) знание особенностей технологии создания учебных ситуаций; 5) умение структурировать содержание в соответствии с требованиями технологии создания учебных ситуаций; 6) знание методических приемов и умение отбирать наиболее эффективные из них для решения конкретных педагогических задач урока; <p style="text-align: center;">– психологические:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) знание возрастных особенностей обучающегося; 2) понимание необходимости учитывать особенности памяти, мышления, внимания, речи отдельных обучающихся для их активного включения в урок; 3) умение создать для разных категорий обучающихся

Планируемый педагогический результат	комфортные условия средствами дифференцированного подхода 1. Продуктивное взаимодействие в ходе коллективно-распределительной деятельности в группе, степень участия каждого члена группы в разрешении задачи. 2. Создание методического продукта – технологической карты урока, работая в малой группе
Планируемый компетентностный результат	Коррекция методической компетентности в ценностном отношении к новым знаниям и готовности к их применению : – в осмыслении технологии решения проектных задач; – в осмыслении технологии создания учебных ситуаций, реализующей системно-деятельностный подход; – в области диагностического целеполагания; – в вопросах оформления технологической карты урока

2. Замысел методической проектной задачи

Методическая проектная задача состоит из четырех заданий, пятое задание – обобщающе-рефлексивного характера. Стратегия выполнения заданий не указана и должна быть определена самими участниками группы. Вместе с тем, в скрытом виде, логика выполнения заданий предполагает четкую последовательность, в этой связи вся группа должна обсуждать и выполнять каждое из заданий совместно, выделение подгрупп в группе для работы над каким-либо отдельным заданием нецелесообразно.

Задание №1 предполагает методически точную формулировку дидактической цели урока и планируемых личностного и метапредметных образовательных результатов.

Группа должна учесть 2 существенных условия:

- дидактическая цель должна быть сформулирована диагностично, т.е. в виде конкретных учебных результатов: *знает...*, *умеет...*, *выделяет...*, *находит...*, и т.д., наличие которых можно проверить в ходе оперативной диагностики по итогам освоения темы урока, цель должна быть объективно достижима, учитывая тип урока и его тему;

- особый акцент должен быть сделан на перечне демонстрируемых (отрабатываемых) навыков регулятивных УУД, т.к. они заявлены как объект методического наблюдения на уроке. Важно, *какие умения* из всего перечня регулятивных УУД определит группа? Здесь необходимо учесть возраст обучающихся и опыт формирования регулятивных умений в первом классе.

Результат – **заполнена Таблица 1.**

Задание №2 ставит задачу проектирования урока на основе системно-деятельностного подхода. В этой связи группам предложена технологическая карта, структурированная в соответствии с этапами урока в технологии создания учебных ситуаций (*теоретические и методические особенности технологии создания учебных ситуаций рассматривались на тематических курсах повышения квалификации*). Участники должны:

- разработать проблемную ситуацию по обнаружению учениками недостаточности собственных знаний;

- создать условия для того, чтобы подвести обучающихся к формулировке затруднения и определения, таким образом, учебной цели;

- избрать прием планирования учебных действий соответственно возрасту обучающихся (*серия методических приемов по обучению планированию учебных действий рассматривалась на тематических курсах повышения квалификации*);

- решить вопрос объема заданий при открытии новых знаний и решении учебно-практических задач;

- определиться с объемом работы для обучающихся разного уровня подготовленности и мотивации;

- избрать формы деятельности обучающихся сообразно учебной ситуации (*фронтальная работа, парная, групповая, индивидуальная*);
- продумать систему оценки дидактических и образовательных достижений на уроке (*процедуры и техники*).

Результат выполнения этого задания – **заполнена Таблица 2.**

Задание №3 предполагает познавательную рефлекссию участников группы: осуществляется аспектная оценка созданного методического продукта с точки зрения использованных методических приемов и их целесообразности, а также реализации целеполагания в содержании и предложенных формах деятельности.

Результат выполнения задания №3 – **подготовлено выступление к защите группового проекта** – самоанализ методической разработки.

Задание №4 потребует от участников подготовить небольшую по объему проверочную работу (ориентировочно на 5 – 7 минут), целью которой станет оперативная диагностика достижения дидактической цели. Важным условием является то, что содержание должно отражать только конкретные *учебные умения, знания* и т.д., которыми *должен* овладеть ученик по итогам освоения темы урока, согласно заявленной дидактической цели.

