

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт стратегии развития образования»

На правах рукописи

Осокин Игорь Владимирович

**Персонифицированное сопровождение развития  
профессиональных компетенций учителей школ с низкими  
образовательными результатами**

Специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата  
педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
доцент  
Володина Лариса Олеговна

Москва-2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ.....	21
1.1. Контекст осуществления профессиональной деятельности учителей школ с низкими образовательными результатами .....	21
1.2. Профессиональные компетенции учителей школ с низкими образовательными результатами .....	33
1.3. Персонафицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами .....	48
1.4. Модель персонафицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами .....	70
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	102
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ.....	106
2.1. Диагностика исходного уровня сформированности профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами .....	106
2.2. Опытно-экспериментальная апробация модели персонафицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами .....	129
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	185
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	188
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	197
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Факторы, характеризующие кадровый состав, контингент обучающихся, ресурсное обеспечение и условия деятельности школ Вологодской области в 2020 году.....	233

ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Пример ИОМ.....	235
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Учебный (тематический) план ДПП «Система оценки достижения планируемых результатов обучающихся в соответствии с ФГОС НОО и учётом оценочных процедур».....	243
ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Учебный (тематический) план ДПП «Совершенствование профессиональных компетенций учителей в части оценочных процедур по учебному предмету «Русский язык» (начальное общее образование)» .....	245
ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Учебный (тематический) план ДПП «Актуальные вопросы обновления структуры и содержания математического образования в условиях реализации ФГОС общего образования».....	246
ПРИЛОЖЕНИЕ Е. Учебный (тематический) план ДПП «Совершенствование профессиональных компетенций учителей математики в части формирования математической грамотности обучающихся».....	248
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж. Учебный (тематический) план ДПП «Восстановительные технологии (в том числе медиация) в образовании».....	250
ПРИЛОЖЕНИЕ И. Учебный (тематический) план ДПП «Развитие коммуникативных компетенций педагога на этапе адаптации к профессии» .....	252
ПРИЛОЖЕНИЕ К. Учебный (тематический) план ДПП «Использование коммуникативных средств и технологий в различных педагогических ситуациях с целью эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса» .....	253
ПРИЛОЖЕНИЕ Л. Учебный (тематический) план ДПП «Развитие soft-skills (гибких навыков) современного педагога» .....	254
ПРИЛОЖЕНИЕ М. Учебный (тематический) план ДПП «Развитие digital-компетенций педагога в условиях информатизации образования».....	255
ПРИЛОЖЕНИЕ Н. Учебный (тематический) план ДПП «Осуществление образовательной деятельности с использованием современных цифровых технологий» .....	256
ПРИЛОЖЕНИЕ П. Примерный вариант диагностической работы для учителей русского языка .....	257

ПРИЛОЖЕНИЕ Р. Примерный вариант диагностической работы для учителей математики.....	264
ПРИЛОЖЕНИЕ С. Отношение среднего первичного балла по русскому языку обучающихся школ-участниц проекта 2020 года в 2019 и 2021 годах .....	276
ПРИЛОЖЕНИЕ Т. Отношение среднего первичного балла по математике обучающихся школ-участниц проекта 2020 года в 2019 и 2021 годах .....	279

## ВВЕДЕНИЕ

### **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 особенное 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) [158, 226]. В России в настоящее время проблема формирования сегмента устойчиво неуспешных школ осознана и профессиональным сообществом, и государственной властью [62]. 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, Я.М. Рощина, Ю.М. Федорчук, Т.Е. Хавенсон, J. Baumert, E. Hanushek, H. Hill, S. Rivkin) 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 [163].

По результатам регрессионного анализа, проведенного в рамках реализации в Вологодской области стратегического проекта повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения (далее – Проект) одним из основных факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, также является квалификация учителей. Исследование в форме самодиагностики 334 учителей всех 111 ШНОР-участниц Проекта показало, что у 26,3% учителей ШНОР недостаточно (на низком или среднем уровне) сформирована предметная компетенция, у 31,7% – методическая, у 44,9% – психолого-педагогическая, у 17,4% – коммуникативная, у 36,8% – «гибкие» навыки, у 38,0% – цифровая.

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 – школам [276, 280], школьникам из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами [255], директорам школ [276, 285] и учителям [26, 185, 230], достигающим несмотря на неблагоприятные условия высоких результатов.

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

В такой ситуации значимой в рамках непрерывного профессионального образования учителей ШНОР становится проблема его персонифицированного

сопровождения.

### **Степень разработанности темы исследования**

Теоретико-методологические основы создания и развития отечественной системы непрерывного профессионального образования представлены в фундаментальных трудах В.А. Адольфа, Д.В. Диденко, Е.Л. Фруминой, С.Г. Вершловского 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.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 ШНОР 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 ШНОР и отсутствием обоснованной модели персонифицированного сопровождения этого процесса в условиях ШНОР;

–на практическом уровне: между потребностями педагогов ШНОР 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 на результатах 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 постдипломного 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 теорию 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;

–лично-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 (Т.В. Абанкина, Н.В. Бысик, И.С. Денисенко, Д.Ф. Ильясов, Ю.М. Федорчук, 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.

## **Основные этапы исследования**

В диссертации обобщены результаты исследования, проведенного в три этапа с 2014 по 2023 годы.

*На первом этапе (2014-2017 гг.)* осуществлялся анализ научной и научно-методической литературы по проблеме исследования. Изучался опыт работы в области повышения квалификации учителей, анализировались результаты различных оценочных процедур, организуемых в Вологодской области.

На данном этапе была определена и подтверждена актуальность и практическая значимость проблемы исследования; определены цели, задачи, методы исследования; разработан понятийный аппарат; сформулирована гипотеза и разработана программа исследования.

*На втором этапе (2017-2019 гг.)* осуществлялась разработка и апробация модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

*На третьем этапе (2019-2023 гг.)* осуществлялось определение эффективности разработанной модели; систематизация и обобщение полученных результатов; анализ и интерпретация данных эксперимента; формулировались теоретические и практические выводы, оформлялось диссертационное исследование.

### **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 соответствии с позициями контекстного подхода умение учитывать воздействие факторов, оказывающих отрицательное влияние на образовательные достижения обучающихся, проявляется в соответствующей профессиональной компетенции учителя – совокупности знаний, умений и навыков, способов деятельности, позволяющих успешно решать профессиональные задачи, в том числе в нестандартных ситуациях. К профессиональным дефицитам педагогов 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, являющейся совокупностью перечисленных, 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), 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).

**Экспериментальной базой исследования** явились 111 школ-участниц регионального стратегического проекта повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 334 учителя ШНОР (экспериментальная группа) и 120 учителей других школ Вологодской области (контрольная группа). Также предметом статистического анализа были 192302 человеко-работ по русскому языку и математике обучающихся 4-6-х и 9-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 и 2021 годах (53384 обучающихся ШНОР и 138918 представителей других школ региона).

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.** Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования. В исследовании нашли отражение пункты 4 «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции» и 19 «Дополнительное профессиональное

образование».

### **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.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ**

## **1.1. Контекст осуществления профессиональной деятельности учителей школ с низкими образовательными результатами**

На современном этапе развития системы образования происходит смещение акцентов от централизованного управления образованием к децентрализованному. Государство задает стратегию развития образования, определяет требования к результатам освоения образовательных программ, однако именно на уровне образовательной организации разрабатывается сама образовательная программа, рабочие программы по предметам, программы формирования универсальных учебных действий. Очевидно, что данные программы требуют применения новых технологий, выбора методов обучения с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, специфики образовательной организации, особенностей внешней среды, постоянного отслеживания изменений качества образования обучающихся [15, 210].

Федеральным Законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понятие «качество образования» трактуется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [149].

В свою очередь, Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) является основой объективной оценки соответствия качества

подготовки обучающихся установленным требованиям к результатам освоения основной образовательной программы (личностным, предметным, метапредметным). В то же время в педагогической теории вводятся новые категории, определяющие качество образования – функциональная грамотность, образованность, компетенция и проч. [135].

Под качеством образования сегодня понимается не только соответствие знаний обучающихся ФГОС, но и успешное функционирование самой образовательной организации, включающее эффективную, грамотную и целенаправленную деятельность ее руководства и каждого учителя в рамках обеспечения соответствующего уровня образовательных результатов [15, 221].

Вопрос обеспечения качества образования в последние годы особенно востребованным является для ШНОР – школ, которые в течение продолжительного периода демонстрируют по определенным показателям учебные результаты хуже, чем все общеобразовательные организации в кластере, к которому они относятся [85].

При этом результаты многочисленных исследований показали, что эффективность обеспечения определенного уровня качества образования определяется контекстом, в котором осуществляет свою деятельность учитель ШНОР.

Контекст, с точки зрения А.А. Вербицкого, система внешних и внутренних факторов и условий, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого, так и входящих в него компонентов [30].

Рассматривая особенности контекстного обучения, ученый выделяет внешний и внутренний контексты. Внешний контекст – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Внутренний контекст – это система уникальных для каждого человека психофизиологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта [30].

Влиянию *внешнего контекста* на качество образования посвящены

исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Согласно им, существует набор характеристик, взаимосвязанных (положительно или отрицательно) с уровнем образовательных достижений обучающихся [178], являющимся одним из основных показателей качества образования в общеобразовательной организации. К таким характеристикам относятся партнерство между семьей и школой [10, 132, 133, 179, 202, 233, 276], безопасность школьной среды, ожидания учеников в отношении школы, их вовлеченность в академические активности и в жизнь школы в целом [281, 282], «продвигающая сила школы» (school promoting power) [258], территориальное расположение [1, 85], образовательные программы, реализуемые школой [182, 200], ресурсное обеспечение [182].

На региональном уровне также активно изучается данный вопрос. В период с 2017 по 2020 годы в Вологодской области в рамках идентификации школ с низкими образовательными результатами проводился корреляционный анализ контекста функционирования общеобразовательных организаций, определявший наличие факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся. Анализировались данные форм федерального статистического наблюдения (№ ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» и № ОО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности общеобразовательной организации»), ведомственной региональной статистики, а также сведения, предоставленные органами местного самоуправления муниципальных районов и городских округов, осуществляющими управление в сфере образования.

Зависимой переменной (на которую могут оказывать влияние различные факторы) в 2017-2019 годах выступал средний первичный балл ОГЭ по русскому языку и математике за последние 3 года, в 2020 году – среднее значение Индекса низких результатов ВПР в 4-6-х классах, ОГЭ и ЕГЭ обучающихся по русскому языку и математике за последние 3 года. При этом под Индексом низких

результатов обучения понимается доля участников оценочной процедуры, результаты которых ниже суммы минимального первичного балла, свидетельствующего в соответствии со спецификацией об освоении учебной программы, и 5% баллов от максимально возможного балла.

В корреляционный анализ в 2017-2020 годах включено до 37 переменных, описывающих внешний и внутренний контексты функционирования школ Вологодской области. Это характеристики обучающихся, качества их образования, семьи, особенности функционирования и ресурсов образовательных организаций, квалификационные характеристики учителей [164].

Результаты проведенного в 2020 году анализа показали, что на долю обучающихся, показавших низкие образовательные результаты, оказывают влияние 11 (из 37) переменных, 5 из которых имеют положительную связь с образовательными результатами, 6 – отрицательную связь (Таблица 1).

Таблица 1 – Перечень переменных в 2020 году, с которыми определена статистическая связь образовательных результатов

№ п/п	Наименование переменной	Коэффициент корреляции	Значимость
1.	Доля учителей, не имеющих квалификационную категорию, в 2017-2019 годах	,154** <sup>1</sup>	,007
2.	Доля учителей с высшей квалификационной категорией в 2017-2019 годах	-,227**	,000
3.	Доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД (по делам несовершеннолетних)	,130* <sup>2</sup>	,022
4.	Доля обучающихся, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав	,194**	,001
5.	Доля обучающихся, чья семья сменила место жительства/страну или регион	,124*	,029
6.	Доля обучающихся школы, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние 3 года	-,185**	,001
7.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование	-,166**	,003
8.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где один родитель имеет высшее образование	-,159**	,005

<sup>1</sup> \*\* – здесь и далее корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

<sup>2</sup> \* – здесь и далее корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).



## Продолжение таблицы 1

9.	Ваша школа является лицеем или гимназией?	-,160**	,005
10.	Ваша школа является школой с углубленным изучением предметов?	-,145*	,011
11.	Ваша школа является обычной средней общеобразовательной школой и не имеет никаких статусов?	,216**	,000

Таким образом, анализ данных в рамках контекстного подхода показал, что чем больше в школе доля учителей с высшей квалификационной категорией, доля обучающихся из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование, доля обучающихся, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние 3 года, тем меньше доля обучающихся, показавших низкие образовательные результаты на ОГЭ по русскому языку и математике. Кроме характеристик кадрового состава и контингента повышает долю успешных результатов статус школы – лицея / гимназии или школы с углубленным изучением предметов.

Противоположная ситуация наблюдается для остальных пяти факторов. Чем больше в школе доля учителей без квалификационной категории, доли детей, состоящих на учете в подразделениях управления Министерства внутренних дел (далее – УМВД), комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – КДН и ЗП), представителей из семей, сменивших место жительства, тем больше обучающихся, показавших низкие результаты. Отсутствие у школы статуса лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов также оказывает негативное влияние на долю успешных результатов.

Анализ переменных, характеризующих контекст функционирования школ Вологодской области в 2017-2020 годах, показал наличие постоянных факторов, статистически значимо влияющих на образовательные результаты обучающихся (Таблица 2).

Таблица 2 – Переменные, оказывающие статистически значимое влияние на образовательные результаты обучающихся школ Вологодской области в 2017-2020 годах

№ п/п	Наименование переменной	2017 год	2018 год	2019 год	2020 год
1.	Доля учителей, не имеющих квалификационную категорию			+	+
2.	Доля учителей с высшей квалификационной категорией	+	+	+	+
3.	Наличие у школы статуса лицея или гимназии				+
4.	Наличие у школы статуса школы с углубленным изучением предметов				+
5.	Отсутствие у школы статуса лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов	+	+	+	+
6.	Наличие у школы статуса вечерней или школы-интерната	+			
7.	Наличие у школы статуса малокомплектной	+		+	
8.	Наличие у школы статуса городской		+	+	
9.	Отношение средней стоимости питания на 1 обучающегося в день к максимальному значению средней стоимости питания на 1 обучающегося в день	+			
10.	Доля обучающихся, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние 3 года		+	+	+
11.	Доля обучающихся, продолжающих обучение на старшей ступени образования	+	+		
12.	Доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД (по делам несовершеннолетних)	+	+	+	+
13.	Доля обучающихся, состоящих на учете в КДН и ЗП				+
14.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование		+	+	+
15.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где один родитель имеет высшее образование				+
16.	Доля обучающихся, чья семья сменила место жительства/страну или регион				+
17.	Доля обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях	+	+		
18.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя являются безработными	+	+		

Всего за 4 года выявлено 18 факторов, описывающих внешний и внутренний контексты осуществления деятельности учителей школ Вологодской области, оказывающих влияние на образовательные результаты обучающихся. Среди них 2 переменные, характеризующие собственно кадровый состав общеобразовательной организации, 6 – описывающих тот или иной статус школы, 1 – материальное обеспечение образовательного процесса. Следующие 2 фактора относятся к академической успешности обучающихся, 2 – к их социальной неуспешности и 5 – к обстоятельствам их развития в семье.

Не менее 3 раз за последние 4 года встречаются 5 переменных. При этом непосредственное влияние со стороны школы можно оказывать только на 2 переменные, связанные с квалификацией учителя и участием обучающихся в олимпиадах. Остальные 3 фактора являются опосредованными, их выраженность необходимо учитывать при построении образовательного процесса, на что тоже должны быть направлены мероприятия, связанные с профессиональным развитием педагогов.

Идея взаимосвязи *внутреннего контекста* и результатов обучения находит отражение в исследованиях взаимосвязи между характеристиками педагогов и образовательными достижениями школьников. Во многих работах обосновано, что профессиональные качества учителя, особенности его деятельности, педагогических методов являются главным фактором, определяющим учебные результаты их обучающихся [232, 256, 257, 266, 269, 274, 281, 282, 286].

По результатам проведенных исследований, в успешность обучающегося вносит значительный вклад квалификация педагога [262, 268, 275]. В школах с наиболее сложным и социально неблагополучным контингентом (в том числе ШНОР) работает больше учителей, не имеющих высшего образования и высшей (и даже первой) квалификационной категории [25, 28].

Кооперация с другими учителями также является важным фактором профессионализации [168, 261, 290]. Под кооперацией подразумевается деятельность, связанная с опытом других педагогов и профессиональным общением с ними [121]. Она важна на всех этапах становления учителя. Так, исследования, посвященные кооперации педагогов, указывают на то, что такое сотрудничество может помочь разработать более целостную и направленную профессиональную базу знаний [264].

Другие исследования показывают, что академические достижения обучающихся возрастают с увеличением удовлетворенности учителя своей работой [229, 283]. Довольно часто данный феномен рассматривается в рамках самоактуализации в процессе профессионализации [53, 245], однако в аспекте практической деятельности школы чаще всего этот вопрос связан с проблемой

удержания кадров [168, 259, 265].

Часть ученых в своих исследованиях уделяют внимание изучению чувства самоэффективности учителей [273], под которой понимается уверенность педагога в своей способности успешно справляться с профессиональными задачами [263]. Выделяются различные аспекты самоэффективности, такие как управление классом, вовлеченность учеников, педагогические навыки [260, 273]. Подчеркивается, что данный феномен связан с участием в профессиональном развитии, предполагающем совместные виды деятельности, наличием адекватной и своевременной обратной связи, использованием разнообразных практик на уроке [287].

В рамках международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 изучалась система оценки и обратной связи, направленная на работу с конкретными преподавателями и поддержку эффективных педагогических практик [168]. Было установлено, что своевременная и адекватная обратная связь может положительно воздействовать на процесс и результат обучения школьников [168, 271, 284].

Обратная связь – это информация, характеризующая сильные и слабые стороны работы учителя, полученная от сотрудников школы или внешних лиц, позволяющая ему развиваться и улучшать результаты своей профессиональной деятельности [168]. Наиболее распространенным ее источником является наблюдение за уроком в классе. Также применяются интервью с учителями, составление портфолио, отслеживание результатов учащихся [272, 289].

Богатейший материал, полученный в рамках проведения международных сравнительных исследований образовательных достижений (TIMSS, PIRLS и PISA), позволяет анализировать связь между профессионально-личностными особенностями учителей и достижениями учащихся как на национальном, так и на международном уровнях.

Результаты исследования PISA-2015 показали, что в настоящее время на первый план выходят не расходы на образование в России, а повышение эффективности использования средств обучения. Большую отдачу дают вложения

в подготовку педагогов и повышение их квалификации. Результаты исследования показывают, что наиболее масштабные реформы ставят целью изменить то, что происходит на уроке, в классной комнате, поскольку то, как учителя преподают предметы, оказывает большее влияние на результаты обучения [112] учащихся, чем ресурсное обеспечение учебного процесса или предлагаемая школой внеурочная деятельность [106].

Отрицательная связь результатов выполнения естественнонаучной части теста PISA зафиксирована в России по отношению к поддержке учащихся учителями, в частности, умению оказать квалифицированную помощь, поддержку учащимся, организовать исследование, провести дискуссию, и другим актуальным профессиональным умениям и навыкам [106].

Взаимосвязь между образовательными результатами обучающихся и профессионализмом их учителей по данным исследования PISA-2018 подтверждается и в аспекте квалификационных категорий педагогов. Так, средний балл по читательской грамотности в школах, где более 50% учителей имеют высшую квалификационную категорию, выше, чем в школах, где таких учителей менее 30%, на 36 баллов (500 и 464 балла соответственно). По математической грамотности разница составляет 34 балла (497 и 463 балла), по естественнонаучной – 27 баллов (488 и 461 балл) [4].

Таким образом, анализ научных источников в рамках контекстного подхода, а также результатов отечественных, зарубежных и международных исследований позволил выделить группы факторов, оказывающих влияние на деятельность учителя ШНОР. Одна часть из них напрямую относится к педагогу (возраст, образование, квалификационная категория, пол, стаж работы) и является его профессионально-личностными характеристиками, вторая – состоит из условий его деятельности, таких, как статус образовательной организации, ресурсы и проч., третья представляет собой особенности контингента обучающихся, социальную ситуацию развития обучающихся и проч.

В связи с тем, что контекст осуществления профессиональной деятельности учителей взаимосвязан с образовательными достижениями обучающихся,

особенно актуальным данный вопрос является при реализации мероприятий федерального и регионального уровней, направленных на методическую поддержку ШНОР.

На федеральном уровне в рамках реализации проекта адресной методической поддержки ШНОР в 2022 году специалистами ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» выявлены причины появления у 3000 таких школ, которые впоследствии были включены в проект, низких результатов. К ним относятся:

- низкий уровень материально-технического оснащения школы (54% школ);
- пониженный уровень качества школьной образовательной и воспитательной среды (42% школ);
- несформированность внутришкольной системы повышения квалификации (36% школ);
- дефицит педагогических кадров (33% школ);
- высокая доля обучающихся с рисками учебной неуспешности (33% школ);
- недостаточная предметная и методическая компетентность педагогических работников (29% школ);
- риски низкой адаптивности учебного процесса (21% школ);
- низкое качество преодоления языковых и культурных барьеров (11% школ);
- низкий уровень вовлеченности родителей (10% школ);
- высокая доля обучающихся с ОВЗ (9% школ).

Как видно, на федеральном уровне для 29% ШНОР характерна недостаточная предметная и методическая компетентность педагогических работников, являющаяся внутренним контекстом функционирования таких школ. Внешний контекст осуществления деятельности учителями в данных общеобразовательных организациях включает в себя такие особенности, как низкий уровень материально-технического оснащения школы (54%), пониженный уровень качества школьной образовательной и воспитательной среды (42%), несформированность внутришкольной системы повышения квалификации (36% школ), дефицит

педагогических кадров (33% школ), высокая доля обучающихся с рисками учебной неуспешности (33% школ).

Корреляционный анализ особенностей функционирования школ Вологодской области, проведенный в соответствии с позициями контекстного подхода, показал, что в ШНОР, в отличие от остальных школ региона (далее – неШНОР) ниже доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где родители (один или оба) имеют высшее образование, а также детей, проживающих в благоустроенных квартирах.

ШНОР Вологодской области – это школы, являющиеся обычными школами и не имеющие статус лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов. Это общеобразовательные организации, которые чаще остальных находятся в сельской местности и являются малочисленными.

Еще одним важным фактором является материально-техническое обеспечение (расхождение между значением количества персональных компьютеров, приходящихся на учителей ШНОР, и педагогов остальных школ) [166].

Статистически значимо различаются такие характеристики деятельности ШНОР и неШНОР, как доля учителей с высшей квалификационной категорией, доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба (один) родителя имеют высшее образование, отсутствие у школы статуса лицей, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов (Таблица 3) [165].

Таблица 3 – Факторы, характеризующие контекст осуществления деятельности учителей ШНОР и неШНОР Вологодской области в 2020 году<sup>3</sup>

№ п/п	Наименование показателя	ШНОР	неШНОР	Значимость различий	Вологодская область
1.	Доля учителей с высшей квалификационной категорией в 2017-2019 годах	0,38	0,44	,006**	0,42
2.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование	0,10	0,15	,004**	0,13

<sup>3</sup> Результаты исследования по всем показателям представлены в приложении А.

## Продолжение таблицы 3

3.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где один родитель имеет высшее образование	0,15	0,19	,010**	0,18
4.	Ваша школа является обычной средней общеобразовательной школой и не имеет никаких статусов?	1,00	0,94	,009**	0,96

Таким образом, на основе проведенных исследований нами выделены группы факторов, являющихся значимым контекстом осуществления деятельности учителей ШНОР Вологодской области. *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 [163].

Данные факторы, составляющие внешний и внутренний контексты осуществления профессиональной деятельности учителей, необходимо учитывать при построении программ профессионального развития педагогов. При этом для каждой из ШНОР – школ, в которых обучающиеся в течение нескольких лет



показывают устойчиво низкие результаты по итогам участия в массовых оценочных процедурах, характерен собственный набор таких факторов.

## **1.2. Профессиональные компетенции учителей школ с низкими образовательными результатами**

Как показал анализ результатов различных исследований, 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.

В соответствии с позициями контекстного подхода умение учитывать воздействие факторов, оказывающих отрицательное влияние на образовательные достижения обучающихся, проявляется в соответствующей (в зависимости от переменной) профессиональной компетенции учителя, неумение – является его профессиональным дефицитом – осознанным или неосознанным недостатком (ограничением) в деятельности, который создает препятствия к осуществлению профессиональных действий. По мнению И.Ю. Воротковой и А.В. Усачевой, профессиональные дефициты выступают в качестве разницы между компетенциями, требуемыми для выполнения трудовых функций, и имеющимися у педагога в реальной ситуации [39].

Анализ отечественных исследований в области компетентностного подхода позволил установить, что существуют различные точки зрения ученых на понятие профессиональной компетенции. Так, Ю.Г. Татур и В.Е. Медведев отождествляют понятия «компетенция» и «компетентность», понимая под ними обобщенную характеристику специалиста, определяющую проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области [140].

Ряд ученых подчеркивают разный уровень данных понятий. Так, П.П. Хороших и А.Н. Сазонов отмечают, что компетенция – это некоторое отчужденное и заранее заданное требование, совокупность специфических ожиданий к подготовке человека со стороны работодателей и общества, а компетентность – уже состоявшееся личностное качество [104, 239].

Согласно И.А. Зимней, компетенции – это внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [82]. При этом под компетентностью автор понимает «актуализированное, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное личностное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [83]. Согласно автору, понятие компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире, так как последняя является программой, на основе которой развивается первое.

С.А. Воронов считает, что изучаемые понятия имеют разное функциональное назначение. Так, компетенция является характеристикой способности человека определять средства и приемы действий, которые подходят для решения задачи или достижения цели в конкретном виде деятельности, а компетентность – характеристика, предполагающая эффективное решение возникающих задач [38].

При этом большинство ученых так или иначе трактуют профессиональную компетентность как совокупность составляющих ее профессиональных компетенций. Так, Т.А. Перескокова отмечает, что «компетенции – это «кирпичики», из которых формируются обобщенные характеристики личности – компетентности выпускника» [172]. А.В. Хуторской подчеркивает метапредметную роль компетенции как совокупности неких характеристик (таких как знания, умения, навыки, опыт) для возможности выполнения социально-значимой деятельности [241]. По мнению В.Н. Введенского, А.А. Машиньян, профессиональная компетентность – это интегративное явление, которое может в себя включать такие феномены, как «профессионализм», «квалификация»,

«профессиональные способности», «компетенции». При этом компетентность – это личностная характеристика, а компетенция – это совокупность конкретных характеристик, имеющая вторичный характер [29, 139].

Понятие профессиональных компетенций зачастую рассматривается учеными, как совокупность знаний, умений и навыков, способов деятельности, позволяющих успешно решать профессиональные задачи. Так, Т.В. Рихтер, А.В. Ильина и Ю.Г. Маковецкая определяют их как совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, способность их применения для решения ситуационных задач [87, 196], О.А. Бондарева, И.С. Гаврилова, А.В. Серебрякова и М.В. Хижняк – как интегральные качества личности, мотивация, установки, основанные на знании, умении, владении, определяющие развитие профессионально значимых качеств и способностей в реальных педагогических ситуациях [22, 41, 208], Т.А. Зотова – как педагогическую адаптированную систему научных знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях [86].

Если рассматривать конкретные виды профессиональных компетенций, то существуют также различные мнения на их оптимальный перечень. Так, Н.В. Кузьмина выделяет пять профессиональных компетенций педагога:

- специальную (в области преподаваемой дисциплины – знания, опыт, квалификация, знания в области решения задач, как творческих, так и технических);

- методическую (в области формирования знаний, умений и навыков и способов их формирования – знание дидактики, методов обучения, а также особенностей механизма усвоения материала);

- психолого-педагогическую (в области обучения, взаимодействия – владение педагогической диагностикой, выстраивание продуктивных отношений с обучающимися, выстраивание как групповой, так и индивидуальной работы, применение знаний особенностей возрастной психологии, а также межличностного общения, умение способствовать раскрытию интереса к дисциплине);

- дифференциально-психологическую (мотивация к обучению – выявление

индивидуальных личностных особенностей, взаимодействие с обучающимися в соответствии с особенностями эмоционального состояния);

- аутопсихологическую (рефлексия собственной деятельности, адекватная оценка собственного уровня развития способностей, умение видеть пути и способы самосовершенствования, отмечать свои преимущества и недостатки, как в работе, так и в общении с коллегами, обучающимися, родителями) [118].

По мнению В.А. Адольфа, в перечень профессиональных компетенций входят культурологическая, психолого-педагогическая, предметная, теоретико-методологическая и технологическая. Уровень профессиональной компетенции, прежде всего, поддерживается и подтверждается уровнем образования, предшествующим опытом и индивидуальными способностями учителя, а также наличием у педагога мотивации к непрерывному образованию и самосовершенствованию [2].

В.Н. Введенский выделяет базовую (интеллектуально-педагогическую), коммуникативную, информационную и регулятивную компетенции [29]. О.С. Бобина отмечает 9 групп компетенций – когнитивные, профессионально-технологические, профессионально-информационные, психологические, коммуникативные, ценностно-смысловые, рефлексивно-педагогические, валеологические, риторические [17].

В свою очередь И.А. Штоббе выделяет следующие ключевые компетенции учителя: ценностно-смысловая, социально-трудовая, личностного совершенствования, информационная, коммуникативная, регулятивная, профессионально-педагогическая [246].

В.В. Сериков в структуру педагогической компетентности включает следующие компетенции:

- работу с предметом (объяснение, интерпретация, постановка и решение предметных задач, проблем);
- коммуникативный опыт (понимание, информирование, воздействие, самопрезентация, показ образца, наставление и регулирование поведения);
- преподавательскую деятельность (организация учебной деятельности

учащихся);

– смыслообразующую и воспитательную деятельность (побуждение и поддержка ученика в самостоятельном нравственном усилии, поступке, самопреодолении) [209].

Однако перечисленные выше компетенции являются общими (ключевыми) для всех педагогических работников. Каждая из них детализируется в конкретных, относящихся к отдельному учителю в рамках специфической для него деятельности (преподаваемого предмета).

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

– невысокая мотивация профессионального развития (в 19,8% ШНОР только от 37,5 до 70% педагогических работников, имеющих высшую и / или первую квалификационную категорию) [156];

– 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, КДН и ЗП);

– 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).

Также проведенное исследование показало, что востребованными для корректировки являются следующие аспекты деятельности учителей ШНОР:

- неумение реализовывать развивающие особенности своего предмета;
- трудности в установлении контакта с обучающимися, во взаимодействии с другими учителями;
- отсутствие знания специальных, в том числе психолого-педагогических, 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 – семьи, дополнительного образования, внеучебной деятельности;
- отсутствие навыков социально-педагогической и психологической поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- трудности в решении возникающих нестандартных профессиональных задач.

Таким образом, анализ научной литературы в рамках компетентностного подхода позволил нам 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.

Успешное решение учителем профессиональных задач соответствует одному из направлений функционирования системы образования Российской Федерации, заключающемуся в выравнивании образовательных возможностей разных образовательных организаций для повышения качества образования. Данная проблема в зарубежных исследованиях рассматривается в рамках изучения феномена резильентных школ – школ, «успешно функционирующих в неблагоприятных условиях» (a school that functions well in a context of adversity) [276], «выходящих за рамки ожиданий» (schools performing beyond expectations)

[267].

Данный феномен на уровне школы зачастую анализируется с точки зрения эффективности обучения (educational effectiveness research) или школьной эффективности (school effectiveness research) [279], а также школьного импрувмента (School Improvement) или школьных улучшений [226, 305]. Эти исследования направлены на изучение процессов, характерных именно для общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях [267, 270, 277].

Ряд ученых рассматривает феномен «резильентности» с точки зрения субъекта образования – учителя. Так, например, Н.И. Постникова выдвигает идею, согласно которой резильентная школа представляет собой совокупность резильентных учителей [185], А.А. Муравьева и О.Н. Олейникова рассматривают резильентность педагога как метакомпетенцию – способность «держат удар» в случае неудач, в неблагоприятных обстоятельствах, в ситуации угроз и вызовов [145].

Схожая точка зрения у Ф.И. Валиевой, которая определяет резильентность учителя как способность специалиста к быстрой адаптации в непредсказуемых и трудных жизненных ситуациях [26], Л.Б. Райхельгауз при этом трактует феномен «академической резильентности» как способность «успешно справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и проблемы» [189].

Продолжая анализ феномена резильентности учителя В.Л. Виноградов и О.В. Шатунова под ней понимают знания, умения и личностные качества педагога, позволяющие противостоять кризисам, связанными с профессиональной деятельностью и выходить из них, критически осмысливая создавшуюся ситуацию и конструктивно проектируя пути ее преодоления [35]. Учителя со сформированной педагогической резильентностью уверенно чувствуют себя в профессиональной сфере и не впадают в ситуации бездействия [230]. Отсутствие данного качества делает педагога уязвимым к воздействию негативных проявлений в профессиональной сфере [190].

Однако вопрос резильентности учителя с позиции решения проблемы низких

образовательных достижений обучающихся в настоящее время в литературе не представлен. Опыт работы с учителями ШНОР показал, что для повышения уровня учебных результатов их обучающихся недостаточно знать предмет, а также методику его преподавания. Помимо этого педагоги получают знания и умения в области психологии, дефектологии, логопедии, учатся медиации, работе с девиантным и асоциальным поведением, способам развития учебной мотивации и самостоятельности учащихся. Актуальным становится вопрос формирования соответствующих профессиональных компетенций, эффективных именно для ШНОР.

В связи с этим, а также по результатам обобщения научных материалов, анализа сведений корреляционного анализа показателей функционирования школ Вологодской области, определения профессиональных особенностей учителей, работающих в ШНОР, проведенных в рамках контекстного и компетентностного подходов, особенно востребованными в данных общеобразовательных организациях являются предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная, цифровая профессиональная компетенция, а также «гибкие» навыки.

В соответствии с позициями компетентностного подхода каждая из представленных профессиональных компетенций содержит в себе ряд специальных (конкретных) компетенций.

Под *предметной компетенцией* в исследовании понимается владение не только предусмотренным федеральным государственным образовательным стандартом содержанием, но и знаниями об истории данной научной области, биографическими сведениями о ведущих деятелях данной науки, о важнейших открытиях и др., что может повысить интерес школьников к предмету.

*Методическая компетенция* оценивалась с позиций планирования и осуществления учебного процесса в соответствии с ООП; разработки и реализации рабочей программы по предмету, курсу на основе примерных ООП; использования разнообразных форм, приемов, методов и средств обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам; разработки и применения технологий



проблемного обучения, самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской; осуществления контрольно-оценочной деятельности с использованием разнообразных способов оценивания. Владение данной компетенцией предполагает умение учителя ШНОР организовать образовательный процесс с учетом ресурсных и социально-педагогических затруднений (материально-техническая, кадровая, организационная обеспеченность, особенности контингента обучающихся).

*Психолого-педагогическая компетенция* носит адаптационный характер к контингенту ШНОР с учетом особенностей функционирования ШНОР и подразумевает разработку и реализацию индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения. Данная компетенция также включает владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.

Владение учителем *коммуникативной компетенцией* предполагает умение перенастроить обучающихся на достижение образовательных результатов, взаимодействовать в педагогическом коллективе. Также важными являются такие аспекты, как управление учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность; наличие потребности и стремления к общению с детьми, к созданию в учебных группах разновозрастных детско-взрослых общностей обучающихся, их родителей и педагогических работников; сотрудничество с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач; установление контактов с обучающимися разного возраста и их родителями, другими педагогическими и иными работниками. Владение учителем коммуникативной компетенцией предполагает способность учитывать состояние обучаемого в процессе взаимодействия с ним, включать школьников в такие формы общения, которые носят развивающий характер.

*«Гибкие» навыки* подразумевают успешность деятельности, эффективность её выполнения, высокую производительность, адаптацию учителя к изменяющимся условиям, то есть тенденциям, характерным и наиболее актуальным для ШНОР. Данная компетенция предполагает постоянный анализ реального состояния дел в учебной группе; поддержку в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы; умение находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися; осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации; применение системного подхода для решения поставленных задач; владение методами убеждения, аргументации, умение донести свою позицию через вербальные и невербальные техники.

*Цифровая компетенция* включает в себя активное применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе; использование современных способов оценивания с применением информационно-коммуникационных технологий; использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии (с учениками, с родителями, с коллегами); умение работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой, браузерами и мультимедийным оборудованием. При этом важен учет особенностей контингента обучающихся при планировании занятий с применением данных технологий.

Помимо специальных компетенций учеными в рамках личностно-деятельностного подхода выделяются профессионально-личностные качества учителей – совокупность социально-психологических образований, которая обладает факторным влиянием на профессиональный результат деятельности педагога [250]. В структуре данного феномена важной составляющей является педагогическая направленность личности учителя – не просто подбор некоторых признаков (желаний, стремлений, мировоззрения, мотивов, целей, планов и т.д.), а сложное системное образование личности, которое включает как внутреннее многообразие связей и зависимостей этих признаков, так и их взаимодействие с другими личностными проявлениями (волей, эмоциями, характером и т.д.) [136].

Этот конструкт включает в себя направленность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности. Представители личностно-деятельностного подхода подчеркивают факт взаимовлияния профессиональной деятельности (ее характера, особенностей реализации и т. д.) и специфики личности субъекта [136].

В данной работе совокупность профессиональных и личностных качеств учителя, включающих педагогическую направленность на получение результата, и необходимые профессиональные компетенции (предметную, методическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, цифровую и «гибкие» навыки), решающих задачу улучшения образовательных результатов обучающихся ШНОР в характерных для данной образовательной системы особенностях функционирования, называется резильентностью учителя ШНОР.

Резильентность как метакомпетенция учителя ШНОР рассматривается нами с позиций компетентностного и личностно-деятельностного подходов как комплекс профессиональных компетенций (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой и «гибких» навыков), которые развиваются на базе основных профессиональных и личностных качеств и которые необходимы педагогу, работающему в сложных социальных условиях, для достижения высоких результатов в обучении и воспитании.

Компетентностный портрет учителя ШНОР Вологодской области представлен на Рисунке 1.



Рисунок 1 – Компетентностный портрет учителя ШНОР Вологодской области

По данным диагностики менее других у учителей ШНОР Вологодской

области в 2020 году развита психолого-педагогическая (55,1%) компетенция, далее идут цифровая (62,0%), «гибкие» навыки (63,2%), методическая (68,3%), предметная (73,7%) и коммуникативная (82,6%) компетенции.

Развитие всех перечисленных профессиональных компетенций на высоком уровне служит, как можно предположить, предпосылкой сформированности резильентности учителя ШНОР [163].

При оценке уровней развития профессиональных компетенций у педагогов имелось в виду, что низкий уровень развития характеризуется наличием общих знаний и умений по данной компетенции, репродуктивным и (или) воспроизводящим характером деятельности, неумением определить необходимые способы действий и сознательно использовать их при решении актуальных задач, неумением решать стандартные профессиональные задачи (менее 51% набранных баллов от максимально возможного количества баллов по соответствующей компетенции). Для среднего уровня (от 51 до 81% набранных баллов) характерно понимание основных тенденций и закономерностей образовательного процесса, попытки творческих решений отдельных профессиональных задач, наличие профессиональных мотивов деятельности – стремления к совершенствованию умений, осознания их роли для успешного осуществления профессиональной деятельности, неумение решать профессиональные задачи в новых условиях. Высокий уровень (81% и более набранных баллов) означает способность к самостоятельному построению алгоритма профессиональных действий, критериев и способов анализа их эффективности на основе исследовательского подхода к практической задаче, умение распространять опыт успешного решения практических задач в нестандартных ситуациях, умение выступать в роли наставника для менее опытных учителей.

Распределение учителей ШНОР Вологодской области по уровням сформированности профессиональных компетенций до реализации мероприятий по персонализированному сопровождению представлено в Таблице 4.

Таблица 4 – Распределение учителей ШНОР Вологодской области по уровням сформированности профессиональных компетенций по результатам входной самодиагностики

Наименование компетенции	Уровень		
	высокий	средний	низкий
предметная	73,7	25,7	0,6
методическая	68,3	29,6	2,1
психолого-педагогическая	55,1	41,9	3,0
коммуникативная	82,6	16,2	1,2
«гибкие» навыки	63,2	33,2	3,6
цифровая	62,0	32,6	5,4

В соответствии с этим учитель ШНОР может получить в качестве рекомендаций освоение дополнительных профессиональных программ по каждой из компетенций, сформированных не на высоком уровне.

К примеру, среди 88 педагогов с низким или средним уровнем развития предметной компетенции 64 человекам рекомендовано освоить дополнительные профессиональные программы по методическому направлению, 60 – по психолого-педагогическому, 41 – коммуникативному, 49 – цифровому, 50 – на развитие «гибких» навыков (Таблица 5).

Таблица 5 – Распределение учителей по вариантам парных сочетаний уровней сформированности профессиональных компетенций у учителей ШНОР Вологодской области

Уровень	Общее кол-во	Предм.		Метод.		Псих-пед.		Комм.		Гибк.н.		Цифр.	
		выс	нев	выс	нев	выс	нев	выс	нев	выс	нев	выс	нев
Предм_выс	246	х	х	204	42	156	90	229	17	173	73	168	78
Предм_невыс	88	х	х	24	64	28	60	47	41	38	50	39	49
Метод_выс	228	204	24	х	х	153	75	215	13	174	54	161	67
Метод_невыс	106	42	64	х	х	31	75	61	45	37	69	46	60
Псих-пед_выс	184	156	28	153	31	х	х	178	6	140	44	130	54
Псих-пед_невыс	150	90	60	75	75	х	х	98	52	71	79	77	73
Комм._выс	276	229	47	215	61	178	98	х	х	197	79	187	89
Комм._невыс	58	17	41	13	45	6	52	х	х	14	44	20	38
Гибк.н_выс	211	173	38	174	37	140	71	197	14	х	х	154	57
Гибк.н_невыс	123	73	50	54	69	44	79	79	44	х	х	53	70
Цифр_выс	207	168	39	161	46	130	77	187	20	154	53	х	х
Цифр_невыс	127	78	49	67	60	54	73	89	38	57	70	х	х

В таблице 5 представлено распределение учителей по парным сочетаниям переменных (предметная и методическая, предметная и психолого-педагогическая, предметная и коммуникативная и проч.).

Комбинирование сочетаний уровней сформированности изучаемых профессиональных компетенций, отличных от высокого, позволяет выделить 64 типологические группы учителей (по каждому предмету). К примеру, если у учителя ШНОР с низким или средним уровнем развития предметной компетенции также зафиксированы дефициты в сформированности методической и цифровой компетенций, то такой учитель обладает недостаточными знаниями преподаваемого предмета; знаниями требований к содержанию и результатам обучения по преподаваемому предмету; умениями использовать возможности преподаваемого предмета при организации учебно-исследовательской, культурно-досуговой и иной внеурочной деятельности (предметная компетенция). Такие педагоги не умеют планировать учебный процесс в соответствии с ООП; разрабатывать и реализовывать рабочую программу по предмету; пользоваться разнообразными формами, приемами, методами и средствами обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам (методическая компетенция). Трудности у данной группы учителей ШНОР возникают при применении информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе; использовании современных способов оценивания с применением информационно-коммуникационных технологий; использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии (с учениками, с родителями, с коллегами) (цифровая компетенция).

При этом учитель ШНОР из данной типологической группы, имея высокий уровень развития остальных профессиональных компетенций, проводит анализ реального состояния дел в учебной группе; находит ценностные аспекты учебного знания и транслирует его обучающимся; осуществляет поиск, критический анализ и синтез информации; владеет методами убеждения, аргументации, умением донести свою позицию через вербальные и невербальные техники («гибкие» навыки), разрабатывает и реализует индивидуальные программы развития с учетом

личностных и возрастных особенностей своих обучающихся, владеет технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (психолого-педагогическая компетенция). Такой педагог владеет навыками управления классом с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность; сотрудничает с другими педагогическими работниками и специалистами в решении воспитательных задач и проч. (коммуникативная компетенция).

Таким образом, анализ наименее сформированных составляющих профессиональных компетенций, проведенный в рамках компетентного 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.

Перечисленные особенности являются дефицитами развития профессиональных компетенций учителей ШНОР как совокупностей знаний, умений и навыков, способов деятельности, позволяющих успешно решать профессиональные задачи, в том числе в нестандартных ситуациях.

С точки зрения компетентного и личностно-деятельностного подходов метакомпетенция, являющаяся совокупностью 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, в данной работе называется резильентностью учителя ШНОР.

### **1.3. Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами**

Приведенные выше различия в контексте осуществления деятельности, а также уровнях сформированности профессиональных компетенций учителей ШНОР подразумевают учет выявленных особенностей при реализации программ повышения квалификации педагогов данных школ.

Традиционная система повышения квалификации учителей учитывает перечисленные аспекты лишь частично. Несмотря на то, что в ней накоплен большой положительный опыт профессионального развития педагогов, в исследованиях Т.В. Бурлаковой, Н.Н. Гордеевой, В.И. Горовой, Л.Н. Харченко [24, 52, 54, 55, 235] отмечаются существенные недостатки, присущие ей:

– жесткая регламентация процедуры – определенное количество слушателей, фиксированный объем дополнительной профессиональной образовательной программы;

– незначительный акцент в содержании программ на особенностях предметной области и контингента слушателей курсов, планирование курсовой подготовки, ее тематика в большинстве случаев основывается на теоретическом анализе существующих тенденций и потребностей в региональной и национальной системах образования, возможностях учреждений дополнительного профессионального образования [63, 64, 71], достижение поставленных задач в рамках реализации знаниевой, а не компетентностной парадигмы [18];

– содержание программ не имеет опережающего характера по отношению к состоянию педагогической практики, недооценка и слабое использование профессионального опыта слушателей, в соответствии с чем учителя обучаются работе с общепризнанными и многократно решенными проблемами, а не



актуальными, соответствующими особенностям осуществления их деятельности в конкретной ШНОР;

–недостаточность психолого-педагогической и методической составляющей курсов [71];

–формальность подхода к дополнительному профессиональному образованию – отношение со стороны слушателей не как к возможности личностного и профессионального роста, а как к элементу, необходимому для подтверждения или повышения квалификации [64, 71];

–отсутствие системного контроля качества реализации программ повышения квалификации [64];

–отсутствие системного мониторинга полученных результатов повышения квалификации и эффективности их применения на индивидуальном и/или муниципальном/институциональном уровнях образовательной системы;

–отсутствие ответственности слушателей за внедрение знаний, полученных на курсах повышения квалификации, в практику своей работы [63].

Развитие профессиональных компетенций учителей на основе учета их возможностей, потребностей, интересов, профессионально-личностных затруднений, субъектного опыта оптимально реализуется в рамках персонифицированного сопровождения повышения квалификации [174], основополагающими в котором современными исследователями считаются процессы индивидуализации, персонализации и персонификации.

Исследования процессов индивидуализации, персонализации и персонификации ориентируются на основные аспекты личностно-деятельностного подхода, который, согласно работам Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, представляет собой совокупность принципов профессиональной целесообразности, где факторами профессионального развития являются особенности деятельности и самой личности [5].

Личностно-деятельностный подход указывает на то, что личность является субъектом деятельности, участвуя в определении особенностей собственного профессионального развития. Данный подход подразумевает ориентацию на

личность слушателя, его отношения в рамках профессиональной деятельности, ценностные отношения, определяющие его мотивацию на самосовершенствование [130]. Педагогическое сопровождение, опираясь на личностные факторы развития профессионального самоопределения, ориентируется на смысловую сферу учителя, тем самым создавая условия для осознания им значимости выполняемой деятельности [115].

Анализ современных педагогических исследований в рамках личностно-деятельностного подхода позволяет констатировать, что индивидуализация в образовании различными учеными понимается неоднозначно. Различными учеными она рассматривается как система воспитательных и дидактических средств, дидактический принцип, процесс, стратегия, педагогическая категория, педагогическое средство и проч.

Несмотря на это общими и основными признаками индивидуализации являются:

–соответствие применяемых методов, средств и темпов обучения реальным познавательным возможностям, индивидуальным способностям и характерным особенностям слушателя [99, 100, 143, 187, 198];

–ориентация образовательного процесса на совершенствование личностных и профессиональных качеств обучающегося [124], воздействие на отдельного слушателя для наиболее полного раскрытия его индивидуальных склонностей и способностей, предполагающие создание оптимальных условий как для развития его личности, так и достижения учебно-воспитательных целей [42, 43, 77, 222];

–учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей обучающихся (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.) [95, 124, 181, 222], интересов, активности, инициативности слушателей [89, 203];

–построение индивидуальной образовательной программы обучающегося [107];

–индивидуальный труд, который при соответствующей организации обеспечивает движение к самосовершенствованию и проявлению способностей и дарований человека [11, 12].

В педагогической теории и практике сложились три основных варианта индивидуализации образования:

1. Дифференциация обучения – группировка учащихся на основе их особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам (гомогенные группы на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений, уровня общего умственного развития и состояния здоровья) [95, 155]. При этом индивидуализация может здесь выступать как образовательный процесс, организованный в группах «на основе совмещения индивидуальных образовательных программ и учебных планов» обучающихся [205]. В таком случае данный феномен рассматривается в качестве крайней, более высокой, с точки зрения учета интересов и потребностей личности, формы дифференциации [146].

2. Внутригрупповая индивидуализация учебной работы – приёмы и способы индивидуальной работы, которые использует преподаватель при реализации образовательного процесса.

3. Прохождение курса в индивидуально различном темпе (акселерация – ускорение темпов обучения, в том числе по отдельным предметам или целыми группами обучающихся, ретардация – прохождение курса в замедленном темпе) [95].

В современных теоретических исследованиях рассматриваются следующие модели индивидуализации образования: индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный план профессионального развития, индивидуальный образовательный маршрут [63, 95, 243].

Индивидуальный учебный план понимается как совокупность учебных предметов (курсов), выбранных из учебного плана образовательной организации на основе собственных образовательных потребностей (запросов) и познавательных возможностей обучающихся [95].

Индивидуальный план профессионального развития разрабатывается самостоятельно, обсуждается и утверждается в образовательной организации

согласно принятым нормам, обязательно заслушивается на заседаниях структурных подразделений [63].

Индивидуальная образовательная траектория рассматривается современными исследователями, как:

- персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании;

- результат реализации личностного потенциала учащегося в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности;

- процесс и результат самостоятельного индивидуального действия учащегося при решении лично значимых задач;

- программа деятельности учащегося, включающая представления о его будущей деятельности, о её содержании, времени, месте, средствах, результате, ситуациях взаимодействия с другими людьми [95].

Индивидуальная образовательная программа определяется, как:

- программа образовательной деятельности учащегося, составленная на основе его интересов и образовательного запроса и фиксирующая образовательные цели и результаты;

- программа, разработанная с учётом видов образовательной деятельности обучающихся, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий освоения учебного содержания и т.п.;

- процесс выстраивания индивидуального обучения в рамках потребностей обучающегося (интеграция основного и дополнительного образования) [95].

Индивидуальный образовательный маршрут (далее – ИОМ) – целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа:

- обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (и др.);

- основанная на учёте образовательных запросов, склонностей, личных и профессиональных интересов, способностей и познавательных возможностей

обучающихся [95].

М.С. Клевцова выделяет 5 этапов построения ИОМ:

1. Идентификация индивидуально-личностных особенностей обучающихся и их образовательной успешности в процессе обучения.
2. Проектирование индивидуальной стратегии освоения содержания курсовой подготовки.
3. Разработка индивидуальной программы профессионального развития и составление технологической карты индивидуального опыта.
4. Научно-методическое сопровождение индивидуальной стратегии обучения.
5. Рефлексия и экспертиза результатов реализации стратегии индивидуального обучения [104].

