

На правах рукописи

ОСОКИН Игорь Владимирович

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ
С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Москва – 2023

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

**Научный
руководитель:** доктор педагогических наук, доцент
Володина Лариса Олеговна

**Официальные
оппоненты:** **Рогов Евгений Иванович**
доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
академия психологии и педагогики, кафедра
организационной и прикладной психологии
образования, профессор;

Косарецкий Сергей Геннадьевич
кандидат психологических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики», институт
образования, центр общего и дополнительного
образования имени А.А. Пинского, директор

**Ведущая
организация:** Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический
университет»

Защита состоится «26» октября 2023 г. в 15.00 часов на заседании
диссертационного совета 33.1.002.01 на базе федерального государственного
бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования
Российской академии образования» по адресу: 101000, г. Москва, ул.
Жуковского, д.16.

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

Автореферат разослан «___» _____ 2023 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Долгая Оксана Игоревна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования

Одним из базовых принципов системы российского образования является доступность качественного образования для каждого ребенка в соответствии с его интересами и способностями, независимо от места его проживания (городская или сельская местность), организации, в которой он обучается (государственная или частная школа, обычная или с углубленным изучением отдельных предметов, много- или малочисленная), от социального статуса и доходов родителей.

В рамках реализации данного принципа особое внимание уделяется выстраиванию работы по повышению качества образования не только с успешными школами, обучающиеся которых традиционно показывают высокие образовательные результаты, но и с теми общеобразовательными организациями, чьи представители ежегодно показывают низкий уровень освоения программы – школами с низкими образовательными результатами (далее – ШНОР). Это нашло отражение как на федеральном (федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование»), так и на региональном (стратегические проекты поддержки школ с низкими результатами обучения субъектов РФ) уровнях.

Анализируя проблему повышения качества образования, исследователи (Т.В. Абанкина, А.В. Золотарева, Д.Ф. Ильясов, М.А. Пинская и др.) обнаружили взаимосвязь между образовательными результатами обучающихся и их социальным благополучием (социально-экономический статус семьи, образовательный уровень и заинтересованность родителей в общении со школой), территориальным расположением (факторы транспортной доступности, социально-экономического положения, развитости инфраструктуры, численности проживающих в населенном пункте), статусом (лицей, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов с одной стороны и обычные общеобразовательные школы, вечерние школы и

школы для детей с ограниченными возможностями здоровья – с другой), материально-техническим, финансовым и кадровым обеспечением школ.

При этом, находясь в сходных условиях функционирования, одни школы показывают низкие результаты, другие – высокие. Данный вопрос рассматривается в рамках изучения феномена резильентности, актуального для последних международных исследований, который различными учеными применяется к разным субъектам образовательного процесса – школьникам из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами (Т. Agasisti, J. Patterson, J. Steward), школам (А. Masten, G. Richardson), директорам и учителям (Е.А. Бароненко, Ф.И. Валиева, Н.И. Постникова), достигающим несмотря на неблагоприятные условия высоких результатов.

Таким образом, актуальным является определение тех средств, методов, технологий, с помощью которых негативное воздействие факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, снижается. Однако в соответствии со всем многообразием таких факторов, а также разным уровнем развития профессиональных компетенций у учителя ШНОР универсальной программы формирования их профессиональных компетенций существовать не может.

В такой ситуации значимой в рамках непрерывного профессионального образования учителей школ с низкими образовательными результатами становится проблема их персонифицированного сопровождения.

Степень разработанности темы исследования

Теоретико-методологические основы создания и развития отечественной системы непрерывного профессионального образования представлены в фундаментальных трудах В.А. Адольфа, С.Г. Вершловского, Д.В. Диденко, Н.К. Сергеева, Е.Л. Фруминой, и др. В докторских диссертациях Т.Э. Галкиной, Т.Ю. Ломакиной, Л.В. Федякиной и др. рассмотрены различные теоретико-методологические проблемы и содержательно-технологические аспекты данного феномена.

Актуальные проблемы реализации персонифицированного профессионального образования как формы непрерывного образования проанализированы Л.В. Байбородовой, Т.В. Бурлаковой, Р.Х. Гильмеевой, Е.И. Казаковой, Е.А. Мясоедовой и др. В работах перечисленных исследователей рассматриваются вопросы подготовки учителей в данном аспекте, формирования их профессиональной компетентности на основе моделирования профессиональной деятельности, выбора соответствующих поставленным задачам организационно-педагогических условий.

Вопросы индивидуального продвижения учителей по персонифицированным образовательным траекториям и маршрутам изучены в работах З.А. Каргиной, М.С. Клевцовой, В.В. Обухова и др. В данном аспекте развитие профессиональных компетенций педагогов достаточно глубоко разработано такими учеными, как И.В. Гришина, Г.В. Дивеева, Н.В. Кузьмина и др. Профессиональному развитию учителей, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности, посвящены исследования Н.В. Бысик, С.Г. Косарецкого, М.А. Пинской.

Заслуживают внимания подходы и практики решения задач непрерывного педагогического образования в Финляндии (N. Grubb, N. Niemi), анализ эффективных практик развития учителей с учетом культурно-исторических и национальных особенностей (P.L. Choi, E. Hargreaves, P. Penfold), динамика профессионализма учителя в азиатском контексте (Т.Е. Quang).

Несмотря на позитивный опыт работы отечественных и зарубежных ученых в рамках изучаемой проблематики анализ некоторых аспектов персонифицированного сопровождения позволил выявить ряд противоречий, препятствующих эффективному развитию профессиональных компетенций учителей указанных школ:

—на социально-педагогическом уровне: между государственно-общественным заказом на персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными

результатами и недостаточным научным обоснованием «персонификации» как принципа организации процесса развития профессиональных компетенций;

–на научно-теоретическом уровне: между наличием теоретико-методологических предпосылок реализации персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами и отсутствием обоснованной модели персонифицированного сопровождения этого процесса в условиях изучаемых школ;

–на практическом уровне: между потребностями педагогов школ с низкими образовательными результатами в персонифицированном сопровождении развития профессиональных компетенций и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий и методик реализации данного процесса.