Работа должна содержать задание по оценке уровня сформированности отрабатываемого регулятивного умения. Это может быть отдельное задание или дополнительный пункт к имеющимся заданиям.

Группа может предложить две независимые друг от друга проверочные работы: одна – для проверки достижения дидактической цели; другая – для проверки уровня сформированности выделенного регулятивного умения.

Целесообразность принятого решения об объеме диагностических материалов потребует обосновать.

Результат выполнения задания №4 **составлена одна или две проверочные работы** для обучающихся 2 класса, удовлетворяющие всем оговоренным выше условиям.

Для выполнения методической проектной задачи рекомендуется отвести до 150 минут.

Интеллектуальным продуктом является методическая разработка урока русского языка для 2 класса, составленная в соответствии с требованиями ГОС НОО к содержанию и образовательным результатам.

Группа может предложить в качестве презентационного варианта технологическую карту урока в виде плаката или презентации.

К защите представляется не методическая разработка, а подготовленный самоанализ (задание № 3), методическая разработка является иллюстрацией самоанализа. Вместе с тем, участники других групп по итогам презентации могут задать вопросы по содержанию самой методической разработки.

Материалы для работы групп.

3. Содержание методической проектной задачи

Планом работы городского методического объединения учителей начальных классов определена ваша школа как базовая площадка по реализации практической части одного из методических объединений этого учебного года. Сформулирована методическая тема демонстрации практического опыта «Создание условий для развития регулятивных навыков во 2 классе».

В соответствии с приказом по школе «О подготовке и проведении практической части городского методического объединения учителей начальных классов по теме “Создание

условий для развития регулятивных навыков во 2 классе»», Вы включены в план работы методического объединения с демонстрацией урока.

Для отбора содержания урока необходимо определиться с его дидактической целью, задачами личностного и метапредметного развития. В частности, какие из перечня регулятивных навыков ваша группа планирует к отработке. Перед тем, как приступить к формулировке всех элементов целеполагания примите во внимание тип урока и обратитесь к авторской программе «Русский язык. 2 класс» (Т.Г. Рамзаева) по изучению дидактической единицы «Родственные (однокоренные) слова – 8 часов».

Задание 1. Спроектируйте целеполагание с учетом того, что вам нужно показать урок по теме «*Признаки однокоренных слов*» и заполните таблицу 1.

Таблица 1

Предмет:	Русский язык. 2 класс
УМК «РИТМ»	автор – Т.Г. Рамзаева
Тема урока:	Признаки однокоренных слов
Тип урока:	открытие новых знаний
Дидактическая цель урока:	
Планируемый образовательный результат:	
– личностное развитие:	
– познавательные УУД:	
– коммуникативные УУД:	
– регулятивные УУД:	
Основные термины и понятия, изучаемые (уточняемые, закрепляемые, обобщаемые) на уроке:	
Ресурсы (дидактический, контрольно-измерительный инструментарий, раздаточный материал; технические, мультимедийные средства, муляжи, макеты, ЭОР и др.):	

Сформулировав цель и задачи урока, можно работать над его содержанием.

Изучите содержание учебника и отберите тот объем, который, по вашему мнению, позволит достичь дидактической цели урока.

Задание 2. Разработайте содержание урока и представьте его в виде технологической карты «Структура методической разработки» (Таблица 2).

Таблица 2

Структура методической разработки*

Этап мотивации	Учебная ситуация «Актуализация знаний»	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД (конкретные умения)
		Г – группа П – пара И – индивидуально Ф – фронтально	
	Учебная ситуация «Создание проблемной ситуации»	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД (конкретные умения)

Этап целеполагания	<i>Учебная ситуация «Целеполагание»</i>	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД (конкретные умения)
	<i>Учебная ситуация «Планирование учебных действий»</i>	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД (конкретные умения)
Этап решения новой учебной задачи	<i>Учебная ситуация «Реализация учебных действий: открытие нового знания, нового способа действия»</i>	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД (конкретные умения)
	<i>Учебная ситуация «Реализация учебных действий: решение частных практических задач (применение нового знания, нового способа действия)»</i>	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД (конкретные умения)
Этап рефлексии	<i>Учебная ситуация «Контроль и оценка»</i>	Форма обучения/место самооценки	Формируемые УУД (конкретные умения)

** В основе технологической карты – структура урока открытия новых знаний, разработанная на базе технологии создания учебных ситуаций.*

Результатом ознакомления городского методического объединения с практическим опытом станет аналитическое обсуждение урока. В этой связи целесообразно подготовить самоанализ.