В рамках персонифицированного сопровождения формирования профессиональных компетенций учителей ШНОР Вологодской области ИОМ является широко применяемым инструментом, обеспечивающим индивидуальную траекторию решения поставленных перед педагогом задач. Суть этой технологии в том, что она задает, своего рода, персональную образовательную программу для учителя, проходящего повышение квалификации. Разработанный «маршрут» определяет основные направления деятельности по повышению уровня профессионального мастерства педагога, определяет круг учебно-профессиональных задач, проектов, которые должен решить или разработать учитель в процессе повышения квалификации, устанавливает сроки исполнения конкретных форм работы и предполагаемые результаты. ИОМ представляет собой ежегодный перечень мероприятий, курсовой подготовки, рекомендации для участия в проектах, конкурсах на основе выявленных дефицитов. Соотношение формального и неформального образования в ИОМ составляет 50% на 50% [156].

Модель взаимодействия тьютора и учителя, которого он сопровождает, состоит из следующих этапов:

1. Запрос администрации образовательной организации о необходимости разработки ИОМ.

2. Получение учителем параметров доступа к электронной платформе для прохождения входной диагностики (самооценки).

3. Прохождение учителем входной диагностики (самооценки).

4. Построение ИОМ тьютором на основе выявленных профессиональных дефицитов (с учетом контекстных факторов). Основными источниками данных для составления ИОМ являются:

- результаты самооценки;
- результаты участия обучающихся у учителя в массовых оценочных процедурах (ЕГЭ, ОГЭ, итоговое сочинение / собеседование по русскому языку, ВПР, НИКО, PISA for schools);
- оценка компетенций учителей (федеральные оценочные процедуры) (при наличии);
- ведомственная статистика (контекстные данные).

5. Согласование ИОМ с учителем.

6. Направление ИОМ в образовательную организацию для согласования.

7. Выполнение учителем ИОМ при сопровождении тьютора.

8. Прохождение итоговой диагностики (самооценки).

9. Направление тьютором итоговой информации в школу.

ИОМ содержит три раздела:

- краткие сведения о педагоге и результаты самодиагностики сформированности профессиональных компетенций;
- перечень форм работы по преодолению выявленных дефицитов;
- рефлексивный анализ, итоговая диагностика (повторная самооценка), выводы и рекомендации тьютора.

Структура ИОМ представлена на Рисунке 2.



Рисунок 2 – Структура индивидуального образовательного маршрута

Решение о включении соответствующих образовательных мероприятий (модулей) в ИОМ конкретного учителя ШНОР принимается при низком (менее 51% по результатам самодиагностики набранных баллов) или среднем (менее 81% набранных баллов) уровне развития у него профессиональной компетенции (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой и «гибких» навыков).

В соответствии с данными критериями учитель ШНОР мог получить в качестве рекомендаций освоение дополнительных профессиональных программ по каждой из компетенций, сформированных не на высоком уровне.

Решение о включении соответствующих мероприятий в ИОМ также принималось при оценке выполняемости обучающимися заданий массовых оценочных процедур базового уровня сложности, составляющей ниже 90% успешного выполнения, повышенного и высокого уровня сложности – ниже 60% успешного выполнения (предметная и методическая компетенции).

Учителя с высоким уровнем развития соответствующей профессиональной компетенции считались функционально грамотными в данном направлении и

участвовали в проведении мероприятий в качестве наставников.

При этом индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный план профессионального развития также являются ключевыми понятиями для описания процессов персонализации и персонификации образования.

Процесс персонализации является вариантом индивидуализации. По мнению А.В. Петровского, данное понятие могло бы уравновесить по смыслу понятие «социализация», описывая противоположный по направленности процесс – не от социума к индивиду, а от индивида к социуму. В основе его концепции персонализации лежит идея личности человека как его объективной представленности в жизни других людей, включенности одного человека в пространство жизни другого. Персонализация была определена как «процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность» [252].

Рассматривая персонализацию в логике коммуникативной природы развития персоны и тени в личности человека, А.Б. Орлов под процессом персонализации понимает такую форму развития личности, которая обеспечивает одновременное усиление как личностной персоны, так и личностной тени. Процесс персонализации рассматривается как трансляция себя миру, другим людям в качестве сильной или обладающей властью персоны [154].

В системе образования персонализация рассматривается как способ обучения:

- который ведет к самореализации личности [75];
- в результате которого субъект может выступить в общественной жизни как личность [200, 203];
- трансформирующий внешние стимулы (социальные побуждения, требования, ограничения) в элементы собственной личности [251];
- в рамках которого субъектом обретаются общественно значимые,



индивидуально неповторимые свойства и качества, позволяющие оригинально выполнять определённую роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие, эффективно выполнять социальные и профессиональные роли [37, 65].

Следующим и основным понятием, характеризующим персонифицированный подход, является собственно персонификация образования. Проведенный сравнительный анализ научно-педагогической литературы позволил констатировать, что данный феномен различными учеными трактуется, как личностно-ориентированный процесс, форма организации образовательного процесса, дидактический принцип и проч.

Основными признаками персонификации являются:

–максимальная ориентированность на внутреннюю активность обучающегося, свободный сознательный выбор слушателем образовательных траекторий, содержания, форм, методов обучения и путей решения задач профессионального становления, осознание своей уникальности и самоценности как основы для полноценного самоопределения и стремления к самосовершенствованию [13, 21, 103, 104];

–выбор содержания и всех других элементов образовательного процесса исходя из интересов, потребностей, способностей, мировоззрения и устремлений лиц, вовлечённых в учебную деятельность, потребности личности быть самим собой [12, 21, 65, 95];

–наличие «внутреннего педагогического действия», «совокупности всех самопроцессов» (самоопределения, самореализации, самоактуализации, саморазвития), основанного на специфической самоорганизации обучающимся своего личностного образовательного пространства [91, 92, 93, 167, 220].

Замятина О.М., Мозгалева П.И., Лыба А.А., говоря о персонификации, имеют в виду не только индивидуальную траекторию непрерывного образования педагога. Они рассматривают этот процесс в более широком значении, переходя на уровень образовательной организации, муниципалитета и региона в целом. Четкое понимание педагогом компетенций, которые ему нужны для осуществления его

функциональных обязанностей, – это первый уровень персонификации. Понимание руководством образовательной организации, что им необходимо для эффективной организации образовательной деятельности, достижения целей и результатов обучения школьниками, – это второй уровень, исходя из которого формируется запрос учреждения на дополнительные программы профессиональной подготовки, курсы повышения квалификации и/или мастер-классы, семинары [80].

Анализ источников показал, что ряд ученых отождествляет понятия индивидуализации, персонализации и персонификации. Большинство же точек зрения находят отличительные черты в данных процессах.

В своем исследовании мы отмечаем тесную взаимосвязь данных процессов. Под индивидуализацией понимается процесс создания образовательных условий, направленных на развитие профессиональных компетенций конкретного слушателя, учитывающий его жизненный и профессиональный опыт. При этом персонализация выступает внутренней стороной индивидуализации – процессом качественного изменения личностного развития слушателя, превращения внешних стимулов в элементы собственной личности [228]. Таким образом, если индивидуализация подразумевает создание условий, то персонализация – процесс развития личности в данных условиях [69].

Персонификация в данном исследовании также трактуется как внутренняя сторона индивидуализации, однако, в отличие от персонализации, здесь важным аспектом является собственное удовлетворение слушателем потребности быть собой, а не просто личностью [154]. При этом в рамках персонификации все основные элементы процесса профессионального развития выбираются самим обучающимся.

Таким образом, процесс индивидуализации – целенаправленный, специально организованный процесс, учитывающий индивидуальные особенности и потребности обучающегося, но организованный извне (преподавателем). Его внутренней стороной являются процессы персонализации и персонификации, основанные на собственной активности слушателя и инициативе изнутри (от

обучающегося).

Основой индивидуализации (персонификации, персонализации) в рамках выстраивания персонифицированного подхода к повышению квалификации учителей является мониторинг образовательных потребностей [36], под которыми С.И. Змеев понимает потребности во владении знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми для решения жизненно важных проблем человека [84]. Такая система является гибкой и динамичной, учитывающей запросы педагогов, способствующей снятию их профессиональных затруднений [58].

В соответствии с основными требованиями и положениями системно-квалитативного подхода помимо собственно образовательных потребностей основой при планировании персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР являются показатели деятельности педагогов, в том числе результаты массовых оценочных процедур обучающихся, важность которых в проектировании процесса повышения квалификации неоднократно подчеркивалась отечественными учеными. По мнению В.А. Болотова, И.А. Вальдмана, Г.С. Ковалевой и М.А. Пинской, результаты участия российских школьников в исследованиях качества образования дают возможность обновлять программы повышения квалификации учителей [199], а О.А. Котова в своем докладе указывает, что статистико-аналитический отчет о результатах единого государственного экзамена в субъекте РФ должен быть центральным документом, на котором основывается деятельность региональной системы повышения квалификации учителей [148].

В рамках исследования TALIS-2018 установлено, что самым популярным методом оценки работы учителей (отметили 100% директоров школ РФ) является оценка по результатам деятельности в классе и школе (общая успеваемость, успешность проектов, результаты тестов). 99% руководителей подтвердили использование для оценки результатов внешних оценочных процедур обучающихся.

Результаты учеников часто используются для оценки преподавателей и в других странах. В среднем по ОЭСР в 93% случаев для оценки используется анализ

результатов внешних тестирований учащихся. Анализ успеваемости обучающихся, как один из источников оценки деятельности учителей, применяется в Латвии, Литве, Мексике, Румынии и Шанхае (Китае) [168].

В настоящее время основными источниками информации для принятия управленческих решений являются результаты массовых (тотальных и выборочных) процедур оценки качества образовательных достижений школьников, таких как государственная итоговая аттестация (далее – ГИА), Национальные исследования качества образования [19], Всероссийские проверочные работы (далее – ВПР) [111, 113, 134, 141, 169, 242], национальная и региональные оценки по модели PISA, исследования компетенций учителей [16], а также данные участия России в международных сопоставительных исследованиях (TIMSS, PISA, PIRLS и др.) [105, 112, 141, 225].

Наиболее развита, обобщена и имеет сопровождение в виде различных методических рекомендаций практика использования результатов ГИА [223]. Данные процедуры предоставляют учителям и методистам ценную информацию об уровне освоения отдельных тем в составе учебных предметов. Ежегодно по результатам ГИА публикуются материалы с подробным анализом выполнения выпускниками заданий экзаменов [193, 194, 195]. Причем данные материалы разрабатываются как на федеральном, так и на региональном уровнях [74, 110].

Практика увязывания результатов государственной итоговой аттестации с профессиональным развитием педагогов стала целенаправленно осуществляться в рамках проекта по поддержке школ с устойчиво низкими результатами обучения и школ, работающих в сложном социальном контексте. На основе данных об итогах ГИА и с учетом существующих международных подходов были выделены соответствующие группы общеобразовательных организаций, где профессиональное развитие педагогов стало самостоятельным направлением поддержки этих организаций [147].

После того, как оценочные (диагностические) процедуры проведены, образовательная организация получает информацию о результатах обучающихся, на основе которой можно делать выводы и о разделах образовательной программы

в целом, которые слабо освоены большинством обучающихся. Данная проблема указывает на профессиональные затруднения у отдельных учителей и должна попадать во внимание педагогического совета образовательной организации, школьной методической службы (методического объединения учителей по данному предмету) с одной стороны, и организаций, предоставляющих услуги дополнительного профессионального образования с другой, в целях оказания им адресной поддержки [15].

Одним из направлений деятельности по итогам анализа результатов массовых оценочных процедур является развитие профессиональной компетентности педагогов (организация повышения квалификации, наставничества, обмена опытом между учителями, самоанализ, совершенствование личных педагогических практик, освоение новых педагогических технологий и проч.) [20, 152, 176, 191, 194].

Однако развитие профессиональных компетенций в рамках персонифицированного подхода становится эффективным при условии активной позиции учителя как субъекта соответствующей деятельности. Данная идея является центральной в рамках акмеологического подхода, являющегося методологической основой персонифицированного сопровождения педагогов. Так, становление учителя как субъекта профессионального развития способствует осмыслению им проблем собственной профессиональной деятельности, помогает оценивать возможности и пути их разрешения, выявляет и предупреждает состояние профессионального истощения, обеспечивает осознанное включение педагога в процесс повышения квалификации.

Акмеологический подход основан на актуализации таких факторов развития, как мотивация достижений, потребность в творчестве и созидании, потребность в самореализации и успехе, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Данный подход подразумевает комплексное исследование учителя с точки зрения взаимосвязанных проявлений его индивидуального, личностного и профессионального развития с целью дальнейшего совершенствования заданных качеств педагога.

В рамках акмеологического подхода усвоение знаний, умений, навыков, а также развитие любых познавательных свойств личности возникает, формируется и совершенствуется в самостоятельно организованной деятельности, через решение актуальных и перспективных профессиональных управленческих задач [60, 70].

Другой важной методологической составляющей персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР является модульный подход, согласно которому происходит избегание «монолитных» длинных программ, вместо чего создаются условия для ориентации на мобильные гибкие короткие программы, «заточенные» под освоение способов решения конкретных профессиональных задач или развитие конкретных компетенций [76].

Модульная образовательная программа – это совокупность учебных (образовательных) модулей, направленных на овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками в соответствии с актуальными задачами профессионального развития в данный момент [60]. Одной из основных функций слушателя при этом является выбор модулей при формировании индивидуального образовательного маршрута профессионального развития [76].

Модульный принцип построения программ повышения квалификации позволяет обучающимся более эффективно реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, что является привлекательным для потребителей на рынке дополнительных образовательных услуг. В соответствии с этим каждый модуль обеспечивает освоение востребованных теоретических знаний и практических умений, создает личностно-развивающую ситуацию, актуализирующую готовность учителя работать в «проблемной» среде.

Универсальные модули, которые имеют место в программах профессиональной переподготовки и повышения квалификации различных образовательных организаций, перезачитываются при обучении по новой программе [88]. При этом модульная структура образовательных программ позволяет скомпоновать актуальные проблемы курсов, обеспечить педагогам

накопительное повышение квалификации и аттестации [217].

К достоинствам модульной системы обучения относятся:

- четкая структура предлагаемого курса обучения, упорядоченность;
- наглядность, осознание перспективы полученных знаний;
- индивидуальный подход к обучению каждого слушателя;
- гибкость представленной информации и возможность ее выбора;
- возможность самоконтроля и самооценки, ответственность слушателей за свой выбор содержания обучения [218].

Учебный план в рамках применения модульного подхода должен включать как базовый инвариантный (общенаучные основы образования и фундаментальные основы профессиональной подготовки, так и вариативный компонент (профессиональный и личностно-развивающий) [204, 218].

Инвариантная часть модульной программы связана с обязательными на сегодняшний день компетенциями педагога: умением работать в соответствии с требованиями ФГОС, совершенствованием профессиональных знаний и навыков по преподаваемому предмету, психолого-педагогическим обеспечением профессиональной деятельности педагога и проч. [94].

Вариативная часть ориентирована на развитие профессиональных компетенций слушателя с учетом региональной/муниципальной специфики системы образования, типа образовательной организации, запросов, потребностей и индивидуально-личностных особенностей обучаемого, выявленных профессиональных дефицитов педагога [60, 71].

При реализации вариативного модуля возрастает доля деятельностных форм профессионального развития. Практическая часть курсов достаточно разнообразна и может включать в себя стартовый (диагностический) семинар, цикл практикумов, проблемные семинары, семинары-погружения, стажировку, самостоятельное творческое выполнение практических работ, связанных с проектированием и моделированием как образовательного процесса в целом, так и его отдельных элементов. Обучение строится на основе интерактивных технологий, позволяющих, с одной стороны, преподавателю, ведущему курсы, получать

обратную связь и оперативно реагировать на возникающие проблемы, а с другой стороны, самим слушателям рефлексировать свое профессиональное развитие [50, 90, 201].

В связи с этим описание целей и задач, выражающихся в виде результатов обучения, в логике этого подхода формулируется активными глаголами («владеть», «уметь», «делать», «определять», «составлять», «охарактеризовывать»), действие которых можно проверить и оценить на основе единых «критериев оценки деятельности» [60].

Реализация модульного подхода обеспечивает непрерывность процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителя, предназначение которого заключается в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний/переподготовке в связи с новыми требованиями / условиями осуществления профессиональной деятельности [63, 94, 180].

Непрерывное образование является характеристикой, формируемой на федеральном уровне системы профессионального развития и обучения педагогических кадров на протяжении всей профессиональной деятельности. Реализация данного процесса – один из основных критериев эффективности национального проекта «Образование» [160]. Значение показателя «Доля педагогических работников общеобразовательных организаций, прошедших повышение квалификации, в том числе в центрах непрерывного повышения профессионального мастерства», к 2024 году должно составить 40%. На решение данной задачи направлены принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ [49].

В зарубежных исследованиях последних лет также все отчетливее прослеживается мысль о том, что образование должно быть «повсеместным», т.е. осуществляться и в образовательной организации, и на рабочем месте, и дома, и в обществе, «на протяжении всей жизни». В последнее время все чаще отмечается, что неформальное и информальное обучение так же важны, как и формальное, и четкой границы между ними не существует [57, 63, 76, 210, 221, 231].



Дополнительное профессиональное образование относится к формальному виду образования взрослых. Д.В. Диденко считает, что именно оно открывает для взрослого человека новые возможности в профессиональной деятельности, повышающие его профессиональную мобильность, «является ключевым элементом системы непрерывного образования» [73]. В то же время Е.Л. Фрумина подчеркивает, что в современных условиях для получения новых знаний и компетенций основную роль начинает играть неформальное образование [231]. При этом, хотя неформальное и информальное образование не являются затратными, с точки зрения эффективности, они недостаточны для обеспечения конкурентоспособности работника – функции включения личности в систему непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений [116].

С.Г. Вершловский отмечает, что возможность уравнивать в правах формальное, неформальное и информальное образование делает общество безграничным образовательным арсеналом [34]. Исследователь определяет комплекс формального и неформального постдипломного образования как условие успешного преодоления профессиональных кризисов и сохранения психического здоровья и работоспособности [32].

Интересны в данном аспекте структурные элементы «идеи свободного выбора» М. Фридмена и Р. Фридмен, реализуемые в США:

–«свобода выбора» курсов и программ обучения – возможность изучения не всего курса, а его отдельных сегментов, вариативность выбора программ обучения от общепрофильных до специализированных [7, 60, 122, 247];

–«свобода выбора» организации рабочего времени – выбор оптимального времени на процесс повышения квалификации (в том числе в форме оплачиваемого творческого отпуска для подготовки научных публикаций, работы над научно-исследовательским проектом, интерпретации неизвестных ранее литературных источников или исторических документов и др.) [60, 122];

–«свобода выбора» консультанта из числа «фэкулти-девелоперов» (специально обученных профессионалов, занимающихся повышением квалификации) по интересующей проблемной области [122];

–«свобода выбора» программ государственной поддержки – предполагает многоплановость вариантов участия в грантовых программах при условии квалифицированной поддержки и поэтапной координации преподавателя консультантом на каждом этапе оформления гранта [122].

В нашем исследовании в соответствии с позициями акмеологического и личностно-деятельностного подхода идеи самостоятельности, субъектности, персонификации и свободы выбора слушателем траектории собственного развития являются основополагающими в процессе разработки индивидуальных образовательных маршрутов учителей ШНОР.

Таким образом, актуальной в наше время является интеграция формального, неформального и информального образования. Это обусловлено постоянно возрастающей скоростью развития всей системы образования, наукоёмкостью образовательного процесса, необходимостью применения новых образовательных технологий, методов и форм обучения с учетом особенностей учеников, образовательной организации, внешней среды, появлением огромного массива результатов различных исследований [175].

В соответствии с этим современная система повышения квалификации учителей, включающая персонифицированное развитие профессиональных компетенций, не может ограничиваться только курсовой подготовкой, традиционно являющейся частью формального образования, обеспечивающей формирование (или развитие) базовой предметной или методической компетентности [123, 210].

Для повышения эффективности процесса развития профессиональных компетенций важно дополнительное к специально организованному (формальному) самостоятельно инициированное учителем образование, приобретающее формы участия в различных тематических объединениях, индивидуального консультирования, обмена опытом и проч. (неформальное образование) и индивидуальной познавательной деятельности (информальное образование).

Процесс сопровождения развития профессиональных компетенций учителей

ШНОР Вологодской области также проводится как в рамках формального (организованного на базе и с привлечением ресурсов АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»), так и в форме неформального и информального (самостоятельно по предложенной тематике) обучения.

Формальное образование в рамках персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР Вологодской области соответствует закономерностям организации освоения педагогической деятельности, выделенным В.В. Сериковым: учитель должен осознать ее смысл (адекватно понять и принять ее назначение), освоить ее ориентировочную основу – научные основания, лежащие в основе ее правил и технологий, овладеть опытом ее выполнения. В соответствии с этим профессиональное развитие учителей включает в себя несколько этапов [209].

*На первом этапе* реализации дополнительных профессиональных программ (далее – ДПП) достигается цель формирования у педагогов теоретических знаний, необходимых им для успешной работы в условиях ШНОР – о метапредметных и предметных результатах обучения, показателях объективной оценки знаний, критериальном подходе к оценке образовательных результатов, методиках формирования различных видов грамотности обучающихся, особенностях психофизического развития детей различных нозологий, специфике условий, форм, технологий, методов и средств обучения детей с особыми образовательными потребностями, индивидуальном и дифференцированном подходе к обучению детей с ОВЗ, методах педагогической диагностики индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем обучающихся с ОВЗ, технологиях открытого образования, приемах прикладного анализа поведения, способах и методах решения конфликтных ситуаций, сущности, содержания и методах восстановительного подхода к решению конфликтов, средствах и формах эффективной коммуникации (техники публичных выступлений, виды слушания, вербальные и невербальные средства общения), применении цифровых инструментов в образовательном процессе.

*На втором этапе* реализации ДПП образовательный процесс ориентирован

на применение полученных знаний в рамках выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, учебных практик. Преобладающей формой организации занятий на данном этапе являлась практическая работа, в ходе которой учителям предлагалось решение педагогических ситуаций (кейсов), связанных со спецификой профессиональной деятельности педагогов в ШНОР. В кейсах были представлены проблемы, касающиеся применения полученных знаний об особенностях развития детей с особыми образовательными потребностями, учета данных особенностей в разработке индивидуальных программ развития, а также специфики взаимодействия с такими детьми, с целью эффективной организации образовательного процесса в ШНОР.

Образовательной целью *третьего этапа* реализации ДПП является подготовка учителей к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в практической деятельности в форме решения педагогических ситуаций из собственной профессиональной деятельности. Таким образом, возможные проблемы, с которыми может встретиться учитель ШНОР, на данном этапе конкретизировались до уровня той школы, представителем которой он являлся. Опыт, приобретаемый в процессе профессионального развития, преобразовывался от уровня теоретического осмысления через практическое применение в типичных ситуациях до актуализации в решении реальной нестандартной ситуации.

К неформальным формам развития профессиональных компетенций учителей ШНОР относился перечень материалов, предложенных для самостоятельного освоения, видеоуроки, вебинары / онлайн-консультации, сборники, соответствующие актуальной тематике, статьи, образовательные интенсивы.

Вариативное наполнение реализуемых дополнительных профессиональных программ опирается на воссоздание в содержательно-технологическом обеспечении учебно-познавательной деятельности моделей и ситуаций, отражающих существующие причинно-следственные связи и отношения в реальной практике социальной деятельности в соответствии с контекстным подходом к персонифицированному сопровождению учителей ШНОР [44, 95].

Применение контекстного подхода определяет необходимость отражения в содержании образовательных модулей социокультурных условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность учителя (особенности макросреды, культурно-исторические традиции, специфика региона и территории); характеристик уровня развития общего образования, его противоречий и проблем; требований работодателей; достижений современной педагогической науки, осуществляющей синтез специальных, психолого-педагогических и методических знаний; особенностей социального, личностного и психоэмоционального развития слушателя [60, 114].

При применении данного подхода динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной в профессиональную деятельность специалиста [31].

Учет предметного и социального содержания возможен только при опоре на результаты диагностических процедур, направленных на выявление контекста осуществления деятельности учителем ШНОР, а также его профессионально-личностных характеристик (профессиональные компетенции, мотивация, направленности, ценности, смыслы).

В нашей работе с учетом положений контекстного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов 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.

Таким образом, персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей ШНОР 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.

Целенаправленно проектируемой образовательной программой в рамках персонифицированного сопровождения профессиональных компетенций учителей является индивидуальный образовательный маршрут, который основывается на учёте образовательных запросов, склонностей, личных и профессиональных интересов, способностей и познавательных возможностей педагогов, а также обеспечивает им позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы.

#### **1.4. Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами**

Основные аспекты, характеризующие персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, указывают на необходимость системности, научности и объективности организации данного процесса.

В связи с этим актуальным и востребованным является вопрос внешнего квалифицированного сопровождения профессионального развития учителей. В рамках исследования по модели PISA-2020 директора общеобразовательных организаций отвечали на вопросы о том, какие темы чаще всего освещались на курсах повышения квалификации педагогов, и какие темы они считают наиболее актуальными для своего педагогического коллектива. По итогам сопоставления ответов руководителей школ с низкими и высокими результатами обучения, между которыми не обнаружена существенная разница, позволила специалистам

ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» сделать следующие выводы:

- в большинстве школ нет объективной системы оценки профессиональных затруднений учителей;
- руководители школ с низкими результатами наиболее необъективны в оценках профессиональных компетенций своих учителей;
- ни учитель, ни администрация не может выступать конечным и единственным заказчиком содержания повышения квалификации. Адекватно определить содержание профессионального развития можно только в рамках внешней процедуры. При этом необходимо учитывать контекст работы общеобразовательной организации.

В рамках исследования ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования», направленного на оценку региональных механизмов управления качеством образования в 2021 году, установлено, что компоненты управленческого цикла системы обеспечения профессионального развития педагогических работников, как в Вологодской области, так и в Российской Федерации, развиты не равномерно. В большинстве случаев регионы обосновывают цели, разрабатывают показатели, их характеризующие, проводят мониторинговые процедуры. Также развит компонент, связанный с принятием соответствующих мер (реализацией мероприятий). Однако повсеместно отсутствуют аналитические составляющие управленческого цикла – не проводится анализ результатов мониторинга, не разрабатываются адресные рекомендации, не проводится анализ эффективности принятых мер (Рисунок 3).

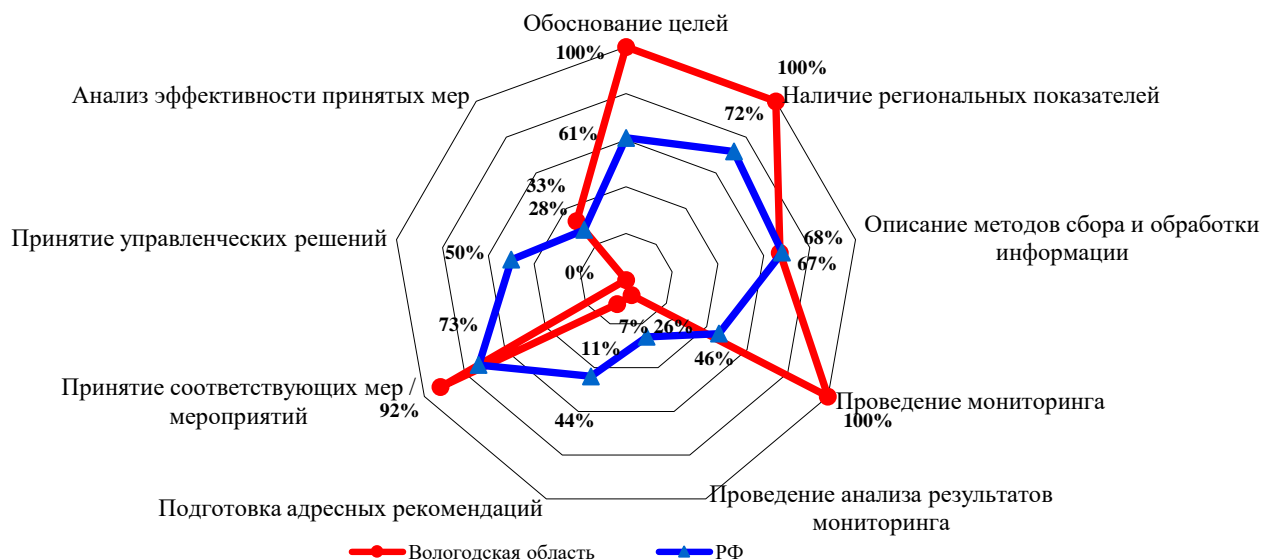


Рисунок 3 – Реализация компонентов управленческого цикла по направлению «Система обеспечения профессионального развития педагогических работников»

Таким образом, в Российской Федерации не сформирована полностью система обеспечения профессионального развития педагогических работников, мероприятия по повышению квалификации учителей реализуются без опоры на аналитические данные, которые придавали бы ей персонафицированный характер.

Модель персонафицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР (далее – модель) учитывает установленные недоработки и реализуется в рамках полного управленческого цикла, представляя собой процесс проектирования профессионально-личностного развития субъекта образования на основе учета его возможностей, потребностей, интересов, профессионально-личностных затруднений, субъектного опыта [174]. Она существует только тогда, когда отталкивается от запросов самих субъектов обучения на развитие как профессиональных, так и личностных качеств. Модель призвана помочь слушателю в определении того, с какими реальными и перспективными проблемами ему необходимо работать для того, чтобы достичь большей успешности и результативности в своей профессиональной деятельности [248].

Предпосылками появления модели выступили противоречия между традиционным и персонафицированным форматом повышения квалификации учителей. При этом новая модель предполагает:



–смещение акцента на потребности педагога при учете запросов образовательной организации, региональной и национальной систем образования;

–применение практического (индивидуализированного) анализа результатов оценочных процедур вместо обобщенного, отражающего только основные тенденции, проявляющиеся в целом по региону, при разработке программ повышения квалификации и отборе слушателей на них;

–адресный и целевой отбор групп для повышения квалификации;

–разработка индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития учителей;

–входная и итоговая диагностики компетенций учителей [159].

Основными задачами реализации процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР Вологодской области в соответствии с моделью являются:

- обновление содержания курсовой подготовки в соответствии с результатами оценочных процедур (в том числе входной диагностики);

- обновление содержания курсовой подготовки в соответствии с актуальными задачами профессионального развития педагогов, их потребностями, индивидуально-типологическими особенностями и запросами [244];

- формирование целевых и адресных групп учителей на обучение в соответствии с актуальными целями повышения квалификации;

- отслеживание динамики уровня развития профессиональных компетенций слушателей по результатам обучения;

- совершенствование сетевого взаимодействия АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования» как организации, предоставляющей услуги дополнительного профессионального образования учителей ШНОР, с вузами региона, муниципальными органами управления образованием, другими учреждениями системы образования Вологодской области [159].

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

компонентов (Рисунок 4).

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	Самооценка 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 реализовать 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	очная, очно-заочная, заочная с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения / самообразование					

<b>образования</b>					
	⇓				
<b>Виды учебных занятий</b>	лекции, практические занятия, консультации, вебинары, онлайн-семинары, видеоуроки, самостоятельная работа (статьи, книги, учебные пособия)				
	⇓				
<b>Формы, технологии и методы обучения</b>	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				
	⇓				
<b>Формы аттестации</b>	входная, промежуточная, итоговая				
<b>Организационно-процессуальный компонент</b>					
<b>Участники</b>	орган исполнительной власти субъекта РФ	учредитель образовательной организации	организации, предоставляющие услуги дополнительного профессионального образования	работодатель	слушатель (учитель)
	⇓				
<b>Этапы реализации</b>	Аналитический	Проектно-прогностический	Практический	Посткурсового сопровождения	

Рисунок 4 – Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР

**Концептуально-целевой компонент** модели представлен целью, методологическими подходами, на основе которых реализуется процесс персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, характеристикой самих профессиональных компетенций, на развитие которых направлен процесс, организационно-педагогическими условиями обеспечения процесса.

В соответствии с компетентностным подходом целью реализации процесса персонифицированного сопровождения, описанного в модели, является развитие профессиональных компетенций, а также резильентности учителей ШНОР. Одна из основных задач, решаемых в рамках данного процесса, заключается в ликвидации несоответствия уровня профессионализма педагога, как совокупности профессиональных компетенций, выдвигаемым требованиям.

С точки зрения личностно-деятельностного подхода наличие той или иной компетенции проявляется в деятельности педагога: в решении конкретных задач этой деятельности, разрешении различных педагогических ситуаций. При этом уровень эффективности решения задач определяет уровень сформированности тех или иных компетенций [186].

По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, природа компетентности заключается в том, что она является следствием саморазвития индивида, его личностного роста, результатом самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Ученые выделяют формы ее существования: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), результата (промежуточного или конечного) саморазвития педагога, формы проявления способности, способа существования знаний, умений, образованности, способствующего личностной самореализации, нахождению человеком своего места в мире [18].

Схожая точка зрения на персонифицированное обучение у сторонников акмеологического подхода. По мнению его представителей, данный процесс возможен только при исходной установке на формирование в образовательном процессе рефлексивных качеств личности, что проявляется в ориентации обучающегося на постепенную интериоризацию действий, связанных с освоением содержания, в переводе обучающих функций преподавателя во внутренний план действий обучающегося. Таким образом, осуществляется его переход на новый качественный уровень обучения – самоуправление своей образовательной деятельностью [93, 104, 173, 216].

Для этого процесс обучения структурируется таким образом, чтобы наглядно видеть результаты личной траектории развития каждого слушателя от уровня отражения (восприятие учебного материала) через уровни осмысления (переработка принятой учебной информации, нахождение способов решения поставленной задачи), алгоритмирования (анализ способов, применяемых для реализации алгоритма) до уровня контролирования (правильное оформление результата) [92]. В результате у обучающегося происходит осмысление своей жизненной траектории и построение собственного образа через управление своей жизнью [89].

Самоактуализация процесса развития профессиональных компетенций учителей ШНОР в рамках реализации персонифицированных программ подразумевает использование принципов контекстного подхода, что позволяет

максимально приблизить содержание обучения к потребностям слушателей, в полной мере учесть вопросы, изучение которых они считают актуальным в настоящее время [218]. Процесс обучения при этом носит адресный, ориентированный на конкретного человека, его потребности и восполнение дефицитов профессиональных компетенций характер [7].

Ориентация на потребности учителя ШНОР (контекст осуществления его деятельности, особенности развития профессиональных компетенций) достигаются за счет глубокого системного анализа результатов диагностических процедур, осуществляемых в соответствии с требованиями системно-квалитативного подхода с целью детализации образовательных потребностей субъектов обучения, организации постоянного взаимодействия с ними, в том числе в межсессионный и межкурсовой периоды, реализации возможности в соответствии с потребностями и возникающими запросами быстро и гибко изменять содержание образования [7, 248].

Эффективность реализации процесса, описанного в модели, должна быть обеспечена соответствующими принципами, в которых происходит профессиональное развитие учителя ШНОР. Данные принципы выступают основой для разработки условий персонифицированного сопровождения.

Существуют различные классификации принципов реализации персонифицированного подхода в повышении квалификации: принципы современного педагогического образования [72, 151, 170], стратегические принципы [60], общие принципы разработки интегративной персонифицированной модели в рамках национальной системы учительского роста [44, 48], методические принципы формирования содержания персонифицированных модульных образовательных программ повышения квалификации [218], методологические принципы [61, 137], индивидуализации образования [44, 95, 104, 143, 187].

Анализ литературы по данному вопросу позволил выделить следующие группы основных принципов реализации персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР:

1. Общепедагогические – фундаментальности [48, 151]; отношения к

образованию как к высшей ценности гражданина, общества, государства [48]; доступности [48, 95]; универсальности, интегративности и гармонизации [48, 60, 95, 151]; системности [60]; интеграции (дуальности) учебной и практической (профессиональной) деятельности [60, 213, 247]; взаимосвязи теории и практики [218]; альтернативности знаний [56].

## 2. Административно-организационные

- релевантности – соответствия программ повышения квалификации, критериев качества профессионального педагогического образования потребностям взрослых обучающихся, а также изменениям, которые происходят в науке, обществе, на рынке труда [44, 48];

- эволюционности – поступательной трансформации и непрерывности содержания персонифицированного образования [60, 72, 95];

- вертикальной и горизонтальной целостности дополнительного профессионального образования [60];

- непрерывности профессионального развития учителя через интегрированную систему формального, информального и неформального образования – курсовую и межкурсовую подготовку, систему методической работы, профессиональное взаимодействие, самообразование [25, 47, 101, 153, 184, 197];

- интеграции образовательных структур (в том числе сетевой организации повышения квалификации на базе общих стандартов, соглашений и технологий, в рамках вебинаров, электронного образования, создания симуляционных и виртуальных центров, стажерских площадок) [45, 48, 61, 67, 72, 76, 98, 137, 215, 218];

- социального, научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства – активного участия социальных партнеров, органов муниципального и регионального управления сферой образования, различных учреждениями социальной инфраструктуры в разработке и реализации программ повышения квалификации [48, 88, 95];

- взаимосвязи и согласованности действий преподавателей при обучении по

индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении персонифицированной самообразовательной деятельности [27, 44, 93, 104, 131, 171, 173, 216];

– независимой (общественно-профессиональной) экспертизы программ повышения квалификации и их результативности со стороны профессиональных объединений педагогов, профессиональных ассоциаций руководителей и учителей инновационных школ, учебно-профессиональных сообществ [45, 76, 88];

### 3. Образовательно-технологические

– инновационности – применения в повышении квалификации инновационных форм, методик, технологий и сценариев профессионального образования, пространств для обучения: коворкинги, хакспейсы, science-art лаборатории, фаблабы [45, 72, 88, 95, 126, 218];

– системного прогнозирования (динамичности) – опережающего характера как в целом отдельных учебных модулей, так и учебных элементов в рамках конкретного учебного модуля, с учетом динамики социального заказа, инноваций в системе образования (в том числе региональной), достижений науки, техники и технологий и т.д. [45, 48, 60, 61, 72, 81, 88, 95, 213, 218];

– кластерности (дифференциации) – реализации персонифицированных профессионально-образовательных программ различного профиля в зависимости от специфики состава слушателей и условий их деятельности [6, 44, 146, 218];

– блочно-модульного (компетентностно-модульного) построения содержания повышения квалификации [45, 60, 61, 72, 88, 218];

### 4. Индивидуально-профессиональные

– вариативности и гибкости – гибкого сочетания обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразия алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями (дефицитами) слушателей, свободного выбора объема, темпов, форм и возможных результатов образования [46, 56, 59, 72, 95, 128, 146, 151, 177, 247];

–индивидуализации образования – выявление актуальных профессиональных дефицитов и потребностей педагога с учетом специфики работы образовательной организации [96] и специфических, в том числе и должностных, обязанностей учителя;

–персонификации образования – возможности построения и выбора индивидуальной траектории обучения [11, 48, 125, 144, 146, 184, 212, 224];

– активизации субъектной образовательной позиции обучающегося – участия каждого обучающегося в проектировании и корректировке собственного образовательного маршрута [33, 95, 216, 247];

–диалогизации – приоритета интерактивных технологий обучения, развития активности, инициативности, ответственности, рефлексивности всех субъектов образования [40, 45, 48, 71, 72, 95, 138, 240, 247, 248];

–целеценностной персонификации – ориентирует на преобразование целей образования в личностные смыслы учащихся как движущую силу их саморазвития в контексте индивидуального образовательного запроса [44, 104, 248];

– четкой организации обратной связи – поэтапной рефлексии хода и результатов обучения, спроектированности различных видов диагностик (входная, текущая и аттестационная), обеспечивающих объективность процесса достижения качества дополнительного профессионального образования [128, 137, 219, 247];

–усиления практико-ориентированной направленности выпускных квалификационных работ слушателей системы повышения квалификации [61];

– мотивированности – готовности к самореализации и реализации знаний в профессиональной деятельности [33, 95, 238, 249];

– мониторинга качества реализуемых программ курсовой подготовки [247].

Модель, разработанная в рамках данного исследования, описывает условия реализации процесса в соответствии со следующими основными принципами:

- обновления содержания программ (их разработка) в соответствии с социальным заказом [217], запросами рынка труда [48], потребностями (дефицитами) слушателей, результатами оценочных процедур;

- активизации субъектной образовательной позиции слушателя – участия



каждого педагога в проектировании и корректировке собственного образовательного маршрута [33, 95, 216, 247];

- обеспечения социального партнерства в рамках повышения квалификации учителей [48];

- вариативности образовательных программ и маршрутов для выбора слушателей в соответствии с их актуальными потребностями [177];

- дифференциации процесса обучения на основе учета индивидуально-типологических особенностей слушателей;

- индивидуализации образования – выявление актуальных профессиональных дефицитов и потребностей педагога с учетом специфики работы образовательной организации [96] и специфических, в том числе и должностных, обязанностей учителя;

- персонификации образования – возможности построения и выбора индивидуальной траектории обучения [144, 184, 224];

- непрерывности профессионального развития учителя через систему формального, информального и неформального образования – курсовую и межкурсовую подготовку, систему методической работы, профессиональное взаимодействие, самообразование [25, 47, 101, 153, 184, 197];

- опоры на профессиональный опыт слушателей при реализации программ, в том числе в рамках практической деятельности на занятиях [247];

- мониторинга индивидуальных достижений слушателей в процессе повышения квалификации;

- организации обратной связи на каждом этапе обучения [247], перевод внешних обратных связей во внутренние [219];

- мониторинга качества реализуемых программ курсовой подготовки [247].

Перечисленные принципы являются важными при реализации процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, описанного в модели. Однако трансформация их на практический уровень с учетом особенностей функционирования изучаемых школ приводит к актуализации следующих организационно-педагогических условий:

- 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;
- стимулирование профессионально-личностной позиции слушателя [157].

**Аналитико-результативный компонент** в соответствии с основными положениями контекстного, компетентностного и системно-квалитативного подходов описывает процедуры входной и итоговой диагностики профессиональных компетенций учителей, а также факторов, оказывающих влияние на осуществление деятельности учителей ШНОР (внутренний и внешний контекст функционирования изучаемых школ).

Основными диагностическими процедурами как на первоначальном, так и на заключительном этапе реализации модели, являются оценка компетенций учителей, общественная (экспертная) оценка, самооценка педагогов, оценка работодателей, анализ результатов массовых оценочных процедур, региональных оценочных процедур.

По результатам первичной диагностики определяется уровень развития каждой из изучаемых профессиональных компетенций учителей, их резильентности, а также профессиональные дефициты, характерные для педагогов ШНОР. Итоговая оценка фиксирует динамику изменений основных показателей эффективности реализации процесса персонифицированного сопровождения, описанного в модели.

**Научно-методический (содержательный) компонент** включает в себя формы обучения, виды учебных занятий, технологии обучения, формы аттестации. В ходе реализации ИОМ учителя развивают свои профессиональные компетенции в рамках освоения дополнительных профессиональных программ (очно, очно-заочно, заочно, с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения) – формальное обучение, а также самостоятельно (изучение

рекомендованных онлайн-ресурсов, статей, книг, учебных пособий, посещение уроков коллег и проч.) – неформальное и информальное обучение.

Модель описывает процесс, ориентированный на ликвидацию профессиональных дефицитов педагогов, и предполагает комплексность подхода, включающего не только программы повышения квалификации, но и другие мероприятия, в ходе которых происходит развитие компетентностей педагога (единые методические дни, вебинары, конференции, конкурсы).

В рамках реализации дополнительных профессиональных программ помимо традиционных особое внимание уделяется практикоориентированным технологиям – тренинги, деловые игры, имитационное моделирование профессиональной деятельности, контекстное обучение и проч. Содержание таких занятий отражает 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.).

**Организационно-процессуальный компонент** описывает участников и основные этапы процесса обучения. Для обеспечения эффективности процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, описанного в модели, нужно определить максимально полный состав всех групп специалистов (не только наставника и обучаемого) и представителей общественности, вовлеченных в данный процесс, обозначить их интересы и распределить зоны ответственности [76], поскольку высокое качество услуг достигается за счет сбалансированности интересов всех его участников [97]. Поэтому одна из задач процесса связана с обеспечением баланса интересов как вертикального (федеральный, региональный, муниципальный, школьный,

индивидуальный), так и горизонтального (слушатели, работодатели, бизнес, наука, профессиональные и местные сообщества) уровней [67, 76, 109].

В рамках апробации предложенной модели реализовывался процесс профессионального развития педагогов ШНОР, который рассматривается как непрерывное приобретение знаний, умений и навыков, развитие компетенций, в том числе в процессе профессиональной деятельности, вследствие чего, как показал опыт, важным аспектом становится взаимодействие субъектов образовательного процесса. При этом взаимодействие носило также как вертикальный (наставничество, стажировки), так и горизонтальный (взаимообучение, в том числе по кураторской методике) характер [3, 67, 118].

Участниками персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР могут выступать орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий управление в сфере образования, учредитель образовательной организации, исполнители (организации, предоставляющие услуги дополнительного профессионального образования), работодатель (администрация образовательной организации) и слушатель (учитель).

Так, в рамках реализации персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий управление в сфере образования, формирует государственное задание на повышение квалификации, организует конкурсный отбор рабочих программ модулей по целевым группам в соответствии с государственной (региональной) образовательной политикой, контролирует качество выполнения государственного задания.

Учредитель образовательной организации, как участник процесса, осуществляет функции планирования и организации повышения квалификации, обеспечивает условия презентации ее результатов перед учебно-методическим сообществом, отсроченную оценку результатов прохождения повышения квалификации [76].

Одним из основных участников процесса персонифицированного

сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР являются организации, осуществляющие повышение квалификации учителей. В настоящее время расширяется диапазон таких учреждений. К ним относятся научно-исследовательские институты, ресурсные центры, высшие учебные заведения, некоммерческие общественные организации, которые участвуют также и в разработке модулей образовательных программ, организации социологических исследований в области образования, проведении независимой экспертизы качества образовательных услуг. При этом аутсорсинг вспомогательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования становится признаком мобильности системы непрерывного образования, отвечающей требованиям времени [48].

Учреждения, осуществляющие повышение квалификации, несут ответственность за качество и сопровождение индивидуальной образовательной программы слушателя, условия ее реализации, качество образовательного процесса и его результаты. В новых условиях, когда отбор содержания осуществляется с учетом потребностей слушателя, повышается требования к квалификации преподавателей дополнительного профессионального образования. Они должны уметь создать определенный объем информации по соответствующей программе в виде модуля, оформить его в учебную дисциплину, удобную для освоения, осуществить его учебно-методическое обеспечение [218].

Также организации дополнительного профессионального образования осуществляют комплексную оценку результатов повышения квалификации и процесса их достижения, в том числе в рамках мониторинга отсроченных результатов [67, 76].

Следующий участник реализации процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР – администрация образовательной организации, от совокупности действий которой в аспекте сопровождения профессионального развития ее сотрудников зависит результативность, эффективность труда и качество результатов деятельности всего коллектива.

Повышение квалификации педагога, как следует из предлагаемой модели, осуществляется двумя взаимосвязанными путями: самообразование и правильно организованная, планомерная, персонифицированная методическая работа. Методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на профессиональное развитие учителя, который вправе сам выбирать содержание, формы и методы, выступая субъектом деятельности [94].

Администрация образовательного учреждения и руководители структурных подразделений принимают активное участие в разработке индивидуального плана профессионального развития педагога, так как от реализации данного документа будет зависеть эффективность применения результатов повышения квалификации и, следовательно, дальнейшая работа школы в целом [63, 108].

Работодатель ответственен за качество и согласование заказа на повышение квалификации в форме технического задания с исполнителем, условия презентации и внедрения результатов повышения квалификации в образовательную практику, отсроченную оценку этих результатов, учет последних в процессе аттестации и при определении стимулирующих выплат. Он организует поддержку участия учителя в сетевых учебно-профессиональных сообществах, планирование повышения квалификации [67, 72, 76].

В техническом задании работодателем прописываются обязательные конкретные результаты обучения каждого учителя с учетом особенностей образовательной организации, в которой он осуществляет свою деятельность (какие разработки должен подготовить педагог в ходе обучения, что должен уметь делать, к решению каких новых профессиональных задач должен быть готов) [76]. Такими заданиями могут выступать: разработка фрагмент урока, направленного на корректировку знаний обучающихся; подготовка заключения по работе эксперта по оцениванию заданий ВПР на предмет соответствия требованиям объективности; составление психолого-педагогического портрета обучающегося с конкретной нозологией; составление «карты конфликта»; анализ коммуникативных барьеров общения с определенной группой обучающихся; решение реальных нестандартных педагогических ситуаций и проч.

Одним из обязательных требований технического задания является прописанность модели компетенций учителя, для которого предназначена программа повышения квалификации, а также обозначение результатов освоения программы [76].

По завершении курсовой подготовки слушатель отчитывается за выполнение технического задания, а руководители общеобразовательных организаций – проверяют внедрение учителем в практическую деятельность полученных или усовершенствованных профессиональных компетенций [244]. При этом создание системы признания и поощрения заслуг в достижении высокого качества при выполнении своих функциональных обязанностей оказывает действенное влияние и на процесс улучшения качества образования [152, 192].

Последним и основным участником описанного в модели процесса персонифицированного сопровождения является учитель ШНОР, деятельность которого подвержена разного рода рискам, связанным с вызовами и парадоксами существующей образовательной практики, основными чертами которой становятся:

- изменение субъекта образовательного процесса;
- изменение характера целей;
- изменение контекста обучения;
- изменение предметности;
- особенности функционирования ШНОР;
- особенности контингента ШНОР [102, 137].

Как отмечает В.В. Сериков, учителю, выросшему и сформировавшемуся в «старом мире», сегодня необходимо готовить детей для «нового мира» [209]. Ситуация осложняется тем, что каждые пять-шесть лет в школу приходят не такие дети, которые учились в ней в предыдущие годы [227].

Как показывает практика, нередкими являются ситуации, когда педагог, имеющий достаточно большой потенциал, не владея навыками самоорганизации, не способен организовать собственную деятельность таким образом, чтобы максимально раскрыться в своих профессиональных качествах. Проблемой можно

считать ситуацию, когда учитель с большим стажем работы не видит (или не принимает) изменений, происходящих в современном образовании, не испытывает потребности в изменении уровня собственного профессионального мастерства. Формальное отношение к повышению квалификации, воспринимаемое как однократное за пять лет прохождение курсовой подготовки, также не способствует эффективному достижению поставленных задач [9, 94].

В соответствии с данными статистических наблюдений большинство педагогических работников имеют педагогический стаж 20 и более лет. В общеобразовательных организациях Вологодской области их доля в 2020 году составляла 60,4%. Лишь незначительная часть таких педагогических работников ориентирована на внедрение новых средств и методов обучения. Кроме того, профессиональный, методический, психолого-педагогический уровень преподавателей, который считался высоким даже 5-10 лет назад, сейчас недостаточен для решения актуальных в настоящее время задач. Ранее полученные знания в связи с быстрым развитием техники и технологии, а также психолого-педагогической науки, по сути, можно назвать устаревшими. В связи с этим любые знания, которые предлагаются слушателям через 5 лет после окончания учебного заведения и получения профессионального образования являются уже не дополнительными, а новыми [8, 127, 218].

Взрослый обучающийся имеет особую позицию в образовательном процессе, характеризующуюся рядом противоречий:

- между социальным и возрастным статусом ученика;
- между представлением о себе как состоявшемся профессионале и необходимостью взаимодействия с другим профессионалом, выступающим в роли обучающего;
- между пониманием своей компетентности как основы профессиональной состоятельности и некомпетентности в области, составляющей предмет обучения [247].

Во многом в связи с этим по данным исследования PISA-2018 одной из проблем в Российской Федерации является увеличивающийся разрыв между



учителями в благополучных и неблагополучных школах. Так, в 2018 году курсы профессионального развития посещали 44% педагогов благополучных школ и только 23% педагогов неблагополучных школ [4]. Таким образом, для ШНОР характерны проблемы, связанные с мотивацией учителей на повышение собственной квалификации.