Указанные противоречия определили **проблему исследования**: каковы теоретико-методологические, научно-методические основы разработки модели и основанных на ней технологий персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР?

Объект исследования: повышение квалификации учителей школ с низкими образовательными результатами.

Предмет исследования: персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами в процессе прохождения ими обучения в системе повышения квалификации.

Целью исследования является: обоснование модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами.

В соответствии с выделенными противоречиями и целью определены **задачи исследования**:

1. Описать особенности контекста осуществления профессиональной деятельности учителей, работающих в школах с низкими образовательными результатами.

2. Выявить уровень сформированности профессиональных компетенций учителей, работающих в школах с низкими образовательными результатами.

3. Раскрыть сущность персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителя школ с низкими образовательными результатами.

4. Разработать модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами.

5. Провести опытно-экспериментальную проверку эффективности разработанной модели.

Гипотеза исследования заключается в том, что персонифицированное сопровождение обеспечит развитие профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами, если осуществляется в соответствии со структурно-функциональной моделью, которая:

– описывает последовательность этапов изучаемого процесса (аналитического, проектно-прогностического, практического и этапа посткурсового сопровождения), отражающих логику развития компетенций – восхождение от мотивации к усвоению данной компетенции к овладению ее ориентировочной основой и далее к обретению опыта выполнения данной деятельности в контексте особенностей работы педагога в школе с низкими образовательными результатами;

– строится с учетом результатов промежуточной диагностики сформированности предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой компетенций, а также «гибких» навыков данных учителей;

– показывает приемы включения слушателей в проектирование

собственного индивидуального образовательного маршрута, выбор учебных модулей и вариативных форм развития профессиональных компетенций в соответствии с профессиональными и личностными характеристиками учителей, особенностями их профессиональной деятельности, характеристиками контингента обучающихся в ШНОР;

– предполагает моделирование и анализ сложных профессиональных ситуаций в ШНОР, требующих умения реализовывать развивающие возможности своего предмета, устанавливать контакт с обучающимися и с другими учителями, применять специальные технологии, необходимые для адресной работы с различными категориями обучающихся, определять актуальное психофизическое состояние и уровень эмоционального благополучия обучающихся, использовать ресурс социального пространства ребенка, осуществлять социально-педагогическую и психологическую поддержку семей и др.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что в них:

– актуализированы и описаны профессиональные дефициты учителей, работающих в ШНОР;

– сформулировано и обосновано понятие резильентности учителя ШНОР как совокупности профессиональных и личностных качеств учителей, включающих педагогическую направленность на получение результата, и необходимых профессиональных компетенций (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой и «гибких» навыков), решающих задачу улучшения образовательных результатов обучающихся таких школ в характерных для данной образовательной системы особенностях функционирования;

– раскрыта сущность процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР как процесса поддержки профессионального развития учителей, основанного на выявлении их

профессиональных запросов и дефицитов, создании условий для целенаправленного повышения уровня их профессиональных компетенций (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой компетенций и «гибких» навыков) посредством моделирования ситуаций, имитирующих реальные условия работы в ШНОР;

–разработана модель, описывающая содержательные и процессуальные особенности персонифицированного сопровождения профессионального развития учителей школ с низкими образовательными результатами с различными профессиональными дефицитами и, соответственно, с различными стратегиями повышения уровня профессиональных компетенций;

–содержательно расширено понятие акмеологического подхода за счет включения процесса персонифицированного сопровождения как условия профессионального развития профессиональных компетенций учителей ШНОР через актуализацию их субъектной позиции;

–предложен дифференцированный подход к персонифицированному сопровождению учителей школ с низкими образовательными результатами, обеспечивающий преодоление разных типов их профессиональных затруднений, связанных: с «пробелами» в предметно-содержательной подготовке, проблемами адаптации к специфической для ШНОР школьной среде, дефицитом опыта выбора и применения технологий обучения, адекватных учебным возможностям обучающихся;

–выявлен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР;

–определены критерии и уровни сформированности профессиональных компетенций учителей ШНОР, позволяющие реализовать персонифицированное сопровождение их развития в данных школах.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется их вкладом в теорию непрерывного педагогического образования:

–конкретизированное представление о персонифицированном сопровождении развития профессиональных компетенций учителей ШНОР делает возможным научно-исследовательский поиск организационно-педагогических и дидактико-методических основ совершенствования данного процесса, связанных с поддержкой субъектной позиции педагогов;

–представленная модель вносит вклад в дидактические основы повышения квалификации учителей ШНОР в аспекте преобразования процесса формирования профессиональных компетенций в управляемый процесс применения персонифицированных методик, форм, средств и технологий обучения, учитывающих наличие конкретных факторов, обуславливающих профессиональные дефициты педагогов;

–расширен методологический контекст понятия резильентности учителя ШНОР как новой метакомпетенции, включающей активную профессиональную позицию, и направленной на решение задачи улучшения образовательных результатов обучающихся ШНОР с учетом характерных для их школ особенностей функционирования, приведено описание ее компонентов, организационно-педагогических условий и критериев сформированности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР открывает принципиально новые возможности построения системы обучения взрослых по индивидуальным образовательным программам и организации индивидуальных учебных занятий и маршрутов. С помощью данной модели решаются задачи диагностики затруднений слушателей, планирования содержания, методов и технологий реализации программ повышения квалификации, определения качества реализации данных программ, сопровождения учителя ШНОР в рамках применения полученных знаний на практике. С 2017 года модель успешно применяется в деятельности АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования».