Задание 3. Оцените проект своего урока: содержание (таблица 2) с точки зрения использованных методических приемов, обоснуйте их целесообразность в конкретной учебной ситуации.

Соотнесите содержание (таблица 2) и целеполагание (таблица 1): все ли элементы целеполагания достижимы на уроке?

Составьте краткий самоанализ своей методической разработки урока.

Чтобы определить достижение обучающимися дидактической цели урока, необходима оперативная диагностика. Она покажет общий процент освоения темы, выявит контингент для индивидуальной работы и поможет в планировании дальнейшего изучения темы.

Вместе с тем, учитывая методическую тему изучения практического опыта, вам нужно также проверить степень присвоения выбранных регулятивных навыков, т.к. эта составляющая вам потребуется в ходе самоанализа урока.

Задание 4. Предложите экспресс-диагностику по контролю над достижением

дидактической цели урока и присвоением регулятивных навыков.

Итоговое задание 5. Заполните таблицу.

Вопрос	Ответ
Познавательная рефлексия	
Определите цель деятельности вашей группы по решению методической проектной задачи « Методическое объединение учителей начальных классов »	
Какая дидактическая цель урока поставлена вашей группой?	
Дидактическая цель сформулирована диагностично?	Да/Нет
Как тип урока повлиял на дидактическую цель?	
Какие навыки рефлексивных УУД выделила ваша группа для отработки? Чем это объясняется?	
Сколько задач личностного или метапредметного развития сформулировано формально и не находят своей реализации в содержании урока?	
Удалось ли вашей группе создать проблемную ситуацию при открытии новых знаний? Какой прием вы использовали?	
Кто формулирует цель на уроке: <i>учитель, дети</i> ?	
Какой прием вы использовали при планировании обучающимися учебных действий?	
Учили ли в содержании урока дифференцированный подход? В чем он заявлен (<i>формы работы, задания для выполнения в классе, домашнее задание</i>)?	
В каких учебных ситуациях (согласно технологической карте) вы используете работу в паре, групповую работу, а в каких – индивидуальную? Чем это обусловлено?	
Каким образом на уроке формируются навыки самоконтроля и самооценки?	
Кто субъект в создании критериальной основы самооценки на уроке: <i>учитель, учитель и обучающиеся, обучающиеся</i> ? Чем это обусловлено?	
Личностная рефлексия	
Какие методические знания скорректированы в итоге работы над проектной задачей?	
Что из скорректированных методических знаний приобрело для вас ценность?	
Что из скорректированных методических знаний вы готовы применять в практической деятельности?	

Использованная литература

1. Мошнина, Р.Ш., Батырева, С.Г. Требования к сформированности компетентностей педагога, работающего по новому стандарту // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. – №3. – С.48
2. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя/ [А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.Е. Егоркина и др.]; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с. (Стандарты второго поколения)
3. Шадриков, В.Д, Кузнецова, И.В. Профессиональные компетенции педагогической деятельности / Справочник заместителя директора школы. 2012. – №8. – С.58

Приложение У
Тесты

Тест №1 «Профессиональное развитие учителя. Целеполагание»

Мы ознакомились с основами диагностического целеполагания в соответствии с требованиями ГОС НОО к образовательным результатам обучающихся. Предлагаем Вам ответить на ряд вопросов. Тест анонимный, поэтому в нем не нужно указывать фамилию, имя и отчество. Благодарим за участие в анонимном тестировании.

1. Тема урока это (*подчеркните верное продолжение мысли*):

а) результат обучения на уроке; б) содержание обучения; в) процесс обучения

2. Дидактическая цель урока это (*подчеркните верное продолжение мысли*):

а) результат обучения на уроке; б) содержание обучения; в) процесс обучения

3. Поясните, как Вы понимаете выражение «...дидактическая цель урока должна ставиться диагностично...»? (*подчеркните верное продолжение мысли*):

- а) в виде формулировок, отражающих пункты плана урока;
б) в виде формулировок, отражающих конкретные результаты освоения раздела обучающимися, которые можно проверить;
в) в виде формулировок, отражающих задачи урока;
г) в виде формулировок, отражающих конкретные результаты освоения темы урока, чтобы можно было однозначно сделать вывод о степени её достижения;
д) в виде формулировок, отражающих направления деятельности учителя на уроке.