Таким образом, дополнительной задачей преподавателя организации дополнительного образования является решение проблемы мотивации учителя ШНОР, который должен выступать не исполнителем, а «сценаристом своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» [33]. Взрослый, как субъект учения, способен сам определять уровень своей занятости в учебном процессе и может частично управлять его организацией вследствие имеющегося опыта, системы ценностей, определенной иерархии предпочтений и картины мира, в которой он живет [247].

Взрослый ученик способен сам определить цели своего учения, выбрать формы и методы, средства и способы осуществления учебных действий, регулировать процесс обучения, оценивать, рефлексировать и корректировать результаты, тем самым самостоятельно развивая собственный профессиональный опыт. Он осознает свои возможности и потребности в процессе обучения и занимает авторскую позицию в выработке индивидуальной модели повышения уровня профессиональной компетентности [247].

В связи с этим деятельность сопровождаемого в рамках описанного в модели процесса заключается в активном участии в определении оптимальных направлений и видов деятельности, средств достижения поставленной цели, выборе методов, технологий и форм профессионального развития с учетом индивидуальных характеристик, потребностей и дефицитов, а также особенностей функционирования ШНОР. Слушатель участвует в проектировании ожидаемого результата и индивидуального образовательного маршрута, определении форм контроля и самоконтроля [66].

Модель описывает процесс, развивающийся в рамках реализации

последовательных этапов, которые по-разному выделяются отдельными учеными. Так, Л.А. Черных описывает практику реализации модели в рамках аналитико-прогностического, технологического и практико-внедренческого этапов [244]. По мнению Е.А. Мясоедовой и Н.В. Томилиной, к основным этапам организации повышения квалификации относятся диагностико-проектировочный, обучающий и рефлексивно-развивающий [146].

В рамках модели, описываемой Е.В. Губановой, на первом этапе осуществляются организационно-подготовительные мероприятия на институциональном уровне, на втором – работа в системе дополнительного профессионального образования региона, на третьем – рефлексивно-оценочная деятельность.

Этапы реализации описанного в модели процесса, по мнению Т.Э. Галкиной, а также В.В. Обухова, М.П. Войтеховской и И.В. Осиповой, следующие:

1. Аналитико-маркетинговый (анализ данных о востребованности специалистов различного уровня квалификации и специализации в конкретном регионе, прогнозирование тенденций востребованности вариативных профессионально-образовательных услуг).

2. Диагностико-ориентационный (определение специфики контингента обучаемых, выявление их актуальных и потенциальных возможностей, профессионально-образовательных потребностей).

3. Организационно-процессуальный (разработка и реализация научно-методического обеспечения всех форм, направлений, видов персонифицированного дополнительного профессионального образования, активизация инновационной деятельности всех инфраструктурных звеньев системы повышения квалификации).

4. Экспертно-мониторинговый (экспертная оценка эффективности реализации программ дополнительного профессионального образования) [44, 150].

Модель, представленная Н.В. Бысик, описывает также 4 этапа:

1. Диагностика профессиональных дефицитов учителя, формирование запроса на информационные и методические ресурсы (результат – заполненная и

утвержденная администрацией школы карта индивидуальной траектории профессионального развития учителя) [14, 129].

2. Повышение квалификации учителя.

3. Адаптация приобретенных педагогом знаний и умений на рабочем месте в ходе совместного с коллегами планирования и анализа уроков с применением изученных технологий, методов и приемов [25].

4. Переход учителя в роль наставника для других учителей [79].

В рамках разработанной модели в соответствии с логикой сопровождения развития профессиональной компетенции нами выделяются аналитический, проектно-прогностический, практический этапы и этап посткурсового сопровождения.

На аналитическом этапе в соответствии с требованиями системно-квалитативного подхода происходит подготовка информации:

- об основных запросах общества, региональной системы образования, образовательной организации [80, 150];

- о результатах участия школьников в массовых оценочных процедурах, типичных затруднениях обучающихся при выполнении заданий ВПР, ОГЭ, ЕГЭ в разрезе предметов [195, 210, 244];

- об уровне сформированности профессиональных компетенций, а также зонах профессиональных затруднений по результатам исследований учителей [150, 210, 244].

В рамках анализа информации об основных запросах общества, региональной системы образования, образовательной организации проводится анализ показателей деятельности общеобразовательных организаций, муниципальных и региональной образовательных систем.

*Анализ показателей деятельности общеобразовательных организаций* проводится на основе данных федеральной и региональной статистической отчетности по направлениям, характеризующим контекст функционирования школы (статус школы, численность контингента, удаленность от районного центра и проч.), ее ресурсное обеспечение (финансирование, кадровый состав,

материально-техническая база), состав обучающихся (доля детей с ограниченными возможностями здоровья; детей, для которых русский язык не является родным; состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и проч.), социальную ситуацию развития обучающихся (образование, состояние здоровья, социально-экономическое состояние родителей).

Результаты данного анализа в разрезе школ являются основой для выделения ШНОР Вологодской области – целевой группы для разработки адресных программ дополнительного профессионального образования педагогов. Также они учитываются при подготовке индивидуальных образовательных маршрутов учителей в качестве контекстных данных, в которых осуществляется деятельность слушателей.

Анализ результатов массовых оценочных процедур проводится в аспекте качества и объективности образовательных результатов обучающихся. Так, *анализ качества образовательных достижений* проводится по итогам ЕГЭ / ОГЭ / ВПР / итогового сочинения / итогового собеседования по следующим показателям:

- выполнения отдельных заданий;
- отношение среднего первичного балла к максимальному;
- индекс низких результатов;
- индекс высоких результатов;
- доля обучающихся, преодолевших минимальный порог.

Результаты такого анализа используются для подготовки методических рекомендаций по преподаванию соответствующих предметов и корректировки программ повышения квалификации учителей.

Эти же результаты в разрезе отдельных общеобразовательных организаций / учебных параллелей / классов используются при составлении индивидуальных образовательных маршрутов конкретных учителей.

*В рамках выявления признаков необъективности результатов оценочных процедур* по результатам проведения ВПР / ОГЭ в разрезе каждой образовательной организации по каждому учебному предмету, проведенному в штатном режиме, осуществляются следующие процедуры:

- статистический анализ распределения первичных баллов участников ВПР / ОГЭ;
- сопоставление отметок, полученных за ВПР / ОГЭ, с отметками обучающихся за предыдущую четверть/триместр;
- сравнение результатов обучающихся одной параллели (одних и тех же детей) по годам;
- расчет доли обучающихся общеобразовательной организации, получивших максимальный первичный балл;
- расчет доли обучающихся, получивших отметку «4» или «5» по итогам ВПР / ОГЭ.

Результаты выявления признаков необъективности используются для проведения курсов повышения квалификации учителей-предметников. Как и в предыдущем случае, школы, имеющие признаки необъективности результатов массовых оценочных процедур, являются целевой группой для разработки программ дополнительного профессионального образования учителей.

В рамках работы, предполагающей учет результатов уровня развития компетенций учителей, используются результаты мониторинговых исследований, проводимых на федеральном и региональном уровнях.

Анализ результатов таких диагностических процедур в соответствии с основными положениями компетентного подхода позволяет выделять уровни развития каждой исследуемой профессиональной компетенции у конкретного учителя, принявшего участие в исследовании. В зависимости от уровня развития выстраивается индивидуальный образовательный маршрут учителя.

Важным ресурсом, применяемым при отборе целевых групп, а также построении индивидуальных образовательных маршрутов, являются результаты ежегодного исследования социального капитала ШНОР. В рамках данных исследований уточняется информация о существующих / отсутствующих профессиональных и личных связях в педагогическом коллективе, лидерах и изолянтах, психологическом климате в коллективе.

Целью **проектно-прогностического этапа** является совместная разработка

со слушателем в соответствии с требованиями акмеологического и личностно-деятельностного подходов индивидуальной образовательной программы, соответствующей его интересам и потребностям, профессиональным дефицитам, а также задачам развития образовательной организации, в которой он работает [146]. Чаще всего, учителям довольно трудно самостоятельно организовать процесс саморефлексии, поэтому его необходимо обеспечивать специально [71].

Основные положения модульного, компетентностного и контекстного подходов к профессиональному развитию на данном этапе выражаются в обозначении стратегических линий и тактических способов реализации программ персонифицированного повышения квалификации – разработке моделей, форматов, программ переподготовки и повышения квалификации на основе выявленных запросов, создании региональной сети, диссеминации опыта, осуществлении научно-методического, информационного сопровождения процесса подготовки кадров в отношении всех категорий специалистов, задействованных в данном процессе [119, 120].

Персонифицированный характер моделирования программы обучения, подразумевающий включение в образовательный процесс заданий, направленных на решение реальных проблем из практики учителя ШНОР, является условием для рефлексивности собственной деятельности [24, 235, 237], что позволяет определить актуальные (а не формальные) потребности учителя (организации, профессии и/или личности) [207] в рамках профессионального развития.

Механизм формирования содержания персонифицированных программ повышения квалификации состоит из следующих структурных элементов:

1. Изучение полученных аналитических материалов, описывающих типичные затруднения и профессиональные ошибки учителя ШНОР.
2. Определение совокупности целей повышения квалификации, способов и средств диагностики их достижения [218].
3. Создание вариантов технологической деятельности, позволяющей достигать диагностируемые цели [150, 218].
4. Определение формы повышения квалификации: традиционная, сетевая,

дистанционная, через использование механизмов стажировки, самообразования, тьюторского сопровождения и проч. [188, 234].

5. Корректировка / разработка новых программ повышения квалификации, форм и методов реализации программ повышения квалификации, индивидуальных образовательных маршрутов [68, 72, 80, 236, 245].

6. Отбор основных рабочих учебных модулей, обеспечивающих решение конкретных задач повышения квалификации и достижения планируемых результатов [94], отражающих соответствующие им профессиональные ситуации (создания успеха и обеспечения роста достижений; самооценки; пренебрежения и неуважения других; выбора наиболее приемлемого варианта действий; приведения примера, выражения отношения к другому человеку; угрозы наказания и переживания своей вины и проч.) [142].

7. Расчет ресурсного обеспечения реализации каждой персонифицированной программы с указанием необходимой кадровой, методической и финансово-экономической составляющей [94, 184].

8. Разработка учебно-тематического плана реализации персонифицированной программы, представленного инвариантным и вариативным компонентами [94];

9. Определение конкретных необходимых точек консультаций при освоении программ, а также их форм [150]. В нашем опыте была востребована тематика взаимодействия с обучающимися различных нозологий, стимулирования детей к различным видам деятельности, оптимальных способов разрешения конфликтов, взаимодействия с инертными родителями.

10. Проектирование вариантов рефлексивного анализа освоения слушателями формируемого содержания [218].

11. Разработка критериев результативности реализации программы [94].

12. Обсуждение тем и содержания адресных программ повышения квалификации с заказчиками услуг, общественными и профессиональными сообществами [218, 244].

13. Разработка и согласование со слушателями и их работодателями

индивидуальных образовательных маршрутов [150].

Выявленные в ходе диагностики профессиональные затруднения и потребности определяют выбор содержательного компонента персонифицированных программ. В рамках нашего исследования значительный объем материала был направлен на учет в образовательном процессе специфики обучающихся ШНОР и ситуации их социального развития.

В рамках представленной модели в персонифицированном сопровождении участвуют разные организации дополнительного профессионального образования и специалисты, их конкретный состав определяется в зависимости от модулей, включенных в ИОМ учителя ШНОР.

Критериями отбора организаций профессионального дополнительного образования являются комплексность оказания услуг, возможность применения модульно-накопительной системы, открытость и обоснованность ценовой политики, качественный состав профессорско-преподавательского состава, транспортная и временная доступность [94].

Учителя ШНОР, в зависимости от результатов диагностических процедур, также разделяются на команды, осуществляющие совместное развитие соответствующих профессиональных компетенций.

Цель **практического этапа** – создание организационно-педагогических условий для достижения слушателем планируемых результатов в рамках спроектированного с его участием индивидуального образовательного маршрута. Обучение организуется в учебных группах, сформированных на основе совмещения выборов слушателей в рамках индивидуальной образовательной программы [146].

Основными формами обучения являются очная, очно-заочная, заочная с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Важной формой в условиях реализации индивидуального образовательного маршрута является самообразование.

В рамках данного этапа происходит реализация персонифицированных программ повышения квалификации, актуализированных на основе результатов



диагностики по выявлению уровня предметных компетенций каждого учителя через входное тестирование его собственной квалификации по специально разработанным оценочным материалам [68, 78, 244, 254].

Непосредственно перед первой (очной) сессией проводится входная диагностика по выявлению уровня развития предметных компетенций / педагогических затруднений учителя – определяется уровень теоретических знаний и умений педагога в области базовой науки и методики преподавания предмета, готовность и способность соотнести с ними свою практику, уровень ценностно-смысловой мотивации, зоны актуального и ближайшего развития, уровень подготовки слушателей, профессиональных дефицитов и затруднений учителей [23, 63, 72, 78, 137, 218, 244, 254].

Выявленные в ходе диагностики профессиональные затруднения и потребности определяют возможные корректировки содержательного, методического, технологического и ресурсного компонентов реализации персонифицированных программ. Слушатель во взаимодействии с преподавателем разрабатывают и реализуют индивидуальный образовательный маршрут в рамках курсовой подготовки и самообразования с последующим прохождением повторной диагностики [244].

В рамках персонифицированного повышения квалификации акцент делается на профессиональном опыте слушателей курсов. Реализуемые акмеологический, модульный и компетентностный подходы позволяют внести личностный смысл в образовательный процесс, проектировать и реализовать такие технологии, которые создавали бы ситуации включения обучающихся в разные виды деятельности [174], в том числе на практических занятиях, на которые отведено не менее 50% учебных часов.

Технологиями обучения в рамках практических занятий являются диалоговое взаимодействие, рефлексивные технологии, технологии развития критического мышления, тренинги, деловые игры (управленческие, ролевые, проблемно-ориентированные), решение кейсов, заполнение чек-листов, защита проектов, моделирование профессиональной деятельности, контекстное обучение.

Основная цель их применения – имитационное моделирование ситуаций, возникающих в реальной педагогической деятельности учителей ШНОР.

Обучение в рамках процесса, описанного в модели, завершается обязательной итоговой аттестацией, формами которой могут выступать самодиагностика слушателей, анкетирование, защита итоговой аттестационной работы, экзамены, зачет, подготовка конспекта занятия, проведение слушателями показательных фрагментов уроков по теме курсовой подготовки, комплексный тест по предметным знаниям, комплексные квалификационные задания, портфолио, защита проекта, другие активные формы, подтверждающие сформированность необходимых профессиональных компетенций [76, 81, 244].

В.В. Зарубина и С.В. Данилов выделяют две группы подходов к оцениванию результатов повышения квалификации – психолого-педагогические (по сформированности определенных групп и уровней педагогических компетенций, по преодолению различных типов профессиональных затруднений педагога, по восполненности дефицитов знаний и умений учителя и т. д.) и организационно-управленческие (требования к аттестации учителей; трудовые функции, обобщённые действия, требования к квалификации, знаниям и умениям, закреплённым в профессиональном стандарте педагога) [81].

В соответствии с основными позициями системно-квалитативного подхода В.В. Зарубина отмечает, что для получения достаточного подтверждения эффективности обучения слушателя оценка результатов должна осуществляться поэтапно (в начале, в процессе, в конце обучения) [81], в том числе в рамках промежуточной диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций [150]. Оценочные материалы должны отражать деятельность, описанную в результате. Процедура должна быть критериально обоснована, вследствие чего объективна вне зависимости от личности преподавателя, времени и места диагностики [60]. Особое значение придается средствам самооценки, которые позволяют учителю самостоятельно оценивать уровень сформированности тех или иных компетенций и корректировать собственную образовательную траекторию [76].

В свою очередь О.М. Замятина, П.И. Мозгалева и А.А. Лыба для получения более достоверных результатов об эффективности реализации модели разработали систему мониторинга, включающую следующие взаимодополняющие критерии:

- степень удовлетворенности заказчика образовательной услуги;
- динамика уровня сформированности у обучающихся методических компетенций, необходимых для реализации требований ФГОС (на основе профессионального стандарта педагога);
- качество учебно-методических продуктов, разрабатываемых слушателями в процессе прохождения курсов повышения квалификации и в межкурсовой период [80].

Важное место в мониторинге эффективности реализации программ повышения квалификации занимает анализ самой образовательной программы, а также условий ее осуществления. Основными критериями ее оценки могут выступать:

- точность определения реальных потребностей, запросов и интересов потребителей образовательных услуг;
- готовность системы повышения квалификации спроектировать образовательную программу таким образом, чтобы каждый заказчик образовательных услуг мог найти для себя полезное и применимое при решении профессиональных и/или жизненных проблем;
- уникальность материала, транслируемого слушателям в рамках повышения квалификации;
- уникальность конкретных преподавателей, работающих в системе повышения квалификации;
- средства активизации ресурса индивидуального опыта, знаний и способностей слушателей, используемые в рамках повышения квалификации;
- готовность системы повышения квалификации к многообразию индивидуальных мнений и оценок слушателей;
- открытость и гибкость системы повышения квалификации [137].

Участниками этапа **посткурсового сопровождения** являются сам учитель

ШНОР, прошедший повышение квалификации, тьютор организации, предоставляющей услуги дополнительного профессионального образования, а также сотрудники методических служб, руководители и педагоги образовательных организаций, руководители муниципальных и региональных инновационных и стажировочных площадок [161].

Одна из целей этапа – рефлексия освоения индивидуальной образовательной программы с позиций внедрения в педагогическую практику освоенных слушателями компетенций: выявляются затруднения и проектируется дальнейшее профессиональное развитие педагога [146]. Также на данном этапе проводится анализ в реальной образовательной ситуации того, насколько выполнен образовательный заказ, оценивается качество его выполнения [63, 80].

Другим направлением работы является организация тьюторского сопровождения и научно-методической поддержки, в том числе в режиме online-консультаций (телефон, электронная почта), в рамках посткурсового сопровождения слушателей в целях практического применения полученных или усовершенствованных ими профессиональных компетенций, а также выявления лучших образовательных практик [80, 150, 183, 244].

Одна из форм такой поддержки – консультирование педагогов, предполагающее активное взаимодействие консультанта и учителя, что позволяет гибко реагировать на возникшие реальные затруднения педагога [58, 210]. В ходе него происходит анализ тех проблем, с которыми наиболее часто обращаются подопечные, выявление характерных профессиональных дефицитов, что позволяет выстроить наиболее эффективную систему повышения квалификации учителей ШНОР.

В рамках нашего исследования индивидуальное консультирование тьютором слушателей реализовывалось по возникающим в процессе применения полученных знаний в практической деятельности. Также было организовано взаимодействие учителей ШНОР под руководством наставника с назначенной школой-куратором, которой являлась общеобразовательная организация, соответствующая по особенностям организации образовательного процесса курируемой школе, но

имеющая опыт достижения высоких образовательных результатов.

Посткурсовое сопровождение педагога, согласно модели, осуществляется также через организацию региональных и муниципальных семинаров, вебинаров и совещаний, научно-практических конференций, общественных слушаний, проведение мастер-классов, профессиональных конкурсов, методических дней, мастерских, работу региональных учебно-методических объединений и ассоциаций учителей-предметников, муниципальных методических служб, реализацию федеральных и региональных проектов, информационно-методическое, научно-методическое, консультационное сопровождение, работу муниципальных и региональных инновационных и стажировочных площадок, трансляцию передового опыта в средствах массовой информации регионального и федерального уровней [76, 244].

Еще одной формой методической поддержки на этапе посткурсового сопровождения являлась виртуальная стажировка (виртуальное консультирование) [206], которую можно рассматривать как разновидность стажировки в системе дополнительного профессионального образования, являющуюся формой реализации программ повышения квалификации или профессиональной переподготовки учителей [51]. Она может быть предназначена для удовлетворения потребностей педагогов в знакомстве с образцами эффективной педагогической практики. Так, например, в рамках виртуальной стажировки учителям ШНОР предлагалось ознакомиться с успешными практиками профилактики рисков появления низких результатов обучающихся резильентных школ-участниц Проекта предыдущих лет.

Таким образом, модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций является объективным процессом проектирования мероприятий, направленных на профессиональное становление учителей ШНОР на основе учета их возможностей, потребностей, интересов, опыта, затруднений. Значительное внимание при реализации модели обращается на преодоление проблем, с которыми педагог встречается в реальной деятельности.

Модель разработана с учетом основных положений акмеологического,

компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, модульного и системно-квалитативного подходов.

Она состоит из концептуально-целевого, аналитико-результативного, научно-методического (содержательного), организационно-процессуального компонентов, описывающих методологические, процессуальные, организационные и результативные аспекты персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

Реализация последовательных этапов модели соответствует идеальному управленческому циклу, состоящему в данном случае из целеполагания, диагностики и анализа потребностей и особенностей деятельности слушателя, проектирования и организация мероприятий, направленных на профессиональное развитие учителя ШНОР, анализа эффективности подготовки.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

1. Контекстный подход к изучению проблемы низких образовательных результатов позволяет выделить факторы, оказывающие влияние на уровень образовательных достижений обучающихся, которые связаны с профессионально-личностными характеристиками учителей, особенностями осуществления профессиональной деятельности педагогов в образовательной организации, трудностями взаимодействия с обучающимися ШНОР. Данные факторы составляют внешний и внутренний контекст осуществления профессиональной деятельности педагогов.

2. К внешнему контексту относятся особенности осуществления профессиональной деятельности педагогов в образовательной организации (ресурсное обеспечение, социально-экономическое положение школы, взаимодействие с коллегами) и характеристики контингента обучающихся ШНОР (доля обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, из неполных семей, из малообеспеченных семей, из семей, в которых родители не имеют высшее образование, состоящих на различных видах учета и проч.).

3. Внутренний контекст осуществления деятельности учителя – это характеристики, относящиеся непосредственно к личности и профессиональной деятельности учителя (стаж, уровень квалификации, личностные качества, профессиональные компетенции). Взаимосвязь образовательных достижений обучающихся и профессионально-личностных качеств педагога изучается представителями контекстного и компетентностного подходов как в отдельных (прикладных), так и в широкомасштабных международных сравнительных исследованиях. В них анализируется влияние на результаты школьников квалификационной категории, образования педагога, рассматривается стиль преподавания предмета, частота проведения контрольных работ, наличие и объем домашнего задания. Серьезное внимание уделяется взаимодействию в педагогическом коллективе, самоэффективности и удовлетворенности трудом современного учителя.

4. Проведенное исследование позволило определить профессиональные дефициты, выступающие ориентирами при планировании содержания программ развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, к которым относятся неумение реализовывать развивающие особенности своего предмета; трудности в установлении контакта с обучающимися, во взаимодействии с 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 состояние и уровень эмоционального благополучия обучающихся; неготовность использовать ресурс социального пространства ребенка – семьи, дополнительного образования, внеучебной деятельности; отсутствие навыков социально-педагогической и психологической поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации; неумение решать возникающие нестандартные ситуации. Преодоление указанных дефицитов может являться предпосылкой сформированности резильентности учителя ШНОР.

5. Анализ профессионально-личностных качеств личности учителей ШНОР, а также особенностей функционирования данных школ, позволил выделить

понятие резильентности учителя ШНОР – совокупности профессиональных и личностных качеств учителей, включающих педагогическую направленность на получение результата, и необходимых профессиональных компетенций (предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных, цифровых и «гибких» навыков), решающих задачу улучшения образовательных результатов обучающихся таких школ в характерных для данной образовательной системы особенностях функционирования.

6. Многообразие факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, различия в уровне развития профессиональных компетенций конкретных педагогов, а также специфические особенности функционирования ШНОР являются предпосылками реализации персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, представляющего 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.

7. Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР описывает процесс проектирования и реализации профессионально-личностного развития субъекта образования на основе учета его возможностей, потребностей, интересов, профессионально-личностных затруднений, субъектного опыта. Методологической основой построения модели 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 и дефицитов педагогов) подходы.



8. Эффективность реализации процесса персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, описанного в модели, зависит от соблюдения основных условий, ее определяющих: 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.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕРСониФИЦИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШНОР**

### **2.1. Диагностика исходного уровня сформированности профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами**

В соответствии с целью и задачами диссертационного исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, объектом которой являлся процесс персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

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 неШНОР Вологодской области (120 человек), которые также повышали квалификацию в рамках реализации ИОМ, но без применения выделенных в Главе 1 условий персонифицированного сопровождения педагогов.

На *констатирующем этапе* осуществлялось выявление затруднений учителей, признаков недостаточной сформированности их профессиональных компетенций.

Учителям предлагалось оценить себя по уровню сформированности наиболее значимых профессиональных компетенций: предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой и «гибкие» навыки.

Методика состояла из 26 вопросов, раскрывающих содержание и понимание

в данном исследовании вышеперечисленных профессиональных компетенций. 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. После этого вычислялся процент набранных баллов от максимально возможного по каждой компетенции [156].

Низкий уровень развития соответствующей компетенции характеризуется наличием общих знаний и умений по данной компетенции, репродуктивным и (или) воспроизводящим характером деятельности, неумением определить необходимые способы действий и сознательно использовать их при решении актуальных задач, неумением решать стандартные профессиональные задачи (менее 51% набранных баллов от максимально возможного количества баллов по соответствующей компетенции).

Для среднего уровня сформированности соответствующих компетенций (от 51 до 81% набранных баллов) характерно понимание основных тенденций и закономерностей образовательного процесса, попытки творческих решений отдельных профессиональных задач, наличие профессиональных мотивов деятельности – стремления к совершенствованию умений, осознания их роли для успешного осуществления профессиональной деятельности, неумение решать профессиональные задачи в новых условиях.

Высокий уровень сформированности соответствующих компетенций (81% и более набранных баллов) означает способность к самостоятельному построению алгоритма профессиональных действий, критериев и способов анализа их эффективности на основе исследовательского подхода к практической задаче, умение распространять опыт успешного решения практических задач в нестандартных ситуациях, умение выступать в роли наставника для менее опытных учителей.

Сформированность предметной компетенции учителя на высоком уровне характеризуется знанием предмета в пределах требований ФГОС и ООП, его истории и места в мировой культуре и науке; знанием требований к содержанию и результатам обучения по преподаваемому предмету; умением использовать

возможности преподаваемого предмета при организации учебно-исследовательской, культурно-досуговой и иной внеурочной деятельности; регулярностью изучения литературы и иных источников с целью совершенствования своих знаний в данной предметной области.

О высоком уровне сформированности методической компетенции свидетельствует умение педагога планировать учебный процесс в соответствии с ООП; разрабатывать и реализовывать рабочие программы по предмету, курсу на основе примерных ООП; использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам; разрабатывать и применять технологии проблемного обучения, самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской; осуществлять контрольно-оценочную деятельность с использованием разнообразных способов оценивания.

Сформированность коммуникативной компетенции на высоком уровне означала умение педагога управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность; наличие потребности и стремления к общению с детьми, к созданию в учебных группах разновозрастных детско-взрослых общностей обучающихся, их родителей и педагогических работников; сотрудничество с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач; установление контактов с обучающимися разного возраста и их родителями, другими педагогическими работниками и иными работниками.

Психолого-педагогическая компетенция, сформированная на высоком уровне, подразумевала владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; умение разработки и реализации индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.

Вывод о сформированности на высоком уровне «гибких» навыков основывался на наличии потребности в постоянном анализе реального состояния дел в учебной группе; умения поддерживать в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы; умения находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися; умения осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации; умения применять системный подход для решения поставленных задач; умения применять методы убеждения, аргументации; умения донести свою позицию через вербальные и невербальные техники.

Высокий уровень сформированности цифровой компетенции включает в себя активное применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе; использование современных способов оценивания с применением информационно-коммуникационных технологий; использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии (с учениками, с родителями, с коллегами); умение работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой, браузерами и мультимедийным оборудованием [156].

Результаты входной диагностики представлены на Рисунке 5.

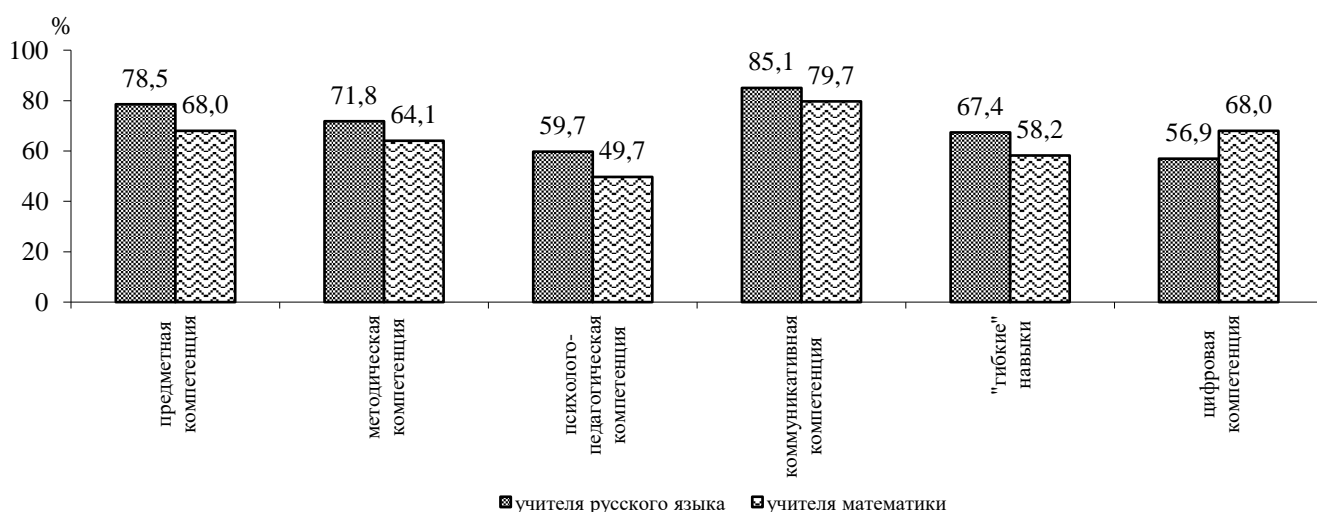


Рисунок 5 – Результаты входной самооценки учителей русского языка и математики

По результатам исследования установлено, что выше всего учителя, как русского языка, так и математики, оценивают свою коммуникативную

компетенцию (85,1 и 79,7% соответственно считают, что она сформирована в полном объеме), далее идет предметная (78,5 и 68,0%) компетенция. На третьем месте наблюдаются различия в оценке. Так, если учителя русского языка отмечают у себя сформированность методической компетенции (71,8%), то учителя математики – цифровой (68,0%). При этом, напротив, наименее сформирована у учителей русского языка цифровая компетенция (56,9%), у учителей математики – психолого-педагогическая (49,7%).

Сравнивая итоги входной самодиагностики между учителями русского языка и математики видно, что учителя русского языка все свои компетенции (за исключением цифровой) оценили выше, чем учителя математики. При этом статистически значимые различия между результатами наблюдаются только по предметной компетенции (Таблица 6).

Таблица 6 – Различия между результатами входной самодиагностики учителей русского языка и математики

Наименование компетенции	F	Знч.
предметная	7,532	,006
методическая	2,255	,134
психолого-педагогическая	2,398	,122
коммуникативная	3,672	,056
«гибкие» навыки	1,116	,292
цифровая	2,183	,140

Несмотря на достаточно высокий уровень самооценки в области профессиональных компетенций, в 14,1% случаев учителя отметили, что компетенции сформированы лишь частично (Рисунок 6).

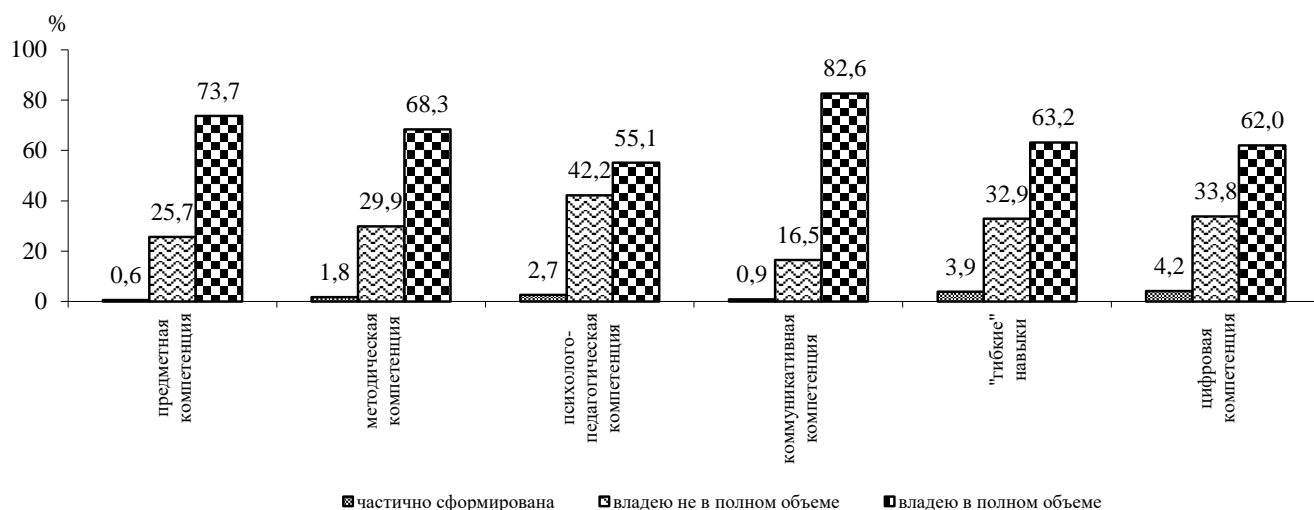


Рисунок 6 – Самооценка учителей русского языка и математики собственных профессиональных компетенций

Если добавить к этим результатам данные по варианту «владею не в полном объеме», то потребность в повышении квалификации по психолого-педагогической компетенции составит 44,9%, по цифровой – 38,0%, по «гибким» навыкам – 36,8%, по методической компетенции – 31,7%, по предметной – 26,3%, по коммуникативной – 17,4% [156].

Анализ подготовленности педагогов показал, что в аспекте *предметной компетенции* наименее сформированы у учителей 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%). Потребность в повышении квалификации в области предметной компетенции зафиксирована у 26% преподавателей русского языка и математики.

О «пробелах» в компетенциях учителей свидетельствует анализ выполнения обучающимися отдельных заданий массовых оценочных процедур 2019 года.

Так, установлена статистическая значимость различий между результатами обучающихся ШНОР и остальных школ области на ВПР по русскому языку в 4-х классах по 7 из 20 заданий. Разница в 5% и более наблюдается по 5 заданиям.

Учителя ШНОР хуже, чем их коллеги из остальных школ, научили детей писать текст под диктовку, соблюдая в практике письма изученные орфографические и пунктуационные нормы; распознавать однородные члены предложения; составлять план прочитанного текста (адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости) в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления, делить тексты на смысловые части, составлять план текста; распознавать имена прилагательные в предложении, распознавать грамматические признаки имени прилагательного; на основе данной информации и собственного жизненного опыта определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы (Таблица 7).

Таблица 7 – Выполняемость заданий ВПР по русскому языку обучающимися 4-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1.1	Умение писать текст под диктовку, соблюдая в практике письма изученные орфографические и пунктуационные нормы	53,8	61,6	-7,8*
1.2	Умение писать текст под диктовку, соблюдая в практике письма изученные орфографические и пунктуационные нормы	83,7	88,1	-4,4*
2	Умение распознавать однородные члены предложения	64,3	71,4	-7,1*
3.1	Умение распознавать главные члены предложения	88,6	89,7	-1,1
3.2	Умение распознавать части речи. Распознавать грамматические признаки слов; с учетом совокупности выявленных признаков относить слова к определенной группе основных частей речи	83,3	85,4	-2,1
4	Умение распознавать правильную орфоэпическую норму	75,8	74,3	1,5
5	Умение классифицировать согласные звуки. Характеризовать звуки русского языка: согласные звонкие/глухие	81,2	82,5	-1,3
6	Умение распознавать основную мысль текста при его письменном предъявлении; адекватно формулировать основную мысль в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. Определять тему и главную мысль текста	53,9	53,8	0,1
7	Умение составлять план прочитанного текста (адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости) в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. Делить тексты на смысловые части, составлять план текста	57,1	62,2	-5,1*



## Продолжение таблицы 7

8	Умение строить речевое высказывание заданной структуры (вопросительное предложение) в письменной форме по содержанию прочитанного текста	67,2	71,7	-4,5*
9	Умение распознавать значение слова; адекватно формулировать значение слова в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления	65,2	68,2	-3,0
10	Умение подбирать к слову близкие по значению слова. Подбирать синонимы для устранения повторов в тексте	66,2	65,3	0,9
11	Умение классифицировать слова по составу. Находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс	66,4	69,6	-3,2
12.1	Умение распознавать имена существительные в предложении, распознавать грамматические признаки имени существительного	75,0	76,1	-1,1
12.2	Умение распознавать имена существительные в предложении, распознавать грамматические признаки имени существительного	73,6	76,2	-2,6
13.1	Умение распознавать имена прилагательные в предложении, распознавать грамматические признаки имени прилагательного	73,4	74,3	-0,9
13.2	Умение распознавать имена прилагательные в предложении, распознавать грамматические признаки имени прилагательного	63,5	68,5	-5,0*
14	Умение распознавать глаголы в предложении	82,9	86,6	-3,7
15.1	Умение на основе данной информации и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы	48,1	48,6	-0,5
15.2	Умение на основе данной информации и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы	28,2	33,2	-5,0*

В 5-х классах значимость различий в успешности выполнения заданий ВПР по русскому языку между результатами обучающихся ШНОР и остальных школ области зафиксирована по 16 из 21 задания. Разница в 5% и более наблюдается уже по 15 заданиям. Наиболее западающие элементы содержания, успешность преподавания которых более чем на 10% ниже у учителей ШНОР, чем их коллег, связаны с умениями обучающихся выполнять фонетический разбор слова и синтаксический разбор предложения (Таблица 8).

Таблица 8 – Выполняемость заданий ВПР по русскому языку обучающимися 5-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1.1	Соблюдение орфографических норм	56,6	61,6	-5,0*
1.2	Соблюдение пунктуационных норм	46,3	53,7	-7,4*
1.3	Правильность списывания текста	89,7	90,5	-0,8
2.1	Выполнение фонетического разбора	44,5	54,6	-10,1*
2.2	Выполнение морфемного разбора	82,6	86,1	-3,5*
2.3	Выполнение морфологического разбора	45,0	54,0	-9,0*
2.4	Выполнение синтаксического разбора предложения	54,1	65,6	-11,5*
3	Умение распознавать правильную орфоэпическую норму современного русского литературного языка, владеть устной речью	65,8	74,2	-8,4*
4.1	Умение опознавать самостоятельные части речи и их формы, служебные части речи в указанном предложении	76,9	84,5	-7,6*
4.2	Умение определять отсутствующие в указанном предложении изученные части речи	57,5	63,1	-5,6*
5.1	Распознавание предложения и расстановка знаков препинания	55,5	61,9	-6,4*
5.2	Составление схемы предложения	48,7	55,2	-6,5*
6.1	Распознавание предложения и расстановка знаков препинания	57,1	65,7	-8,6*
6.2	Объяснение основания выбора предложения для расстановки знаков препинания	54,4	63,2	-8,8*
7.1	Распознавание предложения и расстановка знаков препинания	59,3	64,3	-5,0*
7.2	Объяснение основания выбора предложения для расстановки знаков препинания	53,4	57,3	-3,9
8	Умение распознавать и адекватно формулировать основную мысль текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления	44,4	50,4	-6,0*
9	Ориентирование в содержании текста, понимание его целостного смысла, нахождение в тексте требуемой информации, подтверждения выдвинутых тезисов, на основе которых выявляется способность обучающихся строить речевое высказывание в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления	49,6	53,5	-3,9
10	Ориентирование в содержании текста, понимание его целостного смысла, нахождение в тексте требуемой информации, развитие коммуникативного умения опознавать функционально-смысловые типы речи, представленные в тексте	43,5	52,2	-8,7*
11	Выявление уровня предметного учебно-языкового опознавательного умения обучающихся распознавать конкретное слово по его лексическому значению с опорой на указанный в задании контекст	69,4	72,2	-2,8
12	Умение находить к слову антоним с опорой на указанный в задании контекст	84,0	86,9	-2,9

Статистически значимо различается успешность выполнения 22 из 25 заданий по русскому языку на ВПР в 6-х классах. Разница в 10% и более

наблюдается по 12 заданиям. У обучающихся учителей ШНОР гораздо меньше развиты умения, связанные со списыванием текста с пропусками орфограмм и пунктограмм, соблюдением в практике письма изученных орфографических и пунктуационных норм, соблюдением культуры чтения, говорения, аудирования и письма. Слабее обучающихся остальных школ они проводят словообразовательный анализ слова; морфологический анализ слова; синтаксический анализ предложения. Заметная разница наблюдается в выполнении заданий на понимание целостного смысла текста, нахождение в тексте требуемой информации с целью подтверждения выдвинутых тезисов, на основе которых необходимо построить речевое высказывание в письменной форме, проведении самостоятельного поиска текстовой и нетекстовой информации, отборе и анализе полученной информации. Учителя ШНОР не так эффективно, как их коллеги из остальных школ, научили своих детей распознавать и адекватно формулировать лексическое значение многозначного слова с опорой на контекст; использовать многозначное слово в другом значении в самостоятельно составленном и оформленном на письме речевом высказывании. Также их подопечные хуже распознают уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видят взаимосвязь между ними; создают устные и письменные высказывания; распознают стилистическую принадлежность слова (Таблица 9).

Таблица 9 – Выполняемость заданий ВПР по русскому языку обучающимися 6-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1К1	Списывать текст с пропусками орфограмм и пунктограмм, соблюдать в практике письма изученные орфографические и пунктуационные нормы. Соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма	50,4	59,4	-9,0*
1К2	Списывать текст с пропусками орфограмм и пунктограмм, соблюдать в практике письма изученные орфографические и пунктуационные нормы. Соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма	39,6	51,1	-11,5*
1К3	Списывать текст с пропусками орфограмм и пунктограмм, соблюдать в практике письма изученные орфографические и пунктуационные нормы. Соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и	92,5	93,6	-1,1

## Продолжение таблицы 9

	письма			
2К1	Проводить морфемный анализ слова	86,7	91,6	-4,9*
2К2	Проводить словообразовательный анализ слова	68,2	79,4	-11,2*
2К3	Проводить морфологический анализ слова	32,3	43,7	-11,4*
2К4	Проводить синтаксический анализ предложения	47,9	62,3	-14,4*
3(1)	Распознавать заданное слово в ряду других на основе сопоставления звукового и буквенного состава	70,5	78,0	-7,5*
3(2)	Осознавать и объяснять причину несовпадения звуков и букв в слове	55,1	65,3	-10,2*
4	Проводить орфоэпический анализ слова; определять место ударного слога. Соблюдать в речевой практике основные орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические, орфографические и пунктуационные нормы русского литературного языка; оценивать собственную и чужую речь с позиции соответствия языковым нормам / осуществлять речевой самоконтроль	56,8	67,5	-10,7*
5	Опознавать самостоятельные части речи и их формы, служебные части речи. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними	66,3	74,5	-8,2*
6	Распознавать случаи нарушения грамматических норм русского литературного языка в формах слов различных частей речи и исправлять эти нарушения / осуществлять речевой самоконтроль	49,8	59,0	-9,2*
7(1)	Анализировать различные виды предложений с точки зрения их структурно-смысловой организации и функциональных особенностей, распознавать предложения с подлежащим и сказуемым, выраженными существительными в именительном падеже	87,6	91,2	-3,6*
7(2)	Опирается на грамматический анализ при объяснении выбора тире и места его постановки в предложении. Соблюдать в речевой практике основные орфографические и пунктуационные нормы русского литературного языка /совершенствовать орфографические и пунктуационные умения и навыки на основе знаний о нормах русского литературного языка	52,2	63,2	-11,0*
8(1)	Анализировать различные виды предложений с точки зрения их структурно-смысловой организации и функциональных особенностей, распознавать предложения с обращением, однородными членами, двумя грамматическими основами	71,7	76,5	-4,8*
8(2)	Опирается на грамматический анализ при объяснении расстановки знаков препинания в предложении Соблюдать в речевой практике основные орфографические и пунктуационные нормы русского литературного языка /совершенствовать орфографические и пунктуационные умения и навыки	68,4	73,9	-5,5*
9	Владеть навыками изучающего чтения и информационной переработки прочитанного материала; адекватно понимать тексты различных функционально-смысловых типов речи и функциональных разновидностей языка; анализировать текст с точки зрения его основной мысли, адекватно формулировать основную мысль текста в письменной форме. Использовать при работе с текстом разные виды чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее, реферативное) / соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма	29,2	36,9	-7,7*

## Продолжение таблицы 9

10	Осуществлять информационную переработку прочитанного текста, передавать его содержание в виде плана в письменной форме. Использовать при работе с текстом разные виды чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее, реферативное) владеть умениями информационно перерабатывать прочитанные и прослушанные тексты и представлять их в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов; соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма	39,2	49,8	-10,6*
11	Понимать целостный смысл текста, находить в тексте требуемую информацию с целью подтверждения выдвинутых тезисов, на основе которых необходимо построить речевое высказывание в письменной форме. Использовать при работе с текстом разные виды чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее, реферативное), проводить самостоятельный поиск текстовой и нетекстовой информации, отбирать и анализировать полученную информацию; соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма	44,3	56,5	-12,2*
12(1)	Распознавать и адекватно формулировать лексическое значение многозначного слова с опорой на контекст; использовать многозначное слово в другом значении в самостоятельно составленном и оформленном на письме речевом высказывании. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними; создавать устные и письменные высказывания. Соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма; осуществлять речевой самоконтроль	52,0	64,5	-12,5*
12(2)	Распознавать и адекватно формулировать лексическое значение многозначного слова с опорой на контекст; использовать многозначное слово в другом значении в самостоятельно составленном и оформленном на письме речевом высказывании. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними; создавать устные и письменные высказывания. Соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма; осуществлять речевой самоконтроль	53,0	64,8	-11,8*
13(1)	Распознавать стилистическую принадлежность слова. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними	31,6	42,1	-10,5*
13(2)	Подбирать к слову близкие по значению слова (синонимы). Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними. Использовать синонимические ресурсы русского языка для более точного выражения мысли и усиления выразительности речи; соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма; осуществлять речевой самоконтроль	47,7	55,4	-7,7*
14(1)	Распознавать значение фразеологической единицы	28,1	36,8	-8,7*
14(2)	Определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации фразеологизма на основе значения фразеологизма и собственного жизненного опыта обучающихся	25,6	33,3	-7,7*

На ОГЭ по русскому языку статистически значимые различия наблюдаются

по 9 из 25 заданий. Разница в 5% и более наблюдается по 8 заданиям. Обучающиеся учителей ШНОР имеют более низкую выполняемость по заданиям, проверяющим умения анализировать текст с точки зрения его смысловой и композиционной целостности; знания лексики и фразеологии, синонимов, фразеологических оборотов, групп слов по происхождению и употреблению; знания грамматической основы предложения, подлежащего и сказуемого как его главных членов. Существенная разница наблюдается при понимании смысла фрагмента текста / толковании значения слова; умении приводить примеры-аргументы; соблюдать орфографические, пунктуационные и речевые нормы (Таблица 10).

Таблица 10 – Выполняемость заданий ОГЭ по русскому языку обучающимися общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1 (ИК1)	Содержание изложения	92,4	92,5	-0,1
1 (ИК2)	Сжатие исходного текста	52,5	51,5	1,0
1 (ИК3)	Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения	75,4	78,2	-2,8
2	Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста. Анализ текста	75,8	81,1	-5,3*
3	Выразительные средства лексики и фразеологии. Анализ средств выразительности	63,0	64,5	-1,5
4	Правописание приставок. Слитное, дефисное, раздельное написание	90,2	91,7	-1,5
5	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-). Правописание -Н- и -НН- в различных частях речи. Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени	62,5	66,0	-3,5
6	Лексика и фразеология. Синонимы. Фразеологические обороты. Группы слов по происхождению и употреблению	42,6	50,7	-8,1*
7	Словосочетание	69,4	73,4	-4,0
8	Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Подлежащее и сказуемое как главные члены предложения	63,3	68,8	-5,5*
9	Осложнённое простое предложение	42,2	44,4	-2,2
10	Пунктуационный анализ. Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения	59,5	62,7	-3,2
11	Синтаксический анализ сложного предложения	74,1	76,0	-1,9

## Продолжение таблицы 10

12	Пунктуационный анализ. Знаки препинания в сложносочинённом и сложноподчинённом предложениях	89,0	88,5	0,5
13	Синтаксический анализ сложного предложения	73,1	76,5	-3,4
14	Сложные предложения с разными видами связи между частями	38,0	38,2	-0,2
15 (С1К1)	Наличие обоснованного ответа (или понимание смысла фрагмента текста / или толкование значения слова)	65,6	73,1	-7,5*
15 (С1К2)	Наличие примеров-аргументов	58,7	64,9	-6,2*
15 (С1К3)	Смысловая цельность, речевая связность и последовательность сочинения	72,0	76,3	-4,3*
15 (С1К4)	Композиционная стройность	86,7	89,6	-2,9
15 (ГК1)	Соблюдение орфографических норм	44,9	51,6	-6,7*
15 (ГК2)	Соблюдение пунктуационных норм	32,1	37,9	-5,8*
15 (ГК3)	Соблюдение грамматических норм	51,4	54,6	-3,2
15 (ГК4)	Соблюдение речевых норм	58,3	64,4	-6,1*
15 (ФК1)	Фактическая точность письменной речи	72,0	74,8	-2,8

По математике в 4-х классах на ВПР статистическая значимость различий между результатами обучающихся ШНОР и остальных школ области установлена только по 1 из 15 заданий, проверяющему умение изображать геометрические фигуры, выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями (отрезок, квадрат, прямоугольник) с помощью линейки, угольника (Таблица 11). Таблица 11 – Выполняемость заданий ВПР по математике обучающимися 4-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1	Умение выполнять арифметические действия с числами и числовыми выражениями. Выполнять устно сложение, вычитание, умножение и деление однозначных, двузначных и трехзначных чисел в случаях, сводимых к действиям в пределах 100 (в том числе с нулем и числом 1).	92,5	94,2	-1,7
2	Умение выполнять арифметические действия с числами и числовыми выражениями. Вычислять значение числового выражения (содержащего 2–3 арифметических действия, со скобками и без скобок).	83,7	85,3	-1,6

## Продолжение таблицы 11

3	Использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, для оценки количественных и пространственных отношений предметов, процессов, явлений. Решать арифметическим способом (в 1–2 действия) учебные задачи и задачи, связанные с повседневной жизнью.	88,5	89,3	-0,8
4	Использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, для оценки количественных и пространственных отношений предметов, процессов, явлений. Читать, записывать и сравнивать величины (массу, время, длину, площадь, скорость), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними (килограмм – грамм; час – минута, минута – секунда; километр – метр, метр – дециметр, дециметр – сантиметр, метр – сантиметр, сантиметр – миллиметр); выделять неизвестный компонент арифметического действия и находить его значение; решать арифметическим способом (в 1–2 действия) учебные задачи и задачи, связанные с повседневной жизнью.	62,5	62,9	-0,4
5.1	Умение исследовать, распознавать геометрические фигуры. Вычислять периметр треугольника, прямоугольника и квадрата, площадь прямоугольника и квадрата.	73,4	76,2	-2,8
5.2	Умение изображать геометрические фигуры. Выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями (отрезок, квадрат, прямоугольник) с помощью линейки, угольника.	55,9	62,1	-6,2*
6.1	Умение работать с таблицами, схемами, графиками диаграммами. Читать несложные готовые таблицы.	94,3	95,7	-1,4
6.2	Умение работать с таблицами, схемами, графиками диаграммами, анализировать и интерпретировать данные. Сравнить и обобщать информацию, представленную в строках и столбцах несложных таблиц и диаграмм.	89,1	90,7	-1,6
7	Умение выполнять арифметические действия с числами и числовыми выражениями. Выполнять письменно действия с многозначными числами (сложение, вычитание, умножение и деление на однозначное, двузначное числа в пределах 10 000) с использованием таблиц сложения и умножения чисел, алгоритмов письменных арифметических действий (в том числе деления с остатком).	65,9	70,6	-4,7
8	Умение решать текстовые задачи. Читать, записывать и сравнивать величины (массу, время, длину, площадь, скорость), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними (килограмм – грамм; час – минута, минута – секунда; километр – метр, метр – дециметр, дециметр – сантиметр, метр – сантиметр, сантиметр – миллиметр); решать задачи в 3-4 действия.	45,7	50,9	-5,2
9.1	Овладение основами логического и алгоритмического мышления. Интерпретировать информацию, полученную при проведении несложных исследований (объяснять, сравнивать и обобщать данные, делать выводы и прогнозы).	51,0	52,5	-1,5
9.2	Овладение основами логического и алгоритмического мышления. Интерпретировать информацию, полученную при проведении несложных исследований (объяснять, сравнивать и обобщать данные, делать выводы и прогнозы).	40,8	42,1	-1,3
10	Овладение основами логического и алгоритмического мышления. Собирать, представлять, интерпретировать информацию.	41,1	44,9	-3,8



## Продолжение таблицы 11

11	Овладение основами пространственного воображения. Описывать взаимное расположение предметов в пространстве и на плоскости.	72,6	74,6	-2,0
12	Овладение основами логического и алгоритмического мышления. Решать задачи в 3-4 действия.	13,8	17,2	-3,4

В 5-х классах значимость различий в успешности выполнения заданий ВПР по математике между результатами обучающихся ШНОР и остальных школ области зафиксирована уже по 15 из 16 заданий. Наибольшая разница наблюдается в развитии представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел, умений оперировать на базовом уровне понятием «десятичная дробь»; умения решать задачи на нахождение части числа и числа по его части; умений моделирования реальных ситуаций на языке геометрии, изобразительных умений, умений выполнять простейшие построения и измерения на местности, необходимые в реальной жизни (Таблица 12).