Методологические основы исследования:

на философском уровне:

– акмеологический подход (А.А. Бодалев, Е.Н. Вержицкая, Я.А. Ветрова, Н.В. Сосновских и др.), рассматривающий учителя ШНОР как субъекта процесса развития в позиции стремления к самосовершенствованию профессиональных компетенций;

на общенаучном уровне:

– компетентностный подход (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Е.И. Казакова, Ю.Г. Татур и др.), предполагающий выстраивание персонифицированного сопровождения учителей ШНОР на основе развития у них соответствующих компетенций;

– личностно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, и др.) использовался при выделении профессиональных и психолого-педагогических особенностей личности учителя ШНОР, определении на их основе условий построения образовательной траектории педагога;

– контекстный подход (А.А. Вербицкий, А.Ю. Косникова, В.В. Сериков и др.), предполагающий проектирование содержания дополнительного профессионального образования учителей ШНОР в виде модулей, ориентированных на освоение соответствующих компетенций, в контексте конкретных факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся;

– модульный подход (И.В. Гришина, М.А. Джахбаров, И.В. Ильина, О.Г. Тавстуха, Н.В. Тарасова и др.), предполагающий в рамках персонифицированного сопровождения учителей ШНОР создание модулей, направленных на развитие тех профессиональных компетенций, потребность в развитии которых выявлена по результатам диагностических процедур;

на теоретическом уровне:

– концепции проектирования программ профессионального образования (Т.А. Данельченко, Н.В. Тарасова, Л.Н. Харченко и др.) и построения моделей

повышения квалификации педагогов (М.Н. Гринько, Е.А. Груздова, Л.А. Черных, В.А. Шустов и др.);

–идеи персонификации и персонализации как принципов построения образования на основе мобилизации и развития внутренних личностных ресурсов обучающихся (Т.Э. Галкина, В.В. Грачев, Е.Н. Жаркова, О.М. Замятина и др.);

–результаты исследований проблем резильентности и особенностей функционирования школ с низкими образовательными результатами (Н.В. Бысик, И.С. Денисенко, Д.Ф. Ильясов, А. Hargreaves, А. Masten и др.), служащие ориентиром для выявления профессионально-личностных особенностей учителей, работающих в этих школах, дифференцированного подхода к ним в процессе повышения квалификации;

на технологическом уровне:

–системно-квалитативный подход и работы по проблемам оценки образовательных достижений, мониторинга, управления образовательным процессом (И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, О.А. Решетникова и др.), которые позволяют реализовать системный мониторинг уровня развития профессиональных компетенций учителя, а также качества реализации программ повышения квалификации учителей.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез содержания философской, методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, нормативных источников по организации повышения квалификации в системе профессионального образования и оценке качества образования, обобщение, систематизация и моделирование); эмпирические – тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент; математические методы обработки и анализа результатов исследования.

Личный вклад автора в исследование заключается в теоретико-методологическом обосновании модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими

образовательными результатами; выявлении организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации данного процесса; разработке дифференцированного подхода к развитию профессиональных компетенций учителей ШНОР; определении критериев и уровней сформированности профессиональных компетенций учителей ШНОР; практической проверке эффективности реализации процесса, описываемого в модели, в рамках опытно-экспериментального исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ результатов теоретических и эмпирических исследований отечественных и зарубежных ученых в рамках контекстного и компетентностного подходов показал, что на образовательные достижения обучающихся ШНОР оказывают влияние такие факторы, как особенности осуществления профессиональной деятельности педагогов в образовательной организации (материально-техническое, кадровое, финансовое обеспечение, территориальное расположение школы, виды реализуемых образовательных программ, численность обучающихся), характеристики контингента обучающихся ШНОР (возрастно-половой состав, наличие обучающихся, имеющих определенные нозологии, состав и социально-экономическое положение семьи), а также характеристики, относящиеся непосредственно к личности и профессиональной деятельности учителя (стаж, уровень квалификации, личностные качества, мотивация, ценности, установки, профессиональные компетенции).

2. В способности учитывать и преодолевать факторы, оказывающие отрицательное влияние на образовательные достижения обучающихся, проявляется соответствующая профессиональная компетенция учителя – наличие у него знаний, умений и навыков, способов деятельности, позволяющих успешно решать профессиональные задачи, в том числе в нестандартных ситуациях. Напротив, неготовность к преодолению этих факторов обусловлена профессиональными «дефицитами» педагогов, к которым относятся: неумение

реализовывать развивающие особенности своего предмета; трудности в установлении контакта с обучающимися и другими учителями; отсутствие знаний специальных, в том числе психолого-педагогических, технологий и методов, необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся; неумение определять актуальное психофизическое и эмоциональное состояние обучающихся; неготовность использовать ресурс социального пространства ребенка; отсутствие навыков социально-педагогической и психологической поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации; неумение решать возникающие нестандартные ситуации. В связи с этим актуальными профессиональными компетенциями, эффективными именно для ШНОР, являются предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная, цифровая и «гибкие» навыки. Метакомпетенцией, основанной на интеграции указанных компетенций, сформированных на высоком уровне, является резильентность учителя ШНОР.

3. Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей ШНОР представляет собой основанный на профессиональных запросах, потребностях и дефицитах педагогов целенаправленный процесс актуализации их субъектной позиции, мотивации на преодоление объективных профессиональных затруднений, создания последовательности учебных задач-ситуаций, развивающих опыт эффективных профессиональных действий в условиях, соответствующих специфике образовательной среды в ШНОР. Методологической основой данного процесса являются акмеологический (позиция учителя как субъекта собственного развития), компетентностный (уровни развития профессиональных компетенций), личностно-деятельностный (ориентация на личность слушателя, его смысловую сферу), контекстный (анализ и учет особенностей функционирования школ), модульный (вариативность процесса профессионального развития) и системно-квалитативный (диагностика профессиональных запросов, потребностей и дефицитов педагогов) подходы.

4. Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР описывает процесс достижения высокого уровня развития соответствующих профессиональных компетенций учителя и состоит из следующих компонентов: *концептуально-целевой* (цель профессионального развития, отражающая дефицит и творческий потенциал учителя ШНОР; методологические подходы, на основе которых осуществляется персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций), *научно-методический (содержательный)* (технологии, формы и средства обучения), *организационно-процессуальный* (участники, этапы процесса), *аналитико-результативный* (оценка соответствия результатов ориентирам, задаваемым моделью). В научно-методическом (содержательном) блоке модели описаны формы и технологии обучения, виды учебных занятий, ситуации, моделирующие проблемы, которые приходится решать учителю, работающему в условиях ШНОР. Организационно-педагогические условия персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР следующие: учет специфики профессиональной ситуации слушателя в условиях ШНОР; поддержка субъектной позиции слушателей, их стремления к овладению новым профессиональным опытом, к достижению высоких результатов, несмотря на неблагоприятные условия работы; привлечение слушателей к разработке программ их обучения; моделирование и анализ сложных профессиональных ситуаций в ШНОР, требующих от слушателей разработки и апробации инновационных проектов и стратегий педагогической деятельности в таких ситуациях; подбор учебных программ и практических заданий для слушателей с учетом их дефицитов и стимулирование профессионально-личностной позиции.