4. Ниже предложены примеры формулировок дидактической цели урока. Выберите уроки (№1, №2, №3.....) с тем целеполаганием, где формулировки дидактической цели, на Ваш взгляд, заданы диагностично (обведите кружочком соответствующий номер).

СПРАВКА: в зависимости от ведущей дидактической цели выделяют типы уроков:

- 1) уроки **освоения** нового знания;
- 2) уроки **рефлексии** (урок закрепления предметных знаний и метапредметных умений);
- 3) уроки комплексного **применения знаний, умений и навыков** (уроки построения системы знаний) (уроки обобщения и систематизации);
- 4) **уроки контроля** знаний и умений;
- 5) **уроки коррекции** знаний, умений и навыков.

Урок №1

Тема урока. **Письмо строчной буквы п.** (*Обучение письму, тетрадь №3, стр. 11*).

Тип урока. **Урок освоения** (открытия) **новых знаний.**

Дидактические цели урока:

- **ознакомить** детей с письменной строчной буквой «п»;
- **научить** написанию буквы.

Урок №2

Тема урока. **Точка. Прямая и кривая линии.**

Линейка – инструмент для проведения прямых линий и средство самоконтроля. (*Математика. 1 класс, авт. – Н.Б. Истомина*).

Тип урока. **Урок освоения** (открытия) **новых знаний.**

Дидактические цели урока:

- **уточняют** представления о геометрических фигурах *точка, прямая и кривая линии*;
- **учатся** чертить прямые линии через заданные точки по линейке.

Урок №3

Тема урока. **Натуральный ряд чисел.** (Математика. 1 класс, авт. – Н.Б. Истомина).

Тип урока. **Урок освоения** (открытия) **новых знаний.**

Дидактические цели урока:

- **знают** натуральный ряд чисел от 1 до 9;
- **знают** признаки натурального ряда: *каждое следующее число больше предыдущего на 1, в ряду нет пропусков или повторов чисел;*
- **называют** числа без пропусков и перестановок в порядке возрастания от 1 до 9;
- **умеют** восстанавливать натуральный ряд: *заполнять пропуски отдельных чисел, дополнять начало ряда или его конец.*

Урок №4

Тема урока. **Состав числа 11 и соответствующие случаи вычитания. Выбор данных. Схема.** (Математика. 2 класс, авт. – Н.Б. Истомина).

Тип урока. **Урок рефлексии.**

Дидактические цели урока:

- **знают** отдельные случаи состава числа 11;
- **умеют** дополнять однозначное число до 11;
- **умеют** складывать и вычитать в пределах 11 на основе освоенного состава числа;
- **знают** все случаи состава числа 11;
- **умеют** складывать и вычитать отрезки.

Урок №5

Тема урока. **Метр** (Математика. 2 класс. Л.Г. Петерсон).

Тип урока. **Урок освоения** (открытия) **новых знаний.**

Дидактические цели урока:

- **знает** соотношение изученных единиц длины с учетом новой единицы;
- **умеет** *сравнивать единицы длины, выраженные в метрах, дециметрах и сантиметрах;*
- **умеет** *применять знания о соотношении в практических ситуациях*

Урок №6

Тема урока. **Какие бывают животные.** (Окружающий мир. 2 класс. А.А. Плешаков).

Тип урока. **Урок освоения** (открытия) **новых знаний.**

Дидактические цели урока:

- **называют** отдельные отличительные особенности известных классов животных;
- **обобщить** классы животных и проследить зависимость строения животных от их образа жизни;
- **умеют анализировать** и делать выводы на основе теоретических знаний,
- **расширить** кругозор детей о природе;
- **развивать** устную и письменную речь учащихся.

Урок №7

Тема урока. **Правописание слов с сочетаниями жи, ши, ча, ща, чу, щу, чк, чн.** (Русский язык. 2 класс, авт. – Т.Г. Рамзаева).