Таблица 12 – Выполняемость заданий ВПР по математике обучающимися 5-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Оперировать на базовом уровне понятием «натуральное число»	73,1	78,4	-5,3*
2	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Оперировать на базовом уровне понятием «обыкновенная дробь»	45,4	52,6	-7,2*
3	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Оперировать на базовом уровне понятием «десятичная дробь»	56,2	70,9	-14,7*
4	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Решать задачи на нахождение части числа и числа по его части	35,3	44,6	-9,3*
5	Овладение приемами выполнения тождественных преобразований выражений	81,5	87,8	-6,3*
6	Решать задачи разных типов (на работу, на движение), связывающих три величины; выделять эти величины и отношения между ними; знать различие скоростей объекта в стоячей воде, против течения и по течению реки	37,5	45,7	-8,2*
7	Решать несложные сюжетные задачи разных типов на все арифметические действия	43,5	49,6	-6,1*

## Продолжение таблицы 12

8	Находить процент от числа, число по проценту от него; находить процентное отношение двух чисел; находить процентное снижение или процентное повышение величины	20,6	26,7	-6,1*
9	Овладение навыками письменных вычислений	56,2	65,2	-9,0*
10	Умение применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин	41,2	48,5	-7,3*
11.1	Умение извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах. Читать информацию, представленную в виде таблицы, диаграммы.	86,5	90,9	-4,4*
11.2	Умение извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах. Читать информацию, представленную в виде таблицы, диаграммы извлекать, интерпретировать информацию, представленную в таблицах и на диаграммах, отражающую свойства и характеристики реальных процессов и явлений.	72,3	77,0	-4,7*
12.1	Умение применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин	65,3	73,2	-7,9*
12.2	Развитие умений моделирования реальных ситуаций на языке геометрии, развитие изобразительных умений. Выполнять простейшие построения и измерения на местности, необходимые в реальной жизни.	68,1	77,5	-9,4*
13	Развитие пространственных представлений. Оперировать на базовом уровне понятиями: «прямоугольный параллелепипед», «куб», «шар».	27,6	34,4	-6,8*
14	Умение проводить логические обоснования, доказательства математических утверждений. Решать простые и сложные задачи разных типов, а также задачи повышенной трудности	6,9	8,1	-1,2

Статистически значимо различается успешность выполнения 11 из 13 заданий по математике на ВПР в 6-х классах. Разница в 10% и более наблюдается по 8 заданиям. У обучающихся учителей ШНОР гораздо меньше развиты представления о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел, умения оперировать на базовом уровне понятиями обыкновенная дробь, десятичная дробь, смешанное число; умения решать задачи на нахождение части числа и числа по его части. Значительная разница наблюдается в овладении символьным языком алгебры, оперировании понятием модуль числа, геометрическая интерпретация модуля числа; умения сравнивать рациональные числа / упорядочивать числа, записанные в виде обыкновенных дробей, десятичных дробей. Менее успешно обучающиеся учителей ШНОР выполняют задания на проверку овладения навыками письменных вычислений, использования свойств чисел и правил действий с рациональными числами при выполнении вычислений. Зафиксирована разница в заданиях, оценивающих умение применять

изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач их смежных дисциплин, умение решать задачи на покупки, умения находить процент от числа, число по проценту от него, находить процентное отношение двух чисел, находить процентное снижение или процентное повышение величины (Таблица 13).

Таблица 13 – Выполняемость заданий ВПР по математике обучающимися 6-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Оперировать на базовом уровне понятием целое число	61,3	76,7	-15,4*
2	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Оперировать на базовом уровне понятием обыкновенная дробь, смешанное число	68,1	78,9	-10,8*
3	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Решать задачи на нахождение части числа и числа по его части	37,4	48,7	-11,3*
4	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Оперировать на базовом уровне понятием десятичная дробь	59,4	74,7	-15,3*
5	Умение пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах. Оценивать размеры реальных объектов окружающего мира	65,1	70,6	-5,5*
6	Умение извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах. Читать информацию, представленную в виде таблицы, диаграммы / извлекать, интерпретировать информацию, представленную в таблицах и на диаграммах, отражающую свойства и характеристики реальных процессов и явлений	73,4	82,5	-9,1*
7	Овладение символьным языком алгебры. Оперировать понятием модуль числа, геометрическая интерпретация модуля числа	24,5	39,8	-15,3*
8	Развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел. Сравнить рациональные числа / упорядочивать числа, записанные в виде обыкновенных дробей, десятичных дробей	56,1	72,6	-16,5*
9	Овладение навыками письменных вычислений. Использовать свойства чисел и правила действий с рациональными числами при выполнении вычислений / выполнять вычисления, в том числе с использованием приемов рациональных вычислений	41,0	53,0	-12,0*
10	Умение анализировать, извлекать необходимую информацию. Решать несложные логические задачи, находить пересечение, объединение, подмножество в простейших ситуациях	63,7	72,8	-9,1*

## Продолжение таблицы 13

11	Умение применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач их смежных дисциплин. Решать задачи на покупки, находить процент от числа, число по проценту от него, находить процентное отношение двух чисел, находить процентное снижение или процентное повышение величины	22,2	32,3	-10,1*
12	Овладение геометрическим языком, развитие навыков изобразительных умений, навыков геометрических построений. Оперировать на базовом уровне понятиями: фигура, точка, отрезок, прямая, луч, ломанная, угол, многоугольник, треугольник и четырехугольник, прямоугольник и квадрат, окружность и круг, прямоугольный параллелепипед, куб, шар. Изображать изучаемые фигуры от руки и с помощью линейки	50,7	52,4	-1,7
13	Умение проводить логические обоснования, доказательства математических утверждений. Решать простые и сложные задачи разных типов, а также задачи повышенной трудности	12,1	12,1	0,0

На ОГЭ по математике установлена статистическая значимость различий между результатами обучающихся ШНОР и остальных школ области по 19 из 26 заданиям. Разница в 5% и более наблюдается по 10 основным заданиям, в том числе умениям выполнять вычисления и преобразования, решать несложные практические расчетные задачи, строить и читать графики функции, решать уравнения и др. (Таблица 14).

Таблица 14 – Выполняемость заданий ОГЭ по математике обучающимися общеобразовательных организаций Вологодской области в 2019 году

№ п/п	Проверяемые умения/элементы содержания	ШНОР	не ШНОР	Разница
1	Уметь выполнять вычисления и преобразования	76,1	81,0	-4,9*
2	Пользоваться основными единицами длины, массы, времени, скорости, площади, объёма; выражать более крупные единицы через более мелкие и наоборот	97,9	99,0	-1,1*
3	Уметь выполнять вычисления и преобразования	86,9	88,1	-1,2
4	Уметь выполнять вычисления и преобразования, уметь выполнять преобразования алгебраических выражений	53,0	59,2	-6,2*
5	Описывать с помощью функций различные реальные зависимости между величинами; интерпретировать графики реальных зависимостей	86,7	87,3	-0,6
6	Уметь решать уравнения, неравенства и их системы	57,4	63,5	-6,1*

## Продолжение таблицы 14

7	Решать несложные практические расчетные задачи; решать задачи, связанные с отношением, пропорциональностью величин, дробями, процентами; пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах; интерпретировать результаты решения задач с учётом ограничений, связанных с реальными свойствами рассматриваемых объектов	59,6	65,3	-5,7*
8	Анализировать реальные числовые данные, представленные в таблицах, на диаграммах, графиках	95,7	97,6	-1,9*
9	Решать практические задачи, требующие систематического перебора вариантов; сравнивать шансы наступления случайных событий, оценивать вероятность случайного события, сопоставлять и исследовать модели реальной ситуации с использованием аппарата вероятности и статистики	70,9	77,9	-7,0*
10	Уметь строить и читать графики функции	65,7	74,4	-8,7*
11	Уметь строить и читать графики функции	81,1	88,9	-7,8*
12	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений	39,4	48,4	-9,0*
13	Осуществлять практические расчеты по формулам, составлять несложные формулы, выражающие зависимости между величинами	55,4	60,7	-5,3*
14	Уметь решать уравнения, неравенства и их системы	41,8	47,9	-6,1*
15	Описывать реальные ситуации на языке геометрии, исследовать построенные модели с использованием геометрических понятий и теорем, решать практические задачи, связанные с нахождением геометрических величин	71,3	73,1	-1,8
16	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	79,3	84,0	-4,7*
17	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	33,4	36,6	-3,2
18	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	74,3	79,0	-4,7*
19	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	77,0	81,2	-4,2*
20	Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	71,9	75,2	-3,3
21	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений, решать уравнения, неравенства и их системы, строить и читать графики функции	25,1	30,3	-5,2*
22	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений, решать уравнения, неравенства и их системы, строить и читать графики функций, строить и исследовать простейшие математические модели	14,3	18,0	-3,7
23	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений, решать уравнения, неравенства и их системы, строить и читать графики функций, строить и исследовать простейшие математические модели	0,3	1,4	-1,1*
24	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	6,0	9,1	-3,1*
25	Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	0,5	1,7	-1,2*
26	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	0,0	0,2	-0,2

Аналогичный анализ проводился для каждого учителя ШНОР. Вопросы, затрагивающие изучение отдельных элементов содержания ВПР и ОГЭ, включались в ИОМ тем педагогам, чьи обучающиеся испытывали трудности при выполнении данных заданий.

Анализ результатов самодиагностики *методической компетенции* показал, что наименее развиты у учителей ШНОР такие умения, ее характеризующие, 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%). Самодиагностика показала, что потребность в развитии методической компетенции отметили 32% респондентов. Желание научиться применять разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, использовать в контрольно-оценочной деятельности разнообразные способы оценивания выразили 26% учителей.

В сфере владения *психолого-педагогической компетенцией* 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%). По данным самодиагностики потребность в овладении данной компетенцией наблюдается у 45% учителей ШНОР Вологодской области, в частности – применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности, – у 39% учителей.

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. Потребность в повышении

квалификации в данном аспекте имелась у 18% педагогов. Научиться выстраивать общение с детьми и их родителями (законными представителями), сотрудничать с коллегами пожелали также 18% 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%). По результатам самодиагностики 37% учителей ШНОР испытывали потребность в повышении квалификации по данной компетенции, в том числе работать в проекте, креативно мыслить, организовывать командную работу, публично выступать, понимать эмоциональное состояние собеседника – 36% учителей; оказывать помощь любому ребенку вне зависимости от его возможностей и особенностей – 37% учителей.

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%). По данным самодиагностики необходимость в развитии цифровой компетенции наблюдается у 38% педагогов. При этом такие навыки, как применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе, работа с мультимедийным оборудованием, текстовыми редакторами, электронными таблицами, использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии отметили 49% респондентов.

По результатам проведения входной диагностики выделены группы учителей в экспериментальной и контрольной группах с разным уровнем сформированности профессиональных компетенций (Таблица 15).

Таблица 15 – Сформированность профессиональных компетенций у учителей ШНОР и неШНОР по результатам входной диагностики, %

Профессиональная компетенция	ШНОР (экспериментальная группа)			неШНОР (контрольная группа)		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
предметная	73,7	25,7	0,6	69,2	30,0	0,8
методическая	68,3	29,6	2,1	55,0	42,5	2,5
психолого-педагогическая	55,1	41,9	3,0	50,8	44,2	5,0
коммуникативная	82,6	16,2	1,2	74,2	24,2	1,7
«гибкие» навыки	63,2	33,2	3,6	49,2	47,5	3,3
цифровая	62,0	32,6	5,4	54,2	40,8	5,0

Доля учителей, имеющих высокий уровень сформированности каждой из изучаемых профессиональных компетенций, в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Противоположная ситуация наблюдается по педагогам со средним уровнем развития компетенций.

В целом средний процент сформированности каждой из профессиональных компетенций в экспериментальной и контрольной группах по итогам входной диагностики не имеет значимых различий (Таблица 16).

Таблица 16 – Средний процент сформированности профессиональных компетенций в экспериментальной и контрольной группах, %

Профессиональная компетенция	ЭГ	КГ	Разница (ЭГ-КГ)	F	знч
предметная	88,0	88,1	-0,1	,010	,918
методическая	85,3	84,4	0,9	,611	,435
психолого-педагогическая	82,6	81,3	1,3	,824	,365
коммуникативная	89,4	88,8	0,6	,334	,564
«гибкие» навыки	84,8	83,4	1,4	1,048	,307
цифровая	85,0	84,2	0,8	,352	,553
резильентность	26,3	29,2	-2,9	,354	,552

Различия по доле учителей со сформированной резильентностью между экспериментальной и контрольной группами также не являются статистически значимыми (26,3% педагогов ШНОР и 29,2% представителей неШНОР).

Таким образом, в рамках констатирующего этапа проведения опытно-экспериментальной работы в соответствии с требованиями системно-



квалитативного подхода проведено исследование актуального уровня развития профессиональных компетенций и резильентности учителей ШНОР в форме самодиагностики, а также анализ выполнения заданий по русскому языку и математике массовых оценочных процедур школьниками, обучающимися у данных педагогов.

В рамках данных процедур выявлены профессиональные дефициты учителей ШНОР, а также запросы на развитие их профессиональных компетенций. Наибольшая потребность в повышении квалификации зафиксирована по психолого-педагогической компетенции, далее расположились цифровая, «гибкие» навыки, методическая, предметная и коммуникативная компетенции.

Результаты проведенных исследований легли в основу составления персонифицированных программ развития профессиональных компетенций, а также индивидуальных образовательных маршрутов учителей ШНОР.

Также зафиксированы показатели сформированности исследуемых профессиональных компетенций, а также резильентности у представителей контрольной группы – учителей, не являющихся работниками ШНОР. Перед началом апробации модели персонифицированного сопровождения статистически значимые различия между развитием соответствующих навыков у педагогов из экспериментальной и контрольной групп не выявлены.

## **2.2. Опытно-экспериментальная апробация модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами**

В процессе *формирующей* опытнo-экспериментальной работы была апробирована модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

Модель описывает процесс персонифицированного сопровождения учителей ШНОР в соответствии с результатами диагностики контекста осуществления деятельности педагогов, их компетенций (предметной, методической, психолого-

педагогической, коммуникативной, цифровой, а также «гибких» навыков), а также образовательных результатов детей, у них обучающихся.

В рамках реализации процесса учитываются следующие 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.

Критериями эффективности процесса, описанного в модели, выступают сформированность профессиональных компетенций учителей ШНОР и качество преподавания учителей ШНОР (Таблица 17).

Таблица 17 – Критерии эффективности персонифицированного сопровождения профессионального развития учителей ШНОР в соответствии с предложенной моделью

Критерий	Показатели
сформированность профессиональных компетенций	<ul style="list-style-type: none"> <li>– динамика уровня сформированности резильентности;</li> <li>– динамика уровня сформированности предметной компетенции;</li> <li>– динамика уровня сформированности методической компетенции;</li> <li>– динамика уровня сформированности психолого-педагогической компетенции;</li> <li>– динамика уровня сформированности коммуникативной компетенции;</li> <li>– динамика уровня сформированности «гибких» навыков;</li> <li>– динамика уровня сформированности цифровой компетенции;</li> </ul>
качество преподавания	– динамика отношения среднего первичного балла ВПР, ОГЭ к максимальному у обучающихся данного учителя

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

В работе сформулированы 3 уровня сформированности профессиональных компетенций учителей ШНОР: низкий, средний и высокий. В ИОМ включались мероприятия, направленные на развитие профессиональных компетенций низкого

и среднего уровней. Учителя с высоким уровнем развития соответствующей компетенции участвовали в предлагаемых формах подготовки в качестве наставников. Пример ИОМ представлен в приложении Б.

Каждая ДПП реализовывалась в рамках 3 последовательных этапов, различавшихся сложностью предлагаемого к изучению материала. На первом этапе, согласно разработанной модели, достигалась цель формирования у педагогов теоретических знаний, необходимых им для успешной работы в условиях ШНОР, на втором этапе – применения полученных знаний в рамках выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, учебных практик, на третьем этапе – подготовки 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 [163].

В рамках мероприятий, направленных на развитие предметной и методической компетенций, учителям ШНОР предлагалось освоение следующих ДПП: «Система оценки достижения планируемых результатов обучающихся в соответствии с ФГОС НОО и учетом оценочных процедур», «Совершенствование профессиональных компетенций учителей в части оценочных процедур по учебному предмету «Русский язык» (начальное общее образование)», «Актуальные вопросы обновления структуры и содержания математического образования в условиях реализации ФГОС общего образования», «Совершенствование профессиональных компетенций учителей математики в части формирования математической грамотности обучающихся».

Учебный (тематический) план по ДПП **«Система оценки достижения планируемых результатов обучающихся в соответствии с ФГОС НОО и учетом оценочных процедур»** состоял из 4 разделов и был рассчитан на 24 часа (8

часов – лекции, 12 часов – практические занятия, 4 часа – самостоятельная работа).  
Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций учителей, связанных с организацией и осуществлением контроля и объективной оценки планируемых результатов обучающихся в соответствии с ФГОС НОО и учётом оценочных процедур (приложение В).

*На первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с низким уровнем сформированности предметной и / или методической компетенции в лекционной форме знакомились с информацией по следующим темам:

– качество образования в контексте ВПР (качество образования как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся; сравнительный анализ образовательных результатов обучающихся 4-х классов по итогам ВПР за 2019-2021 годы; общая оценка динамики качества образования по результатам исследований ВПР);

– использование результатов международных и национальных исследований качества образования в образовательной деятельности (современные исследования качества результатов обучения (PIRLS, TIMMS); результаты исследования читательской компетенции и естественно-математической грамотности; общая оценка динамики качества образования по результатам исследований);

– комплексный подход к оценке учебных достижений обучающихся при освоении основной общеобразовательной программы начального общего образования (требования ФГОС начального общего образования к результатам освоения основной образовательной программы; оценка метапредметных и предметных результатов; планируемые результаты – основа для разработки критериев оценки результатов обучения; оценка достижения планируемых результатов в блоках «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться»; объективная оценка знаний и умений обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; формы, порядок и периодичность контроля и оценки образовательных результатов);

– предупреждение необъективности оценивания образовательных достижений обучающихся (показатели необъективности оценивания образовательных достижений обучающихся (на примере ВПР): несоответствие итоговой оценки по предмету за год и оценки на ВПР, резкое снижение качества обучения у одних и тех же обучающихся по годам, доля детей, набравших максимальный балл по предмету на ВПР, наличие неуспевающих и слабо успевающих, имеющих первичный балл по предмету выше, чем по журналу).

*На втором этапе* освоения данной ДПП к слушателям присоединялись учителя ШНОР со средним уровнем сформированности предметной и методической компетенций. В рамках выполнения практических занятий педагоги:

– изучали материалы PIRLS-2016, в микрогруппах разрабатывали варианты использования подобных заданий в образовательной деятельности;

– анализировали и в форме дискуссии обсуждали формы, содержание, периодичность текущего контроля образовательных результатов по теме «Решение задач» в 4 классе;

– анализировали представленные преподавателем дидактические материалы и учебные ситуации для формирования универсальных учебных действий самоконтроля и самооценки (1. Игра «Лесенка» – каждой паре дается карточка с примерами, которые составлены таким образом, что ответ одного является началом другого. Ответ записывается на соответствующей ступеньке. Каждый ученик может себя проконтролировать. Записывая ответ примера на каждой ступеньке, дети контролируют себя: по порядку ли они идут. 2. Игра «Число-контролер» – ученики получают карточки с примерами: 2-1; 3-1; 0+3; 9-9; 1+1; 7-7; 5-3; решив данные примеры дети могут себя проконтролировать – сумма всех ответов равна 10. 3. Упражнение «Исправь ошибки» – учащиеся за 5 минут должны найти все ошибки и подчеркнуть их. Можно попросить, чтобы ошибки дети не только подчеркнули, но и исправили. 4. Прием «Проверка-сверка» – во время чистописания после написания букв дети сверяют по кальке правильность начертания. Затем находят и выделяют зеленой точкой самую удачную букву);

– анализировали чек-листы по предупреждению необъективности

оценивания образовательных достижений обучающихся с целью рассмотрения возможности использования их в образовательной практике;

– формулировали и оформляли в форме проекта документа меры по объективной оценке образовательных результатов, в том числе по итогам оценочной процедуры ВПР;

– на основе анализа одного из вариантов контрольной работы за 2 четверть в 4 классе по математике обосновывали критерии оценки образовательных результатов, разрабатывали шкалу оценки каждого задания, защищали разработанный проект;

– разрабатывали и обосновывали в форме дискуссии вариант перевода многобалльной шкалы оценивания КИМ ВПР в 5-балльную.

Участниками *третьего этапа* освоения данной ДПП являются все учителя ШНОР (с низким, средним и высоким уровнями сформированности предметной и методической компетенций). Педагоги разрабатывали контрольную работу. При этом выбор раздела предмета и класса оставался на усмотрение учителя, но должен соответствовать реальной ситуации осуществления его деятельности в ШНОР. Требования к качеству итоговых материалов: наличие критериев оценивания, адекватных теме контрольной работы; адекватность заданий контрольной работы критериям оценки; оптимальное соотношение заданий базового и повышенного уровней; соответствие оценки выполнения задания его сложности; наличие шкалы перевода общей суммы баллов за контрольную работу в 5-балльную шкалу. Приложением к контрольной работе являлись рекомендации по подготовке к ней для 3-4 (на выбор педагога) групп обучающихся (имеющие низкие результаты / высокие результаты / пропускающие занятия / низко мотивированные / занимающиеся дополнительным образованием и проч.).

**ДПП «Совершенствование профессиональных компетенций учителей в части оценочных процедур по учебному предмету «Русский язык» (начальное общее образование)»<sup>4</sup>** состояла из 4 разделов и была рассчитана на 24 часа (4 часа

---

<sup>4</sup> Аналогичная программа реализовывалась по учебному предмету «Математика».

– лекции, 12 часов – практические занятия, 8 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций учителей начальных классов, привлекаемых к процедуре оценки качества образования по учебному предмету «Русский язык» (приложение Г).

*На первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с низким уровнем сформированности предметной и / или методической компетенции в лекционной форме знакомились с информацией по следующим темам:

– регламент проведения всероссийских проверочных работ (цели и задачи проведения оценочной процедуры; группы участников; регламент проведения ВПР; подготовка и проведение оценочных процедур);

– контрольные измерительные материалы (далее – КИМ) для проведения оценочных процедур (инструктивно-методическое обеспечение процедур оценки качества образования; описание КИМ (спецификация, демонстрационный вариант, методика шкалирования); основные этапы подготовки КИМ, проверки работ участников, оценивания и шкалирования результатов; обеспечение валидности КИМ – их соответствия заявленным целям работы, ФГОС начального общего образования, примерной основной образовательной программе начального общего образования, Федеральному перечню учебников, спецификации (описанию));

– использование результатов оценочных процедур для повышения качества преподавания русского языка в начальной школе (результаты выполнения ВПР по русскому языку в 4-х классах общеобразовательных организаций в Вологодской области в 2019-2020 году; выполнение заданий проверочной работы по содержанию, проверяемым умениям и видам деятельности; выполнение заданий проверочной работы по уровню сложности (базовый, повышенный, высокий)).

*На втором этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности предметной и методической компетенций выполняли следующие практические занятия:

– в микрогруппах анализировали типы заданий, критерии оценивания ВПР, результаты выполнения заданий ВПР;

- в рамках работы дискуссионного клуба проводили экспертизу и обсуждение КИМ;
- осуществляли оценку выполнения заданий ВПР в форме моделирования работы школьной экспертной комиссии;
- разрабатывали в микрогруппах и представляли к защите перед аудиторией алгоритм подготовки обучающихся к ВПР – индивидуальный образовательный маршрут обучающихся по русскому языку с учетом проверяемых элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся («проблемных зон») ВПР;
- прогнозировали возможные расхождения оценок экспертов при проверке работ обучающихся на примерах предложенных КИМ.

На *третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР анализировали работу эксперта по оцениванию конкретной ВПР по русскому языку, выполненной учащимся 4 класса. По результатам анализа составляли письменное заключение о корректности оценивания предложенной работы.

ДПП **«Актуальные вопросы обновления структуры и содержания математического образования в условиях реализации ФГОС общего образования»** состояла из 3 разделов и была рассчитана на 48 часов (5 часов – лекции, 31 час – практические занятия, 12 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций учителей математики в условиях обновления структуры и содержания математического образования согласно требованиям ФГОС основного общего и среднего общего образования (приложение Д).

На *первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с *низким уровнем* сформированности предметной и / или методической компетенции в лекционной форме знакомились с информацией по следующим темам:

- современное состояние, перспективы и направления развития курса математики в условиях реализации Концепции развития математического образования и введения ФГОС (значение математики в современном мире; проблемы развития математического образования; модернизация содержания



программ математического образования; цели и задачи, направления реализации Концепции развития математического образования);

– разработка программ по математике в рамках общеобразовательных программ основного общего и среднего общего образования (место рабочих программ по предмету в структуре основных общеобразовательных программ основного общего и среднего общего образования; требования ФГОС ООО и ФГОС СОО к структуре рабочих программ по учебному предмету, учебному курсу; достижение планируемых результатов обучения по математике на уровнях основного общего и среднего общего образования; основные содержательные линии учебных предметов «Математика», «Алгебра», «Геометрия»; место предметов в учебном плане общеобразовательной организации; проектирование рабочих программ по предмету);

– психолого-педагогические аспекты образовательного процесса (психологические закономерности обучения понятиям; формирование внутренней мотивации учения; психологические закономерности обучения навыкам и умениям; преодоление «выученной беспомощности»; анализ неуспеваемости школьников);

– совершенствование методики обучения геометрии на основе системы задач (трудности в решении геометрических задач; отбор и классификация геометрических задач; блоки взаимосвязанных геометрических задач; структура блока задач; формирование умения работать с чертежом);

– методика изучения элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в средней школе (значимость вероятностно-статистических знаний в общеобразовательной подготовке современного человека; вероятностный характер многих закономерностей окружающего мира; основные понятия комбинаторики, статистики и теории вероятностей, изучаемые в школе; методические подходы к преподаванию темы);

– методика решения задач высокого уровня сложности по алгебре и началам математического анализа (уравнения и неравенства, содержащие знак модуля; основные методы и приемы решения целых рациональных уравнений; дробно-

рациональные уравнения: методы и основные приемы решения; использование свойств функций при решении уравнений и неравенств; задачи с параметрами; модульная технология обучения);

– формирование умений применения математических моделей при решении задач с экономическим содержанием (основные подходы к решению задач с экономическим содержанием; реализация прикладной направленности обучения математике);

– формирование метапредметных результатов в обучении математике (аспекты метапредметного обучения; задачи учителя при подготовке метапредметного урока; универсальные учебные действия (далее – УУД) как основа метапредметного обучения; способы формирования УУД в условиях метапредметного обучения);

– организация проектной деятельности школьников по математике (проектная деятельность обучающихся, исследовательские задания по математике; применение средств информационных технологий для организации исследовательской деятельности обучающихся; переход от исследовательского задания к проектной деятельности);

– критериальный подход к оценке образовательных результатов при изучении математики (современные средства оценивания результатов освоения образовательной программы основного общего образования; уровни освоения предметных знаний и умений и метапредметных результатов; формирование умений самооценки и самоконтроля).

*На втором этапе освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности предметной и методической компетенций:*

– проектировали рабочую программу по предмету в соответствии с требованиями ФГОС и условиями осуществления образовательной деятельности в конкретной ШНОР;

– разрабатывали фрагмент урока с учетом личностных и психологических особенностей контингента конкретной ШНОР;

– развивали навыки решения геометрических задач в рамках анализа блоков

взаимосвязанных задач по темам планиметрии: «Задачи на клеточной бумаге», «Метод площадей», «Метод подобия», «Метод вспомогательной окружности», «Теоремы Чебы и Менелая»;

- разрабатывали блок из 4-5 взаимосвязанных задач по одной из тем курса геометрии;

- методом «мозгового штурма» формулировали проблемы, которые возникают при изучении элементов комбинаторики, математической статистики и теории вероятностей в школе;

- в микрогруппах разрабатывали материалы для критериальной оценки образовательных результатов при изучении одной из тем курса математики.

На *третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР представляли личный педагогический опыт по решению одной из проблем методики обучения математике, связанной с содержанием данной образовательной программы.

Учебный (тематический) план по ДПП **«Совершенствование профессиональных компетенций учителей математики в части формирования математической грамотности обучающихся»** состоял из 3 разделов и был рассчитан на 42 часа (2 часа – лекции, 28 часов – интерактивные (практические) занятия, 12 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников общеобразовательных организаций по конструированию содержания и выбору технологий обучения, направленных на развитие и оценивание функциональной (математической) грамотности обучающихся (приложение Е).

На *первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с *низким уровнем* сформированности предметной и / или методической компетенции в лекционной форме знакомились с информацией по следующим темам:

- функциональная грамотность (международные исследования качества школьного образования; международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA; модель оценки функциональной грамотности PISA; уровни функциональной грамотности в исследовании PISA; компетентностная модель оценки функциональной грамотности в исследовании PISA);

– математическая грамотность обучающихся (определение понятия «математическая грамотность»; модель математической грамотности PISA; характеристики математической грамотности; уровни математической грамотности; технологические основы формирования и развития математической грамотности; основные подходы к оценке математической грамотности в исследовании PISA).

*На втором этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности предметной и методической компетенций:

– конструировали и в рамках игры «Аукцион» представляли задания математического блока, сопоставимые с заданиями исследования PISA по темам «Пространство и форма», «Изменение и зависимости», «Количество», «Неопределенность и данные»;

– представляли разработанный фрагмент урока, направленный на формирование и/или развитие функциональной (математической) грамотности школьников;

– представляли 1-2 методических приема формирования или развития функциональной (математической) грамотности школьников на примере конкретной темы курса математики 5-9 класса (по выбору слушателя);

– с помощью метода «мозгового штурма» составляли перечень основных направлений использования заданий, направленных на формирование математической грамотности (групповая или парная работа с заданиями на уроке; в качестве домашнего задания; включение в контрольные работы в качестве необязательного задания; использование заданий во внеурочной работе; использование заданий при межпредметном взаимодействии и др.).

*На третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР конструировали и представляли на обсуждение блок заданий по оценке математической грамотности обучающихся и спецификацию к ним.

Критериями оценки содержания итоговой работы являются:

– адекватность использования терминологических понятий (в разработанных материалах и в речи на защите проекта используется правильная

терминология, правильно интерпретируются понятия);

- осознанность (адекватность выбора содержания заданий возрасту обучаемых, соответствие содержания заданий ОПО, требованиям ФГОС, PISA);

- обоснованность (обоснованы предпосылки выбора инструментов для решения заданий ОПО, требованиям ФГОС);

- результативность (реализация решения поставленных задач проекта);

- полнота выполнения проекта (выполнение задания в соответствии с поставленными требованиями, конкретность, тщательность проработки деталей решения);

- методическая корректность (корректно и верно составлена спецификация к блоку заданий по 6 критериям);

- профессионально-учебная автономность (в продукте отражены знания, которые слушатель приобрел в результате самостоятельного информационного поиска).

Оценка защиты работы (выступление) основывалась на следующих критериях:

- культура представления результатов деятельности (отражение в выступлении профессиональной сущности выполненного проекта, языковая культура, соблюдение регламента, соответствие логики изложения структуре демонстрационных материалов);

- культура оформления материалов для представления проекта (соответствие технологическим нормам и культура оформления отчетных материалов проекта);

- самооценка деятельности и перспектив профессионального развития (анализ слушателем трудностей, с которыми он столкнулся во время работы, способов их разрешения и возможных перспектив их решения с учетом накопленного опыта в рамках проекта).

Помимо ДПП перечень вариативных мероприятий для учителей ШНОР, в зависимости от результатов анализа выполнения обучающимися у него детьми заданий ВПР, ОГЭ и ЕГЭ, в соответствии с требованиями модели включал

видеоуроки (66 тематических уроков для обучающихся начальных классов, 10 занятий по подготовке к ЕГЭ, ОГЭ по русскому языку и математике), вебинары / онлайн-консультации (по русскому языку по темам «Совершенствование навыков смыслового чтения в процессе подготовки к ГИА», «Совершенствование речевых умений и навыков обучающихся в процессе подготовки к оценочным процедурам», по математике – «Технологии обучения математике», «Решение текстовых задач», «Формирование логического и алгоритмического мышления обучающихся», «Формирование умения выполнять преобразования алгебраических выражений», «Формирование умения решать уравнения и неравенства», «Формирование умения выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами», «Формирование умения строить и исследовать простейшие математические модели», «Формирование умения решать уравнения и неравенства», «Формирование умения выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами», метапредметные – «Функциональная грамотность младшего школьника: формирование и оценивание», «Основные методы и приёмы формирующего оценивания», «Смысловое чтение как технология развития критического мышления», «Читательская компетенция школьника и формирование функциональной грамотности»). Данные материалы направлены на устранение выявленных дефицитов педагогов в преподавании школьникам вышеперечисленных частей образовательной программы.

С этой же целью дополнительно были разработаны и направлены в ШНОР сборники методических материалов «Повышение качества подготовки обучающихся к ГИА по русскому языку и литературе с учётом оценочных процедур», «Повышение качества подготовки обучающихся к ГИА по математике с учётом оценочных процедур».

В рамках мероприятий, направленных на развитие психолого-педагогической компетенции, учителям ШНОР предлагалось освоение ДПП **«Восстановительные технологии (в том числе медиация) в образовании»**, учебно-тематический план которой состоял из 3 разделов и был рассчитан на 72 часа (11 часов – лекции, 25 часов – практические занятия, 36 часов –

самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций слушателей (педагогических работников) в области восстановительных технологий (в том числе медиации) в работе с несовершеннолетними в образовательных организациях (приложение Ж).

*На первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с низким уровнем сформированности психолого-педагогической компетенции в лекционной форме знакомились с информацией по следующим темам:

– восстановительный подход в свете тенденций современного Российского образования (меры по защите прав ребенка при осуществлении деятельности в области его образования; актуальная ситуация реализации восстановительного подхода; значение восстановительного подхода к разрешению конфликтов, профилактике правонарушений и деструктивного поведения несовершеннолетних; принципы восстановительного подхода);

– подходы к работе с конфликтами в образовательных организациях (феноменология конфликта: причины возникновения, структура, динамика; модели поведения в конфликте; конфликты в педагогической деятельности; примеры школьных конфликтов; реакции людей на конфликт; защитные механизмы; способы реагирования на конфликты; усиление (обострение), вытеснение и конструктивное разрешение конфликта; планирование стратегии и тактики вмешательства в конфликт);

– урегулирование конфликтов с помощью восстановительной медиации (медиация в системе образования; восстановительная медиация: цели и принципы; восстановительный подход к разрешению конфликтов, криминальных ситуаций, деструктивному поведению несовершеннолетних; позиция специалиста по восстановительным практикам; ценности восстановительного способа разрешения конфликтов и криминальных ситуаций; концепция восстановительного правосудия; риски медиации);

– проведение переговоров, процедура восстановительной медиации (понятие и виды переговоров; этапы переговорного процесса; этапы работы с конфликтом и правонарушением в восстановительной медиации; подготовка к

участию в восстановительной медиации; проведение предварительной беседы с каждым участником конфликтной ситуации по отдельности, подготовка к встрече конфликтующих; проведение совместной беседы с участниками конфликта; способы объективизации фактов; вопросы как способ получения и прояснения информации; фильтры восприятия; индивидуальная и общая реальности; искажение реальности; влияние внутренней установки на картину мира; невербальное общение в медиации; методы выработки вариантов решений; способы согласования интересов сторон; проведение примирительной финальной встречи, заключение мирного соглашения (устного или письменного); оформление результатов переговоров);

– особенности проведения процедуры восстановительной медиации и её подготовки с участием несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом (восстановительная практика как способ повышения эффективности работы по защите прав и интересов детей; особенности применения медиации в качестве восстановительного механизма в работе с несовершеннолетними, в том числе, совершившими общественно опасные деяния, но не достигшими возраста с которого наступает уголовная ответственность; конструктивное взаимодействие со специалистами, организациями других ведомств системы профилактики);

– особенности реализации восстановительной программы «Круги сообщества» («Круги сообщества» как программа разрешения групповых конфликтов: ценности, этапы проведения, правила круга; включение социального окружения всех конфликтующих сторон, их ответственность за принятое решение и его последующее выполнение; виды кругов; «косвенные» профилактические формы проведения круга в рамках «Недель психологии»; границы применения программы);

– требования к реализации программы «Семейная конференция» («Семейная конференция» (семейный совет или семейная встреча) как программа для работы с ситуациями семейного неблагополучия; нейтральность ведущих; активизация потенциала семьи, ее ближайшего социального окружения для выработки самостоятельного решения по поводу кризисной ситуации



несовершеннолетнего; изменение ситуации, восстановление родственных связей, взаимоотношений родственников для помощи ребенку; этапы семейной конференции; границы применения программы).

*На втором этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности психолого-педагогической компетенции:

– в рамках индивидуальной работы соотносили цели, задачи и ожидаемые результаты реализации Концепции развития служб медиации с реальной практикой организации безопасных условий (среды) для полноценного развития и социализации детей в образовательных организациях;

– в форме групповой дискуссии приводили аргументы «за» и «против» относительно тезиса: «Создание школьных служб медиации (примирения) – одна из наиболее приоритетных задач процесса модернизации современного образования»;

– индивидуально и в парах (группах) анализировали 1-2 конфликтные ситуации из собственной педагогической практики с использованием картографии конфликта: требования, потребности и опасения участников конфликтной ситуации;

– в форме групповой дискуссии, проводимой на основе анализа данных картографии конфликта и моделирования ситуаций в реальности, находили вероятные причины конфликтов;

– применяя метод «мозгового штурма», определяли виды конфликтов, которые чаще всего происходят в ШНОР и способы их разрешения;

– в форме деловой игры применяли восстановительный подход к смоделированным конфликтам из реальной практики слушателей;

– используя графические методы, составляли «портрет восстановительной медиации» на основе ее принципов: конфиденциальность, добровольность, нейтральность и беспристрастность третьей стороны, ответственность сторон за принятие решений, открытость (прозрачность), равноправие сторон и др. (результаты работы были представлены в следующих формах: дерево, пирамида, цветок, клавиатура, таблица, диаграмма, организм, вселенная и проч.);

– в рамках мини-тренинга отрабатывали коммуникативные техники (активное слушание, перефразирование, резюмирование, отражение, деконструкция и др.);

– в рамках мини-тренинга отрабатывали умение работать с сильными эмоциями (обида, гнев, страх, стыд и т.д.);

– с помощью метода моделирования отрабатывали алгоритм проведения встреч в восстановительной медиации: подготовка к процедуре восстановительной медиации, предварительная встреча и передача ответственности участникам конфликта, проведение примирительной встречи, завершение медиации;

– на основе анализа материала фильма «Восстановительная медиация. Работа с отказами сторон, процесс медиации» анализировали адекватность используемых техник переговоров, соблюдение принципов восстановительной медиации, алгоритм проведения встреч;

– в микрогруппах / группах разрабатывали темы, вопросы для обсуждения и определяли возможных участников для проведения профилактического «Круга сообщества»;

– моделировали «Круг сообщества» по одной из предложенных тем (конфликтных ситуаций, актуальных для определенной возрастной группы несовершеннолетних).

– в форме рефлексивного круга подводили итоги выполнения каждого из практических заданий.

На *третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР на основе собственного профессионального опыта и приобретенных в рамках обучения знаний выполняли письменную зачетную работу-эссе на одну из следующих тем: нормативные правовые основы использования восстановительного подхода; подходы к работе с конфликтами в моей школе; урегулирование конфликтов с помощью восстановительной медиации; коммуникативные техники в работе медиатора; особенности проведения процедуры восстановительной медиации и её подготовки с участием несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом; особенности реализации восстановительной программы «Круг сообщества»;

требования к реализации программы «Семейная конференция» (критерии оценивания зачетной работы – содержание соответствует теме, ответ полный, слушатель владеет основными понятиями, использует их адекватно, приводимые примеры иллюстрируют принципы и техники восстановительных технологий, ответ логичен, обоснован, сделаны выводы).

Помимо ДПП перечень вариативных мероприятий для учителей ШНОР включал образовательный интенсив «Я Учитель» в форме онлайн-теста «6 педагогических компетенций, влияющих на результаты ваших учеников», содержащий 24 ситуации, которые могут произойти с каждым педагогом. Основная задача при выполнении заданий – выбрать, как бы поступил учитель в каждом из них. Интенсив также содержит материалы и рекомендации по развитию навыков анализа своих действий, ориентации на учебный результат, сотрудничества с коллегами, развития обучающихся, реализации индивидуального подхода, регулирования атмосферы в классе. Примеры ситуаций представлены в Таблице 18.

Таблица 18 – Примеры ситуаций, предлагаемых для решения учителем в рамках образовательного интенсива в форме онлайн-теста «6 педагогических компетенций, влияющих на результаты ваших учеников»

№ п/п	Описание ситуации	Варианты ответа
1.	Ваша школа пользуется электронным журналом, активно принимает участие в диагностиках. В целом, работы с инструментами оценки знаний достаточно. Как-то раз коллега рекомендует вам попробовать новый инструмент – «дневник рефлексии». Это регулярный опрос учеников по нескольким рубрикам: удовлетворение на уроке, самооценка, оценка своего прогресса, оценка урока. Ваши действия?	<p>А. Узнаю, пользуются ли дневником рефлексии другие коллеги. Если да, то и я попробую. Попрошу дневники их классов, чтобы посмотреть, как это выглядит, и сделаю такой же. Если же большинство такой инструмент не использует, не буду начинать.</p> <p>Б. Обязательно попробую. Спрошу коллег, пользуются ли они дневником рефлексии, и как он у них выглядит. Предложу создать общий дневник в онлайн-формате – у каждого класса в одном дневнике будут все предметы, которые они изучают. Так мы с коллегами сможем видеть отзывы об уроках друг друга.</p> <p>В. Не буду предлагать ученикам дневник рефлексии – не хочу, чтобы они меня оценивали. Тем более, чтобы это видели коллеги.</p> <p>Г. Дневник рефлексии требует много усилий учеников, а они и так загружены. Не буду их дополнительно перегружать. Да и мне лишняя проверка не нужна.</p>

## Продолжение таблицы 18

2.	Для подготовки к ВПР в 8-м классе у вас запланировано совместное занятие с молодым коллегой – преподавателем кружка по вашему предмету. Во время урока вы понимаете, что ученики, которые не ходят в кружок, не понимают раздаточные материалы вашего коллеги. Как вы поступите?	<p>А. Я предложу изменить форму урока с фронтальной на парную. Объединю в пары тех, кто ходит в кружок, с теми, кто не ходит. Одновременно мы с коллегой напишем необходимую информацию на доске и будем отвечать на вопросы учеников. В следующий раз буду заранее встречаться с коллегами для планирования урока и обсуждения методик.</p> <p>Б. Я не буду ничего предпринимать. Для коллеги эта ситуация – хороший опыт. В такой ситуации видна разница между работой с малой группой подготовленных детей и большим классом.</p> <p>В. Я предложу коллеге изменить раздаточные материалы и снизить темп для класса. Попрошу его рассказать теорию ученикам, которые не ходят в кружок, и только потом переходить к практике. В следующий раз буду заранее встречаться с коллегами для планирования урока и обсуждения методик.</p> <p>Г. Чтобы не обидеть коллегу, я не буду вмешиваться в ход урока. По возможности постараюсь визуализировать необходимую для класса информацию, например, дать ее на доске</p>
----	--	---

В рамках мероприятий, направленных на развитие коммуникативной компетенции, учителям предлагалось освоение следующих ДПП: «Развитие коммуникативных компетенций педагога на этапе адаптации к профессии», «Использование коммуникативных средств в различных педагогических ситуациях».

Разработанный в соответствии с требованиями представленной модели учебный (тематический) план ДПП «**Развитие коммуникативных компетенций педагога на этапе адаптации к профессии**» состоял из 4 разделов и был рассчитан на 42 часа (6 часов – лекции, 26 часов – практические занятия, 10 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование коммуникативных компетенций педагога на этапе адаптации к профессии (приложение И).

*На первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с *низким уровнем* сформированности коммуникативной компетенции в лекционной форме знакомились с информацией по следующим темам:

– понятие коммуникативной компетенции педагога (универсальные коммуникативные компетенции; коммуникативная компетенция как способность к

эффективному общению; значение коммуникативной компетенции для педагога; структура коммуникативной компетенции педагога; специфика коммуникативной деятельности педагога и ее полисубъектность; уровни сформированности коммуникативной компетенции педагога; постановка целей саморазвития коммуникативной компетенции);

– особенности коммуникации в профессионально-педагогическом общении (коммуникативные позиции и роли участников педагогической коммуникации, их ситуативная обусловленность и вариативность; средства коммуникации в современном образовательном пространстве; формы организации вербальной педагогической коммуникации; техники публичных выступлений; виды слушания: эмпатическое, рефлексивное, активное, пассивное, понимающее; невербальные и паравербальные средства в педагогической коммуникации; педагогические возможности электронной коммуникации; использование новых форм решения педагогических задач (электронные воспитательные мероприятия, электронные дневники и т.д.) в рамках педагогической коммуникации);

– специфика взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (проектирование педагогически целесообразных коммуникаций с учетом анализа особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра; зависимость коммуникаций от особенностей семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, стилей семейного воспитания, взаимоотношений в семье и отношения семьи к социуму, обусловленного особенностями нарушений здоровья у ребенка);

– технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (понятие конфликта; типы конфликтов и основные причины их возникновения; особенности развития конфликта в педагогическом процессе; конфликтное поведение учеников, педагогов, родителей, профилактика его проявления; конструктивное и деструктивное поведение педагога в конфликте; показатели конструктивного разрешения конфликта и коммуникативная компетентность педагога; рекомендации по предотвращению конфликтов и их

последствий);

– синдром эмоционального выгорания как социально-психологическая проблема (понятие синдрома эмоционального выгорания (далее – СЭВ); факторы, инициирующие возникновение СЭВ, симптомы СЭВ; стресс и СЭВ; опыт работы по профилактике и преодолению СЭВ).

*На втором этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности коммуникативной компетенции:

– методом «мозгового штурма» составляли перечень проблемных областей в профессиональной коммуникации учителя ШНОР;

– на основе диагностики своих индивидуальных особенностей коммуникации (методика «Оценка уровня общительности педагога В.Ф. Ряховского, методика диагностики стиля педагогического общения И.М. Юсупова, определение стиля общения педагога по анкете А.А. Леонтьева) составляли собственный «коммуникативный автопортрет» (1. Мои сильные стороны в общении с учащимися, их родителями, коллегами, администрацией: у меня лучше всего получается..., обычно мне удается..., окружающие отмечают, что ..., по результатам теста выявлен..., результаты диагностики подтвердили, что ... и т.д.; 2. Указать, какие коммуникативные компетенции на основе полученной информации можно считать сформированными; 3. Мои коммуникативные компетенции, требующие развития (по результатам тестов и др.);

– моделировали ситуации коммуникации учителя ШНОР с родителями обучающихся, 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);

– в форме мини-тренинга узнавали и отрабатывали техники эффективной коммуникации: активное слушание, вопросы, определение скрытого мотива, аргументация, убеждение, обратная связь;

– посредством технологии нетворкинга (игра «Шестеренки») закрепляли навыки эффективной коммуникации и составляли «банк полезных связей»;

– в форме мини-тренинга отработывали навыки решения практических ситуаций по коммуникации с обучающимися и их родителями (законными представителями) (примеры ситуаций – «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»?; родитель считает, что его ребенку занижают оценки и др.);

– в микрогруппах разрабатывали практические рекомендации по организации деятельности обучающихся с ОВЗ на занятии / уроке (форму проведения занятия, его тему, категорию детей с ОВЗ выбирали самостоятельно);

– в микрогруппах разрабатывали рекомендации учителю ШНОР по организации коммуникации с родителями (законными представителями) учащихся с ОВЗ в одной из выбранных ситуаций общения (классное собрание, решение организационных вопросов посещения школы и внеклассных мероприятий, обсуждение трудностей обучения и поведения ребенка, оценивание и обсуждение результатов освоения адаптированной образовательной программы и т.д.);

– в рамках дискуссии ранжировали конфликты по степени сложности их разрешения (между обучающимися; между педагогом и учеником; между педагогом и родителем обучающегося; между педагогами; с администрацией школы);

– создавали банк фраз-конфликтогенов – фраз, которые заставляют других участников общения защищаться, вызывают агрессию;

– с помощью анализа изображений интерпретировали невербальные средства общения;

– в форме дискуссии анализировали способствующие и препятствующие факторы (коммуникативные барьеры) установления контакта в общении с учетом возрастных и индивидуальных особенностей собеседников;

– проводили диагностику уровня своего эмоционального выгорания;

– в форме дискуссии обсуждали стрессогенные факторы в собственной

профессиональной деятельности учителя ШНОР, способы профилактики и преодоления таких ситуаций;

- методом «мозгового штурма» определяли содержание чек-листа по восполнению сил и ресурсов учителя ШНОР;

- в микрогруппах составляли список «10 способов себя порадовать, которые не требуют длительной подготовки и больших вложений» (например, заварить вкусный чай, послушать 10 минут приятную музыку и т.д.);

- в микрогруппах составляли список «10 способов себя порадовать, которые могут потребовать некоторых ресурсов и занять больше времени» (например, съездить на выходных за город, устроить вечер с друзьями и др.).