5. Каждая дополнительная профессиональная программа (далее – ДПП) реализовывалась в соответствии с разработанным дифференцированным подходом в рамках 3 последовательных этапов, различавшихся сложностью предлагаемого к изучению материала. Целью *первого этапа* являлось

формирование у педагогов теоретических знаний, необходимых им для успешной работы в условиях ШНОР, *второго этапа* – применение полученных знаний в рамках выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, учебных практик, *третьего этапа* – подготовка учителей к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в практической деятельности в форме решения педагогических ситуаций из собственной профессиональной деятельности. Участниками первого этапа реализации ДПП являлись учителя, имеющие низкий уровень сформированности соответствующей профессиональной компетенции. На втором этапе к ним присоединялись педагоги со средним уровнем развития компетенции. Нестандартные задания третьего этапа выполняли все учителя ШНОР.

6. Подтверждением состоятельности модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР является положительная динамика показателей сформированности профессиональных компетенций учителей ШНОР, более высокие значения динамики в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, динамика показателей качества преподавания учителей ШНОР (отношение среднего первичного балла к максимальному обучающихся данных учителей).

Степень достоверности результатов исследования обеспечиваются использованием современных теоретико-методологических положений; применением комплекса методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования, экспериментальным подтверждением гипотезы исследования, масштабом апробации основных положений, выводов и результатов исследования в системе повышения квалификации учителей с личным участием автора в организации и проведении исследования.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования внедрены в практику работы АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования» в качестве технологии персонифицированного обучения на различных уровнях непрерывного профессионального образования, а также

определения эффективности реализуемых мероприятий в рамках повышения квалификации учителей.

Основные теоретические положения и выводы излагались автором в ходе участия в Международных (Республика Беларусь, 2020, Орловская область, 2021, Москва, 2022, 2023), Всероссийских (Москва, 2020, 2022), Межрегиональных (Москва, 2020, Санкт-Петербург, 2020, 2021, Ханты-Мансийск, 2021, Вологда, 2023), региональных (Вологда, 2021) и муниципальных (Вологда, 2020) конференциях и семинарах, а также прочих мероприятиях ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» и АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования» (2018-2023 годы).

Структура и объем диссертации

Цель, задачи и логика исследования определили структуру диссертации, которая состоит из введения, двух глав, общего заключения, выводов, практических рекомендаций, списка литературы и приложений. Работа содержит 9 рисунков, 42 таблицы. Список литературы насчитывает 290 наименований, из них 36 – зарубежных авторов. В работе содержатся 16 приложений. Общий объем работы – 281 страница.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе – «Теоретико-методологические аспекты изучения проблемы персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами» – определены факторы, оказывающие влияние на образовательные достижения обучающихся, сущностные характеристики, состав, критерии, уровни сформированности профессиональных компетенций и резильентности учителя ШНОР, развивающие возможности персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, представлена модель данного процесса.

В параграфе 1.1. «Контекст осуществления профессиональной деятельности учителей школ с низкими образовательными результатами»

проанализированы факторы, оказывающие влияние на образовательные достижения обучающихся ШНОР, определяющие особенности осуществления профессиональной деятельности педагогов в данных образовательных организациях.

На основе анализа научной литературы и результатов регрессионного анализа данных, характеризующих функционирование ШНОР Вологодской области, выделены группы факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, являющихся значимым контекстом осуществления деятельности учителей изучаемых школ.

К первой группе отнесены факторы, связанные с профессионально-личностными характеристиками учителей, работающих в конкретных школах, характеризующие внутренний контекст функционирования общеобразовательных организаций. Среди них – доли учителей с высшей квалификационной категорией и, соответственно, без квалификационной категории. Следующую группу можно отнести к промежуточной позиции – между внутренним и внешним контекстом. Так, вторая группа факторов представлена особенностями осуществления профессиональной деятельности учителей в образовательной организации, что проявилось в таких показателях, как доля обучающихся, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние 3 года; статус школы (лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов). К третьей группе (описывающей внешний контекст функционирования образовательной организации) отнесены характеристики контингента обучающихся ШНОР (трудности установления учителями контактов с учащимися, переживающими ситуацию социального неблагополучия), среди которых – повышенная доля обучающихся из семей, где один или оба родителя не имеют высшего образования; доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД, КДН и ЗП; а также из семей, сменивших место жительства.

В параграфе 1.2. «Профессиональные компетенции учителей школ с

низкими образовательными результатами» представлены характеристики, компоненты, критерии и уровни развития профессиональных компетенций и резильентности учителей ШНОР.

Для достижения высокого уровня образовательных достижений обучающихся учителю в своей работе необходимо учитывать наличие всех факторов, характерных для школы, в которой он работает. Особенно это актуально для ШНОР, что было зафиксировано по результатам корреляционного анализа данных, характеризующих внешние и внутренние контексты функционирования школ Вологодской области в 2020 году.