Тип урока. **Урок комплексного применения знаний, умений и навыков.**

Дидактические цели урока:

- **знают** правило написания изученных буквосочетаний;
- **умеют находить** орфограмму в наборе слов и орфографически верно писать слова с данными буквосочетаниями;
- **умеют** *находить и устранять ошибки в словах, где неверно написаны буквосочетания;*
- **умеют** *применять освоенное правило в случае написания текста, в котором встречаются слова с изученными буквосочетаниями.*

Тест №2 «Профессиональное развитие учителя. Классификация УУД»

Реализация ГОС НОО предполагает существенную корректировку компетенции в области организации учебной деятельности, которая включает умение создавать условия для развития УУД. Предлагаем Вам заполнить матрицу УУД. Тест анонимный, поэтому в нем не следует указывать фамилию, имя и отчество. Благодарим за участие в анонимном тестировании.

Ниже приведены примеры конкретных универсальных учебных действий (УУД) младшего школьника, согласно ГОС НОО.

Классифицируйте предложенные умения в соответствии с видом (регулятивные, коммуникативные, познавательные) или личностное развитие. Заполните матрицу:

Вид УУД	Порядковый номер умения (из перечисленных ниже)																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Регулятивные УУД (РУУД)																										
Коммуникативные УУД (КУУД)																										
Познавательные (логические) УУД (ПлУУД)																										
Познавательные (общеучебные) УУД (ПобщУУД)																										
Личностное развитие																										

1. Умение представлять требуемую информацию в виде таблицы;
2. Умение принимать и сохранять (удерживать) цель учебной деятельности до конца выполнения задания;
3. Умение устанавливать причинно-следственные связи;
4. Умение преобразовывать текстовую информацию;
5. Умение осуществлять поиск заданной информации в тексте на основе знаний о его структуре;
6. Умение извлекать информацию из таблицы;
7. Умение анализировать текстовую, графическую и др. информацию по заданному параметру;
8. Умение делать (не формулировать!) вывод на основе данной информации;
9. Умение представлять текстовую информацию в виде графической модели;
10. Умение осуществлять классификацию (по заданным/самостоятельно выбранным критериям);
11. Умение дополнять табличные сведения на основе обработки информации;
12. Умение использовать выборочное чтение для ответа на поставленный вопрос;
13. Умение упорядочивать информацию (восстанавливать последовательность событий, действий);
14. Умение строить развернутое речевое высказывание в письменной форме;
15. Умение соотносить действия и поступки с общественно принятыми нормами (по итогам прочтения текста);
16. Умение осуществлять сравнение объектов (по заданным/самостоятельно выбранным критериям);

17. **Умение** устанавливать аналогии;
18. **Умение оценивать** учебные действия, применяя различные критерии оценки;
19. **Умение задавать вопросы** для получения от партнёра необходимых сведений;
20. **Умение формулировать** точку зрения, вывод;
21. **Умение выделить** личные мотивы учебной деятельности (мотивы своих поступков, действий);
22. **Умение осуществлять** контроль учебной деятельности;
23. **Умение аргументировать** свою точку зрения, свою позицию;
24. **Умение формулировать ответ** в виде распространённого предложения;
25. **Умение определять границы собственных знаний и умений** для постановки учебных задач

Тест №3 «Профессиональное развитие учителя. Оценивание»

Реализация ГОС НОО предполагает обновление компетенции в области организации педагогического оценивания. Просим Вас ответить на ряд вопросов. Тест анонимный, поэтому в нем не следует указывать фамилию, имя и отчество. Вся собранная информация будет использована **только в обобщенном виде**. Благодарим за участие в тестировании.

1. Что не входит в систему образовательных результатов освоения основной образовательной программы ГОС НОО 2013 г.? (Отметить «✓» в квадрате слева от утверждения.)

- предметные результаты;
- образовательные результаты экологической грамотности;
- познавательные (логические) универсальные учебные действия;
- регулятивные универсальные учебные действия;
- познавательные (общеучебные) универсальные учебные действия;
- коммуникативные универсальные учебные действия;
- образовательные результаты здорового образа жизни;
- личностные образовательные результаты.

2. Указать отличия отметки и оценки образовательных результатов обучающегося.

Заполните матрицу: соотнесите понятия с соответствующими толкованиями (рассмотреть возможные варианты).

Понятие	Порядковый номер толкования				
	1	2	3	4	5
Отметка					
Оценка					

1) ... является результатом процесса оценивания, их условно-формальным балльным отражением.

2) ...это цифровое выражение знаний учащихся, фиксирующее уровень их обученности, выражается в баллах.