На *третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР выполняли анализ основанной на собственном профессиональном опыте педагогической ситуации в соответствии с планом: формулировка проблемы; определение сторон конфликта; выявление причин возникновения данной проблемы; определение различных способов действий в заданной ситуации; выбор оптимального решения с опорой на анализ положительных и отрицательных последствий каждого; анализ ресурсов для осуществления оптимального решения; составление программы действий с учетом целей и реальности их осуществления.

Пример ситуации:

«Ученица шестого класса, Оксана, плохо успевает в учебе, раздражительна и груба в общении с учителем. На одном из уроков девочка мешала другим ребятам выполнять задания, бросала в ребят бумажки, не реагировала на учителя даже после нескольких замечаний в свой адрес. На просьбу учителя выйти из класса, Оксана не отреагировала, оставаясь сидеть на месте. Раздражение учителя привело его к решению прекратить вести занятие, а после звонка оставить весь класс после уроков. Это, естественно, привело к недовольству ребят».

Учебно-тематический план ДПП **«Использование коммуникативных средств и технологий в различных педагогических ситуациях с целью эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса»** состоял из 3 разделов и был рассчитан на 42 часа (4 часа – лекции, 22 часа –



практические занятия, 16 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование и (или) получение новой профессиональной компетенции педагогических работников в области использования коммуникативных средств в различных педагогических ситуациях (приложение К).

*На первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции в лекционной форме познакомились с информацией по следующим темам:

– педагогическое общение (функции, средства и технологии педагогического общения; общительность как профессионально-личностное качество педагога, обеспечивающее эффективную коммуникацию всех участников образовательного процесса; коммуникативные способности и навыки педагога в области понимания мотивов поведения обучающихся, их образовательных потребностей и запросов);

– стили педагогического общения и управления (стиль педагогического общения и управления; педагогическая обоснованность стилей общения и управления в различных педагогических ситуациях; модели поведения педагога в профессиональном общении с учетом возрастных и индивидуальных особенностей собеседников).

*На втором этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности коммуникативной компетенции:

– в рамках тестирования «Отгадай эмоцию», применения метода наблюдения за собой и за другими (друзья, родные, коллеги, ученики), анализа фотографий учились понимать значение жестов и сигналов, определять чувства, которые испытывает человек;

– методом «мозгового штурма» составляли репертуар добрых проявлений к конкретному близкому человеку и какому-то одному обучающемуся;

– в форме мини-тренинга методом решения кейсов отработывали навыки активного слушания: заменяли 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.);

На *третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР выполняли анализ педагогической ситуации из собственного опыта в соответствии с планом: формулировка проблемы; определение сторон конфликта; выявление причин возникновения данной проблемы; определение различных способов действий в заданной ситуации; выбор оптимального решения с опорой на анализ положительных и отрицательных последствий каждого; анализ ресурсов для осуществления оптимального решения; составление программы действий с учетом целей и реальности их осуществления.

Перечень вариативных мероприятий для данной категории слушателей включал вебинары («Коммуникативная культура педагога как основа социального партнёрства участников образовательного процесса», «Коммуникативные подходы к формированию читательской грамотности»), а также предлагаемые к изучению статьи на такие востребованные в контексте функционирования ШНОР темы, как «Как выстроить эффективную совместную работу с коллегами», «18 способов успокоить шумный класс. Часть 1», «18 способов успокоить шумный класс. Часть 2», «Как давать эффективную обратную связь?», «7 способов повысить вовлеченность учеников в урок».

В рамках мероприятий, направленных на развитие «гибких» навыков, учителям предлагалось освоение ДПП: **«Развитие soft-skills (гибких навыков) современного педагога»**, учебно-тематический план которой состоял из 4 разделов и был рассчитан на 42 часа (7 часов – лекции, 26 часов – практические занятия, 9 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций педагогов в части владения навыками эффективной коммуникации, когнитивной деятельности, эмоционального интеллекта, рационального использования своего времени, конструктивного взаимодействия при проектировании и реализации образовательного процесса (приложение Л).

На *первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с *низким уровнем* сформированности «гибких» навыков в лекционной форме познакомились с

информацией по следующим темам:

– общее представление о soft skills, развитие педагогических soft skills (soft skills как навыки будущего; классификация soft skills; отличия hard от soft; ТОП soft skills педагога; развитие soft skills; методы развития soft skills (тренинги и мастер-классы; нетворкинг и обучение у других; саморазвитие и др.));

– коммуникативная компетентность педагога (коммуникативная сторона общения; коммуникация как единство процессов передачи и приема информации; особенности коммуникации в педагогическом общении; коммуникативные позиции и роли участников педагогической коммуникации, их ситуативная обусловленность и вариативность; педагог как слушатель; приемы активного слушания);

– техники публичных выступлений (лингвистические и паралингвистические средства общения в публичных выступлениях; правила публичного выступления; алгоритм работы над публичным выступлением; приемы привлечения и удержания внимания аудитории);

– специфика взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (особые образовательные потребности обучающихся с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра; особенности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ; стили семейного воспитания, взаимоотношения в семье и отношение семьи к социуму в зависимости от особенностей нарушений здоровья у ребенка);

– эмоциональный интеллект (эмоциональный интеллект в структуре «гибких навыков» современного педагога; эмоциональная сфера личности; роль навыков распознавания и выражения эмоций, управления своими эмоциями в построении эффективной профессиональной коммуникации; навыки понимания и управления эмоциональными состояниями других людей для достижения целей профессиональной деятельности (эмоциональное поведение в кризисных, конфликтных ситуациях, ситуациях оценивания деятельности педагога, негативной обратной связи и т.п.)).

*На втором этапе освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности «гибких» навыков:*

– в микрогруппах ранжировали по степени значимости для учителя ШНОР «гибкие» навыки из предложенного перечня (коммуникация, эмоциональный интеллект, креативное мышление, критическое мышление, ораторское мастерство, решение проблем и принятие решений, системное мышление, стресс-менеджмент, целеполагание, клиентоориентированность, управление проектами, наставничество, работа в режиме неопределенности, бережливое производство, экологическое мышление, самоанализ и саморефлексия, работа в команде, планирование и управление временем);

– в микрогруппах прорабатывали алгоритм подготовки публичного выступления;

– с помощью метода «мозгового штурма» определяли перечень адекватных особенностям аудитории ШНОР средств воздействия;

– анализировали кейсы, содержащие ситуации взаимодействия с детьми с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей, потребностей педагога и родителей;

– в форме публичного выступления защищали разработанные в микрогруппе практические рекомендации педагогу по организации взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся с ОВЗ в одной из выбранных ситуаций общения (классное собрание, решение организационных вопросов посещения школы и внеклассных мероприятий, обсуждение трудностей обучения и поведения ребенка, оценивание и обсуждение результатов освоения адаптированной образовательной программы и т.д.);

– рецензировали в микрогруппах разработанные другими микрогруппами методические рекомендации по саморазвитию/развитию мыслительных навыков для обучающихся (использованию приемов на уроке/занятии);

– проводили по предложенной схеме хронометраж своего рабочего дня, результаты оформляли в форме выставки «Пирог времени»;

– в микрогруппах разрабатывали на основе результатов теста «Умеете ли вы

управлять своим временем» индивидуальные практические рекомендации по повышению эффективности использования времени учителя ШНОР;

– в форме тренингов осваивали формы педагогического взаимодействия (сингапурская методика; социоигровая технология В.М. Букатова; кейс-технология; тимбилдинг).

На *третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР выполняли анализ педагогической ситуации из собственного опыта в соответствии с планом: формулировка проблемы; определение сторон конфликта; выявление причин возникновения данной проблемы; определение различных способов действий в заданной ситуации; выбор оптимального решения с опорой на анализ положительных и отрицательных последствий каждого; анализ ресурсов для осуществления оптимального решения; составление программы действий с учетом целей и реальности их осуществления.

В Таблице 19 представлены примеры педагогических ситуаций, в том числе из опыта слушателей, решение которых направлено на развитие «гибких» навыков учителей ШНОР.

Таблица 19 – Примеры педагогических ситуаций для развития «гибких» навыков учителей ШНОР

Тематика педагогических ситуаций	Пример
неуверенность в себе, стыд, волнение, стеснение	<p>«Учитель просит тянущего руку ученика начать чтение текста. Мальчик заикается, и, чем больше он волнуется, тем сильнее. Возникает заминка. Учитель ждет некоторое время, наблюдая за попытками мальчика преодолеть первое слово, а затем начинает кричать, что он наверняка опять не сделал домашнее задание, что ей, учительнице, такое разгильдяйство надоело и она, скорее всего, вызовет родителей. В классе кто-то начинает посмеиваться, кто-то опускает глаза. Мальчик испуганно «прожевывает» трудное слово и пытается читать дальше»</p> <p>«Катя, ученица 7-го класса за лето очень выросла. Страдает оттого, что её рост уже сейчас 175 см. В классе она теперь намного выше всех. К доске выходит, сгорбившись, сутулится. Постоянно слышит реплики мальчишек: «Эй, каланча!». Учителя тоже постоянно делают замечания по поводу осанки. Каждый выход к доске – страдание. Поэтому иногда Катя отказывается отвечать – пусть лучше «два», чем ещё одно унижение. Успеваемость ученицы с начала года резко снизилась. По многим предметам у нее оценки только за письменные работы, а скоро конец четверти»</p>

## Продолжение таблицы 19

буллинг (выражение своего отношения к человеку)	«Урок алгебры. Примерно за 10 минут до конца урока, учитель вызывает к доске Васю. Он должен решить пример, используя формулы, изученные на уроке. Звенит звонок. Учитель просит всех выйти из класса, а Васю – остаться и решить пример. Но ученики не уходят, а обступают Васю, который стоит у доски. Звучат реплики: «Да ты же совсем тупой», «Это же элементарно» и т.д. В результате это начинает раздражать Васю, и он просит учителя, что бы она попросила остальных выйти из класса. Учитель подходит к толпе и смотрит на доску: «Ай-ай-ай, Вася. Ты даже пример не можешь правильно из учебника переписать». Ученики начинают смеяться, а Вася хватается за портфель и выбегает из класса»
приспособление к условиям обучения (влияние среды)	«В 7 класс пришел новый ученик Алан Бероев. Его семья приехала из Чечни. Алан плохо владеет русским языком, так как в семье чаще говорят на родном – чеченском. Педагоги практически не спрашивают Алана на занятиях. Дети сторонятся его. А классный руководитель не оказывает мальчику помощи в адаптации к новым условиям жизни и учебы»
манипуляции одних обучающихся другими	«Девочка Настя, ученица 9 класса, из богатой и обеспеченной семьи решила, что все можно купить за деньги. Учитель услышала, как Настя в школе предложила девочке Даше, нуждающейся в деньгах, выполнять ее поручения (списать домашнее задание, завязывать шнурки и т.д.)»
конфликты (ссоры) между обучающимися	<p>«Во время перемены в кабинете английского языка произошла ссора между мальчиками Ваней и Пашей, во время ссоры упали очки (дорогостоящие) на пол между рядами парт. Вошедшая в кабинет Света, не заметив очки на полу, проходя мимо мальчиков, раздавила их. Разъяренный Ваня ударил Свету»</p> <p>«Родители Вани, ученика 5 класса, разговаривали, о том, что отец Степы, одноклассника сына, лишен водительских прав, но продолжает управлять автомобилем. Ваня, услышав данную информацию, на следующий день подошел к Степе перед уроком рисования и сказал ему о том, что знает, что его отец лишен водительских прав, а также видел, что он привозил его в школу. Ваня пригрозил Степе, что расскажет все полицейским, и отца Степы посадят в тюрьму. Мальчик разозлился и, не зная, как ответить однокласснику, выплеснул на его одежду краску, попадая не только на обидчика, но и на других детей. В результате данного поступка сорвалось выступление детей на мероприятии, так как их одежда была испорчена»</p> <p>«Витя попросил у Игоря списать контрольную работу. Игорь согласился дать, но после того, как сам решил последнее задание. Когда Игорь справился и предложил Вите, тот отказался. Витя обиделся на Игоря, что тот не дал ему списать, и не разговаривает с ним уже второй год»</p>

## Продолжение таблицы 19

проблемы взаимодействия между обучающимися	<p>«На уроке физики Игорь дал Ване свою тетрадь, чтобы тот списал контрольную работу. Но учительница это заметила, забрала обе тетради и поставила Игорю «3», а Ване – «2». Игорь и Ваня поссорились»</p> <p>«После уроков к педагогу робко подходит ученик и, страшно смущаясь, просит: «Наталья Викторовна, дайте мне, пожалуйста, телефон Маши Ереминой?». Педагог: «Дима, а зачем тебе?». Опустив глаза, ученик признаётся, что ему очень нравится одноклассница. А поговорить с ней в школе он не решается. Может, по телефону получится? Как поступить?»</p> <p>«Витя не ходит на классные мероприятия, которые организуют сами обучающиеся. Проблем в общении с коллективом у него нет. Из разговора классного руководителя с Витей выяснилось, что он не ходит, так как его отдельно не зовут. Однако никого в классе отдельно не зовут. Все итак знают, когда проводится очередное мероприятие. Ребята узнали об этом, но навстречу Вите не идут»</p>
конфликты (разногласия) между обучающимся и учителем	<p>«Ученица, узнав, что ее подруга получила за контрольную работу на балл выше, чем она, сочла оценку несправедливой. От обиды на учителя она нахмурила брови, скрестила руки на груди, отодвинула тетрадь и учебник, положила ручку, на глазах появились слезы. На вопрос педагога: «Что случилось, почему ты не работаешь?» - она не ответила и продолжала молча сидеть и ничего не делать»</p> <p>«Во время контрольной работы обучающийся просит разрешения выйти в туалет. Педагог говорит: «Конечно, выйди, только телефон оставь». Обучающийся: «Нет, без телефона я не пойду, мне родители сказали всегда держать его при себе – мало ли что случится?»</p> <p>«Педагог: «Откройте тетради, записывайте...» Видя, что один из обучающихся не пишет, педагог спрашивает: «А ты почему ничего не пишешь?». Обучающийся отвечает: «А зачем мне писать. Я буду лучше внимательно слушать и запоминать»</p>
неуважение учителя со стороны обучающихся	<p>«Начинающий учитель обращается к Вам, как к классному руководителю, и просит присутствовать на уроке Вашего класса. Когда ученики видят Вас, то начинают громко комментировать Ваше появление репликами: «О, сама справиться не может, классную позвала!»</p> <p>«На каждом уроке молодого учителя истории никто не слушает. Дети разговаривают между собой. Учителя не оскорбляют, не перебивают, просто занимаются своими делами. Педагог очень переживает, компетентный, добрый, но справиться с классом не может»</p>
нарушение правил поведения в школе (угрозы наказания и переживания своей вины)	<p>«Ученики 8-х классов в здании школы около столовой курили Вейп. Учителя, услышав запах дыма, обратили внимание на группу ребят. Курительные принадлежности изъяли, сказали, что вернут только родителям. Данная ситуация попала на запись видеокамеры. Для беседы с обучающимися администрацией школы был приглашен сотрудник полиции для проведения беседы о вреде курения. Ученики просили не сообщать родителям о произошедшем, объясняя, что хотели только один раз попробовать»</p>

## Продолжение таблицы 19

личные взаимоотношения между учителем и обучающимся	«Раиса Николаевна – авторитарный учитель биологии. У нее противоречивые отношения с одним из обучающихся. Один год она ему ставит «пятерки», другой – «тройки». Обучающийся ведет себя всегда положительно. Однако они – соседи по двору. В зависимости от того, как он ведет себя во дворе, так Раиса Николаевна его и оценивает»  «Обучающийся никогда не имел «тройки» за четверть, но сейчас Наталья Павловна – авторитарный учитель по истории – поставила ему такую итоговую оценку. Оказывается, они с обучающимся соседи по участкам в деревне. Наталья Павловна объясняет итоговую отметку тем, что обучающийся, пользуясь соседством, не готовится качественно по ее предмету. Обучающийся с этим не согласен»
разногласия между учителями	«В школе трудились два историка. Опытный педагог с двадцатилетним стажем и молодой специалист. Первые два года работы старшая коллега постоянно подчеркивала свое превосходство и значимость, даже унижала новичка, ссылаясь на его профессиональные качества. Молодой педагог с самого начала работы внедряла новые передовые методики обучения, и ее авторитет со временем вырос. «Соперница» приняла достойную роль коллеги в штывы. Доходило даже до анонимок в районо. «Жертва» оказалась на грани эмоционального срыва»
разногласия между учителем и родителями обучающихся	«Мама ученицы 5 класса уверена, что по английскому языку ее дочь должна иметь «четыре», а не «три». Со своими претензиями она идет не к учителю, а сразу к завучу. Учитель, с которым мама предварительно не поговорила, считает этот поход к завучу некорректным и не желает давать никаких объяснений»
разногласия между родителями и обучающимися	«Ребенок постоянно лжет родителям о том, где был, с кем и т.д. Однажды ушел в школу, но на занятиях отсутствовал. Классный руководитель позвонил домой, чтобы узнать причину отсутствия. Так мама узнала, что сын ей солгал»

В дополнение к данной ДПП перечень вариативных мероприятий для учителей ШНОР включал вебинары («Методики развития «мягких навыков» (soft skills) у учащихся в образовательном процессе», «Критическое мышление для педагогов: как развить этот навык у себя и обучить этому...»), а также актуальные статьи для изучения – «Перечень навыков soft-skills и способы их развития», «Soft skills – что это такое и где этому научиться. Какие навыки называют гибкими, и кому они нужны?», «Софт скиллс (soft skills): что это за навыки и как их развить?», «Как развить в себе креативность? 5 простых шагов, которые сможет выполнить каждый», «Почему так сложно научить критическому мышлению?», «Ораторское искусство: упражнения, приемы о правила для овладения основами риторики», «Гид по soft skills: как развивать ключевые навыки будущего».

В рамках мероприятий, направленных на развитие цифровой компетенции,



учителям ШНОР предлагалось освоение следующих ДПП: «Развитие digital-компетенций педагога в условиях информатизации образования» и «Осуществление образовательной деятельности с использованием современных цифровых технологий».

Учебно-тематический план ДПП **«Развитие digital-компетенций педагога в условиях информатизации образования»** состоял из 4 разделов и был рассчитан на 42 часа (7 часов – лекции, 23 часа – практические занятия, 12 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций педагогов в части применения современных информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов при проектировании и реализации образовательного процесса (приложение М).

*На первом этапе* реализации данной программы учителя ШНОР с *низким уровнем* сформированности цифровой компетенции в лекционной форме знакомились с информацией по следующим темам:

– информационные ресурсы общества, цифровые образовательные ресурсы (структура цифровой компетентности педагога; цифровые образовательные ресурсы (далее – ЦОР); организация библиографического поиска цифровых информационных и образовательных ресурсов, специализированные поисковые сервисы, образовательные онлайн-платформы; поисковые системы, организация системы поиска в различных поисковых системах; электронные коллекции информационных и образовательных ресурсов, образовательные специализированные порталы);

– лицензионные и свободно распространяемые программные продукты (преимущества лицензионного и недостатки нелицензионного программного обеспечения; общие требования ко всем группам программного обеспечения);

– использование цифровых технологий для организации профессионального взаимодействия (обзор доступных для проведения онлайн-мероприятий платформ и пакетов услуг: допустимое число пользователей, длительность конференции, допустимый для загрузки объем информации, потребность в установке дополнительных программ, наличие опции записи видео и аудио, получения

обратной связи и др. технические возможности; виртуальные собрания и видеозвонки с использованием Zoom и Яндекс.Телемост; совместная работа в режиме реального времени);

- применение онлайн-сервисов для создания ЦОР (понятие онлайн-сервис; виды онлайн-сервисов, используемых в образовании; работа с сервисами Google).

*На втором этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности цифровой компетенции:

- осуществляли поиск ЦОР для учебных занятий разных типов в соответствии с желаемым образовательным результатом;

- осуществляли поиск на открытых образовательных платформах массовых онлайн-курсов, доступных обучающимся, имеющим особые образовательные потребности;

- в форме виртуального собрания в сети Интернет отрабатывали практические навыки работы с сервисами Zoom и/ или Яндекс.Телемост;

- разрабатывали тест по выбранной теме или опросник (анкету) с использованием Google Forms;

- создавали QR-код для ссылки на разработанный тест/опросник;

- создавали презентации с применением эффектов анимации, управления показом презентации при помощи гиперссылок;

- развивали навыки использования компьютера для аудио- и видеомонтажа с использованием онлайн-видео редакторов в соответствии с заданными требованиями.

*На третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР создавали по выбранной теме (урока, родительского собрания, педсовета и др.) скринкаст (скриншот) для обеспечения образного восприятия предлагаемого материала и его наглядной конкретизации в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания представителями целевой аудитории.

В учебно-тематическом плане ДПП **«Осуществление образовательной деятельности с использованием современных цифровых технологий»** 3 раздела, рассчитанных на 24 часа (5 часов – лекции, 11 часов – практические

занятия, 8 часов – самостоятельная работа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций и знаний педагогических работников общеобразовательных организаций в сфере современных цифровых технологий, цифровых инструментов и современного цифрового оборудования (приложение Н).

*На первом этапе* реализации данной программы учителя с низким уровнем сформированности цифровой компетенции в лекционной форме познакомились с информацией по следующим темам:

– цифровая образовательная среда как средство обеспечения качества и доступности образования (основные направления цифровой трансформации в сфере образования; структура информационно-образовательной среды общеобразовательной организации (комплекс информационных образовательных ресурсов: электронные образовательные материалы, электронные библиотеки, цифровые лаборатории, «электронный» дневник и журнал, школьный сайт, среда для электронного обучения и портфолио учеников и учителей; совокупность технологических средств ИКТ: компьютеры, иное информационное оборудование, коммуникационные каналы; система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде); цифровая культура педагога; модель цифровой культуры педагога);

– цифровая педагогика (современные информационно-коммуникационные и цифровые технологии; 3D-технологии в образовании и преимущества их использования; включение 3D (трехмерных моделей) процессов и объектов в традиционные способы обучения, трехмерное компьютерное моделирование; инфографика как образовательная технология, основные понятия и виды инфографики, инструменты для создания образовательной инфографики; электронное обучение, дистанционные образовательные технологии и их виды; методики синхронного, асинхронного и смешанного обучения; on-line обучение и off-line обучение, совмещение очного и онлайн-обучения);

– использование цифрового оборудования и цифрового образовательного контента в обучении (использование компьютерного, мультимедийного,

презентационного оборудования в учебном процессе; цифровой контент, его виды: электронные учебники, цифровые учебники, электронные образовательные ресурсы и др.; использование цифрового образовательного контента; характеристика бесплатных и открытых образовательных интернет-ресурсов в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, рекомендованных Минпросвещения России);

– обеспечение информационной безопасности обучающихся (виды информационных угроз; ограничение в общеобразовательных организациях доступа обучающихся к видам информации, распространяемой посредством сети «Интернет», причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования; гигиенические требования к организации занятий с использованием цифровых средств обучения; безопасное использование сайтов в сети «Интернет» в образовательном процессе в целях обучения и воспитания обучающихся).

*На втором этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР с низким и средним уровнями сформированности цифровой компетенции:

– разрабатывали образовательный контент (компьютерные средства контроля) по учебному предмету, используя цифровые инструменты: текстовые процессоры, программа подготовки электронных презентаций, табличные процессоры, графические редакторы, программные средства работы с мультимедийной информацией, сервисы для создания интерактивных упражнений, онлайн-доски, системы для создания тестов;

– составляли инструкцию для обучающихся по безопасности в работе с интернет-ресурсами.

*На третьем этапе* освоения данной ДПП учителя ШНОР в форме «Ярмарки контента» представляли перечень подобранного цифрового образовательного контента (цифровых ресурсов) по учебному предмету на уровне начального общего, основного общего или среднего общего образования для теории, закрепления, проведения практических и лабораторных работ в соответствии с желаемым образовательным результатом, оформленного согласно Таблице 20.

Таблица 20 – Перечень подобранного цифрового образовательного контента (цифровых ресурсов) по учебному предмету

№ п/п	Тема и вид урока	Теория		Закрепление		Практика (при наличии практических или лабораторных работ по учебному предмету)		Используемое цифровое оборудование и цель его применения
		ссылка на ресурс	пояснение	пояснение	ссылка на ресурс	пояснение	ссылка на ресурс	
1								
2								
3								

В перечень вариативных мероприятий, направленных на развитие цифровой компетенции, были включены 22 видеоурока, посвященных применению цифровых технологий в образовательном процессе.

По окончании реализации ИОМ в декабре 2020 года проведена итоговая диагностика учителей русского языка и математики. Оценка проводилась по тем же вопросам, что и входная диагностика. В исследовании приняли участие 334 учителя, закончивших на тот момент реализацию ИОМ. В рамках итоговой диагностики респонденты выражали мнение относительно своих навыков по 6 профессиональным компетенциям – предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой, а также «гибким» навыкам [160].

Как показали результаты итоговой диагностики, в целом освоение ИОМ повысило навыки учителей ШНОР по 5 профессиональным компетенциям: предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой и «гибким» навыкам (Таблица 21).

Таблица 21 – Результаты входной и итоговой диагностики учителей ШНОР<sup>5</sup>

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
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

<sup>5</sup> Различия между результатами входной и итоговой диагностики по каждой из профессиональных компетенций (за исключением коммуникативной) статистически значимы на уровне 0,05.

При этом разница между результатами входной и итоговой диагностики по каждому из упомянутых аспектов профессиональной деятельности статистически значима на уровне 0,05 (Таблица 22) [160].

Таблица 22 – Различия между результатами входной и итоговой диагностики

Наименование компетенции	Все учителя		Учителя русского языка		Учителя математики	
	F	Знч.	F	Знч.	F	Знч.
предметная	16,083	,000	5,866	,016	10,417	,001
методическая	26,126	,000	8,660	,003	17,928	,000
психолого-педагогическая	54,782	,000	25,665	,000	29,238	,000
коммуникативная	1,966	,161	,009	,926	3,250	,072
«гибкие» навыки	17,386	,000	8,403	,004	8,974	,003
цифровая	8,998	,003	4,109	,043	5,054	,025

Наибольшая значимость различий наблюдается по психолого-педагогической компетенции ( $F=54,782$ ), остальные 4 компетенции изменились примерно в одинаковой степени.

Анализируя результаты отдельно по предметам видно, что наиболее сформированной у учителей русского языка является предметная компетенция (89,5%), далее идут методическая и коммуникативная компетенции (по 83,4%). Наименьшее значение имеет цифровая компетенция (69,1%) (Рисунок 7).

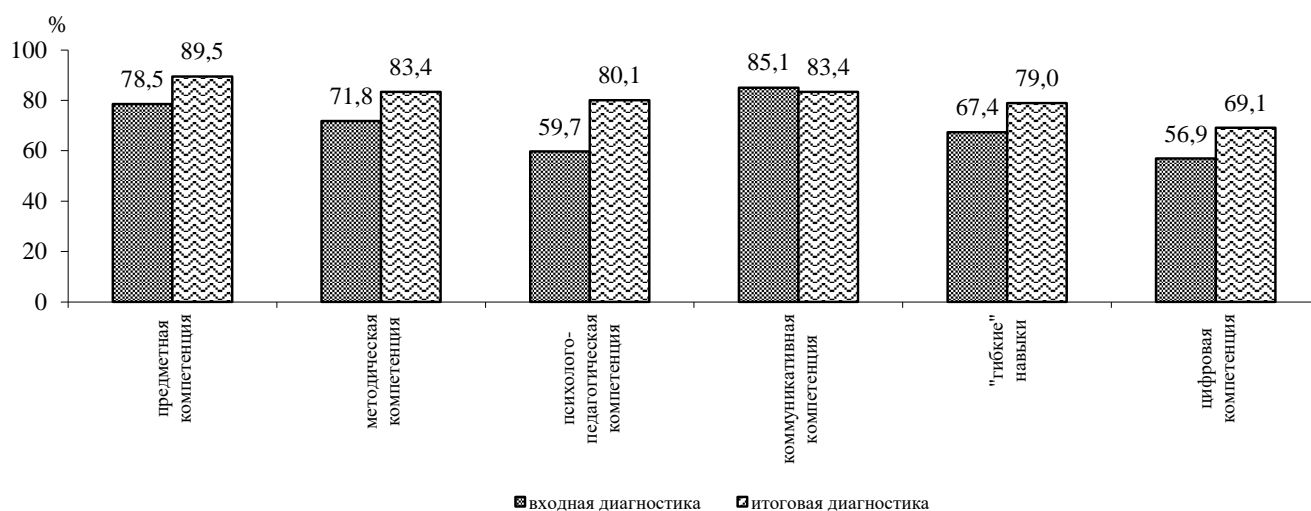


Рисунок 7 – Результаты входной и итоговой диагностики учителей русского языка

Наибольшая динамика у учителей русского языка наблюдается по психолого-педагогической компетенции (+20,4%). По предметной, методической, цифровой компетенциям и «гибким» навыкам изменения составили более 10%. Все они носят

не случайный характер. Не обнаружена статистическая значимость изменений только по коммуникативной компетенции.

Наиболее сформированной компетенцией у учителей математики по результатам итоговой диагностики является также предметная компетенция (86,3%). Далее идут коммуникативная (83,7%) и методическая (82,4%) компетенции. Менее всего выражены «гибкие» навыки (79,1%) и цифровая компетенция (79,7%) (Рисунок 8).

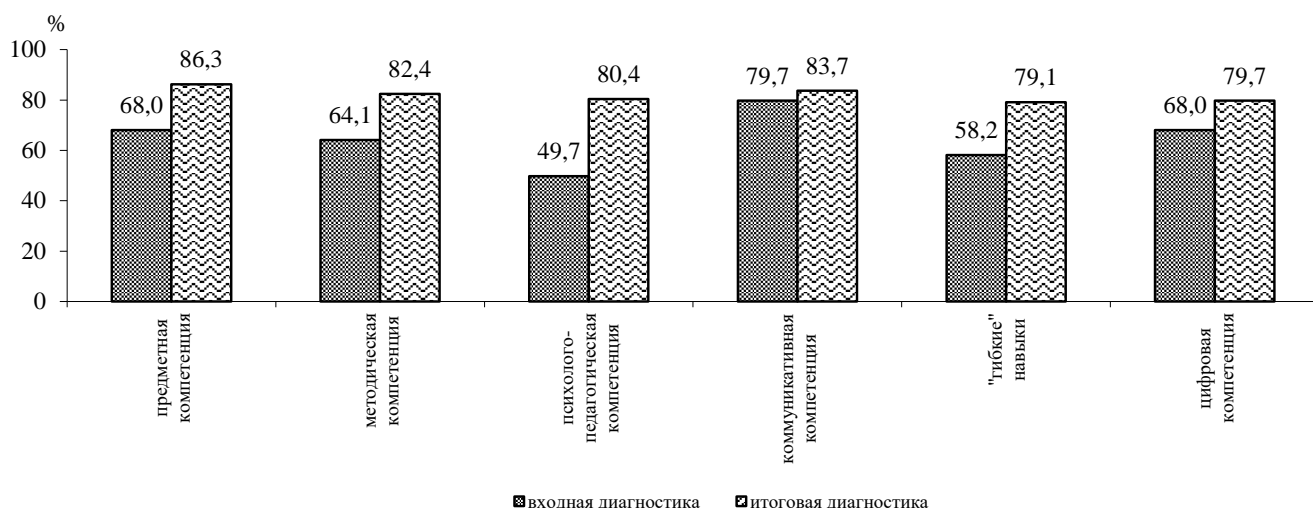


Рисунок 8 – Результаты входной и итоговой диагностики учителей математики

Однако, несмотря на самую низкую сформированность среди всех компетенций учителей математики, динамика изменений по «гибким» навыкам составила 20,9%. Выше только по психолого-педагогической компетенции (30,7%). Динамика уровня предметной, методической и цифровой компетенциям находится в пределах от 10 до 20%. При этом изменения по всем вышеперечисленным компетенциям (за исключением коммуникативной) являются статистически значимыми [156].

Сравнивая результаты итоговой диагностики между учителями русского языка и математики видно, что традиционные компетенции (предметная, методическая, психолого-педагогическая и коммуникативная) и «гибкие» навыки по результатам прохождения ИОМ сформированы у 79% и более педагогов. Низкое значение показателя наблюдается по цифровой компетенции, причем только у учителей русского языка (Рисунок 9).

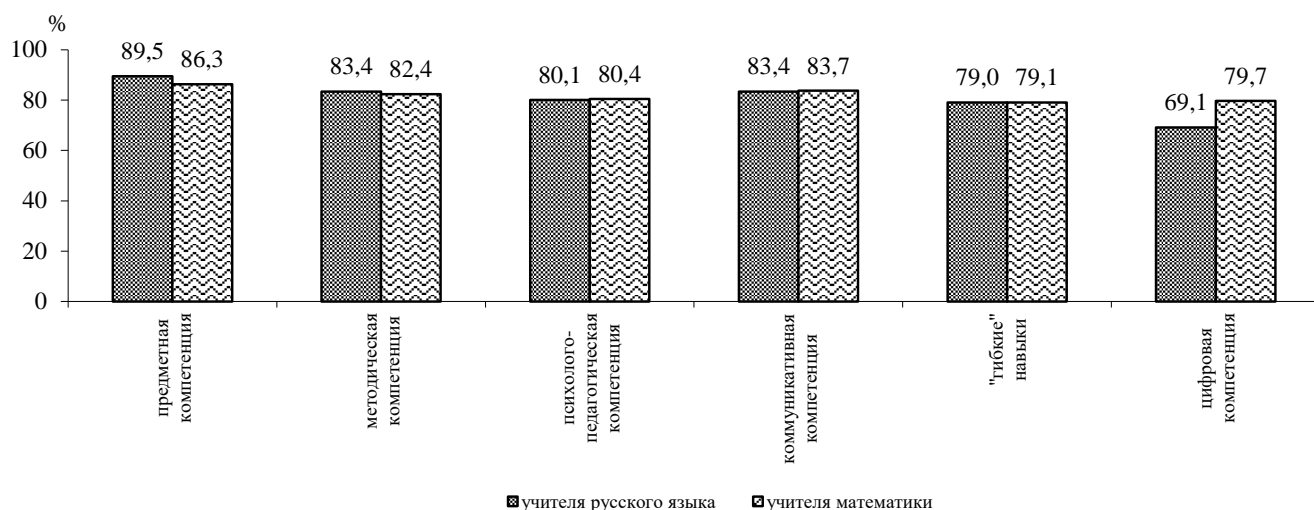


Рисунок 9 – Результаты итоговой диагностики учителей русского языка и математики

При этом статистически значимые различия между итоговыми результатами учителей русского языка и математики наблюдаются именно по цифровой компетенции (Таблица 23).

Таблица 23 – Различия между результатами итоговой диагностики учителей русского языка и математики

Наименование компетенции	F	Знч.
предметная	1,031	,311
методическая	,496	,482
психолого-педагогическая	,217	,642
коммуникативная	,000	,996
«гибкие» навыки	,295	,587
цифровая	4,492	,035

Следует отметить, что различий между предметной подготовкой у учителей русского языка и математики, зафиксированных по результатам входной диагностики, по итогам прохождения педагогами мероприятий ИОМ не осталось.

Анализ динамики показателей, характеризующих сформированность предметной компетенции, выявил статистически значимые изменения по 3 из 4 составляющих. Учителя ШНОР стали лучше знать преподаваемый предмет в пределах требований ФГОС и ООП, его историю и место в мировой культуре и науке; использовать возможности преподаваемого предмета при организации учебно-исследовательской, культурно-досуговой и иной внеурочной деятельности;



знать требования к содержанию и результатам обучения по преподаваемому предмету (Таблица 24).

Таблица 24 – Результаты входной и итоговой диагностики уровня развития предметной компетенции у учителей ШНОР

Показатель	Вх., %	Ит., %	F	Знч.
Знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и ООП, его истории и места в мировой культуре и науке	34,1	49,1	11,666	,001
Знание и использование возможностей преподаваемого предмета при организации учебно-исследовательской, культурно-досуговой и иной внеурочной деятельности	41,9	54,5	14,638	,000
Знание требований к содержанию и результатам обучения по преподаваемому предмету	64,1	78,7	23,373	,000
Регулярное изучение литературы и иных источников с целью совершенствования своих знаний в данной предметной области	47,6	48,2	,104	,747

Также в результате исследования было установлено, что в Вологодской области на развитие предметной компетенции учителей школ с низкими результатами обучения не влияет фактор расположения школы (городская она или сельская). Численность обучающихся в школе слабо, но взаимосвязана с предметной компетенцией учителей математики ( $r=0,260$ ). Для преподавателей русского языка количественная наполняемость школы не имеет значения (Таблица 25).

Таблица 25 – Факторы, оказывающие влияние на уровень предметной компетенции учителей ШНОР

Наименование фактора	учитель русского языка		учитель математики	
	r	знч.	r	знч.
Тип местности (город/село)	-,055	,458	,001	,988
Численность обучающихся в школе (>100 / <=100)	,069	,358	,260**	,001
Уровень развития методической компетенции	,768**	,000	,816**	,000
Уровень развития психолого-педагогической компетенции	,529**	,000	,780**	,000
Уровень развития коммуникативной компетенции	,420**	,000	,726*	,000
Уровень развития «гибких» навыков	,447**	,000	,761**	,000
Уровень развития цифровой компетенции	,495**	,000	,662**	,000

Установлена корреляция между предметной и остальными компетенциями. Т.е. чем больше сформированы методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная, цифровая компетенции или «гибкие» навыки, тем больше

выражена и предметная компетенция [162].

При этом следует отметить, что наибольшая связь предметной компетенции у обеих групп респондентов наблюдается с методической, у учителей математики еще и с психолого-педагогической компетенцией.

Заметна разница между абсолютными значениями коэффициентов корреляции в зависимости от группы респондентов, т.е. взаимосвязь компетенций у учителей математики гораздо сильнее, чем у учителей русского языка.

С точки зрения владения *методической компетенцией*, реализация ИОМ внесла положительный эффект в 4 из 5 ее составляющих. Учителя ШНОР стали лучше разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных ООП, обеспечивать ее выполнение; выбирать и применять методические средства для достижения различных образовательных целей; использовать методы проблемного обучения, самостоятельной, в том числе исследовательской, деятельности обучающихся; осуществлять контрольно-оценочную деятельность с использованием разнообразных способов оценивания (Таблица 26).

Таблица 26 – Результаты входной и итоговой диагностики уровня развития методической компетенции у учителей ШНОР

Показатель	Вх., %	Ит., %	F	Знч.
Планирование и осуществление учебного процесса в соответствии с ООП	55,4	61,4	3,604	,058
Разработка рабочей программы по предмету, курсу на основе примерных ООП и обеспечение ее выполнения	75,7	82,6	8,258	,004
Эффективный выбор и применение методических средств для достижения различных образовательных целей	27,5	51,5	24,143	,000
Использование методов проблемного обучения, самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской	24,0	40,4	36,391	,000
Осуществление контрольно-оценочной деятельности с использованием разнообразных способов оценивания	38,6	58,7	35,260	,000

Результаты анализа влияния факторов на развитие методической компетенции учителей школ с низкими результатами обучения схожи с выводами по предметной компетенции (Таблица 27).

Таблица 27 – Факторы, оказывающие влияние на уровень методической компетенции учителей ШНОР

Наименование фактора	учитель русского языка		учитель математики	
	г	знч.	г	знч.
Тип местности (город/село)	-,115	,122	-,072	,374
Численность обучающихся в школе (>100 / <=100)	,025	,739	,172*	,034
Уровень развития предметной компетенции	,768**	,000	,816**	,000
Уровень развития психолого-педагогической компетенции	,601**	,000	,799**	,000
Уровень развития коммуникативной компетенции	,383**	,000	,701**	,000
Уровень развития «гибких» навыков	,544**	,000	,801**	,000
Уровень развития цифровой компетенции	,508**	,000	,699**	,000

На методическую компетенцию, как и на предметную, в такой же степени не влияют / влияют факторы типа местности, численности обучающихся в школе, а также уровни развития остальных компетенций [162].

Эффективность реализации процесса персонифицированного развития предметных и методических компетенций учителей ШНОР, описанного в модели, также определялась по результатам входной и итоговой диагностики в начале и завершении прохождения слушателями дополнительных профессиональных программ.

По русскому языку учителям ШНОР предлагалось выполнить диагностическую работу, состоящую из 40 заданий, определяющих сформированность у них предметных и методических компетенций. Вопросы тестирования проверяли знание теоретических основ предмета, а также методики его преподавания. Часть заданий была направлена на знание содержания преподаваемого предмета и умение решать практические задачи по материалам ВПР и ОГЭ по темам, вызывающим наибольшие затруднения у обучающихся.

По математике диагностическая работа состояла из 21 задания и также была направлена на знание содержания преподаваемого предмета и умение решать практические задачи по материалам ВПР и ОГЭ по темам, вызывающим наибольшие затруднения у обучающихся. Примерные варианты диагностических работ представлены в приложениях П и Р.

Результаты входной и итоговой диагностики учителей представлены в

Таблице 28.

Таблица 28 – Результаты входной и итоговой диагностики педагогической и методической компетенций учителей ШНОР (по показателю «Отношение набранного по результатам диагностики балла к максимальному»)

	Кол-во	Среднее	F	Знч.	Кол-во	Среднее	F	Знч.
	русский язык				математика			
Входная диагностика	226	73,4	12,2	,001	159	67,8	5,173	,024
Итоговая диагностика	226	77,5			159	72,6		
<b>Динамика</b>	-	<b>4,1</b>	-	-	-	<b>4,8</b>	-	-

Дисперсионный анализ результатов входного и итогового тестирования показал, что у обеих категорий преподавателей показатель отношения набранного по результатам диагностики балла к максимальному увеличился. При этом зафиксированные изменения статистически значимы. Таким образом, результаты анализа подтвердили эффективность реализации персонифицированного развития предметных и методических компетенций учителей русского языка и математики в рамках реализуемой модели.

Также проведен анализ сформированности на различных уровнях профессиональных компетенций учителей из экспериментальной и контрольной групп (Таблица 29). Наибольшая эффективность персонифицированного сопровождения наблюдается по психолого-педагогической компетенции (145,7%), наименьшая – по коммуникативной (101,1%).

Таблица 29 – 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	<b>119,5</b>	69,2	65,8	95,2
методическая	68,3	82,9	<b>121,5</b>	55,0	61,7	112,1
психолого-педагогическая	55,1	80,2	<b>145,7</b>	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	<b>125,1</b>	49,2	53,3	108,5
цифровая	62,0	74,0	<b>119,3</b>	54,2	61,7	113,8
резильентность	26,3	56,3	<b>214,1</b>	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.

В целом различия по среднему проценту сформированности предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой компетенциям, «гибким» навыкам в экспериментальной и контрольной группах по результатам итоговой диагностики статистически значимы (Таблица 30).

Таблица 30 – Средний процент сформированности каждой из профессиональных компетенций в экспериментальной и контрольной группах, %

Профессиональная компетенция	ЭГ	КГ	Разница (ЭГ-КГ)	F	знч
предметная	90,8	85,8	5,0**	21,849	,000
методическая	89,4	84,3	5,1**	20,026	,000
психолого-педагогическая	89,4	84,5	4,9**	16,719	,000
коммуникативная	90,4	90,2	0,2	,048	,826
«гибкие» навыки	88,7	83,0	5,7**	19,306	,000
цифровая	87,9	84,4	3,5**	7,132	,008
резильентность	56,3	38,3	18,0**	11,636	,001

Различия по доле учителей со сформированной резильентностью между экспериментальной и контрольной группами также являются статистически значимыми (56,3% педагогов ШНОР и 38,3% представителей неШНОР).

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 анализировалась динамика образовательных достижений обучающихся на основе результатов массовых оценочных процедур как показатель качества преподавания учителей изучаемых школ.

Экспериментальная выборка – обучающиеся ШНОР, контрольная – обучающиеся неШНОР, т.е. те, учителя которых не повышали свою квалификацию в рамках реализации ИОМ. Всего проведен статистический анализ 192302 человеко-работ – 53384 человеко-работ в экспериментальной группе, 138918

человеко-работ – в контрольной группе.

Анализировалась динамика отношения среднего первичного балла к максимальному обучающихся 4, 5, 6-х классов, участвовавших в ВПР по русскому языку и математике в 2019 и 2021 годах, а также 9-х классов, сдававших ОГЭ в эти же годы.

Как показал анализ результатов ВПР в 4-х классах по русскому языку, в 2021 году в целом по Вологодской области отношение среднего первичного балла к максимальному снизилось по сравнению с 2019 годом (динамика составила 95,9%). Однако в 62 (62,0%) из 100 ШНОР темп изменения показателя оказался выше, чем в остальных школах (Таблица 31).

Таблица 31 – Отношение среднего первичного балла ВПР к максимальному по русскому языку обучающихся ШНОР и неШНОР в 2019 и 2021 годах

Категория школ	4 класс			5 класс			6 класс			9 класс		
	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
ШНОР	67,7	66,2	<b>97,8</b>	58,2	55,8	<b>95,9</b>	52,8	56,0	<b>106,1</b>	74,5	72,4	<b>97,2</b>
неШНОР	72,2	68,7	<b>95,2</b>	63,9	61,2	<b>95,8</b>	61,4	61,4	<b>100,0</b>	77,5	74,3	<b>95,9</b>
Вологодская область	71,0	68,1	95,9	62,2	59,7	95,9	58,7	59,9	101,9	76,6	73,7	96,2
<b>кол-во / % ШНОР с динамикой выше, чем в неШНОР</b>	-	-	<b>62 / 62,0%</b>	-	-	<b>61 / 57,5%</b>	-	-	<b>69 / 65,7%</b>	-	-	<b>62 / 60,2%</b>

На ВПР по русскому языку в 5-х классах в целом по Вологодской области наблюдается также отрицательная динамика отношения среднего первичного балла к максимальному (95,9%). Однако 61 (57,5%) из 106 ШНОР показала динамику выше, чем в остальных общеобразовательных организациях.

В 6-х классах по русскому языку, как в целом по Вологодской области, так и в ШНОР, наблюдается повышение отношения среднего первичного балла ВПР к максимальному (101,9 и 106,1%, соответственно). При этом в 69 (65,7%) из 105 изучаемых школах динамика выше, чем в остальных учреждениях.

Отношение среднего первичного балла ОГЭ по русскому языку к максимальному в целом по Вологодской области в 2021 году ниже, чем в 2019 году (96,2%). Однако, как и в 4-6-х классах, динамика по ШНОР (97,2%) позитивнее,

нежели по остальным общеобразовательным организациям (95,9%). При этом 62 (60,2%) из 103 школы продемонстрировали изменение показателя выше, чем в остальных учреждениях.

Необходимо отметить, что значения показателя отношения среднего первичного балла к максимальному по ШНОР ниже аналогичных показателей по остальным общеобразовательным организациям Вологодской области по всем процедурам и в 2019, и в 2021 годах. Так, если в 4-х классах по русскому языку в 2019 году соответствующее значение по изучаемым школам составило 67,7%, то по неШНОР – 72,2%, в 2021 году – 66,2 и 68,7% соответственно. Аналогичная ситуация по предмету наблюдается в 5, 6 и 9-х классах в 2019 и 2021 годах.

Несмотря на то, что результаты обучающихся ШНОР по русскому языку уступают среднеобластным значениям, положительная внутришкольная динамика отношения среднего первичного балла к максимальному относительно самих себя фиксируется по каждой процедуре. Значение показателя в целом по изучаемым школам свидетельствует об опережении темпа улучшения результатов в них по отношению к остальным общеобразовательным организациям области, что является подтверждением эффективности адресной и персонифицированной работы с данными учреждениями и учителями, преподающими в них.

Более подробная информация о результатах ВПР в разрезе школ представлена в приложении С.

Статистический анализ подтверждает данные утверждения. Значения отношения среднего первичного балла ВПР в 4-х классах к максимальному по русскому языку в 2019 году в ШНОР и остальных школах Вологодской области различались изначально на уровне 0,05.

В 2021 году отношение среднего первичного балла ВПР в 4-х классах по русскому языку к максимальному в ШНОР значительно различается с аналогичными показателями по остальным школам (ниже на 2,5%) и данным по ШНОР в 2019 году (ниже на 1,5%) (Таблица 32). Аналогичная ситуация наблюдается по этому учебному предмету в 5, 6 и 9-х классах.

Таблица 32 – Сравнение отношения среднего первичного балла к максимальному по русскому языку в ШНОР и неШНОР в 2019 и 2021 годах

Школы_период	Кол-во обучающихся	Ср. знач.	Разность средних			
			ШНОР_2019 год	неШНОР_2019 год	ШНОР_2021 год	неШНОР_2021 год
4 класс						
ШНОР_2019 год	3211	67,7	-	-4,4* <sup>6</sup>	1,5*	-1,0*
неШНОР_2019 год	9467	72,2	4,4*	-	6,0*	3,4*
ШНОР_2021 год	2928	66,2	-1,5*	-6,0*	-	-2,5*
неШНОР_2021 год	9835	68,7	1,0*	-3,4*	2,5*	-
5 класс						
ШНОР_2019 год	3648	58,2	-	-5,7*	2,4*	-3,0*
неШНОР_2019 год	8357	63,9	5,7	-	8,1*	2,7*
ШНОР_2021 год	3541	55,8	-2,4*	-8,1*	-	-5,4*
неШНОР_2021 год	9031	61,2	3,0*	-2,7*	5,4*	-
6 класс						
ШНОР_2019 год	3472	52,8	-	-8,6*	-3,2*	-8,6*
неШНОР_2019 год	7789	61,4	8,6*	-	5,4*	0,1
ШНОР_2021 год	3364	56,0	3,2*	-5,4*	-	-5,4*
неШНОР_2021 год	8718	61,4	8,6*	-0,1	5,4*	-
9 класс						
ШНОР_2019 год	3310	74,5	-	-2,9*	2,1*	0,3
неШНОР_2019 год	8232	77,5	2,9*	-	5,0*	3,2*
ШНОР_2021 год	3143	72,4	-2,1*	-5,0*	-	-1,8*
неШНОР_2021 год	7888	74,3	-0,3	-3,2*	1,8*	-

На ВПР по математике в 4-х классах в 2021 году в целом по Вологодской области отношение среднего первичного балла к максимальному снизилось по сравнению с 2019 годом (динамика составила 99,1%). Однако по ШНОР наблюдается положительная динамика (100,8%). В 58 (57,4%) из 101 изучаемых общеобразовательных организациях темп изменения показателя оказался выше, чем в остальных школах (98,4%) (Таблица 33).

Таблица 33 – Отношение среднего первичного балла ВПР к максимальному по математике обучающихся ШНОР и неШНОР в 2019 и 2021 годах

Категория школ	4 класс			5 класс			6 класс			9 класс		
	отношение, %		динамика, %	отношение, %		динамика, %	отношение, %		динамика, %	отношение, %		динамика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
ШНОР	62,6	63,1	<b>100,8</b>	49,0	45,3	<b>92,4</b>	47,1	43,1	<b>91,5</b>	47,6	41,0	<b>86,1</b>
неШНОР	66,9	65,8	<b>98,4</b>	54,7	50,7	<b>92,7</b>	55,7	47,5	<b>85,3</b>	51,7	44,8	<b>86,7</b>
Вологодская область	65,8	65,2	99,1	53,0	49,1	92,7	53,0	46,2	87,2	50,5	43,7	86,5

<sup>6</sup> – здесь и далее разность средних значима на уровне 0,05.



## Продолжение таблицы 33

<b>кол-во / % ШНОР с динамикой выше, чем в неШНОР</b>	-	-	<b>58 / 57,4%</b>	-	-	<b>64 / 60,4%</b>	-	-	<b>70 / 66,7%</b>	-	-	<b>50 / 48,5%</b>
---	---	---	-------------------	---	---	-------------------	---	---	-------------------	---	---	-------------------

На ВПР по математике в 5-х классах в целом по Вологодской области наблюдается значительная отрицательная динамика отношения среднего первичного балла к максимальному (92,7%). При этом 64 (60,4%) из 106 ШНОР показали динамику выше, чем в остальных общеобразовательных организациях (92,7%).