Анализ профессиональной деятельности учителей, работающих в условиях ШНОР Вологодской области, с точки зрения компетентностного подхода, позволил выделить следующие особенности:

- невысокая мотивация для профессионального развития (в 19,8% ШНОР от 37,5 до 70% педагогических работников, имеющих высшую и / или первую квалификационную категорию);

- отсутствие инновационной деятельности среди учителей со стажем (в 40,5% ШНОР более половины учителей пенсионного возраста) – отсутствие разнообразия и частоты применения активных методов обучения; проблемы в реализации индивидуального подхода к детям; отсутствие стремления к обмену своими методическими находками; слабое владение научными представлениями о роли субъектной позиции ребенка как фактора его развития; недостаточность представлений о возможностях использования в образовательном процессе педагогических ресурсов семьи, учреждений дополнительного образования детей, их внеучебной деятельности;

- отсутствие специальных умений и навыков работы с детьми с особыми образовательными потребностями (высокие показатели доли детей с ОВЗ, состоящих на внутришкольном учете, на учете в подразделениях УМВД, комиссии по делам несовершеннолетних);

- неумение учитывать при построении образовательного процесса

особенности развития детей в семье (высокие показатели доли детей из многодетных / неполных семей; детей безработных родителей / родителей, не имеющих высшего образования).

Опыт работы с учителями ШНОР показал, что для повышения уровня образовательных достижений их обучающихся недостаточно знать предмет, а также методику его преподавания (предметная и методическая компетенции). Помимо этого актуальны знания и умения в области психологии, дефектологии, логопедии, учатся медиации, работе с девиантным и асоциальным поведением, способам развития учебной мотивации и самостоятельности учащихся. Такие знания являются составляющими психолого-педагогической, коммуникативной компетенций, а также «гибких» навыков.

Таким образом, анализ научной литературы в рамках компетентностного подхода и опыт работы с учителями ШНОР позволили определить понятие профессиональной компетенции, используемое в данном исследовании, под которой подразумевается совокупность знаний, умений и навыков, способов деятельности, позволяющих успешно решать профессиональные задачи, в том числе в нестандартных ситуациях.

Развитие предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой компетенций, а также «гибких» навыков на высоком уровне служит, как можно предположить, предпосылкой сформированности резильентности учителя ШНОР.

Анализ наименее сформированных составляющих профессиональных компетенций, проведенный в рамках компетентностного подхода, показал, что учителя ШНОР отличаются неумением реализовывать развивающие особенности своего предмета; трудностями в установлении контакта с обучающимися, во взаимодействии с другими учителями; отсутствием знаний специальных, в том числе психолого-педагогических, технологий и методов, необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся; неумением определять актуальное психофизическое состояние и уровень

эмоционального благополучия обучающихся; неготовностью использовать ресурс социального пространства ребенка – семьи, дополнительного образования, внеучебной деятельности; отсутствием навыков социально-педагогической и психологической поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации; трудностями в решении возникающих нестандартных профессиональных задач.

В параграфе 1.3. «Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами» раскрыта сущность процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

Различия в уровнях сформированности перечисленных профессиональных компетенций у каждого учителя ШНОР служили основанием для персонифицированного подхода к построению траектории их профессионального развития. При этом особенности организации образовательного процесса, а также контекст осуществления деятельности в каждой конкретной ШНОР добавляли дополнительную вариативность программам повышения квалификации учителей и разрабатываемым индивидуальным образовательным маршрутам. Обучение при этом было организовано по модульному принципу, где каждый модуль обеспечивал освоение теоретических знаний и практических умений, создавал личностно-развивающую ситуацию, актуализирующую готовность учителя работать в «проблемной» среде.

Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей ШНОР в нашей работе строится на основе принципов системно-квалитативного (диагностика профессиональных запросов и дефицитов педагогов), контекстного (анализ и учет особенностей функционирования школ), личностно-деятельностного (ориентация на личность слушателя, его смысловую сферу), компетентностного (уровень развития профессиональных компетенций), модульного (вариативность процесса

профессионального развития), а также акмеологического (с позиции учителя как субъекта собственного развития) подходов.

В связи с этим персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей ШНОР представляет собой основанный на профессиональных запросах, потребностях и дефицитах педагогов целенаправленный процесс актуализации их субъектной позиции, мотивации на преодоление объективных профессиональных затруднений, создания последовательности учебных задач-ситуаций, развивающих опыт эффективных профессиональных действий в условиях, соответствующих специфике образовательной среды в ШНОР.

В параграфе 1.4. «Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами» раскрываются организационно-педагогические условия персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, которые описываются моделью реализации данного процесса.

Модель состоит из концептуально-целевого, аналитико-результативного, научно-методического (содержательного), организационно-процессуального компонентов (рисунок 1).

Концептуально-целевой компонент						
Цель	Развитие профессиональных компетенций, резильентности учителя ШНОР					
	↓					
Методологические подходы	акмеологический подход	компетентностный подход	личностно-деятельностный	контекстный подход	модульный подход	системно-квалитативный подход
	↓					
Профессиональные компетенции и соответствующие им модули	предметная	методическая	психолого-педагогическая	коммуникативная	«гибкие» навыки	цифровая
	↓					
Организационно-педагогические условия	учет специфики профессиональной ситуации слушателя в условиях ШНОР; поддержка субъектной позиции слушателей; привлечение слушателей к разработке программ их обучения; моделирование и анализ сложных профессиональных ситуаций в ШНОР; подбор учебных программ и практических заданий для слушателей с учетом их дефицитов и стимулирование профессионально-личностной позиции					