3) ... это процесс сбора и обработки информации о том, что учащийся знает, понимает и умеет; он направлен на принятие обоснованного решения, что делать дальше в образовательном процессе.

4) ... педагогический стимул, сочетающий в себе свойства поощрения и наказания.

5) ... это процесс, выражающийся в развернутом оценочном суждении в вербальной форме.

3. Соотнести компонент системы оценивания с его содержанием.

Заполните матрицу: соотнесите компонент оценивания с соответствующими примерами.

Компонент оценивания	Литера с примерами			
	А	Б	В	Г
Вид оценивания				
Процедуры (формы) оценивания				
Контрольно-измерительные материалы (инструментарий)				
Оценочные шкалы				

А) тестирование (тестовый контроль), наблюдение, срез знаний, контрольная/самостоятельная работа, рейтинг, технология портфолио, опрос, технология решения проектной задачи, анкетирование, списывание, диктант;

Б) тест, компетентностно-ориентированное задание, комплексная интегрированная проверочная работа, анкета, тексты для списывания или диктанта, фенологические рассказы;

В) баллы, уровни, отметки;

Г) стартовая диагностика (входной контроль/диагностическое оценивание), внутреннее оценивание, внешнее оценивание, текущее оценивание, формирующее оценивание, итоговое оценивание.

4. Какие стороны оценивания образовательных достижений младших школьников регулируют следующие нормативные документы, утвержденные Министерством просвещения ПМР? Заполните матрицу: соотнесите название нормативного документа с его аннотацией.

Название нормативного документа	Пример аннотации		
	1	2	3
Инструктивно-методическое письмо «Об организации обучения и оценивания в первых классах ООО ПМР» (приказ МП от 28.02.2005 г. № 214)			
Критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся с учетом требований к устным ответами письменным работам учащихся (приказ МП ПМР 03.06.2013г. №730)			
Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (приказ МП ПМР 29.10.2014г. №1383)			

А. Осуществление безотметочного обучения.

Б. Нормативные требования при оценивании учебных достижений младших школьников по учебным предметам Базисного учебного плана, оговаривающие такие объекты нормирования, как количественные и качественные показатели учебных достижений.

В. Инструктивные материалы для педагога по введению само- и взаимооценки младших школьников, а также использованию в этих целях альтернативных оценочных процедур в условиях реализации нового государственного образовательного стандарта начального общего образования ПМР.

5. Заполните матрицу: соотнесите вид компетентностно-ориентированного инструментария и его описание.

Вид инструментария	Порядковый номер описания				
	1	2	3	4	5
Комплексная интегрированная проверочная (контрольная) работа					
Компетентностно-ориентированное задание					
Проектная задача					
Тест					
Продуктивное задание					

1) ... краткое стандартизированное испытание, допускающее количественную оценку результатов на основе их статистической обработки.

2) ... специальным образом созданная дидактическая конструкция, имеющая ряд обязательных структурных элементов: стимул, задачу формулировку, источники информации, инструмент проверки, в основе сюжета которой – реальная жизненная ситуация; используется для формирования или проверки уровня предметных, межпредметных и ключевых компетенций (компетентностей).

3) ... задание, результат выполнения которого (или ответ на вопрос) не содержится в учебнике в готовом, легко воспроизводимом виде, но в тексте и иллюстрациях есть подсказки, помогающие выполнить это задание; демонстрирует (проверяет) способность ученика применять полученные знания в жизни.

4) ... система (набор) заданий (действий), направленных на поиск лучшего пути достижения результата в виде создания реального «продукта», по форме и содержанию

приближенная к «реальной» ситуации, ориентирована на применение обучающимися целого ряда способов действий (вне контекста учебного предмета), позволяет учителю оценить сформированность умений отдельных УУД: познавательных, регулятивных, коммуникативных, также рассматривается как одна из форм организации учебного процесса при реализации ГОС (прообраз проектной деятельности).

5) ... итоговая проверочная работа, включающая комплекс заданий различного уровня сложности из разных предметных областей, в том числе из раздела «Чтение и работа с информацией», позволяет оценить сформированность отдельных универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных и регулятивных на межпредметной основе; проводится в конце учебного года.

6. Ниже приведены примеры заданий, которые проверяют метапредметные умения (универсальные учебные действия – УУД) младшего школьника.