В 6-х классах по математике наблюдается также снижение отношения среднего первичного балла ВПР к максимальному (87,2%). При этом в 70 (66,7%) из 105 изучаемых школ динамика выше, чем в остальных учреждениях (85,3%).

Динамика отношения среднего первичного балла к максимальному среди всех массовых оценочных процедур ниже на ОГЭ по математике (86,5%). Показатель по ШНОР (86,1%) соответствует аналогичным характеристикам по остальным общеобразовательным организациям (86,7%). При этом 50 (48,5%) из 103 изучаемых школ продемонстрировали динамику выше, чем в других учреждениях.

Как и в русском языке, в математике значения показателя отношения среднего первичного балла к максимальному, по ШНОР ниже аналогичных показателей по остальным школам Вологодской области по всем процедурам и в 2019, и в 2021 годах. Несмотря на это положительная динамика отношения среднего первичного балла к максимальному относительно самих себя фиксируется в большинстве изучаемых общеобразовательных организаций в каждой анализируемой учебной параллели.

Значение показателя в целом по ШНОР практически везде (за исключением ОГЭ) свидетельствует об опережении темпа улучшения результатов в изучаемых школах по отношению к остальным общеобразовательным организациям области, тем самым подтверждая эффективность работы их учителей.

Более подробная информация о результатах ВПР в разрезе школ

представлена в приложении Т.

При этом статистический анализ фиксирует значимость различий между результатами контрольной и изучаемой выборок школ. Так, значения отношения среднего первичного балла ВПР в 4-х классах к максимальному по математике в 2019 году в ШНОР и остальных школах Вологодской области изначально различались на уровне 0,05.

В 2021 году отношение среднего первичного балла ВПР в 4-х классах по математике к максимальному в ШНОР значимо различается с аналогичными показателями по остальным школам (ниже на 2,7%). Данная тенденция применима к результатам 5, 6 и 9-х классов (Таблица 34). При этом в данных классах наблюдаются статистически значимые различия и с результатами ШНОР 2019 года.

Таблица 34 – Сравнение отношения среднего первичного балла к максимальному по математике в ШНОР и неШНОР в 2019 и 2021 годах

Школы_период	Кол-во обучающихся	Ср. знач.	Разность средних			
			ШНОР_2019 год	неШНОР_2019 год	ШНОР_2021 год	неШНОР_2021 год
4 класс						
ШНОР_2019 год	3256	62,6	-	-4,2*	-0,5	-3,2*
неШНОР_2019 год	9564	66,9	4,2*	-	3,8*	1,0*
ШНОР_2021 год	3041	63,1	0,5	-3,8*	-	-2,7*
неШНОР_2021 год	9893	65,8	3,2*	-1,0*	2,7*	-
5 класс						
ШНОР_2019 год	3645	49,0151	-	-5,7*	3,7*	-1,6*
неШНОР_2019 год	8467	54,6740	5,7*	-	9,4*	4,0*
ШНОР_2021 год	3523	45,2711	-3,7*	-9,4*	-	-5,4*
неШНОР_2021 год	9029	50,6529	1,6*	-4,0*	5,4*	-
6 класс						
ШНОР_2019 год	3444	47,1	-	-8,6*	4,0*	-0,4
неШНОР_2019 год	7845	55,7	8,6*	-	12,6*	8,2*
ШНОР_2021 год	3343	43,1	-4,0*	-12,6*	-	-4,4*
неШНОР_2021 год	8685	47,5	0,4	-8,2*	4,4*	-
9 класс						
ШНОР_2019 год	3312	47,6	-	-4,1*	6,6*	2,8*
неШНОР_2019 год	8236	51,7	4,1*	-	10,7*	6,9*
ШНОР_2021 год	3145	41,0	-6,6*	-10,7*	-	-3,8*
неШНОР_2021 год	7882	44,8	-2,8*	-6,9*	3,8*	-

Аналогичные тенденции зафиксированы и при сравнении динамики

образовательных результатов одних и тех же обучающихся ШНОР и неШНОР (4 классы в 2019 году и 6 классы в 2021 году, 5 классы в 2019 году и 7 классы в 2021 году, а также 6 классы в 2019 году и 8 классы в 2021 году).

Анализ динамики показателей, характеризующих сформированность *психолого-педагогической компетенции*, выявил статистически значимые изменения по окончании реализации ИОМ по всем ее составляющим. Учителя ШНОР стали лучше владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (в том числе умением сдерживать себя в критических ситуациях) (Таблица 35).

Таблица 35 – Результаты входной и итоговой диагностики уровня развития психолого-педагогической компетенции учителей ШНОР

Показатель	Вх., %	Ит., %	F	Знч.
Владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья	53,3	74,6	23,522	,000
Разработка и реализация индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	22,8	48,5	56,442	,000
Владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (в том числе умение сдерживать себя в критических ситуациях)	30,8	44,9	37,601	,000

Исследование показало, что наиболее выражена связь психологической компетенции у учителей русского языка с методической и цифровой компетенциями. В отличие от них, у «математиков» сильная корреляция обнаружена с предметной, методической компетенциями, а также «гибкими» навыками (Таблица 36).

Таблица 36 – Факторы, оказывающие влияние на уровень психолого-педагогической компетенции учителей ШНОР

Наименование фактора	учитель русского языка		учитель математики	
	г	знч.	г	знч.
Тип местности (город/село)	-,015	,839	-,155	,155
Численность обучающихся в школе (>100 / <=100)	,066	,377	,172*	,034
Уровень развития предметной компетенции	,529**	,000	,780**	,000
Уровень развития методической компетенции	,601**	,000	,799**	,000
Уровень развития коммуникативной компетенции	,461**	,000	,723**	,000
Уровень развития «гибких» навыков	,495**	,000	,825**	,000
Уровень развития цифровой компетенции	,601**	,000	,661**	,000

На развитие психолого-педагогической компетенции у учителей школ с низкими результатами обучения не влияет тип местности. Количество обучающихся в школе значимо (слабая корреляция) только для учителей математики (чем больше школьников в ШНОР, тем сильнее сформирована психолого-педагогическая компетенция).

По всем составляющим *коммуникативной компетенции* статистически значимые изменения не произошли. Вероятно, данный факт связан с изначально высоким значением уровня развития данного аспекта педагогической деятельности учителей (Таблица 37).

Таблица 37 – Результаты входной и итоговой диагностики уровня развития коммуникативной компетенции учителей ШНОР

Показатель	Вх., %	Ит., %	F	Знч.
Вовлечение обучающихся в процесс обучения и внеклассную работу	62,0	62,0	,603	,438
Потребность и активное стремление к общению с детьми, к созданию в учебных группах разновозрастных детско-взрослых общностей обучающихся, их родителей и педагогических работников	44,3	44,0	3,529	,061
Сотрудничество с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задачах	74,0	75,4	,277	,599
Способность устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями	48,8	46,4	,015	,903

Развитие коммуникативной компетенции в целом так же зависит от представленных факторов, как и по предыдущим компетенциям. Наибольшая взаимосвязь данного аспекта профессионального развития педагога у учителей

русского языка наблюдается с психолого-педагогической компетенцией, математики – с предметной, психолого-педагогической компетенциями, а также «гибкими» навыками (Таблица 38).

Таблица 38 – Факторы, оказывающие влияние на уровень коммуникативной компетенции учителей ШНОР

Наименование фактора	учитель русского языка		учитель математики	
	r	знч.	r	знч.
Тип местности (город/село)	,082	,271	,012	,881
Численность обучающихся в школе (>100 / <=100)	-,034	,645	,203*	,012
Уровень развития предметной компетенции	,420**	,000	,726**	,000
Уровень развития методической компетенции	,383**	,000	,701**	,000
Уровень развития психолого-педагогической компетенции	,461**	,000	,723**	,000
Уровень развития «гибких» навыков	,333**	,000	,724**	,000
Уровень развития цифровой компетенции	,421**	,000	,628**	,000

Сила взаимосвязи между коммуникативной компетенцией и факторами, оказывающими влияние на нее, так же, как и по другим аспектам, больше у учителей математики, чем у учителей русского языка.

По результатам анализа данных итоговой диагностики статистически обоснованная динамика показателей, характеризующих сформированность «гибких» навыков, наблюдается по 3 из 6 их составляющих. Учителя ШНОР развили свои умения: поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу; находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися; применять системный подход для решения поставленных задач (Таблица 39).

Таблица 39 – Результаты входной и итоговой диагностики уровня развития «гибких» навыков учителей ШНОР

Показатель	Вх., %	Ит., %	F	Знч.
Анализ реального состояния дел в учебной группе	58,7	68,3	1,880	,171
Поддержка в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы	44,9	68,0	66,800	,000
Умение находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися	40,4	50,6	24,430	,000
Осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации	24,6	26,3	,003	,954

## Продолжение таблицы 39

Применение системного подхода для решения поставленных задач	52,7	60,8	13,250	,000
Владение методами убеждения, аргументации, умение донести свою позицию через вербальные и невербальные техники	39,2	42,8	1,804	,180

«Гибкие» навыки – единственная компетенция, которая зависит от типа местности, в которой располагается школа ( $r=-0,167$ ). У учителей русского языка в городских общеобразовательных организациях данная характеристика развивается сложнее, чем у их коллег из сельской местности (Таблица 40).

Таблица 40 – Факторы, оказывающие влияние на уровень «гибких» навыков учителей ШНОР

Наименование фактора	учитель русского языка		учитель математики	
	г	знч.	г	знч.
Тип местности (город/село)	-,167*	,025	-,084	,302
Численность обучающихся в школе (>100 / <=100)	-,037	,616	,193*	,017
Уровень развития предметной компетенции	,447**	,000	,761**	,000
Уровень развития методической компетенции	,544**	,000	,801**	,000
Уровень развития психолого-педагогической компетенции	,495**	,000	,825**	,000
Уровень развития коммуникативной компетенции	,333**	,000	,724**	,000
Уровень развития цифровой компетенции	,455**	,000	,774**	,000

У учителей математики «гибкие» навыки напротив, не зависят от типа местности, в которой располагается школа, однако здесь слабое влияние оказывает численность обучающихся в общеобразовательной организации.

Анализ результатов самодиагностики с точки зрения взаимообусловленности факторов показал, что на «гибкие» навыки педагогов ШНОР наибольшее влияние оказывает уровень сформированности методической и психолого-педагогической компетенций. При этом данная корреляция у учителей математики выражена очень высоким значением ( $r=0,825$ ).

По итогам реализации ИОМ все составляющие *цифровой компетенции* статистически значимо изменились у учителей ШНОР. Они стали активнее применять информационные технологии и цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе; чаще использовать современные способы оценивания с применением информационно-коммуникационных технологий; цифровые

технологии в профессионально-педагогическом взаимодействии (с учениками, с родителями, с коллегами); чаще работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой, браузерами и мультимедийным оборудованием (Таблица 41).

Таблица 41 – Результаты входной и итоговой диагностики уровня развития цифровой компетенции учителей ШНОР

Показатель	Вх., %	Ит., %	F	Знч.
Активное применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе	37,7	43,7	4,936	,027
Использование современных способов оценивания с применением информационно-коммуникационных технологий	28,4	39,8	6,966	,008
Использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии (с учениками, с родителями, с коллегами)	34,1	42,2	6,035	,014
Умение работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой, браузерами и мультимедийным оборудованием	62,0	73,7	9,587	,002

На цифровую компетенцию учителей ШНОР обоих предметов, как показало исследование, не оказывают влияние ни тип населенного пункта, ни численность контингента школы (Таблица 42).

Таблица 42 – Факторы, оказывающие влияние на уровень цифровой компетенции учителей ШНОР

Наименование фактора	учитель русского языка		учитель математики	
	г	знч.	г	знч.
Тип местности (город/село)	,008	,907	-,075	,358
Численность обучающихся в школе (>100 / <=100)	,105	,108	,108	,183
Уровень развития предметной компетенции	,411**	,000	,662**	,000
Уровень развития методической компетенции	,433**	,000	,699**	,000
Уровень развития психолого-педагогической компетенции	,498**	,000	,661**	,000
Уровень развития коммуникативной компетенции	,358**	,000	,628**	,000
Уровень развития «гибких» навыков	,442**	,000	,774**	,000

Для учителей русского языка наибольшая взаимосвязь цифровой компетенции наблюдается с психолого-педагогической компетенцией, для учителей математики – с методической компетенцией и «гибкими» навыками.

Таким образом, персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей ШНОР позволило слушателям

усовершенствовать с точки зрения эффективности в условиях ШНОР знания преподаваемого предмета, формы, методы, средства и технологии обучения, способность учитывать особенности контингента обучающихся и условия ШНОР при построении индивидуальных программ развития обучающихся, владение методами взаимодействия и решения конфликтных ситуаций в детском коллективе. Данные новообразования соответствуют выявленным профессиональным дефицитам учителей ШНОР в начале опытно-экспериментальной работы.

По итогам реализации персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций 75,2% учителей ШНОР выразили мнение о полной успешности и эффективности данной модели, 22,2% – частичной успешности и эффективности и только 2,6% негативно оценили результаты проведенных мероприятий.

Выявлена статистически значимая взаимосвязь уровня развития каждой из профессиональных компетенций от остальных. Таким образом, чем лучше сформирована одна профессиональная компетенция, тем выше степень развития другой. Данная тенденция подтверждает первоначальную идею об резильентности учителя ШНОР как метакомпетенции.

Решение о сформированности резильентности у учителя ШНОР принималось при высоком уровне развития каждой из 6 компетенций. Так, если до реализации персонифицированного сопровождения профессиональных компетенций таких педагогов было 88 (26,3%) человек, то в конце (после завершения предусмотренных ИОМ мероприятий) их стало 188 (56,3%) [163]. Данные учителя включены в банк данных педагогов, обладающих сформированной резильентностью, с целью использования их опыта в работе с другими ШНОР Вологодской области, в том числе в качестве их кураторов.

Динамика резильентности, как и остальных изучаемых профессиональных компетенций (кроме коммуникативной), по результатам апробации модели у учителей ШНОР выше, чем у учителей, которые не повышали уровень своего развития в рамках персонифицированного подхода.



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Целью опытно-экспериментальной работы явилось доказательство того, что реализация разработанной модели содействует успешному развитию профессиональных компетенций и резильентности учителей ШНОР.

2. На *констатирующем этапе* осуществлялось выявление затруднений учителей ШНОР, признаков недостаточной сформированности их профессиональных компетенций, на формирующем – апробация модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

3. Анализ подготовленности учителей ШНОР показал, что у них наименее сформированы знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и ООП, его истории и места в мировой культуре и науке; знание и использование возможностей преподаваемого предмета при организации учебно-исследовательской, культурно-досуговой и иной внеурочной деятельности; регулярное изучение литературы и иных источников с целью совершенствования своих знаний в данной предметной области (предметная компетенция), эффективный выбор и применение методических средств для достижения различных образовательных целей; использование методов проблемного обучения, самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской; осуществление контрольно-оценочной деятельности с использованием разнообразных способов оценивания (методическая компетенция), опыт разработки и реализации индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся; владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (психолого-педагогическая компетенция), потребность и активное стремление к общению с детьми, к созданию в учебных группах разновозрастных детско-взрослых общностей обучающихся, их родителей и педагогических работников; способность устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их

родителями (коммуникативная компетенция), поддержка в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы; умение находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися; осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации; владение методами убеждения, аргументации, умение донести свою позицию через вербальные и невербальные техники («гибкие» навыки), активное применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе; использование современных способов оценивания с применением информационно-коммуникационных технологий; использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии (с учениками, с родителями, с коллегами) (цифровая компетенция).

4. На основе анализа результатов входной самодиагностики, социометрии, данных ведомственной статистики об особенностях функционирования ШНОР, а также образовательных достижений обучающихся разработаны ИОМ для 334 учителей русского языка и математики изучаемых школ.

5. В рамках освоения ДПП учителя ШНОР осваивали модули, направленные на устранение выявленных у них профессиональных дефицитов по каждой соответствующей компетенции. При этом акцент при реализации программ сделан на реальных проблемных ситуациях, с которыми встречаются педагоги в своей деятельности.

6. На первом этапе реализации ДПП достигалась цель формирования у педагогов теоретических знаний, необходимых им для успешной работы в условиях ШНОР. На втором этапе полученные знания применялись в рамках выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, учебных практик. Образовательной целью третьего этапа являлась подготовка учителей к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в практической деятельности в форме решения педагогических ситуаций из собственной профессиональной деятельности.

7. Как показали результаты итоговой самодиагностики, освоение ИОМ повысило навыки учителей ШНОР по 5 профессиональным компетенциям:

предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой и «гибким» навыкам.

8. Показатели динамики сформированности профессиональных компетенций и резильентности у учителей ШНОР превышают аналогичные значения педагогов неШНОР, что доказывает эффективность апробированной модели.

9. Выявлена необходимость комплексного подхода при решении задач профессионального развития учителей ШНОР, поскольку повышение уровня сформированности каждой из компетенций детерминирует рост показателей остальных составляющих резильентности.

10. В результате реализации модели увеличилось (с 88 до 188 человек (на 30%)) количество учителей ШНОР со сформированной академической резильентностью. Данные учителя включены в банк данных педагогов, обладающих сформированной резильентностью, с целью использования их опыта в работе с другими ШНОР Вологодской области, в том числе в качестве их кураторов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование посвящено значимой для науки проблеме повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами. В настоящее время на государственном уровне приоритетной целью развития национальной системы образования является вхождение в десятку лучших стран мира по данному аспекту. При этом важным является не только повышение качества знаний в лучших школах страны, но и рост образовательных достижений в школах с низкими образовательными результатами.

Анализ результатов зарубежных и отечественных массовых оценочных процедур показывает, что среди школ, характеризующихся одинаковым набором условий осуществления образовательной деятельности, одни общеобразовательные организации показывают высокие результаты на ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, другие имеют низкие показатели. Одна из задач современной системы образования – сокращение разрыва в образовательных достижениях между школами-лидерами и школами-аутсайдерами.

Впервые на школы, функционирующие в сложных социальных условиях, но демонстрирующие высокие результаты обратили внимание зарубежные ученые. Данные общеобразовательные организации получили название резильентных и стали объектами пристального изучения со стороны исследователей.

Контекстный подход к изучению проблемы низких образовательных результатов показал, что одним из основных факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, является учитель. Однако регрессионный анализ, который проводится в Вологодской области ежегодно, доказывает, что это не единственная причина низких результатов школ. Важно рассматривать ситуацию в комплексном плане, анализировать все параметры, влияющие на уровень образовательных достижений обучающихся, характеризующие как внутренний, так и внешний контекст функционирования ШНОР.

Данные факторы связаны не только с составом учителей, но и особенностями

осуществления профессиональной деятельности, трудностями установления контактов с учащимися, переживающими ситуацию социального неблагополучия.

Опыт работы с учителями ШНОР показал, что для повышения уровня учебных результатов их обучающихся недостаточно знать предмет, а также методику его преподавания. Помимо этого педагоги получают знания и умения в области психологии, дефектологии, логопедии, учатся медиации, работе с девиантным и асоциальным поведением, способам развития учебной мотивации и самостоятельности учащихся. Актуальным становится вопрос формирования соответствующих профессиональных компетенций, эффективных именно для ШНОР.

Анализ, проведенный в рамках контекстного и компетентностного подходов, показал, что особенно востребованными в данных общеобразовательных организациях являются предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная, цифровая профессиональная компетенция, а также «гибкие» навыки.

Метакомпетенция, представляющая собой комплекс данных профессиональных компетенций, имеющих высокий уровень сформированности, которые развиваются на базе основных профессиональных и личностных качеств и которые необходимы педагогу, работающему в сложных социальных условиях, для достижения высоких результатов в обучении и воспитании, рассматривается нами с позиций компетентностного и личностно-деятельностного подходов как резильентность учителя ШНОР.

Различия в уровне развития профессиональных компетенций (резильентности) конкретных педагогов, многообразие факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, а также специфические особенности функционирования ШНОР являются предпосылками реализации персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

Проанализированы теоретические источники и определены основные закономерности и принципы персонифицированного сопровождения развития

профессиональных компетенций учителей ШНОР, к которым относятся идеи непрерывности; интеграции образовательных структур; социального, научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства; кластерности (дифференциации); блочно-модульного (компетентностно-модульного) построения содержания повышения квалификации; вариативности и гибкости; персонификации образования; активизации субъектной образовательной позиции обучающегося; четкой организации обратной связи.

Определены основные организационно-педагогические условия реализации персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР:

- 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;
- стимулирование профессионально-личностной позиции.

В рамках исследования разработана модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, которая раскрывает теоретико-методологические основания описываемого процесса – акмеологический, компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный, модульный и системно-квалитативный подходы, подразумевающие становление учителя как субъекта профессионального развития; необходимость развития востребованных компетенций и профессионально-личностных качеств; отражение в содержании образовательных программ социокультурных условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность учителя, характеристик уровня развития общего образования, особенностей социального, личностного и психоэмоционального развития слушателя; разработку вариативных учебных модулей профессионального развития; проведение системного мониторинга уровня развития компетенций педагогических кадров.

Модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР реализуется в рамках полного управленческого цикла, представляя собой процесс проектирования и реализации профессионально-личностного развития субъекта образования, начиная с определения целей и задач профессионального развития, продолжая диагностикой и анализом возможностей, потребностей, интересов, профессионально-личностных затруднений, субъектного опыта педагога, учетом полученной информации в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута и заканчивая анализом эффективности исполненных мероприятий.

Компетентностный подход в рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволил определить профессиональные дефициты, выступающие ориентирами при планировании содержания программ развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, к которым относятся неумение реализовывать развивающие особенности своего предмета; трудности в установлении контакта с обучающимися, во взаимодействии с 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 состояние и уровень эмоционального благополучия обучающихся; неготовность использовать ресурс социального пространства ребенка – семьи, дополнительного образования, внеучебной деятельности; отсутствие навыков социально-педагогической и психологической поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Преодоление указанных дефицитов является предпосылкой сформированности резильентности учителя ШНОР.

На основе анализа результатов входной самодиагностики, социометрии, данных ведомственной статистики об особенностях функционирования ШНОР, а также образовательных достижений обучающихся разработаны ИОМ для 334 учителей русского языка и математики изучаемых школ.

В рамках освоения ДПП учителя ШНОР осваивали модули, направленные на устранение выявленных у них профессиональных дефицитов по каждой

соответствующей компетенции. При этом акцент при реализации программ сделан на реальных проблемных ситуациях, с которыми встречаются педагоги в своей деятельности.

На первом этапе реализации ДПП достигалась цель формирования у педагогов теоретических знаний, необходимых им для успешной работы в условиях ШНОР. На втором этапе полученные знания применялись в рамках выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, учебных практик. Образовательной целью третьего этапа являлась подготовка учителей к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в практической деятельности в форме решения педагогических ситуаций из собственной профессиональной деятельности.

В реализации первого этапа реализации ДПП участвовали учителя ШНОР с низким уровнем развития соответствующей профессиональной компетенции – общими знаниями и умениями, репродуктивным и (или) воспроизводящим характером деятельности, неумением определить необходимые способы действий и сознательно использовать их при решении актуальных задач, неумение решать стандартные профессиональные задачи. На втором этапе к ним присоединялись педагоги со средним уровнем сформированности компетенции, характеризующимся пониманием основных тенденций и закономерностей образовательного процесса, попытками творческих решений отдельных профессиональных задач, стремлением к совершенствованию умений, осознанием их роли для успешного осуществления профессиональной деятельности, неумением решать профессиональные задачи в новых условиях. В третьем этапе реализации ДПП принимали участие все учителя ШНОР. Высокий уровень развития соответствующей профессиональной компетенции означает способность к самостоятельному построению алгоритма профессиональных действий, критериев и способов анализа их эффективности на основе исследовательского подхода к практической задаче, умение распространять опыт успешного решения практических задач в нестандартных ситуациях, умение выступать в роли наставника для менее опытных учителей.



В рамках реализации дополнительных профессиональных программ помимо традиционных особое внимание уделяется практикоориентированным технологиям – тренинги, деловые игры, имитационное моделирование профессиональной деятельности, контекстное обучение и проч. Содержание таких занятий отражает 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.) [163].

К нестандартным ситуациям, требующим применения специальных умений и навыков, адаптированных к особенностям контингента ШНОР (третий этап реализации ДПП), относились: разработка индивидуального образовательного маршрута конкретного обучающегося с учетом «проблемных» зон, выявленных на ВПР (предметная и методическая компетенции); составление психолого-педагогической характеристики личности конкретного обучающегося с ОВЗ, 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?»; 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»? и др.

(коммуникативная компетенция); анализ профессиональных ситуаций (создания успеха и обеспечения роста достижений; самооценки; пренебрежения и неуважения других; выбора наиболее приемлемого варианта действий; приведения примера, выражения отношения к другому человеку; угрозы наказания и переживания своей вины и проч.) («гибкие» навыки), создание ссылки (QR-кода) на разработанную в сети Интернет форму (цифровая компетенция) [163].

Эффективность модели персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР подтверждена положительной динамикой результатов диагностики по 5 профессиональным компетенциям учителей русского языка и математики ШНОР до и после реализации ИОМ, положительной разницей между динамикой в экспериментальной и контрольной группах педагогов по соответствующим компетенциям и резильентностью в целом.

Еще одним методом, подтверждающим эффективность разработанной модели, является сравнение темпа изменения отношения среднего балла к максимальному на массовых оценочных процедурах обучающихся ШНОР и остальных детей. Анализ показал, что в ШНОР темп изменения показателя по таким процедурам, как ВПР в 4 и 6-х классах по русскому языку и математике, а также ОГЭ по русскому языку, оказался позитивнее, чем в целом по области. В остальных процедурах темп соответствует среднерегionalным.

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.

Результаты диагностики учителей ШНОР по итогам реализации ИОМ, сравнение их результатов с педагогами неШНОР, а также статистический анализ образовательных достижений обучающихся данных педагогов в сравнении с их сверстниками, подтвердили гипотезу исследования, заключающуюся в том, что модель обеспечит развитие профессиональных компетенций учителей ШНОР. При этом основные условия, гарантирующие ее работоспособность (научный анализ данных, интеграция акмеологического, компетентостного, личностно-деятельностного, контекстного, системно-квалитативного подходов, учет исходного уровня развития профессиональных компетенций учителей, особенностей функционирования ШНОР, проектирование слушателем ИОМ, опора на технологии персонифицированного обучения) соблюдены.

Основными рисками и сложностями при реализации модели могут выступать:

- недостаток кадровых, организационных, материально-технических и организационных ресурсов;

- высокие трудозатраты при разработке ИОМ;

- недостаточная теоретическая, методическая и практическая готовность значительной части профессорско-преподавательского и тьюторского состава к реализации возможных модулей персонифицированного повышения квалификации;

- отсутствие мотивации у части учителей, администрации образовательных организаций в персонифицированном повышении квалификации;

- использование при разработке индивидуального образовательного маршрута результатов процедур, проведенных с нарушением требований к объективности.

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 (школ (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 ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абанкина, Т.В. Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России / Т.В. Абанкина, А.Н. Красилова, Г.А. Ястребов // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 87-120.
2. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2005. – 214 с.
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4. – С. 117-127.
4. Анализ резильентности российских школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа  
[https://fioco.ru/Media/Default/Documents/ШНОР/Анализ%20резильентности%20российских%20школ\\_.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/ШНОР/Анализ%20резильентности%20российских%20школ_.pdf).
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 263 с.
6. Андрагогика постдипломного педагогического образования : научно-методическое пособие / [С.Г. Вершловский и др.] ; под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – Санкт-Петербург : СПбАПО, 2007. – 195 с.
7. Андреевская, С.И. Персонифицированная система повышения квалификации – ключевой фактор реализации профессионального стандарта педагога / С.И. Андреевская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 7-11.
8. Андриенко, О.А. Актуальные проблемы образования взрослых / О.А. Андриенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 25-28.

9. Андриенко, О.А. К вопросу об изменениях функций профессиональной деятельности педагога в условиях современного образования / О.А. Андриенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 24-27.

10. Антипкина, И.В. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей / И.В. Антипкина, К.А. Любицкая, А.К. Нисская // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 230-260.

11. Байбородова, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе: монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.

12. Байбородова, Л.В. Средства развития индивидуальности ребёнка / Л.В. Байбородова // Индивидуализация обучения и воспитания: чтения К.Д. Ушинского (2009 г.; Ярославль). – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – Ч. 1. – С. 131–137.

13. Балтаева, В.Т. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на основе персонифицированной модели обучения в медицинском ВУЗе / В.Т. Балтаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – №1 – С. 114–115.

14. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / М. Барбер, М. Mourshed // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7-61.

15. Баталова, Ю.А. Анализ результатов оценочных процедур как способ совершенствования профессиональных компетенций педагогов / Ю.А. Баталова // Наука и школа. – 2019. – № 2. – С. 73-79.

16. Белоусов, К.Ю. Измерительные процедуры и рейтингование в рамках общероссийской и региональной систем оценки качества образования / К.Ю. Белоусов // Проблемы современного образования. – 2019. – № 2. – С. 61-71.

17. Бобина, О.С. Дифференцированный подход в совершенствовании профессиональной компетентности преподавателей колледжа / О.С. Бобина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1. – С. 47-49.

18.Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

19.Болотов, В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 287-297.

20.Болотов, В.А. Условия эффективного использования результатов оценки учебных достижений школьников / В.А. Болотов, И.А. Вальдман // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 41-51.

21.Болычева, Е.В. Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе / Е.В. Болычева // Экофасилитация. – Киев. – 2012. – С. 34-38.

22.Бондарева, О.А. Формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Бондарева Ольга Александровна. – Орел, 2013. – 253 с.

23.Борченко, И.Д. Персонифицированная программа повышения квалификации как эффективный инструмент адресной поддержки педагогов в преодолении их профессиональных затруднений / И.Д. Борченко, Е.В. Малютин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 57-61.

24.Бурлакова, Т.В. К вопросу внедрения вариативно-рефлексивного подхода как основы педагогической практики / Т.В. Бурлакова // Наука и школа. – 2008. – № 3. – С. 54-56.

25.Бысик, Н.В. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие / Н.В. Бысик, С.Г. Косарецкий, М.А. Пинская // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 5. – С.87-101.

26.Валиева, Ф.И. Основы адаптивности: профессиональное выгорание : учебное пособие / Ф.И. Валиева. – Санкт-Петербург, 2016. – 82 с.

27.Вахидова, Л.В. Основные положения концептуально детерминированной персонифицированной информационно-образовательной среды / Л.В. Вахидова // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 года / Научные редакторы Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2013. – Том II. – С. 248–250.

28.Вахштайн, В.С. Между двумя волнами мониторинга (2007-2008) / В.С. Вахштайн, Д.Л. Константиновский, Д.Ю. Куракин // Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? : материалы VI Международной научно-практической конференции, Москва, 13–15 февраля 2009 года / Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Литературное агентство «Университетская книга», 2009. – С. 160-175.

29.Введенский, В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21-31.

30.Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 334 с.

31.Вербицкий, А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : Знание, 1990. – 64 с.

32.Вершловский, С.Г. Взрослость как категория андрогогики / С.Г. Вершловский // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 285-297.

33.Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. - № 8. – С. 3-8.

34.Вершловский, С.Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена) / С.Г. Вершловский. – СПб. : СПб АППО, 2007. – С. 54.



- 35.Виноградов, В.Л. Феномен образовательной резильентности / В.Л. Виноградов, О.В. Шатунова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10-1. – С. 28-31.
- 36.Волобуева, Т.Б. Современная модель повышения квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] / Т.Б. Волобуева, А.И. Чернышев // НИРО Нижегородский институт развития образования: [сайт]. – 2012. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=26166>.
- 37.Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
- 38.Воронов, С.А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании / С.А. Воронов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Том. 9. – № 6. – Часть 1. – С. 165-172.
- 39.Вороткова, И.Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И.Ю. Вороткова, А.В. Усачева // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105-112.
- 40.Габдулхаков, В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии : монография / В.Ф. Габдулхаков. – М. : Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 293 с.
- 41.Гаврилова, И.С. Формирование профессиональных компетенций у педагогов учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Гаврилова Ирина Станиславовна. – Орел, 2016. – 24 с.
- 42.Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 5-9.
- 43.Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования. – 1995. – Вып. 3. – С. 58-63.

44.Галкина, Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы : дис. ...д-ра пед. наук : 130008 / Галкина Татьяна Энгеровна. – М., 2011. – 341 с.

45.Гам, В.И. Дополнительное профессиональное образование: современный контекст / В.И. Гам, В.Е. Михайлова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С. 65-68.

46.Гам, В.И. Современные формы организации повышения квалификации педагогов / В.И. Гам, В.Е. Михайлова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 1-1. – С. 119-133.

47.Гибадуллина, Ю.М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю.М. Гибадуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11 (часть 10). – С. 2253-2257.

48.Гильмеева, Р.Х. Персонифицированная система учительского роста в рамках деятельностной парадигмы образования / Р.Х. Гильмеева // Вестник НЦ БЖД. – 2018. – № 4 (38). – С. 9-14.

49.Гильмеева, Р.Х. Системно-технологическая модель формирования исследовательской компетенции студента среднего профессионального образования педагогического профиля / Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8 (62). – С. 101–110.

50.Гончарук, Ю.О. Создание базы данных компетенций в рамках разработки интернет-приложения для организации проектной деятельности ТПУ / Ю.О. Гончарук, П.И. Мозгалева, О.М. Замятина // Ресурсоэффективным технологиям – энергию и энтузиазм молодых : сборник докладов IV Всероссийской конференции студентов Элитного технического образования, г. Томск, 24-27 апреля 2013 года. – Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), 2013. – С. 116-119.

51.Горбунова, Л.Н. Виртуальная стажировка педагогических работников как феномен развивающегося образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов //

Информационные технологии в образовании: сборник трудов XXV Международной конференции, г. Москва, 6-7 ноября 2015 года, 2015. – ч. 1. – С. 39-44.

52.Гордеева, Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы / Н.Н. Горбунова // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 32.

53.Гордиенко, В.Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя : дис. ...канд. пс. наук : 19.00.07 / Гордиенко Валерий Николаевич. – Иркутск, 2004. – 150 с.

54.Горова, В.И. Творческая индивидуальность учителя и ее развитие в условиях повышения профессиональной квалификации / В.И. Горова, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь : Сервисшкола, 2005. – 142 с.

55.Горова, В.И. Включение синергетических идей в профессионально-педагогическую подготовку учителя на этапе послевузовского образования / В.И. Горова, Е.В. Домианова, Л.Н. Харченко // Известия Южного отделения РАО и РГПУ. Спецвыпуск // Материалы VI всероссийской научно-практической конференции: «Качество образования. Система непрерывного педагогического образования». – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 189-191.

56.Грачев, В.В. Персонализация образования : монография / В.В. Грачев. – М. : Изд-во СГИ, 2005. – 200 с.

57.Грин, Энди. Многоликость обучения на протяжении всей жизни: новейшие тенденции европейской образовательной политики / Э. Грин // Сибирский Учитель. – 2006. Выпуск № 4 (46). – С. 34-40.

58.Гринько, М.Н. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации / М.Н. Гринько, Л.С. Самсоненко, Л.Ю. Шавшаева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 460.

59.Гришина, И.В. Методологические основания формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе

дополнительного профессионального образования / И.В. Гришина // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 43-50.

60.Гришина, И.В. Теоретико-методологические подходы к проектированию модульной программы в персонифицированной системе повышения квалификации руководителей школ / И.В. Гришина // Управление образованием: теория и практика. – 2016. – № 3 (23). – С. 22-37.

61.Груздова, Е.А. Проблемы качества современного физического образования в России: возможности персонифицированной модели повышения квалификации учителя / Е.А. Груздова // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. – 2014. – № 2 (2). – С. 56-64.

62.Груничева, И.Г. Поддержка школ, показывающих низкие образовательные результаты, как часть национальной образовательной политики. Обзор мирового опыта / И.Г. Груничева, М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий // Вопросы образования. – 2012. – № 3. – С. 30-63.

63.Губанова, Е.В. Повышение квалификации педагогических работников в свете изменения государственной политики в сфере образования / Е.В. Губанова // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 2. – С. 191-196.

64.Губанова, Е.В. Дополнительные профессиональные программы: функционально-компетентностный подход к оценке / Е.В. Губанова, Г.П. Савиных // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – Т. 1 – № 4 (4). – С. 69-80.

65.Гульчевская, В.Г. Индивидуализация обучения как перспективная модель инновационного развития образования [Электронный ресурс] / В.Г. Гульчевская. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/304/31813.php>.

66.Давлятшина, О.В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации : автореф. дис. ...канд. пед. наук :13.00.01 / Давлятшина Ольга Вячеславовна. – Киров, 2017. – 23 с.

67. Давыденко, А.А. Активизация сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов / А.А. Давыденко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 3 (35). – С. 14-19.

68. Давыденко, А.А. Оценка профессиональных затруднений и образовательных запросов как основа методического сопровождения деятельности педагогических коллективов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / А.А. Давыденко, М.И. Губанова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 2. – № 2 (49). – С. 76–84.

69. Дашковская, О. Персонализация VS Индивидуализация: найди 10 отличий [Электронный ресурс] / О. Дашковская // Вести образования: Электронная газета. – 21 мая 2020. – Режим доступа: [https://vogazeta.ru/articles/2020/5/21/edpolitics/13113-personalizatsiya\\_vs\\_individualizatsiya\\_nayti\\_10\\_otlichiy](https://vogazeta.ru/articles/2020/5/21/edpolitics/13113-personalizatsiya_vs_individualizatsiya_nayti_10_otlichiy).

70. Дедюкина, Л.Л. Дифференциация и индивидуализация в образовательной деятельности / Л.Л. Дедюкина // Философия образования. – 2010. – № 4. – С. 292-297.

71. Джахбаров, М.А. Моделирование персонифицированной программы повышения квалификации учителя / М.А. Джахбаров, Л.Н. Харченко // Новая Наука: От идеи к результату. – 2017. – № 3. – С. 42-46.

72. Дивеева, Г.В. Компетентностный подход в реализации персонифицированной модели повышения квалификации педагогов / Г.В. Дивеева, С.В. Слинкин // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием, Москва, 20-22 декабря 2016 года. Том Часть 1. – Москва: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017, С. 136-141.

73. Диденко, Д.В. Дополнительное профессиональное образование и повышение его эффективности / Д.В. Диденко // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М. : ИС РАН, 2008. – С. 78-107.

74. Дмитриева, Л.А. Использование статистико-аналитической информации по результатам государственной итоговой аттестации в управлении качеством образования / Л.А. Дмитриева, М.А. Захаров // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2017. – № 2 (3). – С. 103-106.

75. Есаулова, М.Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации / М.Б. Есаулова // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2012. – № 4. – С. 25-29.

76. Жаркова, Е.Н. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования: типовое региональное решение / Е.Н. Жаркова, Н.Г. Калашникова // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 135-144.

77. Жафяров, А.Ж. Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике: анализ отечественного опыта / А.Ж. Жафяров, Е.С. Никитина, М.Е. Федотова. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2004. – 34 с.

78. Журавлева, О.Н. Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории) / О.Н. Журавлева, Т.П. Андреевская, С.В. Александрова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). – С. 97-106.

79. Забродин, Ю.М. Дифференцированные уровни квалификации педагога и структура профессионального стандарта педагога / Ю.М. Забродин, Л.А. Гаязова, П.А. Сергоманов // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 59-65.

80.Замятина, О.М. Персонификация как условие формирования готовности педагогов к реализации ФГОС общего образования / О.М. Замятина, П.И. Мозгалева, А.А. Лыба // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 15-21.

81.Зарубина, В.В. Современное состояние и перспективы развития региональной системы дополнительного педагогического образования / В.В. Зарубина, С.В. Данилов // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 1 (49). – С. 33-40.

82.Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

83.Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16-31.

84.Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. завед. / С.И. Змеев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – С. 31–33.

85.Золотарева, А.В. Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 17-29.

86. Зотова, Т.А. Особенности формирования профессиональных компетенций у студентов-историков педагогических вузов / Т.А. Зотова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1. – С.179-181.

87. Ильина, А.В. Развитие методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, в системе дополнительного профессионального образования / А.В. Ильина, Ю.Г. Маковецкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). – С. 48-56.

88. Ильина, И.В. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических работников: новое видение / И.В. Ильина,

И.М. Подушкина, С.Н. Белова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2016. – Т. 15, № 1. – С. 72-77.

89. Индивидуализация образования: материалы семинара «Модель реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» (Чебоксары, 7.12.2011) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/608893/>.

90. Использование интернет-технологий в организации проектной деятельности студента / Ю.О. Гончарук, У.С. Савинкина, П.И. Мозгалева, О.М. Замятина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 3. – С. 16-20.

91. Казаков, И.С. Научно-методическое обеспечение персонифицированного обучения в педагогическом ВУЗе / И.С. Казаков // Вестник СГУТиКД. – 2011. – № 1. – С. 67-69.

92. Казаков, И.С. Проектирование персонифицированной модели обучения в вузе / И.С. Казаков // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – Том II (Психологопедагогические науки). – С. 128-133.

93. Каланова, Ш.М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / Каланова Шолпан Муртазовна. – Республика Татарстан, Тараз, 1999. – 35 с.

94. Каменкова, Н.В. Об опыте создания и реализации персонифицированных программ повышения квалификации в МБОУ «Лицей № 6» г. Миасса / Н.В. Каменкова, Е.Д. Полякова, А.Г. Обоскалов // Научно-теоретический журнал. – 2013. – № 1 (14). – С.104-112.

95. Каргина, З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З.А. Каргина // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2 (8). – С. 172-187.



96. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей / А.Г. Каспржак // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 261-282.

97. Кеспилов, В.Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников: современные подходы / В.Н. Кеспилов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 5-14.

98. Кинзябулатова Г.Р. Сетевое взаимодействие как фактор профессионального и личностного развития педагогов / Г.Р. Кинзябулатова // Управление Качеством Образования. – 2019. – № 6. – С. 65-68.

99. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань : Изд-во КГУ, 1982. – 224 с.

100. Кирсанов А.А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кирсанов Анатолий Александрович. – Л., 1983. – 23 с.

101. Кисляков, А.В. Неформальное повышение квалификации педагогических работников посредством проектирования инновационных продуктов / А.В. Кисляков, А.В. Щербаков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1 (18). – С. 82-92.

102. Кларин, М.В. Парадоксы инновационной образовательной практики : вызовы и выводы для теории непрерывного образования / М.В. Кларин // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 1 (27). – С. 6-18.

103. Клевцова, М.С. Персонификация как предмет психолого-педагогических исследований / М.С. Клевцова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – С. 54-57.

104. Клевцова, М.С. Технология персонифицированного повышения квалификации педагогических работников системы профессионального образования : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Клевцова Мария Сергеевна. – Нижний Новгород, 2014. – 242 с.

105. Ковалева, Г.С. Перспективные направления развития системы оценки качества образования: международный и отечественный опыт // Материалы межрегиональной конференции «Управление качеством образования»: сборник материалов / под общ. ред. Г.В. Дивеевой; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования. – 2017. – С. 4-13.

106. Ковалева, Г.С. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? / Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 69-80.

107. Ковалева, Т.М. Принцип индивидуализации в современной дидактике [Электронный ресурс] / Т.М. Ковалева. – Режим доступа: [https://texts.news/didaktika\\_1521/kovaleva-printsip-individualizatsii-93569.html](https://texts.news/didaktika_1521/kovaleva-printsip-individualizatsii-93569.html).

108. Коржова, Н.Б. Персонифицированная программа повышения профессиональной компетентности педагогических работников образовательного учреждения – важнейший этап перехода на адресную модель повышения квалификации / Н.Б. Коржова, И.С. Бирюкова, Н.Е. Скрипова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 99-103.

109. Корнетов, Г.Б. Организация поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, на основе сотрудничества с местными сообществами / Г.Б. Корнетов // Гуманитарные науки. – 2018. – № 3 (43). – С. 33-42.

110. Костромцова, В.В. Использование результатов ЕГЭ и ГИА 9 в аттестации педагогических и руководящих работников / В.В. Костромцова // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 149-158.

111. Кравцов, С.С. Роль Всероссийских проверочных работ в системе контроля качества образования в Российской Федерации / С.С. Кравцов, А.А. Музаев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 5 (43). – С. 96-111.

112. Кравцов, С.С. Участие Российской Федерации в международных сравнительных исследованиях качества образования / С.С. Кравцов // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 8-13.

113. Краснов, П.С. Управленческие решения на основе анализа результатов Всероссийских проверочных работ в общеобразовательной организации / П.С. Краснов // Перспективы Науки и Образования. – 2018. – № 4 (34). – С. 320-326.

114. Крупнов, Ю.В. Практика персонального образования [Электронный ресурс] / Ю.В. Крупнов. – Режим доступа: <http://www.personaledu.narod.ru>.

115. Крыжановская, И.В. Многоуровневая модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Крыжановская Ирина Викторовна – М., 2020. – 160 с.

116. Кузнецова, Г.В. Повышение квалификации педагогических работников как условие их конкурентоспособности / Г.В. Кузнецова // Инновационные технологии научного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции 20 мая 2017 года. Часть 3. – Казань: НИЦ АЭТЕРНА, 2017. – С. 96-98.

117. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – С. 89-90.

118. Куксо, Е.Н. Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе / Е.Н. Куксо. – М. : Сентябрь, 2016. – 192 с.

119. Кулешова, Д.И. Проблема визуализации индивидуальных данных студентов и сотрудников ТПУ / Д.И. Кулешова, П.И. Мозгалева, О.М. Замятина // Ресурсоэффективным технологиям – энергию и энтузиазм молодых : сборник докладов IV Всероссийской конференции студентов Элитного технического образования, г. Томск, 24-27 апреля 2013 года, Томск, 24-27 апреля 2013 года / Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ). – Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2013. – С. 128-131.

120. Кулешова, Д.И. Проектирование концептуальной модели интернет-сервиса визуализации индивидуальных данных / Д.И. Кулешова, П.И. Мозгалева, О.М. Замятина ; науч. рук. О.М. Замятина // Молодежь и современные информационные технологии : сборник трудов XI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, г. Томск, 13-16 ноября 2013 года. – Томск : Изд-во ТПУ, 2013. – С. 158-159.

121. Куликова, А.А. Методология использования данных международных сравнительных исследований для изучения учительского корпуса России: дис. ...канд. наук об образовании / Куликова Алена Александровна. – М., 2019. – 136 с.

122. Куликова, Ю.Н. Интегрированность «идеи свободного выбора» и «индивидуалистического подхода» в системе повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы / Ю.Н. Куликова, С.В. Сергеева // Успехи современной науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 70-72.

123. Кунаш, М.А. Методические аспекты рассмотрения вопросов учета результатов процедур оценки качества образования в процессе реализации дополнительных образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / М.А. Кунаш // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : Сборник материалов VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции, Москва, 07-08 декабря 2017 года / Под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. – М. : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2018. – С. 697-705.

124. Кутузов, А.В. Сущность индивидуализации образования в современной школе / А.В. Кутузов // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. – 2012. – № 5 (46). – С. 183-190.

125. Лаврентьева, И.В. Образовательные запросы педагогов в условиях введения профессионального стандарта / И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Вестник

Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 3 (41). – С. 52-65.

126. Лаврентьева, И.В. Предпочитаемые педагогами форматы повышения квалификации / И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 7 (июль). – С. 462-477.

127. Лаврентьева, И.В. Результаты исследования самооценки наличия некоторых знаний и умений педагогов в составе профессиональной компетентности / И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 9 (сентябрь). – С. 82-100.

128. Лебединцев, В.Б. Проблема индивидуализации обучения в общеобразовательной школе / В.Б. Лебединцев // Инновации в образовании. – 2013. – № 5. – С. 35-47.

129. Ленкова, А.А. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонифицированной программы повышения квалификации / А.А. Ленкова, О.В. Петрова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4 (13). – С. 92-100.

130. Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 439 с.

131. Литвинова, А.В. Персонификация обучения и воспитания интеллектуально одаренных учащихся / А.В. Литвинова // Одарённый ребенок. – 2011. – № 1. – С. 32–37.

132. Любичкая, К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей / К.А. Любичкая // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 64-72.

133. Любичкая, К.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе / К.А. Любичкая, М.А. Шакарова // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 196-215.

134. Лях, Ю.А. Совершенствование системы оценки качества общего образования / Ю.А. Лях // Вестник Костромского государственного университета.

Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 2 (2 квартал). – С. 11-13.

135. Лях, Ю.А. Факторы, влияющие на формирование качества образования / Ю.А. Лях // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 8-16.

136. Марчук, Н.Ю. Особенности профессионально-личностной направленности педагога / Н.Ю. Марчук // Образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 60-71.

137. Масловская, С.В. Анализ возможностей персонифицированной модели повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования в условиях модернизации / С.В. Масловская, Л.М. Цыганкова // Инновации в науке. – 2014. – № 39. – С. 116-123.

138. Матис, В.И. Сравнительный анализ парадигм традиционной и персонифицированной модели повышения квалификации работников образования / В.И. Матис // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2 (33). – С. 219-223.

139. Машиньян, А.А. О компетентности и компетенциях в образовании / А.А. Машиньян, Н.В. Кочергина // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 5 (17). – С.43-46.

140. Медведев, В.Е. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46.

141. Мендель, А.В. Всероссийские проверочные работы как инструмент независимой оценки и управления качеством образования: социологический аспект / А.В. Мендель // Власть и управление на Востоке России. – 2018. – № 2 (83). – С. 101-110.

142. Методические указания для решения педагогических задач по курсу Педагогика для обучающихся программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 54.02.01 дизайн (по отраслям) / В.А. Поплевина. – Тамбов: Изд-во ООО Орион, 2018. – 105 с.

143. Митрофанова, С. Индивидуализация в обучении [Электронный ресурс] / С. Митрофанова, О. Федосеева. – Режим доступа: <https://ug.ru/individualizatsiya-v-obucheniya/>.

144. Модельные персонифицированные программы повышения квалификации педагогических работников и руководителей общеобразовательных учреждений : Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / Т.А. Данельченко, Д.Ф. Ильясов, Ю.Ю. Баранова [и др.]. – Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2012. – 180 с.

145. Муравьева, А.А. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 16-21.

146. Мясоедова, Е.А. Персонифицированный подход к организации повышения квалификации педагогических работников / Е.А. Мясоедова, Н.В. Томилина // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Москва, 18 мая 2017 года / Под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. – М. : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. – С. 167-174.

147. Новоселова, С.Ю. Создание системы оценки качества повышения квалификации работников образования: основные подходы / С.Ю. Новоселова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 3 (7). – С. 82-89.

148. Об использовании результатов ГИА в деятельности институтов повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс] / О.А. Котова. – Режим доступа: [http://conf.apkpro.ru/doc/Проблемная%20дискуссия%201/Котова%20ОА\\_Об%20использовании%20результатов%20ГИА%20в%20деятельности%20ИПК.pdf](http://conf.apkpro.ru/doc/Проблемная%20дискуссия%201/Котова%20ОА_Об%20использовании%20результатов%20ГИА%20в%20деятельности%20ИПК.pdf).

149. Образовательный технопарк как организационно-педагогический механизм поддержки школ с низкими результатами обучения / Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспииков, М.И. Солодкова [и др.] // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6 (119). – С. 99-104.

150. Обухов, В.В. Современные вариативные модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования, ориентированных на новые модели аттестации / В.В. Обухов, М.П. Войтеховская, И.В. Осипова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13 (141). – С. 93-98.

151. Обухов, В.В. Модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования: постановка задач исследования / В.В. Обухов, М.П. Войтеховская, Е.Е. Сартакова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13 (141). – С. 76-80.

152. Озерова, Е.В. Использование результатов оценочных процедур в управлении качеством образования на уровне образовательной организации // Материалы межрегиональной конференции «Управление качеством образования»: сборник материалов / под общ. ред. Г.В. Дивеевой; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования. – 2017. – С. 56-65.