Аналитико-результативный компонент						
Процедуры входной диагностики	Оценка компетенций учителей	Результаты ЕГЭ, ОГЭ, ВПР	Само-оценка педагогов	Оценка работодателей	Региональные оценочные процедуры	Общественная (экспертная) оценка
Результат входной диагностики	- особенности контекста осуществления профессиональной деятельности учителем ШНОР; - сформированность профессиональных компетенций учителя ШНОР; - сформированность резильентности учителя ШНОР					
Группы факторов	Профессиональные и личностные характеристики учителей (возраст, образование, квалификационная категория, пол, стаж работы и проч.)	Особенности осуществления профессиональной деятельности учителя в образовательной организации (статус образовательной организации, ресурсы и проч.)		Особенности контингента обучающихся ШНОР (взаимодействие с обучающимися, социальная ситуация развития обучающихся и проч.)		
Дефициты учителей – ориентиры в построении содержания обучения на курсах ПК	Неумение реализовывать развивающие возможности своего предмета	Трудности в установлении контакта с обучающимися, во взаимодействии с другими учителями	Отсутствие знания специальных технологий и методов, необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся	Неумение определять актуальное психофизическое состояние и уровень эмоционального благополучия обучающихся	Неготовность использовать ресурс социального пространства ребенка	Отсутствие навыков социально-педагогической и психологической поддержки семей
Процедуры итоговой диагностики	Оценка компетенций учителей	Результаты ЕГЭ, ОГЭ, ВПР обучающихся у данного педагога	Самооценка педагогов	Оценка работодателей	Региональные оценочные процедуры	Общественная оценка
Результат	- сформированность профессиональных компетенций учителя ШНОР; - сформированность резильентности учителя ШНОР; - положительная динамика показателей качества преподавания.					
Научно-методический (содержательный) компонент						
Формы получения образования	очная, очно-заочная, заочная с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения / самообразование					
Виды учебных занятий	лекции, практические занятия, консультации, вебинары, онлайн-семинары, видеоуроки, самостоятельная работа (статьи, книги, учебные пособия)					
Формы, технологии и методы обучения	Диалоговое взаимодействие, рефлексивные, развития критического мышления, тренинги, деловые игры (управленческие, ролевые, проблемно-ориентированные), решение кейсов, заполнение чек-листов, защита проектов, имитационное моделирование профессиональной деятельности, контекстное обучение					
Формы аттестации	входная, промежуточная, итоговая					
Организационно-процессуальный компонент						
Участники	орган исполнительной власти субъекта РФ	учредитель образовательной организации	организации, предоставляющие услуги дополнительного профессионального образования		работодатель	слушатель (учитель)

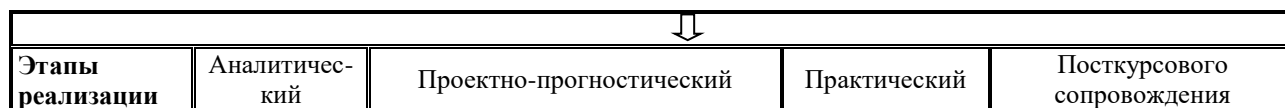


Рисунок 1. Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР

Модель описывает систему компонентов процесса достижения высокого уровня развития профессиональных компетенций учителя, основанную на его собственном выборе индивидуального образовательного маршрута, к которым относятся: *концептуально-целевой* (цель профессионального развития, отражающая дефицит и творческий потенциал учителя ШНОР; методологические подходы, на основе которых осуществляется персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций), *научно-методический (содержательный)* (технологии, формы и средства обучения), *организационно-процессуальный* (участники, этапы процесса), *аналитико-результативный* (оценка соответствия результатов ориентирам, задаваемым моделью). В научно-методическом (содержательном) блоке модели описаны формы и технологии обучения, виды учебных занятий, ситуации, моделирующие проблемы, которые приходится решать учителю, работающему в условиях ШНОР.

Во второй главе – «Опытно-экспериментальная апробация модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами» – представлены ход и результаты констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы.

В параграфе 2.1. «Диагностика исходного уровня сформированности профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами» представлена программа и результаты констатирующего этапа.

Целью опытно-экспериментальной работы явилось доказательство того, что реализация разработанной модели содействует успешному развитию профессиональных компетенций и резильентности учителей ШНОР. База исследования – АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования».

Для оценки профессиональных компетенций слушателей использовались результаты анализа их деятельности и самодиагностики. Участниками опытно-экспериментальной работы были 334 учителя русского языка и математики 111 ШНОР Вологодской области (экспериментальная группа). В качестве контрольной группы выступили учителя русского языка и математики остальных школ региона.

На *констатирующем этапе* осуществлялось выявление затруднений учителей ШНОР, признаков недостаточной сформированности их профессиональных компетенций. С этой целью была использована специально разработанная методика, которая состояла из 26 вопросов, раскрывающих содержание и понимание в данном исследовании профессиональных компетенций учителя ШНОР (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой и владение «гибкими» навыками). Учителя при ответах на вопросы оценивали сформированность тех или иных сторон своей профессиональной деятельности от 0 до 5 баллов, где 0 – отсутствие признака, 5 – максимальное его проявление.

Анализ подготовленности учителей показал, что в аспекте *предметной компетенции* наименее сформированы учителя ШНОР знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и ООП, его истории и места в мировой культуре и науке (только у 34,1% учителей был отмечен высокий уровень развития компетенции), знание и использование возможностей преподаваемого предмета при организации учебно-исследовательской, культурно-досуговой и иной внеурочной деятельности (41,9%) и регулярное изучение литературы и иных источников с целью совершенствования своих знаний в данной предметной области (47,6%).

Наименее развиты у учителей ШНОР такие характеризующие *методическую компетенцию* умения, как эффективный выбор и применение методических средств для достижения различных образовательных целей (27,5%), использование методов проблемного обучения, самостоятельной

деятельности обучающихся, в том числе исследовательской (24,0%), осуществление контрольно-оценочной деятельности с использованием разнообразных способов оценивания (38,6%).

В сфере владения *психолого-педагогической компетенции* наименее сформирован у учителей ШНОР опыт разработки и реализации индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся (22,8%) и владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (30,8%).

Результаты диагностики владения *коммуникативной компетенцией* указывают, что потребность и активное стремление к общению с детьми, к созданию в учебных группах разновозрастных детско-взрослых общностей обучающихся, их родителей и педагогических работников развита только у 44,3% учителей ШНОР, способность устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями – у 48,8% учителей.

Менее всего развиты у учителей ШНОР такие характеристики «гибких» *навыков*, как поддержка в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы (44,9%), умение находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися (40,4%), осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации (24,6%) и владение методами убеждения, аргументации, умение донести свою позицию через вербальные и невербальные техники (39,2%).

Анализ сформированности *цифровой компетенции* показал, что у учителей ШНОР наименее развиты активное применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе (37,7%), использование современных способов оценивания с применением информационно-коммуникационных технологий (28,4%), использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии (с учениками, с родителями, с коллегами) (34,1%).

В параграфе 2.2. «Опытно-экспериментальная апробация модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР» представлен ход и результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели.