Выберите из предложенных умений те, которые можно проверить данным заданием. (Отметить галочкой в квадрате соответствующее умение.)

ВНИМАНИЕ!!! Само учебное задание выполнять не нужно.

ЗАДАНИЕ 1

Что нового и интересного для себя ты узнал о земноводных?
Напиши.

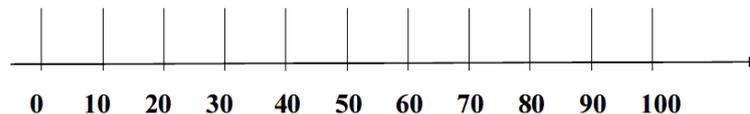
ПРОВЕРЯЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение строить развернутое речевое высказывание в письменной форме.
- Умение делать вывод на основе данной информации.
- Умение устанавливать причинно-следственные связи.
- Готовность к демонстрации личных смыслов по итогам прочтения текста.
- Умение устанавливать аналогии.

ЗАДАНИЕ 2

Отметь в виде отрезков время пребывания под водой оляпки и человека.

Под водой оляпка может оставаться до 50 секунд, а большинство людей могут провести под водой не более 1 минуты.



ПРОВЕРЯЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение преобразовывать текстовую информацию.
- Умение устанавливать причинно-следственные связи.
- Умение представлять текстовую информацию в виде графической модели.
- Умение определять границы собственных знаний, умений для постановки учебных задач.
- Умение осуществлять классификацию (по самостоятельно выбранным критериям).

ЗАДАНИЕ 3

Восстанови цепочку действий оляпки по поиску пищи под водой, отметь цифрами 1, 2, 3, 4, 5. Если нужно обратиться к третьему абзацу рассказа.

<input type="checkbox"/>	перевернула
<input type="checkbox"/>	бежит
<input type="checkbox"/>	вытащила
<input type="checkbox"/>	плывёт
<input type="checkbox"/>	остановилась

ПРОВЕРЯЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение устанавливать причинно-следственные связи.
- Умение использовать выборочное чтение для ответа на поставленный вопрос.
- Умение упорядочивать информацию (восстанавливать последовательность событий).
- Умение осуществлять сравнение объектов (по заданным критериям).
- Умение принимать и сохранять (удерживать) цель учебной деятельности до конца выполнения задания.

ЗАДАНИЕ 4 [119]

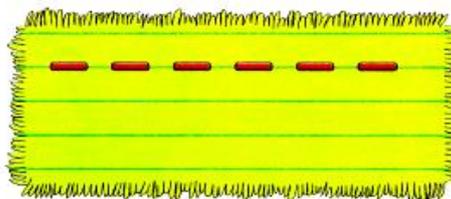


На уроке технологии Енот Енотович открыл ученикам секреты аккуратной работы.

1. Ровная строчка.
2. Стежки одинаковой длины.
3. Узелки на изнанке.

Работа на рисунке 46 выполнена аккуратно.

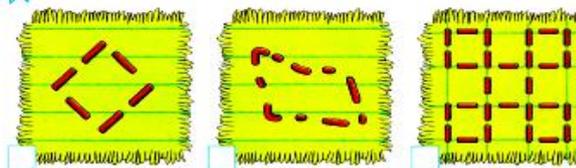
46



A

Посмотри на работы зверят (рис. 47). Какую из них нельзя назвать аккуратной? Отметь её ✓.

47



ПРОВЕРЯЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение осуществлять сравнение объектов (по заданным/самостоятельно выбранным критериям).
- Умение строить развернутое речевое высказывание в письменной форме.
- Умение делать вывод на основе данной информации.
- Умение оценивать учебные действия, применяя различные критерии оценки.
- Готовность к демонстрации личных смыслов по итогам прочтения текста.

ЗАДАНИЕ 5 [119]

А Маша решила, что будет делать мозаику «Птичка питта» из обрывных кусочков бумаги. Вот её **план изготовления подарка**.

1. Выбрать материал для поделки.
2. Подготовить картон для фона и бумагу разных цветов для мозаики.
3. Определить, какие нужны инструменты.
4. _____
5. _____
6. Оформить поделку как подарок.



Маша

Добавь пропущенные этапы в план Маши. Для этого впиши номера 4 и 5 в рядом с подходящими этапами.