153. Окерешко, А.В. Виды информального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя / А.В. Окерешко // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 74-78.

154. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. Вузов / А.Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

155. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 214 с.

156. 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.

157. 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.

158. 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.

159. 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.

160. 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.

161. Осокин, И.В. Персонифицированное повышение квалификации учителей Вологодской области / И.В. Осокин // Источник. – 2019. – № 1. – С. 5-7.

162. Осокин, И.В. Персонифицированное повышение квалификации учителей школ Вологодской области с низкими образовательными результатами / И.В. Осокин // Источник. – 2021. – № 2. – С. 19-21.

163. 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.

164. 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.

165. 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.

166. 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.

167. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А.А. Остапенко. – М. : Народное образование: НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.

168. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and learning international survey). Часть 2. Учителя и директора школ как ценные профессионалы [Электронный ресурс]. – М., 2019. – Режим доступа: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/ТАЛИС\\_Отчет\\_итог\\_2%20часть.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/ТАЛИС_Отчет_итог_2%20часть.pdf).

169. Павлова, Л.В. Оценка образовательных достижений обучающихся по результатам реализации ООП НОО в контексте требований ФГОС НОО / Л.В. Павлова, Н.Г. Аюпова, Н.А. Лебедевская [и др.] // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 февр. 2019 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – С. 85-90.

170. Педагогика : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Издательство Академия, 2002. – 576 с.

171. Перепеловский, В.В. Персонификация образования на основе современных телекоммуникационных технологий: Интернет ассоциации в образовании [Электронный ресурс] / В.В. Перепеловский. – Режим доступа:

<https://www.sites.google.com/site/fet5486/polzovateli/vvp/personifikacia-obrazovania-na-osnove-sovremennyh-telekommunikacionnyh-tehnologij>.

172. Перескокова, Т.А. От компетенций студентов к компетентностям выпускников / Т.А. Перескокова // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – № 11-7 (69). – С. 519-524.

173. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому образованию : монография / [М.Б. Есаулова и др.] ; под ред. М.Б. Есауловой ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Санкт-Петербургский гос. ун-т технологии и дизайна». – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2010. – 159 с.

174. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях : коллективная монография / Н.К. Зотова, О.Г. Тавстуха, Е.А. Ганаева [и др.] ; под редакцией Н.К. Зотовой. – Москва : Флинта, 2012. – 342 с.

175. Пивоваров, А.А. «Перезагрузка» профессионального мышления и поведения педагогов в условиях инновационного развития образовательной организации / А.А. Пивоваров // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 1. – С. 36-38.

176. Пивоваров, А.А. Роль системы повышения квалификации в сопровождении профессионального роста педагогов / А.А. Пивоваров, Ю.А. Скурихина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 2 (31). – С. 5-13.

177. Пикан, В.В. Управление вариативным образовательным процессом в школе : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пикан Валентина Викторовна. – М., 2005. – 496 с.

178. Пинская, М.А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фруммин // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148-177.

179. Пинская, М.А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий и др. // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 198-227.

180. Питерскова, Т.А. Понятия «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации» в российской и немецкой системах послевузовского педагогического образования / Т.А. Питерскова, О.А. Юрмашева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – С. 242-245.

181. Плигин, А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика / А.А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432 с.

182. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях / М.А. Пинская и др. – М. : ИД НИУ ВШЭ, 2019. – 192 с.

183. Подготовка муниципальных команд к реализации мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / А.В. Ильина, А.В. Коптелов, А.В. Машуков [и др.] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 4 (41). – С. 109-120.

184. Подходы к организации превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения на муниципальном уровне / А.В. Ильина, А.В. Коптелов, А.В. Машуков [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 9. – С. 98-105.

185. Постникова, Н.И. Структура резильентности учителя по физической культуре / Н.И. Постникова // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 19. – С. 615-625.

186. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : пособие для учителей и руководителей школы / М.М. Поташник. – М. : Центр пед. образования, 2009. – 448 с.

187. Прутченков, А.С. Индивидуализация в образовании: новые тренды в XXI веке [Электронный ресурс] / А.С. Прутченков. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/394421/>.

188. Разработка модели современного педагогического образования: создание комплекса непрерывного физико-математического образования на базе педагогического университета / М.А. Червонный, А.А. Власова, Т.В. Швалева, Е.И. Цвенгер // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4 (132). – С. 14-18.

189. Райхельгауз, Л.Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» / Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3 (114). – С. 32-40.

190. Райхельгауз, Л.Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики / Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 8-14.

191. Райш, О.В. Управление качеством образования с учетом результатов оценочных процедур / О.В. Райш // Материалы межрегиональной конференции «Управление качеством образования»: сборник материалов / под общ. ред. Г.В. Дивеевой; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования. – 2017. – С. 51-55.

192. Репета, Л.М. Муниципальная система оценки качества образования как механизм управления образовательной системой в условиях реализации национального проекта «Образование» / Л.М. Репета, Д.В. Трушкова, О.С. Селиванова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2019. – № 2 (7). – С. 5-9.

193. Решетникова, О.А. Национальные экзамены в Российской Федерации и международные сравнительные исследования качества образования: точки соприкосновения / О.А. Решетникова // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 5-7.

194. Решетникова, О.А. Основные направления анализа и интерпретации результатов оценочных процедур / О.А. Решетникова // Педагогические измерения. – 2017. – № 3. – С. 3-6.

195. Решетникова, О.А. Основные направления анализа результатов Единого государственного экзамена в 2018 году / О.А. Решетникова // Педагогические измерения. – 2018. – № 3. – С. 4-7.

196. Рихтер, Т.В. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза / Т.В. Рихтер // Перспективы науки и образования. – 2014. – № (9). – С. 73-75.

197. Ройтблат, О.В. Формальное образование взрослых в системе повышения квалификации средствами неформального образования / О.В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7 (19). – С. 211-213.

198. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. Т.2. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – С. 201.

199. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 85-122.

200. Рощина, Я.М. Факторы образовательных возможностей школьников в России: препринт WP4/2012/01 [Текст] / Я.М. Рощина. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 64 с.

201. Савинкина, У.С. Анализ интернет-технологий для организации проектной деятельности ТПУ / У.С. Савинкина, П.И. Мозгалева, О.М. Замятина // Ресурсоэффективным технологиям – энергию и энтузиазм молодых : сборник докладов IV Всероссийской конференции студентов Элитного технического образования, г. Томск, 24-27 апреля 2013 года, Томск, 24-27 апреля 2013 года / Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ). – Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2013. – С. 155-158.

202. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей / К.Н. Поливанова, И.Е. Вопилова, Я.Я. Козьмина [и др.] // Вопросы образования. – 2015. – № 4. – С. 184-200.

203. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

204. Семенов, А.А. Полифункциональная подготовка будущих учителей в контексте федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога / А.А. Семенов, В.В. Соловьева // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 307-312.

205. Семенцов, В.В. Индивидуализация классно-урочного образования: Проблемы и перспективы / В.В. Семенцов. – М. : Сентябрь, 1998. – 124 с.

206. Семибратов, А.М. Персонифицированное повышение квалификации педагогических работников с использованием информационно-коммуникационных технологий / А.М. Семибратов // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции (22 декабря 2015 года). – М. : ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2015. – С. 391-396.

207. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2003.

208. Серебрякова, А.В. Исследование профессиональных компетенций педагогов как базиса современной структуры образования / А.В. Серебрякова, М.В. Хижняк // Лучший исследовательский проект. Сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – 2020. – С. 152-159.

209. Сериков, В.В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 8-13.

210. Скурихина, Ю.А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов / Ю.А. Скурихина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 8. – С. 48-60.

211. Словарь по профориентации и психологической поддержке: Персонализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kemosrom.chat.ru>.

212. Смирнова, С.В. Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования / С.В. Смирнова, А.К. Киселева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 2 (31). – С. 29-34.

213. Сморгочкова В.П. Форсайт в стратегии развития системы дополнительного профессионального образования педагогов / В.П. Сморгочкова, Н.Н. Шевелева // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – № 4. – С. 63–70.

214. Социальная психология : словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.

215. Сошенко, И.И. Маркетинговые исследования потребностей в дополнительном образовании как ресурс разработки эффективного мониторинга / И.И. Сошенко // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – № 1 (1). – С. 58-62.

216. Сухобская, Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития воспитательной активности взрослых учащихся / Г.С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 45-49.

217. Тавстуха, О.Г. Персонифицированные модели повышения квалификации педагогических работников / О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова // Методист. – 2010. – № 6. – С. 6-7.

218. Тарасова, Н.В. Особенности и преимущества персонифицированных модульных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки / Н.В. Тарасова // Методист. – 2010. – № 5. – С. 6-9.

219. Тарасова, Н.В. Рекомендации по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных



организаций для сотрудников центров непрерывного повышения профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Г. Чигрина. – М. : Перспектива, 2020. – 94 с.

220. Татарникова, Н.С. Концептуальные основы индивидуализации высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Н.С. Татарникова. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/29\\_DWS\\_2011/Pedagogica/4\\_95227.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Pedagogica/4_95227.doc.htm).

221. Трубина, И.И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Трубина Ирина Исаковна. – М., 2005. – 36 с.

222. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Т.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

223. Управление качеством образования в общеобразовательных учреждениях на основе результатов независимого оценивания учащихся 9-х и 11-х классов: в 2 ч. Ч. 1. Научно-методические материалы для руководителей и специалистов территориальных органов управления образованием / О.Ф. Батрова и др. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 80 с.

224. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации: методические рекомендации / под ред. М.И. Солодковой. – Челябинск : Издательство Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2011. – 199 с.

225. Управленческий потенциал интерпретации результатов оценочных процедур внутрирегионального анализа оценки качества общего образования / М.Ю. Школьникова, О.А. Черепанова, Я.А. Белогубец [и др.] // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2017. – № 2 (3). – С. 23-31.

226. Федорчук, Ю.М. Особенности поддержки профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных контекстах / Ю.М. Федорчук, Ю.В. Полянинова // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 1 (25). – С. 5-22.

227. Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6-11.

228. Филатова, М.Н. Индивидуализация и персонификация дополнительного образования детей как педагогическая проблема / М.Н. Филатова // Инновационные проекты и программы в образовании. – № 6. – 2015. – С. 13-21.

229. Филинкова, Е.Б. Удовлетворенность трудом как фактор готовности педагогов к смене работы / Е.Б. Филинкова // Вестник Брянского госуниверситете. – 2015. – № 2. – С. 122-126.

230. Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях / Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3(51). – С. 140-154.

231. Фрумина, Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности / Е.Л. Фрумина // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах : монография / Ответственный редактор: Г.А. Ключарев. – М. : Институт социологии РАН, 2008. – С. 274-292.

232. Хавенсон, Т.Е. Переход от корреляционного к квазиэкспериментальному плану в исследованиях школьного образования: опыт применения регрессий с фиксированными эффектами / Т.Е. Хавенсон, Ю.А. Тюменева // Социология: методология, методы, математическое моделирование. – 2012. – № 35. – С. 005-028.

233. Хаджиев, С.М. Влияние осознанной родительской ответственности на образовательные результаты старшеклассников С.М. Хаджиев // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 45-57.

234. Харина, Н.В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения / Н.В. Харина // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – № 1 (1). – С. 8-15.

235. Харченко, Л.Н. Исследование готовности преподавателей вуза к осуществлению инновационной деятельности / Л.Н. Харченко, И.Е. Панова // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 1 (37). – С. 144-148.

236. Харченко, Л.Н. Проектирование программы неформального образования и психологической поддержки преподавателей в первые годы работы в вузе / Л.Н. Харченко. – М. : Издательство «Директ-Медиа», 2014. – 153 с.

237. Харченко, Л.Н. Технология формирования креативности студентов / Л.Н. Харченко, О.В. Асфаров. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2012. – 222 с.

238. Хлебунова, С.Ф. Управление современной школой. Вып. 6: Профильное обучение: новые подходы : Практическое пособие для руководителей системы образования, слушателей ИПК / С.Ф. Хлебунова, Н.Д. Тараненко. – Ростов н/Д. : Учитель, 2005. – 96 с.

239. Хороших, П.П. Компетенции и компетентность в научной деятельности магистра: анализ подходов / П.П. Хороших, АН. Сазонов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 192-196.

240. Хребина, С.В. Организационно-психологические установки персонализации образования [Электронный ресурс] / С.В. Хребина. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com>.

241. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

242. Черепанова, О.А. Всероссийские проверочные работы в региональной системе оценки качества образования / О.А. Черепанова, Я.А. Белогубец // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2017. – № 1 (2). – С. 48-54.

243. Черноусова, Ф.П. Влияние повышения квалификации на качество образования / Ф.П. Черноусова. – М. : УЦ Перспектива, 2012. – 232 с.

244. Черных, Л.А. Региональная модель персонифицированного повышения квалификации с учетом оценочных процедур / Л.А. Черных // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. – № 2 (35). – С. 5-9.

245. Шамионов, Р.М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой / Р.М. Шамионов // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 143-148.

246. Штоббе, И.А. Профессиональные компетенции педагога / И.А. Штоббе // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 115-118.

247. Шустов, В.А. Персонифицированная модель повышения квалификации: теоретические основы и особенности реализации / В.А. Шустов // Наука и бизнес: пути развития. – 2015. – № 11 (53). – С. 108-111.

248. Шустов, В.А. Современное состояние и проблемы системы повышения квалификации / В.А. Шустов // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: Материалы XII международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 91-93.

249. Щербакова, Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога / Т.Н. Щербакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 года). – Уфа : Лето, 2013. – С. 21-25.

250. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

251. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике: персонализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru](http://psychology_pedagogy.academic.ru).

252. Этко, Е.А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования / Е.А. Этко // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 41. – С. 8.

253. Я – эффективный директор: как разработать и реализовать программу улучшения образовательных результатов учащихся школы : учебно-методическое пособие / [сост. Н.В. Бысик и др.]. – М. : Университетская книга, 2018. – 112 с.

254. Ячменев, В.Д. Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития / В.Д. Ячменев, Е.Г. Квашнин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 22-30.

255. Agasisti, T. Academic Resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA / T. Agasisti, F. Avvisati, F. Borgonovi, S. Longobardi // Education Working Papers. – 2018. – No. 167. – Pp. 1-41.

256. Baker, E. Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers / E. Baker, et al // EPI Briefing Paper. – 2010. – No. 278. – Pp. 1-27.

257. Baumert, J. Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress / J. Baumert, et al // American Educational Research Journal. – 2010. – No. 47 (1). – Pp. 133-180.

258. Borman, G.D. Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis / G.D. Borman, G.M. Hewes, L.T. Overman, S. Brown // Review of Educational Research. – 2003. – Vol. 73. – No. 2. – Pp. 125-230.

259. Bryk, A.S. Trust in Schools: A Core Resource for School Reform / A.S. Bryk, B. Schneider // Russell Sage Foundation. – 2002. – 217 p.

260. Caprara, G.V. Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' job Satisfaction / G.V. Caprara, C. Barbaranelli, L. Borgogni, P. Steca // Journal of Educational Psychology. – 2003. – No. 95 (4). – Pp. 821-832.

261. Darling-Hammond, L. Policies that support professional development in an era of reform / L. Darling-Hammond, M.W. McLaughlin. – 1995. – No. 76. – Pp. 597-604.

262. Darling-Hammond, L. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence / L. Darling-Hammond // Education policy analysis archives. – 1999. – Vol. 8. – No. 2. – Pp. 1-44.

263. Dellinger, A. Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self / A. Dellinger, J. Bobbett, F.O. Dianne, O. Chad // Teaching and Teacher Education. – 2008. – No. 24. – Pp. 751-766.

264. Erickson, G. Collaborative teacher learning: Finding from two professional development projects / G. Erickson, et al // *Teaching and Teacher Education*. – 2005. – No. 21. – Pp. 787-798.

265. Green, G.R. Study to Investigate Self-Reported Teacher Absenteeism and Desire to Leave Teaching as They Relate to Teacher-Reported Teaching Satisfaction, Job-Related Stress, Symptoms of Depression, Irrational Beliefs, and Self-Efficacy : PhD Theses / Georgina Ruth Green, 2014. – 102 p.

266. Hanushek, E.A. Teacher quality / E.A. Hanushek, et al // *Handbook of the economics of education*. – 2006. – No. 26. – Pp. 1051-1078.

267. Hargreaves, A. Performance beyond Expectations / A. Hargreaves, A. Harris. – 2011. – URL : <https://dera.ioe.ac.uk/10022/>.

268. Heyneman, S.P. The distribution of primary school quality within high and low- income countries / S.P. Heyneman, W. Loxley // *Comparative Education Review*. – 1983. – No. 27. – Pp. 108-118.

269. Hill, H.C. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement / H.C. Hill, B. Rowan, D.L. Ball // *American Educational Research Journal*. – 2005. – № 42 (2). – Pp. 371-406.

270. Hopkins, D. The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age / D. Hopkins, D. Reynolds // *British Educational Research Journal*. – 2001. – vol. 27. – No. 4. – Pp. 459-475.

271. Jensen, B. Better teacher appraisal and feedback: Improving performance / B. Jensen, J. Reichl // Grattan Institute. – 2011. – No. 2011-3 APR 2011. – Pp. 1-49.

272. Jun, M.-K. Using ePortfolio for the Assessment and Professional Development of Newly Hired Teachers / M.-K. Jun, et al. – 2007. – No. 51 (4). – Pp. 45-50.

273. Klassen, R.M. Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress / R.M. Klassen, M.M. Chiu // *Journal of Educational Psychology*. – 2010. – No. 102 (3). – Pp. 741-756.

274. Kraft, M.A. Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience / M.A. Kraft,

J.P. Papay // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2014. – Vol. 36. – No. 4. – Pp. 476-500.

275. Luschei, T.F. Educational production and the distribution of teachers in Uruguay / T.F. Luschei, M. Carnoy // International Journal of Educational Development. – 2010. – No. 30. – Pp. 169-181.

276. Masten, A. Promoting Competence and Resilience in the School Context / A. Masten, J. Herbers, J. Cutuli, T. Lafavor // Professional School Counseling. – 2008. – Vol. 12. – No. 2. – Pp. 76-84.

277. Othman, M. Educational quality differences in a middle-income country: the urban-rural gap in Malaysian primary schools / M. Othman, D. Muijs // School Effectiveness and School Improvement. – 2013. – Vol. 24. – No. 1. – Pp. 1-18.

278. Patterson, J. A Study of Teacher Resilience in Urban Schools / J. Patterson, L. Collins, G. Abbott // Journal of Instructional Psychology. – 2004. – Vol. 31. – No. 1. – Pp. 3-11.

279. Reynolds, D. Educational Effectiveness Research (EER): a state-of-the-art review / D. Reynolds, et al // School Effectiveness and School Improvement. – 2014. – Vol. 25. – No. 2. – Pp. 197-230.

280. Richardson, G.E. The Metatheory of Resilience and Resiliency / G.E. Richardson // Journal of Clinical Psychology. – 2002. – Vol. 58. – No. 3. – Pp. 307-321.

281. Rivkin, S. Teachers, Schools and Student Achievement / S. Rivkin, E. Hanushek, J. Kain // Econometrica. – 2005. – No. 73 (2). – Pp. 417-458.

282. Rockoff, J.E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data / J.E. Rockoff // The American Economic Review. – 2004. – Vol. 94. – No. 2. – Pp. 247-252.

283. Ronfeldt, M. How teacher turnover harms student achievement / M. Ronfeldt, S. Loeb, J. Wyckoff // American Educational Research Journal. – 2013. – Vol. 50. – No. 1. – Pp. 4-36.

284. Santiago, P. Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices / P. Santiago, F. Benavides – OECD. – 2009. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>.

285. Steward, J. Sustaining Emotional Resilience for School Leadership / J. Steward // School Leadership & Management. – 2014. – Vol. 34. – No. 1. – Pp. 52-68.

286. Stronge, J.H. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement / J.H. Stronge, T.J. Ward, L.W. Grant // Journal of teacher Education. – 2011. – Vol. 62. – No. 4. – Pp. 339-355.

287. Vieluf, S. Teaching practices and pedagogical innovations: evidence from TALIS / S. Vieluf, D. Kaplan, E. Klieme, S. Bayer. – Paris. : OECD, 2012. – 172 p.

288. Wei, R.C. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad / R.C. Wei. – Dallas : National Staff Development Council, 2009. – 32 p.

289. Wertz, K. Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Student Voices / K. Wertz, N. Strudler // Journal of Computing in Teacher Education. – 2006. – No. 22 (3). – Pp. 69-78.

290. Youngs, P. Principal leadership for professional development to build school capacity / P. Youngs, M.B. King // Educational Administration Quarterly. – 2002. – No. 38. – Pp. 643-670.



## ПРИЛОЖЕНИЕ А.

### Факторы, характеризующие кадровый состав, контингент обучающихся, ресурсное обеспечение и условия деятельности школ Вологодской области в 2020 году

№ п/п	Наименование показателя	ШНОР	остальные школы	Значимость различий	Вологодская область
1.	Доля учителей, не имеющих квалификационную категорию, в 2017-2019 годах	0,18	0,18	,645	0,18
2.	Доля учителей с высшей квалификационной категорией в 2017-2019 годах	0,38	0,44	,006**	0,42
3.	Доля учителей с высшим педагогическим образованием в 2017-2019 годах	0,79	0,81	,298	0,80
4.	Доля учителей, достигших пенсионного возраста в 2017-2019 годах	0,29	0,27	,081	0,28
5.	Количество ставок педагогов-психологов на общее количество учителей в 2017-2019 годах	0,02	0,02	,470	0,02
6.	Количество ставок коррекционных педагогов (логопед, дефектолог) на общее кол-во учителей в 2017-2019 годах	0,01	0,01	,685	0,01
7.	Доля обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, по программам 7-го и 8-го вида	0,07	0,07	,888	0,07
8.	Доля обучающихся, состоящих на учете с алко/ наркозависимостью	0,00	0,00	,268	0,00
9.	Доля обучающихся, являющихся детьми-инвалидами	0,01	0,02	,286	0,02
10.	Доля обучающихся, состоящих на внутришкольном учете	0,04	0,03	,090	0,04
11.	Доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД (по делам несовершеннолетних)	0,01	0,01	,256	0,01
12.	Доля обучающихся, состоящих на учете в КДН и ЗП (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав)	0,01	0,01	,052	0,01
13.	Доля обучающихся, воспитывающихся в многодетных семьях	0,26	0,26	,628	0,26
14.	Доля обучающихся, воспитывающихся в полных семьях	0,72	0,74	,369	0,73
15.	Доля обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях	0,26	0,26	,937	0,26
16.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где работают оба родителя	0,62	0,65	,244	0,64
17.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя являются	0,04	0,02	,055	0,03

№ п/п	Наименование показателя	ШНОР	остальные школы	Значимость различий	Вологодская область
	безработными				
18.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где единственный родитель является безработным	0,04	0,03	,234	0,03
19.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где родители (один родитель) являются инвалидами	0,01	0,02	,455	0,02
20.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование	0,10	0,15	,004**	0,13
21.	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где один родитель имеет высшее образование	0,15	0,19	,010**	0,18
22.	Доля обучающихся, проживающих в благоустроенных квартирах	0,53	0,60	,105	0,58
23.	Доля обучающихся, для которых русский язык не является родным	0,00	0,00	,342	0,00
24.	Доля обучающихся, чья семья сменила место жительства/страну или регион	0,00	0,00	,831	0,00
25.	Ваша школа является лицеем или гимназией?	0,00	0,03	,097	0,02
26.	Ваша школа является школой с углубленным изучением предметов?	0,00	0,04	,048	0,02
27.	Ваша школа является обычной средней общеобразовательной школой и не имеет никаких статусов?	1,00	0,94	,009**	0,96
28.	Ваша школа находится в городе?	0,31	0,43	,051	0,39
29.	Ваша школа является малокомплектной	0,43	0,34	,095	0,37
30.	Доля обучающихся, продолжающих обучение на старшей ступени образования в 2016-2018 годах	0,08	0,08	,646	0,08
31.	Укажите процент обучающихся школы, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние 3 года	0,00	0,01	,040	0,01
32.	Доля обучающихся, охваченных дополнительным образованием в школе	0,49	0,41	,064	0,44
33.	Кол-во ПК на 1 обучающегося	0,22	0,21	,990	0,21
34.	Кол-во ПК на 1 учителя	1,60	1,77	,210	1,71
35.	В организации имеются все виды благоустройства	0,96	0,97	,939	0,96
36.	В организации реализуются образовательные программы с использованием дистанционных технологий	0,28	0,27	,847	0,27
37.	В организации обеспечена безбарьерная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья	0,31	0,32	,956	0,31

## **ПРИЛОЖЕНИЕ Б.**

### **Пример ИОМ**

АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»  
«Центр непрерывного повышения профессионального  
мастерства педагогических работников в г. Великий Устюг»

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ**  
педагогических работников общеобразовательных организаций  
по должности «учитель»

\_\_\_\_\_  
Ф.И.О. педагогического работника

учителя русского языка и литературы  
бюджетного общеобразовательного учреждения

« \_\_\_\_\_ »  
название образовательного учреждения (по Уставу)

2020 г.

### Пояснительная записка

Индивидуальный образовательный маршрут (далее - ИОМ) определяет основные направления деятельности по повышению уровня профессионального мастерства педагога, устанавливает сроки исполнения конкретных форм работы и предполагаемые результаты.

ИОМ содержит три раздела: в первом представлены краткие сведения о педагоге и результаты самодиагностики сформированности профессиональных компетенций; второй – содержит перечень форм работы по преодолению выявленных дефицитов; в третий включается рефлексивный анализ, итоговая диагностика (повторная самооценка), выводы и рекомендации тьютора.

ИОМ, разработанный для реализации в течение одного учебного года либо нескольких лет, включает в себя образовательные мероприятия, направленные на повышение квалификации в форматах непрерывного образования. Непрерывное образование педагогических работников – повышение уровня профессионального мастерства в процессе освоения программ среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования и программ краткосрочных обучающих мероприятий (семинаров, вебинаров, мастер – классов, активностей профессиональных ассоциаций, обмена опытом и лучшими практиками и т. п.), в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий в течение всей жизни.

Таким образом, прохождение представленного индивидуального образовательного маршрута с последующей самодиагностикой наряду с решением основной задачи - повышением уровня профмастерства педагога - поможет педагогу в подготовке к аттестации с целью установления первой или высшей квалификационной категории, а также станет отправной точкой при определении направлений его дальнейшего развития.

Цель (формулируется совместно с тьютором):

1. Повышение уровня профессионального мастерства.
2. Повышение эффективности образовательной деятельности.
3. Формирование новых профессиональных компетенций.

### ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ

Самодиагностика	Собеседование	Тестирование в Сертификационном центре	Другое
Диагностика профессиональных компетенций педагога	ДА/НЕТ	ДА/НЕТ	-

#### Раздел 1.

#### Персональная информация о педагоге

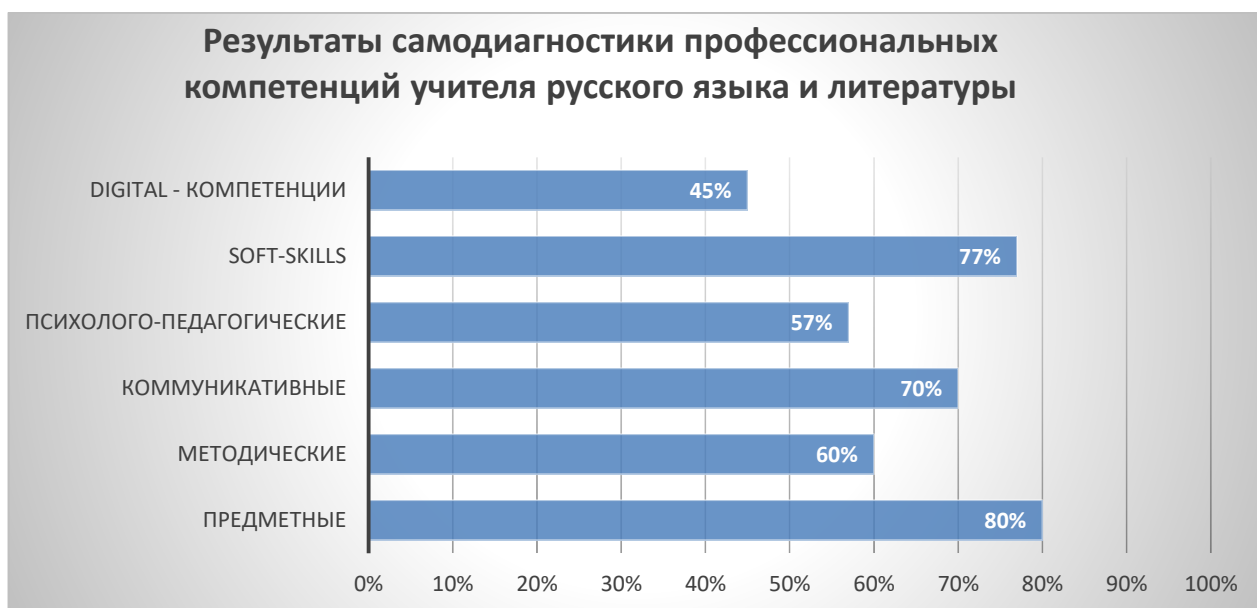
Ф. И. О. педагога	
Возраст	41 год
Должность (по основному месту работы)	Учитель русского языка и литературы
Образование	Высшее
Преподаваемый предмет	Русский язык, литература
Педагогический стаж	19 лет
Недельная нагрузка в 2020/21 уч. году	23,5 ч.
Преподавание в классах	6, 7 классы

Сведения об аттестации (категория, срок прохождения)	Высшая квалификационная категория, срок прохождения - 25.01.2018 г.
Сведения о повышении квалификации (дата прохождения, наименование курсов, количество часов, наименование образовательного учреждения)	<p>«Использование активных методов обучения на уроках литературы», ОУ Фонд «Педагогический университет «Первое сентября», 72 часа Удостоверение №Е-SA-2196308 04.07.2019</p> <p>«Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе», ОУ Фонд «Педагогический университет «Первое сентября», 72 часа Удостоверение №Е-SA-2262648 22.07.2020</p> <p>«Формирование читательского интереса: работа с книгой на уроках русского языка и литературы», ОУ Фонд «Педагогический университет «Первое сентября», 36 часов Удостоверение №Е-SA-2264143 29.07.2020</p> <p>«Эффективные технологии формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся в соответствии с новым ФГОС», ОГАУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области», 36 часов Удостоверение №6408 от 31.10.2019</p> <p>«Осуществление образовательной деятельности с использованием современных цифровых технологий», АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования», 24 часа Удостоверение № 2939 от 10.06.2020</p> <p>«Государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного общего образования по русскому языку: содержание, анализ результатов, экспертиза экзаменационных работ», 24 часа, ВО ДПО «ВИРО» Удостоверение № 886, 22.03.2019</p>
Мобильный телефон	
E-mail	
Наименование и адрес образовательного учреждения, в котором Вы работаете	

Я даю своё согласие на обработку моих персональных данных, указанных в разделе 1 настоящего индивидуального образовательного маршрута, в соответствии с требованиями Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных». Я согласен/согласна получать информационные рассылки по E-mail. Я подтверждаю, что все указанные выше данные верны. Настоящее согласие действует до истечения сроков хранения соответствующей информации или документов, содержащих мои персональные данные, устанавливаемых в соответствии с законодательством Российской Федерации, и может быть отозвано мною на основании письменного заявления.

«23 » сентября 2020 года.

\_\_\_\_\_



81% - 100% - высокий уровень сформированности;  
 51% - 80% - средний уровень сформированности;  
 0% - 50% - низкий уровень сформированности.

## Раздел 2.

**Индивидуальный образовательный маршрут педагога на 2020-2021 учебный год**  
 Образовательные мероприятия, направленные на повышение квалификации в формате непрерывного образования

Профессиональные компетенции	Уровень	Направления деятельности / Формы работы*	Сроки	Планируемый результат/форма представления выполненной работы**
1	2	3	4	5
Предметные	80%	Вебинар по организации и проведению Всероссийской олимпиады школьников Русский язык <a href="https://youtu.be/TPfGqP7PNlc">https://youtu.be/TPfGqP7PNlc</a> Литература <a href="https://youtu.be/bviahuba0p0">https://youtu.be/bviahuba0p0</a>	сентябрь 2020	Вебинар прослушан. Материалы использованы при проведении школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников, подготовке к муниципальному этапу
		Вебинар ВИРО «Совершенствование навыков смыслового чтения в процессе подготовки к ГИА» (И. В. Мовнар)	18.11.2020	Вебинар прослушан
		Вебинар ВИРО «Совершенствование речевых умений и навыков обучающихся в процессе подготовки к оценочным	02.12.2020	Вебинар прослушан

		процедурам» (И. В. Мовнар) Трансляция профессионального опыта работы в рамках деятельности районного методического объединения	в течение года	План участия/форма представления
Soft Skills - гибкие навыки	77%	Участие в мастер-классе по формированию гибких навыков <u>Интенсив от Яндекса. Учитель "6 педагогических компетенций, влияющих на результаты ваших учеников"</u>	октябрь 2020	Участие принято
		Участие в заседании тематического педагогического совета в БОУ «Тарногская средняя школа» «Актуальные направления цифровой трансформации образования: перспективы и новые возможности развития традиционного образования»	январь 2021	Разработка проекта в составе группы
Коммуникативные	70%	Вебинар « Коммуникативная культура педагога как основа социального партнёрства участников образовательного процесса» <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JzFYuHrHvU&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=JzFYuHrHvU&amp;feature=youtu.be</a>	ноябрь 2020	Вебинар прослушан
		Семинар БОУ «Тарногская средняя школа» «Толерантность как составляющая педагогической культуры современного педагога». (семинар - тренинг)	март 2021	Участие в семинаре
Методические	60%	Единый методический день ВИРО в Тарногском районе	ноябрь 2020	Участие в работе Единого методического дня
		Участие в проекте «Школа цифрового века»: - чтение электронной версии журнала «Русский язык в школе», «Литература в школе» - прохождение модульных проблемных курсов	в течение года	Материалы проекта использованы в работе
		Участие в работе методического объединения учителей русского языка и литературы Тарногского района: - посещение открытых уроков - изучение новых методов и технологий преподавания русского языка и литературы - обсуждение вопросов, связанных с методикой преподавания предметов	в течение года	Анализ посещенных уроков Участие в обсуждении
		Виртуальный методический кабинет ВИРО	в течение года	Участие в мероприятиях

		Трансляция профессионального опыта работы в конкурсах педагогического мастерства: -Участие в школьном конкурсе методических вестников «Эффективные технологии преподавания предмета в условиях цифровой трансформации образовательной среды»	в течение года	Разработан и издан методический вестник
		Публикация материалов (разработки уроков, презентации и т.д.) на образовательных сайтах: «Инфоурок» и др.	в течение года	Материалы опубликованы
		Вебинар МГОУ «Смысловое чтение как технология развития критического мышления» <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TqG9Z6eVm8s&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=TqG9Z6eVm8s&amp;feature=youtu.be</a>	в течение года	Вебинар прослушан
		Исследование предметных и методических компетенций учителей (демонстрационные материалы) <a href="https://academy.prosv.ru/teachers">https://academy.prosv.ru/teachers</a>	в течение года	С материалами ознакомлена
		Участие в <u>Профессиональном сообществе учителей русского языка образовательных организаций Вологодской области</u>	в течение года	С материалами ознакомлена
DIGITAL - цифровые	45%	Изучение цифровых технологий в рамках темы по самообразованию «Развитие познавательной и творческой активности обучающихся на уроках русского языка и литературы»	в течение года	С материалом ознакомлена
		Посещение уроков коллег в рамках школьной методической недели «Учитель в цифровом пространстве: эффективные технологии и образовательные практики»	январь 2021	Анализ посещенных уроков
		Вебинары МОГУ «Планирование дистанционного урока: особенности в деятельности учителя и ученика» <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sAE6DWF8SVo&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=sAE6DWF8SVo&amp;feature=youtu.be</a> «Цифровые инструменты в помощь учителю» (часть 1) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1ZfSc9zRWp0&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=1ZfSc9zRWp0&amp;feature=youtu.be</a> «Цифровые инструменты в помощь учителю» (часть 2) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UAYhCyibgc0&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=UAYhCyibgc0&amp;feature=youtu.be</a>	в течение года	Вебинары прослушаны
Психолого-педагогические	57%	<u>Пройти диагностику: 24 ситуации, которые могут произойти с каждым педагогом</u>	октябрь 2020	Диагностику прошла
		Интенсив от Яндекса. Учитель "6	сентябрь	Сертификат



	педагогических компетенций, влияющих на результаты ваших учеников" <u>Принять участие</u>	2020	
	Вебинар ВИРО «Опыт реализации восстановительных технологий в образовательных организациях: Круги сообществ» <a href="https://www.youtube.com/watch?v=v_FL3ITU1pg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=v_FL3ITU1pg&amp;feature=youtu.be</a>	в течение года	Вебинар прослушан

\* - соответствуют критериям и показателям, могут быть основой для плана подготовки к аттестации;

\*\* - в графах, отражающих результативность реализации ИОМ за текущий год, фиксируются: достижения педагога по каждому из направлений деятельности в виде конкретного педагогического продукта (сценарий праздника, пакет педагогических диагностик, методических рекомендаций, консультаций, статей, разработок занятий и т.д.), в том числе планируемые, с указанием места и времени презентации.

### Раздел 3.

#### Рефлексивный анализ эффективности ИОМ

(самооценка эффективности деятельности педагога по повышению своей профессиональной компетентности)

Реализацию ИОМ можно считать:	Комментарии (субъективное отношение к достигнутым результатам)
успешной, эффективной	согласна
не вполне успешной, не вполне эффективной	
неэффективной	

#### Выводы и рекомендации тьютора:



Данный маршрут ориентирован на Ваше самосовершенствование и помог реализовать право на выбор содержания и видов деятельности с учётом образовательных запросов, склонностей, интересов, способностей и познавательных возможностей. Итоговая самодиагностика показала, что наблюдается рост профессионального мастерства в части методических, психолого-педагогических, soft (гибких), digital (цифровых) компетенций.

На высоком уровне развиты «гибкие» навыки, методические и предметные компетенции.

Рекомендуем не останавливаться на достигнутом уровне владения профессиональными компетенциями, продолжить изучение, активно внедрять их в образовательный процесс, транслировать наработанный Вами опыт. Также Вы отметили отсутствие динамики по предметной и коммуникативной компетенциям. Возможно, необходимо увеличить количество обучающих мероприятий по Вашей предметной области (математика), участие в мероприятиях по развитию коммуникативных навыков. Предлагаем продолжить реализацию ИОМ в 2021 году. Готовы оказать помощь в индивидуальном подборе образовательных продуктов.

## ПРИЛОЖЕНИЕ В.

### Учебный (тематический) план ДПП «Система оценки достижения планируемых результатов обучающихся в соответствии с ФГОС НОО и учётом оценочных процедур»

№	Наименование разделов (модулей) и тем	Всего часов	Виды учебных занятий, учебных работ			Формы контроля
			Лекции, час	Практическое занятие, час	Самостоятельная работа, час	
<b>1.</b>	<b>Раздел 1. Качество результатов обучения в начальной школе в контексте ВПР, НИКО и международных исследований качества образования.</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		Входная диагностика
1.1.	Качество образовательных результатов в контексте ВПР.	2	1	1		
1.2.	Использование результатов международных и национальных исследований качества образования в образовательной деятельности.	2	1	1		
<b>2.</b>	<b>Раздел 2. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений обучающихся</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>		
2.1.	Комплексный подход к оценке учебных достижений обучающихся при освоении основных образовательной программы начального общего образования.	2	2			
2.2.	Планирование текущего контроля и оценки результатов обучения.	2		2		
2.3.	Формирование самоконтроля и самооценки обучающихся.	2		2		
2.4.	Предупреждение необъективности оценивания образовательных достижений обучающихся	2	1	1		Практическая работа
<b>3.</b>	<b>Раздел 3. Методические аспекты контроля и оценки образовательных результатов</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>6</b>		

3.1.	Методика подбора и разработки и использования контрольно-измерительных материалов для промежуточной аттестации и текущего контроля по математике	4	2	2		
3.2.	Методика подбора, разработки и использования контрольно-измерительных материалов для промежуточной аттестации и текущего контроля по русскому языку	2		2		
3.3.	Методика подбора, разработки и использования контрольно-измерительных материалов для промежуточной аттестации и текущего контроля по окружающему миру	2		2		
<b>4.</b>	<b>Итоговая аттестация</b>	<b>4</b>			<b>4</b>	Проверочная работа
	<b>Итого</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г.

### Учебный (тематический) план ДПП «Совершенствование профессиональных компетенций учителей в части оценочных процедур по учебному предмету «Русский язык» (начальное общее образование)»

№	Наименование частей и тем	Объем работы слушателя, ч.			Самост. работа	Формы промежуточной и итоговой аттестации
		Всего часов	Лекции	Практические занятия		
1.	<b>Организация и проведение процедур оценки качества образования</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>		
1.1.	Входная диагностика профессиональной компетентности педагогов	2	-	2		
1.2.	Регламент проведения всероссийских проверочных работ	1	1	-		
1.3.	Аналитическая и экспертная работа с результатами оценочных процедур	1	-	1		
1.4.	Контрольные измерительные материалы для проведения оценочных процедур	2	1	1		
2.	<b>Методы объективной оценки образовательных результатов обучающихся</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		
2.1.	Использование результатов оценочных процедур для повышения качества преподавания русского языка	4	2	2		
2.2.	Методика проверки и оценивания выполнения отдельных заданий и проверочной работы в целом	4	-	4		
2.3.	Совершенствование механизмов контрольно-оценочной деятельности учителя	2		2		
3.	Экспертиза результатов оценочных процедур	<b>6</b>			<b>6</b>	
4.	<b>Итоговая аттестация</b>	<b>2</b>			<b>2</b>	<b>Зачет</b>
	<b>Всего:</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д.

### Учебный (тематический) план ДПП «Актуальные вопросы обновления структуры и содержания математического образования в условиях реализации ФГОС общего образования»

№	Наименование разделов, модулей	Трудоёмкость, ч.				Форма промежуточной и итоговой аттестации
		Всего часов	Аудиторная работа		Самостоятельная работа	
			Лекции	Практические занятия		
1	2	3	4	5	6	7
1.	<b>Раздел 1. Современное состояние, перспективы и направления развития курса математики в условиях реализации Концепции развития математического образования и введения ФГОС</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	зачет
1.1.	Входная диагностика профессиональных компетенций учителя математики	<b>1</b>			<b>1*</b>	
1.2.	Современное состояние, перспективы и направления развития курса математики в условиях реализации Концепции развития математического образования и введения ФГОС	<b>1</b>	<b>1</b>			
1.3.	Разработка программ по математике в рамках общеобразовательных программ основного общего и среднего общего образования	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		
1.4.	Психолого-педагогические аспекты образовательного процесса	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		
2.	<b>Раздел 2. Методические аспекты преподавания математики в современных условиях</b>	<b>37</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	зачет
2.1	Совершенствование методики обучения геометрии на основе системы задач	<b>12</b>		<b>8</b>	<b>4*</b>	

2.2	Методика изучения элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в средней школе	4		4		
2.3	Методика решения задач высокого уровня сложности по алгебре и началам математического анализа	9		6	3*	
2.4	Формирование умений применения математических моделей при решении задач с экономическим содержанием	2		2		
2.5	Формирование метапредметных результатов в обучении математике	2			2*	
2.6	Организация проектной деятельности школьников по математике	4	1	3		
2.7.	Критериальный подход к оценке образовательных результатов при изучении математики	2		2		
2.8	Среда динамической математики Geogebra как средство обучения математике	2			2*	
	<b>ИТОГО</b>	<b>45</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	
3.	Итоговая аттестация	3		3		Зачет
	<b>ВСЕГО</b>	<b>48</b>	<b>5</b>	<b>31</b>	<b>12</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е.

### Учебный (тематический) план ДПП «Совершенствование профессиональных компетенций учителей математики в части формирования математической грамотности обучающихся»

№	Наименование разделов, модулей	Всего часов	Виды учебных занятий, учебных работ		Самостоятельная работа	Формы контроля
			Лекция, час	Интерактивное (практическое) занятие, час		
1	2	3	4	5	6	7
<b>1</b>	<b>Раздел 1. Математическая грамотность обучающихся как компонент функциональной грамотности</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>зачет</b>
1.1.	Функциональная грамотность: общие вопросы	4	1	1	2	
1.2.	Математическая грамотность обучающихся	6	1	3	2	
1.3.	Оценивание математической грамотности обучающихся	2		2		
<b>2.</b>	<b>Раздел 2. Методика формирования математической грамотности обучающихся</b>	<b>22</b>		<b>22</b>		<b>зачет</b>
2.1.	Методика формирования математической грамотности обучающихся по категории «Пространство и форма»: базовые элементы содержания, типы заданий, технологии обучения, конструирование заданий	8		8		
2.2.	Методика формирования математической грамотности обучающихся по категории «Изменение и зависимости»: базовые элементы содержания, типы заданий, технологии обучения, конструирование заданий	4		4		
2.3.	Методика формирования математической грамотности обучающихся по категории «Количество»: базовые элементы содержания, типы заданий, технологии обучения, конструирование заданий	4		4		
2.4.	Методика формирования математической грамотности	6		6		



	обучающихся по категории «Неопределенность и данные»: базовые элементы содержания, типы заданий, технологии обучения, конструирование заданий					
3.	<b>Итоговая аттестация</b>	<b>8</b>			<b>8</b>	<b>зачет</b>
	<b>ВСЕГО</b>	<b>42</b>	<b>2</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.

### Учебный (тематический) план ДПП «Восстановительные технологии (в том числе медиация) в образовании»

№ п/п	Наименование разделов (модулей) и тем	Всего часов	Виды учебных занятий, учебных работ		Самостоятельная работа, час	Формы контроля
			Лекция, час	Интерактивное (практическое) занятие, час		
1.	Раздел 1. Актуальная ситуация реализации восстановительного подхода в работе с	6	1	1	4	
1.1.	Входной контроль Восстановительный подход в свете тенденций современного	1	1	0	0	тест
1.2.	Нормативные правовые основы использования восстановительного подхода в	5	0	1	4	практическая работа
2.	Раздел 2. Восстановительные технологии (в том числе медиация) в деятельности	60	10	24	26	
2.1.	Подходы к работе с конфликтами в образовательных организациях	12	2	2	8	
2.2.	Технология восстановительной медиации	0	0	0	0	
2.2.1.	Урегулирование конфликтов с помощью восстановительной	8	2	4	2	практическая работа
2.2.2.	Коммуникативные техники в работе	8	0	6	2	практическая работа
2.2.3.	Проведение переговоров. Процедура восстановительной	14	2	8	4	практическая работа
2.2.4.	Особенности проведения процедуры восстановительной медиации и её подготовки с участием несовершеннолетних,	8	2	0	6	

2.3.	Особенности реализации восстановительной программы                      круги	7	1	4	2	практическая работа
2.4.	Требования к реализации программы                      семейная конференция	3	1	0	2	
	Итоговая аттестация	6	0	0	6	Тест, эссе
	<b>Итого</b>	<b>72</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	

**ПРИЛОЖЕНИЕ И.****Учебный (тематический) план ДПП «Развитие коммуникативных компетенций педагога на этапе адаптации к профессии»**

№ п/п	Наименование разделов (модулей) и тем	Всего часов	Виды учебных занятий, учебных работ			Формы контроля
			Лекция, час	Интерактивное (практическое) занятие, час	Самостоятельная работа	
<b>1.</b>	<b>Входная диагностика</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>Тест</b>
<b>2.</b>	<b>Основы эффективной коммуникации</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>Практическая работа</b>
2.1.	Понятие коммуникативной компетенции педагога	1	1			
2.2.	Особенности коммуникации в профессионально-педагогическом общении	9	1	6	2	Практическая работа
2.3.	Прикладной аспект коммуникативного процесса	8		6	2	Практическая работа
2.4.	Специфика взаимодействия учащихся с ограниченными возможностями здоровья	5	1	3	1	Кейс
<b>3.</b>	<b>Технологии решения проблем коммуникации</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>Кейс</b>
3.1.	Технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения	6	2	3	1	Практическая работа
3.2.	Особенности конфликтного взаимодействия	5		4	1	Кейс
3.3.	Синдром эмоционального выгорания как социально-психологическая проблема	6	1	3	2	Практическая работа
<b>4.</b>	<b>Итоговая аттестация</b>	<b>1</b>			<b>1</b>	<b>Тест</b>
	<b>ИТОГО</b>	<b>42</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ К.

**Учебный (тематический) план ДПП «Использование коммуникативных средств и технологий в различных педагогических ситуациях с целью эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса»**

№ п/п	Наименование разделов (модулей) и тем	Всего часов	Виды учебных занятий, учебных работ		Самостоятельная работа, час	Формы контроля
			Лекция, час	Интерактивное (практическое) занятие, час		
<b>1.</b>	<b>Раздел 1. Коммуникации в образовательной среде</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>тест</b>
1.1	Входная диагностика профессиональных компетентностей педагогов в области использования коммуникативных средств и технологий	1	0	1	0	тест
1.2	Общение как психолого-педагогическая категория	1	0	1	0	
1.3	Педагогическое общение	1	1	0	0	
1.4	Стили педагогического общения и управления	4	1	0	3	
1.5	Вербальные средства общения. Невербальные средства общения	1	0	1	0	
1.6	Коммуникация в сети	1	0	1	0	
1.7	Конфликты и конфликтные ситуации в педагогическом общении	7	2	2	3	
<b>2.</b>	<b>Раздел 2. Практический аспект коммуникации</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>тест</b>
2.1	Установление контакта в коммуникации: безопасность и доверие	7	0	3	4	
2.2	Активное слушание	3	0	3	0	
2.3	Сильные вопросы	2	0	2	0	
2.4	Обратная связь	4	0	4	0	
2.5	Конструктивное критическое высказывание	8	0	4	4	
<b>3</b>	<b>Итоговая аттестация</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>кейс</b>
	<b>Итого</b>	<b>42</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Л.

### Учебный (тематический) план ДПП «Развитие soft-skills (гибких навыков) современного педагога»

№	Наименование учебного раздела, модуля	Всего часов	Трудоемкость, ч			Форма промежуточной и итоговой аттестации
			Аудиторная работа		Самостоятельная работа	
			Лекции	Практические занятия		
<b>1.</b>	<b>Раздел 1. Soft skills в контексте образовательного процесса</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>Зачет</b>
1.1.	Тема 1.1. Входная диагностика	1		1		
1.2.	Тема 1.2. Общее представление о soft skills. Развитие педагогических soft skills	2	1		1	
<b>2.</b>	<b>Раздел 2. Коммуникативная компетенция в структуре soft skills педагога</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>Зачет</b>
2.1.	Тема 2.1. Коммуникативная компетентность педагога	9	2	4	3	
2.2.	Тема 2.2. Техники публичных выступлений	4	1	3		
2.3.	Тема 2.3. Специфика взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья	2	1	1		
2.4.	Тема 2.4. Управление конфликтами	7		6	1	
<b>3.</b>	<b>Раздел 3. Надпрофессиональные навыки как основа успешности педагогической деятельности</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>Зачет</b>
3.1.	Тема 3.1. Развитие мыслительных навыков	3		1	2	
3.2.	Тема 3.2. Эмоциональный интеллект	6	2	4		
3.3.	Тема 3.3. Планирование и управление временем	4		3	1	
3.4.	Тема 3.4. Командообразование в образовательной организации	3		3		
	<b>Итоговая аттестация:</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>Зачет</b>
<b>ИТОГО</b>		<b>42</b>	<b>7</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ М.