В процессе *формирующего этапа опытно-экспериментальной работы* апробирована модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

На основе анализа результатов входной самодиагностики, данных ведомственной статистики об особенностях функционирования ШНОР, а также образовательных достижений обучающихся ШНОР разработаны ИОМ для 334 учителей ШНОР.

Решение о включении соответствующих модулей в ИОМ конкретного учителя ШНОР в соответствии с моделью принималось при низком или среднем уровне развития у него профессиональной компетенции. Учителя с высоким уровнем развития соответствующей профессиональной компетенции считались функционально грамотными в данном направлении и участвовали только в общих мероприятиях Проекта, а также в проведении мероприятий в качестве наставников.

В рамках ДПП помимо традиционных особое внимание уделялось практикоориентированным технологиям – тренинги, деловые игры, имитационное моделирование профессиональной деятельности, контекстное обучение и проч. Содержание таких занятий отражало специфику деятельности учителей ШНОР: анализ причин академических неудач у учащихся различных типологических групп; освоение современных «смешанных» методов и форм обучения; использование в учебном процессе открытых электронных образовательных ресурсов; установление контактов с коллегами, социальными партнерами, родителями и обучающимися; использование психологических приемов самоорганизации при неблагоприятных условиях работы (волевая саморегуляция, тайм-менеджмент; разрешение конфликтных ситуаций между

обучающимися, обучающимися и учителями, обучающимися и родителями и т.п.).

В рамках освоения ДПП, направленных на развитие *предметной и методической компетенций*, помимо лекционной подготовки учителя ШНОР анализировали дидактические материалы и учебные ситуации для формирования универсальных учебных действий самоконтроля и самооценки; обменивались приемами формирования функциональной (математической) грамотности школьников; разрабатывали чек-листы по предупреждению необъективности оценивания образовательных достижений обучающихся; составляли письменное заключение о работе эксперта по оцениванию ВПР на предмет соблюдение требований к объективности проверки заданий. На практических занятиях по развитию *психолого-педагогической компетенции* слушатели анализировали наиболее встречающиеся в школе конфликты, определяли их вероятные причины; отработывали коммуникативные техники (активное слушание, перефразирование, резюмирование, отражение, деконструкция и др.) и особенности их применения в общении с разными возрастными категориями; учились работать с сильными эмоциями (обида, гнев, страх, стыд); отработывали технологию ведения переговоров; знакомились с такими технологиями работы, как «круг сообщества», «семейная конференция». На занятиях по развитию *коммуникативной компетенции* учителя выявляли успешные практики и проблемные области коммуникации в системе «педагог-родитель» (проводили самоанализ достижений и трудностей в организации общения с родителями, формулировали рекомендации по оптимизации взаимодействия); интерпретировали невербальные средства общения; анализировали способствующие и препятствующие факторы (коммуникативные барьеры) установления контакта в общении с учетом возрастных и индивидуальных особенностей собеседников. Для развития *«гибких» навыков* педагоги решали педагогические ситуации (кейсы) – анализировали ситуации взаимодействия и предлагали собственные пути решения с учетом особых образовательных

потребностей обучающихся, потребностей родителей и других педагогов.

К нестандартным ситуациям, требующим применения специальных умений и навыков, адаптированных к особенностям контингента ШНОР, относились: разработка индивидуального образовательного маршрута конкретного обучающегося с учетом «проблемных» зон, выявленных на ВПР (*предметная и методическая компетенции*); анализ конфликтной ситуации из собственной практики с помощью «картографии конфликта» (*психолого-педагогическая компетенция*); отработка навыков активного слушания: заменять закрытые вопросы открытыми, оценочную обратную связь описательной, неконструктивное критическое высказывание конструктивным – заменить вопросы «Почему ты все время опаздываешь?», «Ты можешь закрыть рот?» или «Ты уберешь телефон или нет?» и др. (*коммуникативная компетенция*); анализ ситуаций взаимодействия – «как организовать участие обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата в игре «Шишки-желуди-орехи»?; как поступить, если ребенок ворует?; как помочь ребенку из неблагополучной семьи?; как вести себя учителю, если ребенок с проблемами в учебе постоянно мешает вести уроки?; как вести себя, когда на уроке передается записка «посмотри на потолок»? («гибкие» *навыки*); создание ссылки (QR-кода) на разработанную в сети Интернет форму (*цифровая компетенция*).

Как показали результаты итоговой самодиагностики, освоение ИОМ повысило навыки учителей ШНОР по 5 профессиональным компетенциям: предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой и «гибким» навыкам (таблица 1).

Таблица 1 - Результаты входной и итоговой самодиагностики учителей ШНОР*

Уровни развития	Наименование компетенции											
	предметная		методическая		психолого-педагогическая		коммуникативная		«гибкие» навыки		цифровая	
	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.
высокий	73,7	88,0	68,3	82,9	55,1	80,2	82,6	83,5	63,2	79,0	62,0	74,0

* Различия между результатами входной и итоговой диагностики по каждой из профессиональных компетенций статистически значимы на уровне 0,05.

средний	25,7	11,4	29,6	16,8	41,9	19,2	16,2	16,2	32,6	18,9	32,6	24,9
низкий	0,6	0,6	2,1	0,3	3,0	0,6	1,2	0,3	4,2	2,1	5,4	1,2

Также проведен анализ сформированности на различных уровнях профессиональных компетенций учителей из экспериментальной и контрольной групп (таблица 2). Наибольшая эффективность персонифицированного сопровождения наблюдается по психолого-педагогической компетенции (145,7%), наименьшая – по коммуникативной (101,1%).