- Нарисовать гнездо для птички.
- Подготовить карандаш и клей.
- Подготовить краски, кисточку и воду.
- Выполнить поделку согласно инструкции в учебнике.

ПРОВЕРЯЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение упорядочивать информацию** (восстанавливать последовательность событий, действий).
- Умение соотносить** действия и поступки с общественно принятыми нормами.
- Умение делать вывод** на основе данной информации.
- Умение анализировать** текстовую, графическую и др. информацию по заданному параметру.
- Умение выделить** личные мотивы учебной деятельности (мотивы своих поступков, действий).

ЗАДАНИЕ 6

Ответь на вопрос и коротко поясни свой ответ. Если нужно, перечитай текст.

Ласточки приносят своим птенцам пищу в гнездо. А утята могут добывать пищу сами. Как ты думаешь, у какой птицы – ласточки или утки – обычно бывает меньше птенцов?

Отметь ответ значком .

- А.** Меньше птенцов у ласточки.
- Б.** Меньше птенцов у утки.
- В.** У ласточки столько же птенцов, сколько у утки.

Объяснение.

ПРОВЕРЯЕМЫЕ УМЕНИЯ:

- Умение осуществлять поиск** заданной информации в тексте.
- Умение устанавливать** причинно-следственные связи.
- Умение оценивать** учебные действия, применяя различные критерии оценки.
- Умение делать вывод** на основе текста.
- Умение строить** развернутое речевое высказывание в письменной форме.

7.1. Ниже предложен целевой компонент технологической карты двух уроков.

Какое задание из заданий, предложенных выше, Вы бы включили в урок? Обведите кружочком соответствующий номер задания (см. ниже).

Урок 1 Тема урока. Метр (*Математика. 2 кл., авт. – Л.Г. Петерсон*)

Тип урока. Урок освоения (открытия) **новых знаний.**

Дидактические цели урока:

– **знает** соотношение изученных единиц длины с учетом новой единицы;
– **умеет** *сравнивать единицы длины, выраженные в метрах, дециметрах и сантиметрах;*

– **умеет** *применять знания о соотношении в практических ситуациях.*

Планируемый образовательный результат.

ЛР: – **умение выделять** личные мотивы учебной деятельности при изучении темы.

РУУД: – **умение определять** цель учебной деятельности (с помощью учителя);

– **умение оценивать** учебные действия, применяя различные критерии

оценки.

КУУД: – **умение договариваться** для совместно-распределительной деятельности.

П(Л)УУД: – **умение осуществлять сравнение** объектов по заданным критериям.

П(Общ)УУД: – **умение представлять** текстовую информацию в виде графической модели.

ЗАДАНИЕ №1, №2, №3, №4, №5, №6

7.2. Что было основным в принятии Вами решения о включении этого задания в урок? (Отметить галочкой в квадрате над вариантом Вашего ответа.)

Тема урока. Тип урока. Дидактическая цель. Планируемый результат

Урок 2....Тема урока. Какие бывают животные. (*Окружающий мир. 2 кл., авт. – А.А. Плешаков*)

Тип урока. Урок освоения (открытия) **новых знаний.**

Дидактические цели урока:

– **знают** основные группы животных (на основе классификации);
– **называют** характерные особенности каждой группы животных;
– **умеют дифференцировать** представителей животного мира в соответствии с групповой принадлежностью.

Планируемый образовательный результат.

ЛР: – **умение определять границы собственных знаний и умений** для постановки цели деятельности.

РУУД: – **умение определять** цель учебной деятельности (с помощью учителя);

– **умение упорядочивать информацию** (восстанавливать последовательность событий);

– **умение оценивать** учебные действия, применяя различные критерии оценки.

КУУД: – **умение формулировать** свою мысль в виде развернутого высказывания.

П(Л)УУД: – **умение осуществлять сравнение** объектов по заданным критериям;

– **умение анализировать** текстовую, графическую и др. информацию по заданному параметру.

П(Общ)УУД: – **умение использовать выборочное чтение** для ответа на поставленный вопрос;

– **умение представлять** текстовую информацию в виде графической модели.

ЗАДАНИЕ №1, №2, №3, №4, №5, №6

7.3. Что было основным в принятии Вами решения о включении этого задания в урок? (Отметить галочкой в квадрате над вариантом Вашего ответа.)

Тема урока. Тип урока. Дидактическая цель. Планируемый результат