Таблица 2 Сформированность профессиональных компетенций на высоком уровне у учителей ШНОР и неШНОР по результатам входной и итоговой диагностики, %

Профессиональная компетенция	ШНОР (экспериментальная группа)			неШНОР (контрольная группа)		
	входная	итоговая	% изменения	входная	итоговая	% изменения
предметная	73,7	88,0	119,5	69,2	65,8	95,2
методическая	68,3	82,9	121,5	55,0	61,7	112,1
психолого-педагогическая	55,1	80,2	145,7	50,8	59,2	116,4
коммуникативная	82,6	83,5	101,1	74,2	75,0	101,1
«гибкие» навыки	63,2	79,0	125,1	49,2	53,3	108,5
цифровая	62,0	74,0	119,3	54,2	61,7	113,8
резильентность	26,3	56,3	214,1	29,2	38,3	131,4

Таким образом, темп прироста доли учителей, имеющих высокий уровень сформированности, выше в экспериментальной группе, чем в контрольной, по предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой компетенциям, «гибким» навыкам, а также резильентности.

Решение о сформированности резильентности у учителя ШНОР принималось при высоком уровне развития каждой из 6 компетенций. Так, если в начале Проекта таких педагогов было 88 (26,3%) человек, то в конце (после завершения реализации ИОМ) их стало 188 (56,3%).

Дополнительным объективным методом определения эффективности персонифицированного сопровождения в аспекте развития профессиональных компетенций педагогов как факторов повышения качества образования в ШНОР является анализ результатов профессиональной деятельности. В рамках данного метода анализировались динамика образовательных достижений обучающихся

ШНОР на основе результатов массовых оценочных процедур как показатель качества преподавания учителей ШНОР.

Анализ показал, что динамика отношения среднего балла к максимально возможному у обучающихся ШНОР превосходит аналогичный показатель других обучающихся по русскому языку в 4, 6 и 9-х классах, по математике – в 4 и 6-х классах. В 5-х классах по русскому языку, в также 5 и 9-х классах по математике темп изменения соответствует среднеобластному. Более подробный анализ представлен в параграфе 2.2 работы.

Таким образом, проанализированная динамика образовательных достижений обучающихся ШНОР в сравнении с результатами представителей остальных школ Вологодской области подтвердила эффективность модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

В заключении формулируются выводы исследования:

Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР обеспечивает развитие профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой и «гибких» навыков) компетенций учителей ШНОР, поскольку основывается на анализе факторов, оказывающих влияние на развитие способности учителей обеспечивать образовательные достижения обучающихся, исходного уровня сформированности профессиональных компетенций учителя, реализуется с опорой на технологии персонифицированного сопровождения с учетом специальных организационно-педагогических условий его осуществления. В качестве таких технологий подтвердили свою эффективность приемы организации образовательного процесса в форме деловых игр (управленческих, ролевых, проблемно-ориентированных), тренингов, решения кейсов, моделирующих ситуаций в реальной профессиональной деятельности слушателя с опорой на контекст, характерный для ШНОР.

Перспективами дальнейшей работы в данном направлении могут выступать:

– применение модели и исследование ее эффективности для других категорий педагогических кадров (другие предметы, психологи, тьюторы) и образовательных организаций (школы (лицеи, гимназии, с углубленным изучением отдельных предметов, вечерние школы; школы для обучающихся с ОВЗ; малокомплектные школы), организаций среднего профессионального образования и др.);

– дальнейшее исследование психолого-педагогической природы резильентности учителей ШНОР – включение в ее структуру дополнительных профессиональных компетенций (ценностно-смысловая, исследовательская, акмеологическая, управленческая и проч.);

– продолжение исследования специфики реализации учителями в условиях ШНОР профессиональных компетенций, уточнение их содержания на основе результатов исследования;

– разработка приемов имитационного моделирования учебных ситуаций (на цифровой основе), обеспечивающих овладение учителями ШНОР новыми видами профессионального опыта;

– выявление новых затруднительных ситуаций для учителя, обусловленных актуальными для развития современной системы образования тенденциями (цифровая трансформация образования, введение новых форм обучения, отличных от классно-урочной системы и др.).

СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ АВТОРА, ОТРАЖАЮЩИХ ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Публикации в рецензируемых изданиях,

включенных в перечень ВАК при Минобрнауки России

1. Осокин, И.В. Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными

результатами / И.В. Осокин, Л.О. Володина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. – № 2 (91). – С. 7-22. (1,85 п.л.).

2. Осокин, И.В. Индивидуальные образовательные маршруты как средство персонифицированного повышения квалификации учителей школ с низкими результатами обучения в 2020 году / И.В. Осокин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2022. – № 1. – С. 184-191. (0,92 п.л.).

3. Осокин, И.В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования / И.В. Осокин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22. – Вып. 2. – С. 213-217. (0,58 п.л.).

4. Осокин, И.В. Социальная среда и особенности функционирования школ с низкими результатами обучения Вологодской области / И.В. Осокин // Нижегородское образование. – 2022. – Т. 1. – № 1. – С. 97-104. (0,92 п.л.).

*Публикации в научных журналах, сборниках
и материалах научных конференций*

5. Осокин, И.В. К вопросу об условиях персонифицированного сопровождения профессионального развития учителей школ с низкими образовательными результатами Вологодской области / И.В. Осокин // Источник. – 2022. – № 1. – С. 22-24. (0,35 п.л.).

6. Осокин, И.В. К вопросу о факторах, оказывающих влияние на образовательные результаты обучающихся / И.В. Осокин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1 (82). – С. 89-104. (1,85 п.л.).

7. Осокин, И.В. Факторы, оказывающие влияние на образовательные результаты обучающихся школ Вологодской области в 2020 году» / И.В. Осокин // Образование в регионе. – 2021. – № 38. – С. 327-329. (0,35 п.л.).

8. Осокин, И.В. Персонифицированное повышение квалификации учителей школ Вологодской области с низкими образовательными результатами

/ И.В. Осокин // Источник. – 2021. – № 2. – С. 19-21. (0,46 п.л.).

9. Осокин, И.В. Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения / И.В. Осокин // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – № 1 (12). – С. 60-66. (0,81 п.л.).

10. Осокин, И.В. Модель персонифицированного повышения квалификации учителей на основе результатов оценочных процедур / И.В. Осокин // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] : материалы III Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 5 ноября 2020 г. / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2020. – С. 605-609. (0,58 п.л.).

11. Осокин, И.В. Персонифицированное повышение квалификации учителей Вологодской области / И.В. Осокин // Источник. – 2019. – № 1. – С. 5-7. (0,35 п.л.).