### Учебный (тематический) план ДПП «Развитие digital-компетенций педагога в условиях информатизации образования»

№	Наименование разделов (модулей) и тем	Всего часов	Виды учебных занятий, учебных работ		Самостоятельная работа, час	Формы контроля
			Лекция, час	Интерактивное (практическое) занятие, час		
1.	Входная диагностика	1	0	1	0	тест
2.	Возможности информационной среды и информационных ресурсов в образовательной деятельности					практическая работа
2.1.	Информационные ресурсы общества. Цифровые образовательные ресурсы	4	2	2	0	
2.2.	Лицензионные и свободно распространяемые программные продукты.	2	1	0	1	
2.3.	Использование цифровых технологий для организации профессионального взаимодействия	6	2	4	0	практическая работа
2.4.	Применение онлайн-сервисов для создания ЦОР	9	2	5	2	практическая работа
3.	Использование современных информационных технологий в образовательной практике					практическая работа
3.1.	Создание и редактирование графических и мультимедийных объектов для выполнения учебных заданий.	11	0	9	2	практическая работа
3.2.	Применение цифровых инструментов в образовательном процессе	5	0	4	1	практическая работа
3.3.	Обеспечение информационной безопасности в интернете	2	0	0	2	тест
4.	Итоговая аттестация:	4	-	-	4	тест
	<b>ИТОГО</b>	<b>42</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Н.

### Учебный (тематический) план ДПП «Осуществление образовательной деятельности с использованием современных цифровых технологий»

№	Наименование разделов, модулей	Трудоемкость, ч.				Форма промежуточной и итоговой аттестации
		Всего часов	Аудиторная работа		Самост. работа*	
			Лекции	Практ. занятия		
1	2	3	4	5	6	7
<b>1</b>	<b>Раздел 1. Информационно-образовательная среда общеобразовательной организации, как условие реализации ФГОС общего образования</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>зачет</b>
1.1.	Введение в программу. Входная диагностика профессиональной компетентности педагогов	1	0	1	0	
1.2.	Цифровая образовательная среда, как средство обеспечения качества и доступности образования	1	1	0	0	
1.3.	Цифровая педагогика	4	1	3	0	
<b>2.</b>	<b>Раздел 2. Цифровое содержание образования: проектирование, производство и использование цифрового контента</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>зачет</b>
2.1.	Использование цифрового оборудования и цифрового образовательного контента в обучении	4	2	2	0	
2.2.	Цифровые инструменты в образовании	4	0	4	0	
2.3.	Обеспечение информационной безопасности обучающихся	2	1	1	0	
	<b>Итого</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	
3.	Итоговая аттестация	8	-	-	8*	<b>зачет</b>
	<b>ВСЕГО</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	

\* использование дистанционных образовательных технологий при организации итоговой аттестации.



## ПРИЛОЖЕНИЕ П.

### Примерный вариант диагностической работы для учителей русского языка

#### I. Предметный модуль

**1. Какой нормативно-правовой документ регулирует общественные отношения в сфере образования?**

- а) Федеральный закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»
- б) Закон «Об образовании в Российской Федерации»**
- в) Конституция РФ
- г) Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

**2. Федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой...**

- а) совокупность прав и обязанностей при реализации основной образовательной программы;
- б) совокупность требований к учебно-методическому и предметному обеспечению, обязательных при реализации основной образовательной программы;
- в) совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы;
- г) совокупность требований к структуре основной образовательной программы, результатам освоения основной образовательной программы, условиям реализации основной образовательной программы.**

**3. В требованиях к структуре основной образовательной программы среднего общего образования зафиксировано наличие обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса. Каково их соотношение?**

- а) 50% и 50%
- б) 60% и 40%**
- в) 70% и 30%
- г) 80% и 20%

**4. В требованиях к структуре основной образовательной программы основного общего образования зафиксировано наличие обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса. Каково их соотношение?**

- а) 50% и 50%
- б) 60% и 40%
- в) 70% и 30%**
- г) 80% и 20%

**5. Какие компоненты должна содержать рабочая программа по учебному предмету?**

- а) планируемые результаты освоения учебного предмета, содержание, тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы;**
- б) пояснительную записку, общую характеристику учебного предмета, описание места учебного предмета в учебном плане, личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного предмета, содержание учебного предмета, тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности, описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательной деятельности;
- в) результаты освоения курса внеурочной деятельности, содержание курсов внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности, тематическое планирование;
- г) пояснительную записку, планируемые результаты, систему оценки достижения

планируемых результатов, содержание, тематическое планирование.

**6. Какие требования устанавливает ФГОС к метапредметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы?**

а) требования к результатам, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

б) требования к результатам, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

в) требования к результатам, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно- проектных и социально- проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

**7. Рабочая программа курсов внеурочной деятельности должна содержать:**

а) пояснительную записку;

б) результаты освоения курса внеурочной деятельности;

в) содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;

г) тематическое планирование.

**8. Укажите документ, в соответствии с которым образовательная организация самостоятельно устанавливает формы, периодичность и порядок проведения текущего контроля.**

а) Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС);

б) СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»;

в) Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ;

г) Локальный нормативный акт образовательной организации.

**9. Какой из видов аттестации представляет собой форму оценки степени уровня освоения обучающимися образовательной программы?**

а) стартовая диагностика;

б) промежуточная аттестация;

в) итоговая аттестация;

г) тематическое оценивание.

**10. Для проведения промежуточной аттестации во второй раз необходимо:**

а) создать комиссию;

б) подготовить второй комплект заданий;

в) составить справку об итогах обучения;

г) снизить аттестационный балл.

**11. Какие элементы определяют структуру и содержание контрольных измерительных материалов ЕГЭ по русскому языку?**

- а) цель изучения русского языка
- б) кодификатор элементов содержания
- в) спецификация экзаменационной работы
- г) демоверсия экзаменационной работы

**12. Какое из умений проверяет задание с развёрнутым ответом ОГЭ по русскому языку?**

- а) умение создавать собственное высказывание на основе прочитанного текста
- б) умение анализировать текст
- в) умение использовать внеязыковые средства общения
- г) умение выразительно читать текст

**13. Выберите вариант ответа, в котором есть аппликация**

- а) лиловатый
- б) зеленоватый
- в) желтоватый
- г) рыжеватый

**14. Выберите слово с интерфиксом.**

- а) безответный
- б) контратака
- в) сверходарённый
- г) двухэтажный

**15. Выберите слово, которое может относиться только к одной части речи.**

- а) около
- б) навстречу
- в) вдаль
- г) утром

**16. Каким членом предложения является слово «петь» в предложении:**

*Она испытывала непреодолимое желание петь.*

- а) дополнение
- б) определение
- в) часть составного сказуемого
- г) обстоятельство

**17. Укажите правильное объяснение постановки тире в предложении.**

*С 40-х годов XX века для изучения интонации стали использовать звукоанализирующую аппаратуру – появилась возможность применять и более точную форму записи, детально показывающую особенности мелодики, темпа и тембра речи.*

- а) Вторая часть бессоюзного сложного предложения указывает на причину того, о чём говорится в первой части.
- б) Вторая часть бессоюзного сложного предложения указывает на результат того, о чём говорится в первой части.
- в) Обобщающее слово стоит после однородных членов предложения.
- г) Вторая часть бессоюзного сложного предложения противопоставляется содержанию первой части.

**18. В каком варианте ответа правильно указаны все цифры, на месте которых в предложении должны стоять запяты?**

*Мороз усилился (1) и (2) когда Сашка проходил в светлом круге (3) который образовался от зажжённого фонаря (4) он видел (5) медленно реявшие в воздухе (6) маленькие сухие снежинки. (Андреев Л.)*

- а) 1, 3, 4, 6
- б) 1, 2, 4, 6
- в) 1, 2, 3, 4**
- г) 2, 3, 4

**19. В каком варианте ответа правильно указаны все номера предложений, в которых двоеточие ставится в соответствии с одним и тем же правилом пунктуации.**

*(1) У южного подножия Уральских гор природой создано удивительное по красоте место: внимательный путник оценит живописные пейзажи, таинственные пещеры, взмывающие ввысь крутые скалы, задумается о бренности бытия, увидев древние окаменелости, которым более 650 млн. лет. (2) Эта территория в нижнем течении реки Серга в 1999 году стала природным парком «Оленьи ручьи». (3) В лесах и долинах, на склонах гор встречаются растения, сохранившиеся со времён мамонтов и шерстистых носорогов: полынь Сиверса, пырей отогнутоострый, спирея городчатая, степной ластовень. (4) Под пологом лиственных великанов стелется по земле копытень, сияет скромными белыми звёздочками кислица, выпускает стрелочку с весёлыми колокольчиками наперстянка. (5) На просторах парка свободно проживают разнообразные животные: зайцы, косули, лоси, медведи, даже рыси. (6) На берегах Серги бобры обустривают свои водно-воздушные хатки, а в степях бегают песочно-рыжие хомяки.*

- а) 35**
- б) 13
- в) 15
- г) 135

## II. Методический модуль

**20. На какой документ может опираться учитель при разработке содержательного раздела рабочей программы по учебному предмету «Русский язык»?**

- а) Федеральный государственный образовательный стандарт
- б) Примерная основная образовательная программа**
- в) Концепция преподавания русского языка и литературы
- г) Учебник русского языка, входящий в федеральный перечень учебников

**21. Какой документ содержит требования к предметным результатам освоения учебного предмета «Русский язык»?**

- а) Федеральный государственный образовательный стандарт**
- б) Примерная основная образовательная программа
- в) Концепция преподавания русского языка и литературы
- г) Закон об образовании в Российской Федерации

**22. Укажите все принципы, лежащие в основе комплексного подхода к оценке образовательных достижений**

- а) фиксация различных уровней достижения обучающимися планируемых результатов: базового уровня и уровней выше и ниже базового
- б) оценка трёх групп результатов: предметных, личностных, метапредметных**
- в) использование различных оценочных процедур для оценки динамики индивидуальных образовательных достижений**
- г) использование взаимодополняющих методов и форм оценки**

**23. Выберите все верные утверждения. Системно-деятельностный подход обеспечивает:**

- а) формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию
- б) активную учебно-познавательную деятельность учащихся
- в) проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования
- г) расширение возможностей запоминания и переработки теоретических знаний

**24. Укажите разделы, входящие в структуру рабочей программы учебного предмета.**

- а) Программа к отдельному курсу предмета
- б) Планируемые результаты освоения учебного предмета, курса
- в) Тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы
- г) Примерная основная образовательная программа основного и среднего общего образования
- д) Содержание учебного предмета, курса
- е) Календарно-тематическое планирование

**25. Выберите верный ответ. Конвергентный подход в образовании проявляется в**

- а) углубленном изучении отдельных предметов
- б) изучении отдельного предмета во внеурочной деятельности
- в) практико-ориентированном подходе при изучении предмета
- г) междисциплинарном способе изучения предметов

**26. Укажите признак современного урока, который проводится в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода?**

- а) учитель организует деятельность ученика в инновационной образовательной среде
- б) ученик получает от учителя готовую информацию
- в) на уроке используется компьютер и/или интерактивная доска
- г) поиск, выбор и анализ изучаемой информации осуществляет учитель

**27. Выберите верное утверждение. Федеральные государственные стандарты закрепляют в образовании**

- а) освоение учениками прочных теоретических знаний
- б) введение минимального уровня образования
- в) системно-деятельностный подход
- г) введение предпрофессионального образования

**28. Укажите ВСЕ методы интенсивного обучения.**

- а) игровой
- б) дебаты
- в) практикум
- г) метод укрупнения дидактических единиц

**29. Выберите определение, соответствующее понятию «развитие речи».**

- а) процесс овладения языковыми умениями и навыками
- б) процесс формирования коммуникативной компетенции
- в) процесс формирования языковой компетенции
- г) изучение системы разделов языка

**30. К какому из типов речи подходит определение «изображение картины мира в причинно-следственных связях».**

- а) повествование
- б) описание
- в) рассуждение**
- г) нет верного ответа

**31. Какая оценочная процедура отражает индивидуальное продвижение обучающегося в освоении программы учебного предмета?**

- а) стартовая диагностика
- б) текущая отметка**
- в) итоговая отметка
- г) промежуточная диагностика

**32. Какая оценочная процедура фиксирует достижение обучающимся предметных планируемых результатов и универсальных учебных действий на уровне не ниже базового, а также является основанием для перевода в следующий класс и для допуска обучающегося к государственной итоговой аттестации?**

- а) стартовая диагностика
- б) текущая отметка
- в) итоговая отметка
- г) промежуточная аттестация**

### **III. Функциональная грамотность**

**33. Какие тексты в заданиях PISA в первую очередь относятся к текстам, подразумевающим участие читателя в создании информационного поля?**

- а) поэмы и стихотворения
- б) форумы и чаты**
- в) статьи и очерки
- г) памятки и инструкции

**34. Чем «творческий» читатель отличается от «рядового» (обычного) читателя?**

- а) большой скоростью чтения
- б) эмоциональностью и экспрессивностью чтения
- в) склонностью к критической оценке**
- г) наивным реализмом восприятия информации

**35. Выберите компоненты учебной работы, направленные на выявление общей ориентации в содержании текста и понимание его целостного смысла.**

- а) определение главной темы текста**
- б) ответ на вопрос по содержанию текста
- в) сравнение информации, заключённой в тексте
- г) формулировка цели или назначения текста**
- д) обнаружение в тексте аргументов для подтверждения той или иной мысли

**36. Установите соответствие между сферами читательской грамотности и видами заданий.**

- 1) выявление общей ориентации в содержании текста
- 2) умение интерпретировать текст
- 3) рефлексия на содержание текста

- а) сделать выводы из выдвинутых в тексте тезисов
- б) оценить утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире

в) «пробежать» текст глазами и определить основные элементы текста

Ответ: 1в2а3б

**37. Компьютерная система и технология, обеспечивающая возможность создания, хранения и воспроизведения разнородной информации, включая текст, звук, видеоизображение, называется**

а) анимация

б) мультимедиа

в) телетекст

г) гипертекст

**38. Ученики прочитали текст и неправильно объяснили значение слова**

«замшелый»:

*А луг замшелый совсем уже и не луг, просто-напросто – пустошь. Одно хорошо – во мху луговом любят гнездиться шмели – нет слаще и вкуснее шмелиного мёда.*

Выберите трактовки слова «замшелый», в основе которых лежит опора на звуковые ассоциации.

а) тип ткани замша

б) вокруг много мёда

в) на лугу растут мши

г) деревенский

**39. Установите соответствие между ответами детей, объясняющими значение слова «медовинка», и известными типами толкования учениками.**

1) означает живот у Винни-Пуха

2) это напиток из мёда для детей

3) это хорошее местечко, где много сладкой ягоды

4) образовано от слова «мёд»

а) не понимает морфемную структуру слова и значение морфем

б) понимает значения отдельных морфем, но целостно морфемную структуру слова пока не воспринимает

в) понимает значение слова, опираясь на его морфемный состав

Ответ: 1а2в3в4б

**40. Какому типу работы с текстом соответствует данная формулировка?**

*Из текста становится ясно, какой была мама у медвежонка Умки. Напиши одну черту характера медведицы и приведи два примера её слов или поступков, которые доказывают твой ответ.*

а) нахождение явно выраженной информации

б) нахождение подтекстовой информации

в) интерпретация текста

г) рефлексия на текст и его оценка

## ПРИЛОЖЕНИЕ Р.

### Примерный вариант диагностической работы для учителей математики

Программа повышения квалификации учителей  
«Совершенствование предметных и методических  
компетенций». Математика.  
Решения задач итогового тестирования

#### Содержание

Теория вероятностей и статистика . . . . .	2
1 2 3	
Теория графов . . . . .	3
4 5 6	
Функциональная грамотность . . . . .	3
7 8 9 10	
Методы достижения базового уровня подготовки обучающихся . . . . .	8
11 12 13 14 15 16 17 18 19	
Развитие таланта . . . . .	11
20 21	



## Теория вероятностей и статистика

**Задание 1.** На научную конференцию приехали 5 учёных из Германии, 7 учёных из Франции и 8 учёных из Канады. Порядок докладов определяется жеребьёвкой. Найдите вероятность того, что тринадцатым окажется доклад учёного из Европы.

*Ответ:* 0,6.

*Решение.* Для всех докладов вероятность того, что он окажется на тринадцатом месте, одинакова и равна  $1/20$ . Так как Европа включает Францию и Германию, а Канаду — нет, то вероятность равна  $\frac{5+7}{20} = \frac{3}{5}$ .  $\square$

**Задание 2.** В числовом наборе 25 чисел, все они не больше, чем 18. Число 18 удалили из набора, а вместо него в набор включили число 15. Укажите верные утверждения.

- Среднее арифметическое набора стало меньше на 0,12.
- Медиана не могла измениться.
- Наименьшее значение набора не могло измениться.
- Наибольшее значение набора обязательно уменьшилось на 3.

*Ответ* обведён в рамку.

*Решение.* Действительно, сумма чисел уменьшилась на 3, а среднее арифметическое по определению в 25 раз меньше суммы, поэтому оно уменьшилось на  $\frac{3}{25} = 0,12$ .

Поймём, почему остальные пункты отметить нельзя. Для этого необходимо построить примеры, в которых они нарушаются.

Медиана могла поменяться в случае, если все числа различны и располагаются в промежутке (15; 18]. Изначально медианой будет 13-е по величине число. Но так как мы убрали самое большое число и добавили новое самое маленькое, то новое 13-е число — это то, которое раньше было 12-м, то есть медиана изменилась.

В этом же случае, как легко видеть, поменялось наименьшее значение набора — наименьшее число было больше 15, а стало ровно 15.

Наконец, в этом же случае наибольшее значение изменилось менее чем на 3 — оно было равно 18, а стало некоторым числом из промежутка (15; 18).  $\square$

**Задание 3.** Оля и её соседка по парте Маша на уроке теории вероятностей шесть раз бросили монету: сначала три раза бросила Оля, затем три раза бросила Маша. Известно, что орёл в этих шести бросаниях выпал два раза. Какова вероятность того, что у одной из девочек все три раза выпала решка?

*Ответ:* 0,4.

*Решение.* То, что у одной девочки выпало три решки, эквивалентно тому, что второй орёл выпал у той же девочки, что и первый.

Фиксируем первого орла; без ограничения общности можно считать, что он выпал у Оли. Тогда из оставшихся пяти монет выпал один орёл, и он должен оказаться среди тех двух, которые выбросила Оля. Ясно, что все перестановки монет равновероятны, поэтому искомая вероятность равна  $\frac{2}{5}$ .  $\square$

## Теория графов

**Задание 4.** На занятие в шахматный клуб пришли шестеро ребят. Оля сыграла 1 партию, Аня и Илья — по 2 партии, Максим и Лена — по 3 партии, а Лёша сыграл 5 партий. Сколько всего партий было сыграно?

*Ответ:* 8.

*Решение.* Каждая партия в перечислении посчитана по два раза — с одной стороны и с другой. Значит, количество партий равно

$$\frac{1 + 2 + 2 + 3 + 3 + 5}{2} = 8.$$

Нетрудно убедиться, что такая ситуация возможна: например, Лёша сыграл со всеми остальными по одному разу, а кроме этого Аня сыграла с Максимом, Максим — с Леной, а Лена — с Ильёй.  $\square$

**Задание 5.** В волшебном лесу живут гномы и эльфы. Каждый гном дружит с 6 эльфами, а каждый эльф — с 10 гномами. Сколько эльфов живёт в волшебном лесу, если известно, что их на 20 меньше, чем гномов?

*Ответ:* 30.

*Решение.* Обозначим количество гномов за  $g$ , а эльфов — за  $e$ . Тогда количество дружб между ними составляет, с одной стороны,  $6g$ , а с другой —  $10e$ . Получаем равенство  $6g = 10e$ , откуда  $g = \frac{5}{3}e$ .

Подставляя это в данное нам  $20 = g - e$ , имеем  $\frac{2}{3}e = 20$ , то есть эльфов ровно 30.  $\square$

**Задание 6.** В графе 13 рёбер и нет циклов. Известно, что в граф можно добавить ещё 15 рёбер так, что он станет связным, но при этом в нём не появится циклов. Сколько вершин в графе?

*Ответ:* 29.

*Решение.* После добавления рёбер их окажется 28, а граф станет деревом (связным графом без циклов). Вершин в дереве ровно на 1 больше, чем рёбер, то есть их 29. Значит, и в изначальном графе их 29.  $\square$

## Функциональная грамотность

**Задание 7.** Николай хочет купить и поставить себе на легковой седан колёса с зимней резиной. Колеса состоят из дисков и покрышек, которые нужно купить отдельно, на сервисе соединить друг с другом и поставить на автомобиль. Ниже таблица, в которой приведены цены на покрышки.

Покрышки «Зевс»	500 руб. за штуку
Покрышки «Аполлон»	700 руб. за штуку
Покрышки «Чингиз»	1900 руб. за комплект из 4 покрышек

Ниже таблица, в которой приведены цены на диски.

Диски А	700 руб. за штуку
Диски Б	900 руб. за штуку
Диски В	2100 руб. за комплект из 4 дисков

Ниже таблица с ценами на услуги шиномонтажа в двух ближайших сервисах.

Сервис «Николаич»:

Тип кузова	Соединить покрышки с дисками	Поменять колеса на машине	Помыть автомобиль снаружи
Хэтчбэк	50 руб. за колесо	100 руб. за колесо	320 руб.
Седан	75 руб. за колесо	130 руб. за колесо	420 руб.
Внедорожник	100 руб. за колесо	150 руб. за колесо	500 руб.

Сервис «Петрович»:

Тип кузова	Соединить покрышки с дисками	Поменять колеса на машине	Помыть автомобиль снаружи
Хэтчбэк или седан	50 руб. за колесо	100 руб. за колесо	620 руб.
Внедорожник	75 руб. за колесо	130 руб. за колесо	620 руб.
Автобус	100 руб. за колесо	150 руб. за колесо	1200 руб.

Николай не собирается мыть машину и не планирует тратить на новые запчасти и работу в сумме более 6 тысяч рублей, но в рамках этой суммы хочет выбрать самый дорогой вариант. Ответьте на четыре вопроса ниже.

**Вопрос 1.** Какие покрышки выберет Николай?

- покрышки «Зевс»
- 
- покрышки «Чингиз»

**Вопрос 2.** Какие диски выберет Николай?

- диски А
- диски Б
- 

Вопрос 3. В какой шиномонтаж поедет Николай?

- 
- шиномонтаж «Петрович»

Вопрос 4. Сколько рублей потратит Николай?

Ответы на первые три вопроса обведены в рамки; ответ на четвёртый — 5720.

*Решение.* Нам нужны четыре покрышки, поэтому их стоимость (в рублях) принадлежит множеству  $\{4 \cdot 500, 4 \cdot 700, 1900\} = \{1900, 2000, 2800\}$ . Дисков нам также нужно четыре, поэтому их стоимость принадлежит множеству  $\{4 \cdot 700, 4 \cdot 900, 2100\} = \{2100, 2800, 3600\}$ .

Далее, первый сервис для седана обойдётся в  $75 \cdot 4 + 130 \cdot 4 = 820$  рублей; а второй в  $50 \cdot 4 + 100 \cdot 4 = 600$  рублей.

Нам нужно выбрать по одному числу из каждого множества и сложить. Перебирать 18 вариантов без компьютера грустно, поэтому попробуем отсеять явно неприемлемые. Наименьшая возможная сумма равна  $1900 + 2100 + 600 = 4600$ ; превысить мы её можем максимум на 1400. Но самые дорогие диски повысят её сразу на 1500, то есть их точно можно не рассматривать.

Остаются варианты

$$\{1900, 2000, 2800\} + \{2100, 2800\} + \{600, 820\}.$$

Максимальная сумма составляет 6420, поэтому хоть что-то надо взять дешевле. Легко понять, что уменьшения последнего слагаемого будет недостаточно; а вот уменьшения любого из первых двух уже хватит. Тогда наибольшая допустимая сумма равна

$$2800 + 2100 + 820 = 5720.$$

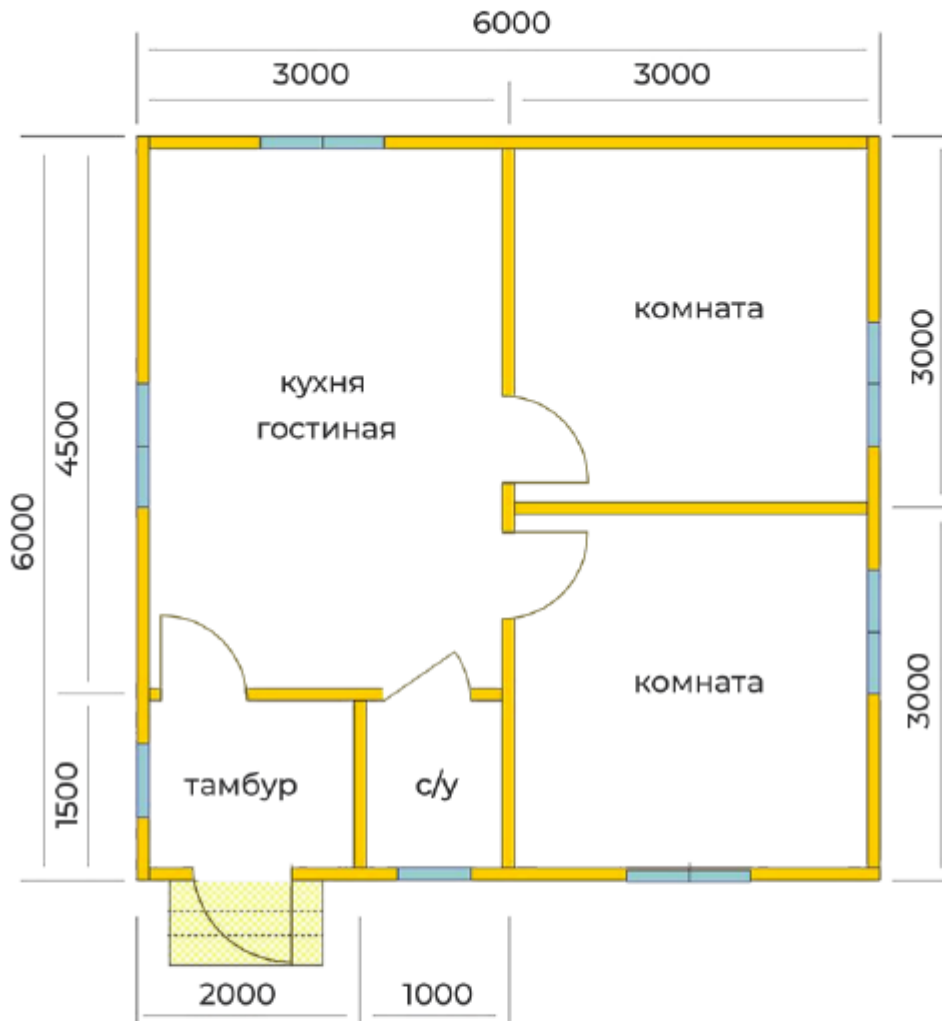
Это отвечает покрышкам «Аполлон», дискам А и сервису «Николаич». □

**Задание 8.** В квартире, где проживает Ася, установлен прибор учёта расхода горячей воды (счётчик). 1 мая счётчик показывал расход 84 куб. м воды, а 1 июня — 89 куб. м. Какую сумму должна заплатить Ася за горячую воду за май, если цена 1 куб. м горячей воды составляет 72 руб. 60 коп.? Ответ дайте в рублях.

*Ответ:* 363.

*Решение.* По счётчику расход горячей воды за этот период составил  $89 - 84 = 5$  куб. м, и её стоимость составляет  $5 \cdot 72,60 = 363$  рубля. □

**Задание 9.** На рисунке представлен план новой квартиры Петра. Длины на рисунке указаны в миллиметрах.



Пётр хочет в своей новой квартире сделать тёплый пол в санузле, в обеих комнатах и в гостиной, совмещённой с кухней. Тёплый пол позволяет экономить 15% от стоимости отопления. Стоимость работы и материалов для теплого пола — 500 руб. за кв. м для комнат и 460 рублей для остальных помещений. Высота потолков в комнатах 250 см, а во всех остальных помещениях 300 см.

Ответьте на три вопроса ниже.

*Вопрос 1.* Сравните суммарные объёмы двух комнат и кухни с гостиной:

- суммарный объём двух комнат больше суммарного объёма кухни и гостиной;
- суммарный объём двух комнат меньше суммарного объёма кухни и гостиной.



**Вопрос 2.** Сэкономит ли Пётр за 2 года денег больше, чем потратил на тёплые полы?

- Да.
- Нет.

**Вопрос 3.** До установки тёплых полов Пётр платил 5000 руб. в месяц за отопление круглый год. Через какое целое количество месяцев окупятся его траты на установку тёплого пола?

**Ответы** на первые два вопроса обведены в рамки, на третий — 22.

**Решение.** Объём каждой комнаты равен  $3 \cdot 3 \cdot 2,5 = 22,5 \text{ м}^3$ , объём кухни с гостиной —  $3 \cdot 4,5 \cdot 3 = 40,5 \text{ м}^3$ . Две комнаты составят  $2 \cdot 22,5 = 45$ , что больше, чем кухня с гостиной.

Для ответа на второй и третий вопросы нам необходимо вычислить стоимость установки тёплого пола. Для каждой комнаты она составит по  $3 \cdot 3 \cdot 500 = 4500$  рублей, для кухни-гостиной —  $3 \cdot 4,5 \cdot 460 = 6210$  рублей, а для санузла —  $1 \cdot 1,5 \cdot 460 = 690$  рублей. В сумме  $2 \cdot 4500 + 6210 + 690 = 15\,900$  рублей.

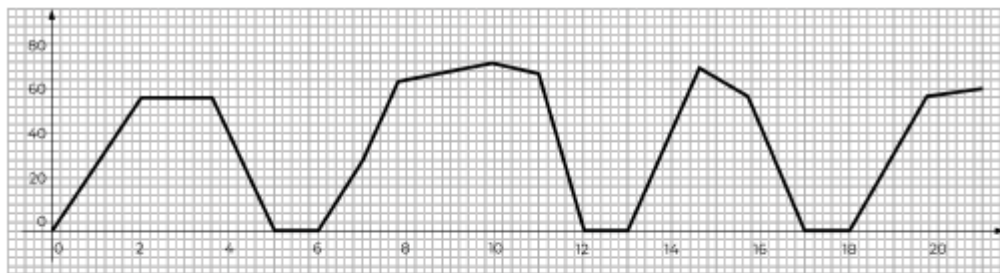
За два года Пётр без установки тёплых полов Пётр заплатил бы  $5000 \cdot 24 = 120\,000$  рублей. В результате установки полов он сэкономит  $120\,000 \cdot 0,15 = 18\,000$ , что превосходит стоимость установки.

Осталось ответить на третий вопрос. Пусть прошло  $k$  месяцев. За это время Пётр сэкономил  $5000k \cdot 0,15 = 750k$  рублей, и это должно быть больше, чем стоимость установки. Имеем неравенство:

$$750k \geq 15\,900.$$

Разделив его на 50, получаем  $15k \geq 318$ . Нетрудно убедиться, что наименьшее подходящее целое  $k$  равно 22. □

**Задание 10.** На графике изображена зависимость скорости движения электробуса от времени. На вертикальной оси отмечена скорость электробуса в км/ч, на горизонтальной — время в минутах, прошедшее с начала движения электробуса.



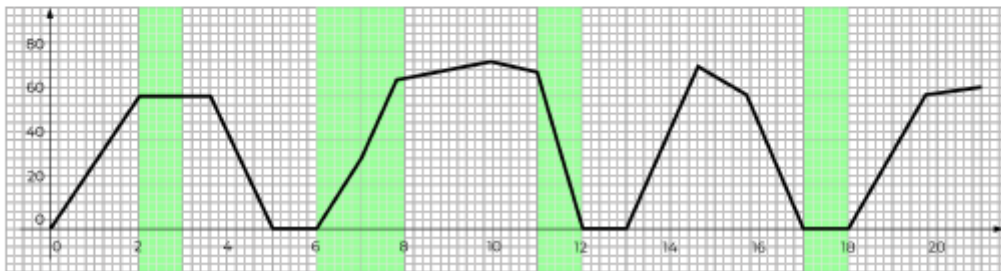
Пользуясь графиком, поставьте в соответствие каждому интервалу времени характеристику движения электробуса на этом интервале.

Интервалы времени	Характеристика движения
А) 2–3 мин.	1. Скорость падала на всём интервале
Б) 6–8 мин.	2. Электробус оставался неподвижным
В) 11–12 мин.	3. Скорость росла на всём интервале
Г) 17–18 мин.	4. Электробус двигался с неизменной скоростью

В качестве ответа введите последовательность цифр 1, 2, 3, 4 в том порядке, в котором пункты правого столбца соответствуют пунктам А), Б), В), Г) первого столбца. Вводить цифры надо без пробелов.

Ответ: 4312.

Решение. Рассмотрев интервалы, легко видеть, что на первом из них скорость неизменна и положительна, на втором возрастает, на третьем падает, а на четвёртом равна нулю.



□

## Методы достижения базового уровня подготовки обучающихся

Задание 11. Решите уравнение  $(\sqrt{5+3x+x^2})(\sqrt{x^2-5}-2) = 0$ .

Ответ: 3.

Решение. Множество допустимых  $x$  ограничено условиями  $5+3x \geq 0$  и  $x^2-5 \geq 0$ , то есть  $x \in [-\frac{5}{3}; +\infty) \cap ((-\infty; -\sqrt{5}] \cup [\sqrt{5}; +\infty)) = [\sqrt{5}; +\infty)$ .

Первая скобка тогда всегда положительна, поэтому на неё можно разделить. Остаётся равенство  $\sqrt{x^2-5} = 2$ , эквивалентное  $x^2-5 = 4$ , то есть  $x^2 = 9$ . В ОДЗ лежит единственное решение  $x = 3$ . □

Задание 12. Длины сторон треугольника равны 25, 39 и 56. Найдите длину высоты, проведённой к большей стороне.

Ответ: 15.

Решение. Сначала найдём площадь треугольника. Полупериметр равен  $(25+39+56)/2 = 60$ . По формуле Герона имеем  $S = \sqrt{60 \cdot 35 \cdot 21 \cdot 4} = \sqrt{2^4 \cdot 3^2 \cdot 5^2 \cdot 7^2} = 420$ .

Высоту теперь можно найти как  $2S/a$ , где  $a$  — большая сторона. Получаем  $\frac{840}{56} = 15$ . □

**Задание 13.** Стоимость проездного билета на месяц составляет 760 рублей, а стоимость билета на одну поездку — 22 рубля. Аня купила проездной и сделала за месяц 44 поездки. На сколько рублей больше она бы потратила, если бы покупала билеты на одну поездку?

*Ответ:* 208.

*Решение.* Билеты на одну поездку ей бы обошлись в  $44 \cdot 22 = 968$  рублей, что на  $968 - 760 = 208$  рублей дороже проездного.  $\square$

**Задание 14.** Найдите число целых решений неравенства

$$\frac{(x-1)(\sqrt{x+3}+4)}{(x^2-x-6)} \leq 0.$$

*Ответ:* 3.

*Решение.* Сразу разложим знаменатель на множители:  $x^2 - x - 6 = (x-3)(x+2)$ .

Множество допустимых значений  $x$  ограничено условиями  $x+3 \geq 0$  и  $x \neq 3$ ,  $x \neq -2$ . Ясно, что при этом выражение  $\sqrt{x+3}+4$  положительно, поэтому на него можно разделить, получив

$$\frac{x-1}{(x-3)(x+2)} \leq 0$$

Решая это неравенство методом интервалов, получаем  $x \in (-\infty; -2) \cup [1; 3)$ ; пересекая это с ОДЗ, имеем  $x \in [-3; -2) \cup [1; 3)$ . Целые числа, лежащие в этом множестве, — это  $-3$ ,  $1$  и  $2$ .  $\square$

**Задание 15.** Маша и Медведь съели 160 печений и банку варенья, начав и закончив одновременно. Сначала Маша ела варенье, а Медведь — печенье, но в какой-то момент они поменялись. Медведь и то, и другое ест в 3 раза быстрее Маши. Сколько печений съел Медведь, если варенья они съели поровну?

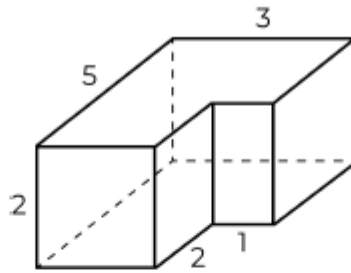
*Ответ:* 144.

*Решение.* Если варенья они съели поровну, то Медведь на варенье потратил в три раза меньше времени, чем Маша; значит, на печенье он потратил в три раза больше времени, чем Маша. Учитывая его скорость, мы получаем, что он съел в девять раз больше печений, чем Маша.

Так как всего печений 160, то Медведь съел  $\frac{9}{10} \cdot 160$  из них, то есть 144.  $\square$

**Задание 16.** Деталь имеет форму изображённого на рисунке многогранника (все двугранные углы прямые). Числа на рисунке обозначают длины рёбер в сантиметрах. Найдите объём этой детали. Ответ дайте в кубических сантиметрах.





*Ответ:* 26.

*Решение.* Наш многогранник — прямая шестиугольная призма. Площадь её основания можно найти как разность площадей двух прямоугольников  $5 \cdot 3 - 2 \cdot 1 = 13$ . Высота же равна 2. Перемножая, получаем 26.  $\square$

**Задание 17.** На день рождения Мише друзья подарили разные по числу вагонов наборы игрушечной железной дороги. Он подсчитал, что если все вагончики собрать в один состав, то в нём будет 112 вагонов, если составить состав из трёх самых маленьких наборов, то будет 25 вагонов, а если из трёх самых больших, то 50 вагонов. Сколько друзей пришло к Мише на день рождения, если каждый подарил ему по одному набору?

*Ответ:* 9.

*Решение.* Наибольший из трёх самых маленьких наборов не может иметь меньше 10 вагонов (иначе три самых маленьких набора состояли бы из не более чем  $7 + 8 + 9 = 24$  вагонов в сумме). Аналогично, наименьший из трёх самых больших наборов не может иметь более 15 вагонов (иначе в трёх самых больших было бы не менее  $16 + 17 + 18 = 51$  вагонов).

Значит, наборы, в которые входят оставшиеся 37 вагонов, могут иметь от 11 до 14 вагонов. Легко видеть, что если там было хотя бы 4 набора, то один из них слишком маленький ( $\frac{37}{4} < 11$ ), а если не более 2, то один из них слишком большой ( $\frac{37}{2} > 14$ ). Значит, там ровно три набора, что в сумме с наименьшими и наибольшими составляет девять.

Это возможно, например, если наборы состоят из 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18 вагонов.  $\square$

**Задание 18.** Найдите значение выражения  $5^{\sqrt{\log_5 7}} - 7^{\sqrt{\log_7 5}} + 49^{\log_7 5}$ .

*Ответ:* 25.

*Решение.* Используя  $\log_7(5) \cdot \log_5(7) = 1$ , имеем

$$\begin{aligned} 5^{\sqrt{\log_5 7}} - 7^{\sqrt{\log_7 5}} + 49^{\log_7 5} &= 7^{\log_7 5 \cdot \sqrt{\log_5 7}} - 7^{\sqrt{\log_7 5}} + 7^{2 \log_7 5} = \\ &= 7^{\sqrt{\log_7 5}} - 7^{\sqrt{\log_7 5}} + 5^2 = 25. \end{aligned} \quad \square$$

**Задание 19.** На доске написано несколько различных натуральных чисел, в записи которых могут быть только цифры 2 и 7. Ответьте на три вопроса ниже.

*Вопрос 1.* Может ли сумма этих чисел быть равна 81?

• Да.

• Нет.

*Вопрос 2.* Может ли сумма этих чисел быть равна 197?

• Да.

• Нет.

*Вопрос 3.* Какое наименьшее количество чисел может быть на доске, если их сумма равна 2099?

*Ответы* на первые два вопроса обведены в рамки; на третий вопрос — 7.

*Решение.* Чтобы ответить на первый вопрос, достаточно заметить, что  $81 = 72 + 2 + 7$ .

Предположим, что нам удалось представить 197 в виде такой суммы. Заметим, что слагаемыми могут быть только числа 2, 7, 22, 27, 72, 77 (все прочие допустимые числа хотя бы трёхзначные, и не меньше 222). Суммируя все перечисленные слагаемые, получаем 207. Это на 10 больше, чем нужно; но тогда 10 должно представляться в виде суммы слагаемых, которые не вошли в 197. Это невозможно, противоречие.

Ответим на третий вопрос. Докажем, что 2099 нельзя представить суммой менее чем 7 чисел. Предположим, что это возможно. Любое число, которое может быть записано на доске, имеет вид  $5k + 2$ ; а 2099 имеет вид  $5k + 4$ . Ясно, что если слагаемых меньше 7, то их обязательно два, иначе остаток 4 от деления на 5 получить нельзя.

Но суммой двух допустимых чисел 2099 являться не может, так как наибольшие два таких числа, не превосходящие 2099, — это 777 и 772, и их не хватает.

Остаётся привести пример представления в виде суммы семи слагаемых:  $2099 = 2 + 27 + 77 + 222 + 272 + 727 + 772$ . □

## Развитие таланта

**Задание 20.** В коллекции у Васи есть марки с тиграми, с космонавтами и с машинами (есть хотя бы по одной марке каждого из перечисленных видов; каждая марка содержит ровно один из указанных трёх видов изображений). Известно, что среди любых 11 марок обязательно есть марка с тиграми, а среди любых 12 марок обязательно есть марка с космонавтом. Какое наибольшее количество марок может быть в коллекции у Васи?

*Ответ:* 20.

*Решение.* Пусть марок с тиграми, с космонавтами и с машинами соответственно  $a$ ,  $b$  и  $c$ . Тогда по условию  $b + c \leq 10$ , иначе найдётся хотя бы 11 марок с космонавтами или машинами, и марки с тиграми среди них не будет. Аналогично  $a + c \leq 11$ .

Складывая эти неравенства, получаем  $a + b + 2c \leq 21$ . Добавив к этому тривиальное неравенство  $-c \leq -1$ , получаем оценку  $a + b + c \leq 20$ .

Пример получится, если все неравенства, приведённые выше, будут обращаться в равенства. Действительно, если марка с машинами одна, марок с тиграми 10, а марок с космонавтами 9, то всё сходится.  $\square$

**Задание 21.** У Деда Мороза есть 15 больших мешков. В некоторых из них лежит по 9 средних мешков. А в некоторых средних лежит по 9 маленьких мешков. В мешках больше ничего не лежит. Всего у Деда Мороза 103 пустых мешка. Сколько всего мешков у Деда Мороза?

*Ответ:* 114.

*Решение.* Запустим процесс: пусть изначально у Деда Мороза есть только 15 больших мешков; на каждом шаге будем засовывать в некоторый пустой мешок по 9 пустых мешков меньшего размера. Ясно, что через несколько таких шагов мы добьёмся состояния, описанного в задаче.

При этом на каждом шаге один пустой мешок перестаёт быть пустым, но добавляется 9 новых пустых. Значит, количество пустых растёт на 8. Изначально их было 15, а в конце 103, поэтому количество шагов равно  $(103 - 15) : 8 = 11$ .

Осталось заметить, что на каждом шаге общее число мешков увеличивается на 9, и в итоге получится  $15 + 11 \cdot 9 = 114$  мешков.  $\square$

## ПРИЛОЖЕНИЕ С.

**Отношение среднего первичного балла по русскому языку обучающихся  
школ-участниц проекта 2020 года в 2019 и 2021 годах**

Код ГИА	4			5			6			9		
	отноше- ние, %		дина- мика, % <sup>7</sup>	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
1001	<b>67,5</b>	<b>72,5</b>	<b>107,3</b>	64,7	50,7	78,3	53,5	39,8	74,4	<b>74,7</b>	<b>76,9</b>	<b>102,9</b>
1002	42,9	34,2	79,7	55,2	46,1	83,5	34,2	27,9	81,6	<b>65,7</b>	<b>66,2</b>	<b>100,7</b>
1004	-	58,9	-	42,6	25,6	60,0	-	78,4	-	<b>72,6</b>	<b>77,9</b>	<b>107,3</b>
1006	66,7	61,1	91,7	<b>46,9</b>	<b>54,2</b>	<b>115,6</b>	<b>45,9</b>	<b>53,3</b>	<b>116,1</b>	<b>68,8</b>	<b>70,9</b>	<b>103,0</b>
1007	57,8	51,5	89,1	61,4	43,7	71,1	42,2	35,8	84,8	70,1	68,6	97,8
1023	<b>47,8</b>	<b>66,9</b>	<b>140,0</b>	46,9	38,0	81,2	48,2	31,8	66,0	67,4	60,4	89,7
2001	72,9	66,0	90,5	<b>58,1</b>	<b>59,7</b>	<b>102,7</b>	<b>51,6</b>	<b>53,7</b>	<b>104,1</b>	77,0	68,3	88,7
2004	74,1	69,9	94,3	65,3	62,7	95,9	<b>60,9</b>	<b>61,2</b>	<b>100,5</b>	74,4	68,3	91,8
2006	61,2	60,5	98,9	57,2	45,1	78,8	<b>63,9</b>	<b>66,7</b>	<b>104,3</b>	<b>62,6</b>	<b>69,7</b>	<b>111,3</b>
3005	66,3	61,1	92,1	<b>62,2</b>	<b>84,4</b>	<b>135,7</b>	<b>56,3</b>	<b>74,0</b>	<b>131,5</b>	79,0	76,5	96,9
3013	<b>56,1</b>	<b>82,9</b>	<b>147,7</b>	<b>30,7</b>	<b>64,4</b>	<b>210,1</b>	65,0	63,7	98,0	92,3	60,6	65,7
4002	<b>66,7</b>	<b>76,3</b>	<b>114,5</b>	<b>50,7</b>	<b>80,0</b>	<b>157,7</b>	<b>47,1</b>	<b>66,7</b>	<b>141,7</b>	<b>77,7</b>	<b>81,8</b>	<b>105,4</b>
4003	<b>66,9</b>	<b>78,9</b>	<b>118,0</b>	<b>41,5</b>	<b>70,2</b>	<b>169,3</b>	<b>42,5</b>	<b>59,8</b>	<b>140,8</b>	76,4	-	-
4010	71,1	47,4	66,7	<b>51,1</b>	<b>56,1</b>	<b>109,8</b>	<b>64,4</b>	<b>72,1</b>	<b>111,9</b>	65,4	64,4	98,5
5007	60,5	43,0	71,0	69,6	61,1	87,7	50,2	45,5	90,7	77,4	72,0	93,0
5010	<b>70,2</b>	<b>70,4</b>	<b>100,3</b>	<b>55,9</b>	<b>59,8</b>	<b>106,9</b>	<b>45,2</b>	<b>53,5</b>	<b>118,3</b>	<b>62,9</b>	<b>69,6</b>	<b>110,6</b>
5014	<b>68,9</b>	<b>75,0</b>	<b>108,9</b>	<b>33,3</b>	<b>60,0</b>	<b>180,0</b>	<b>33,0</b>	<b>79,4</b>	<b>240,6</b>	71,6	69,2	96,7
5017	<b>58,9</b>	<b>59,4</b>	<b>100,8</b>	<b>45,3</b>	<b>63,3</b>	<b>139,7</b>	<b>43,8</b>	<b>54,9</b>	<b>125,4</b>	72,1	68,1	94,4
5030	<b>48,0</b>	<b>69,5</b>	<b>144,7</b>	69,2	61,5	88,8	<b>39,5</b>	<b>68,9</b>	<b>174,6</b>	75,2	67,9	90,2
6001	78,6	60,3	76,6	60,6	58,4	96,3	<b>54,5</b>	<b>62,3</b>	<b>114,3</b>	72,0	69,6	96,7
6002	<b>57,5</b>	<b>58,9</b>	<b>102,5</b>	<b>53,3</b>	<b>61,1</b>	<b>114,6</b>	<b>52,4</b>	<b>65,9</b>	<b>125,8</b>	75,3	73,7	97,9
7004	84,8	59,1	69,7	63,3	54,7	86,3	<b>56,0</b>	<b>58,6</b>	<b>104,6</b>	70,7	70,2	99,3
7006	<b>68,4</b>	<b>80,3</b>	<b>117,3</b>	79,1	74,1	93,6	64,4	28,4	44,2	68,8	60,6	88,1
8002	79,7	71,7	90,0	46,4	42,2	91,0	59,5	48,0	80,7	72,9	64,0	87,9
8006	<b>71,5</b>	<b>74,0</b>	<b>103,5</b>	<b>63,6</b>	<b>64,8</b>	<b>102,0</b>	62,7	54,9	87,5	82,7	68,3	82,6
8017	<b>60,2</b>	<b>71,9</b>	<b>119,4</b>	<b>44,1</b>	<b>51,9</b>	<b>117,8</b>	<b>55,3</b>	<b>61,9</b>	<b>112,1</b>	72,3	68,2	94,4
8032	<b>50,0</b>	<b>82,5</b>	<b>164,9</b>	<b>50,0</b>	<b>54,1</b>	<b>108,1</b>	<b>31,4</b>	<b>36,7</b>	<b>117,0</b>	<b>72,6</b>	<b>80,8</b>	<b>111,2</b>
9001	<b>62,8</b>	<b>67,3</b>	<b>107,2</b>	53,2	44,2	83,0	<b>40,1</b>	<b>56,5</b>	<b>141,2</b>	77,3	73,9	95,6
9003	93,9	65,8	70,1	<b>55,6</b>	<b>70,0</b>	<b>126,0</b>	<b>63,7</b>	<b>79,4</b>	<b>124,6</b>	65,1	64,1	98,5
9004	<b>65,0</b>	<b>88,6</b>	<b>136,3</b>	<b>52,8</b>	<b>81,0</b>	<b>153,5</b>	<b>39,6</b>	<b>64,7</b>	<b>163,3</b>	<b>66,0</b>	<b>76,9</b>	<b>116,5</b>
9008	<b>54,6</b>	<b>81,7</b>	<b>149,6</b>	53,8	45,6	84,6	<b>63,8</b>	<b>69,8</b>	<b>109,4</b>	<b>70,9</b>	<b>81,1</b>	<b>114,3</b>
9027	68,8	-	-	<b>58,3</b>	<b>88,9</b>	<b>152,5</b>	-	66,0	-	70,9	63,1	89,0
10020	67,0	63,4	94,7	<b>63,2</b>	<b>70,1</b>	<b>111,0</b>	<b>52,0</b>	<b>63,0</b>	<b>121,1</b>	<b>78,4</b>	<b>82,4</b>	<b>105,1</b>
10021	<b>64,9</b>	<b>70,5</b>	<b>108,6</b>	<b>51,7</b>	<b>56,1</b>	<b>108,6</b>	44,5	44,3	99,6	71,8	70,3	97,9
10022	70,2	70,1	99,9	70,7	55,4	78,4	65,6	48,2	73,5	83,4	78,4	94,0
10033	67,5	57,6	85,3	66,0	56,8	86,2	66,4	65,0	97,9	<b>67,1</b>	<b>70,3</b>	<b>104,9</b>

<sup>7</sup> Положительная динамика отношения среднего первичного балла к максимальному по школе по сравнению с 2019 годом выделена полужирным шрифтом. Желтым выделена динамика, превышающая аналогичный показатель по остальным школам области.

Код ГИА	4			5			6			9		
	отноше- ние, %		дина- мика, % <sup>7</sup>	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
11005	<b>69,3</b>	<b>73,8</b>	<b>106,5</b>	<b>60,6</b>	<b>63,8</b>	<b>105,3</b>	<b>52,7</b>	<b>59,8</b>	<b>113,6</b>	75,5	70,6	93,5
11007	<b>73,0</b>	<b>79,0</b>	<b>108,3</b>	69,0	63,9	92,6	<b>44,6</b>	<b>57,2</b>	<b>128,4</b>	79,5	77,4	97,4
11011	<b>61,7</b>	<b>62,0</b>	<b>100,4</b>	67,5	51,0	75,6	54,8	54,7	99,8	74,6	72,7	97,4
11014	<b>66,4</b>	<b>72,4</b>	<b>109,0</b>	<b>58,9</b>	<b>59,5</b>	<b>101,0</b>	<b>52,9</b>	<b>60,0</b>	<b>113,4</b>	<b>75,9</b>	<b>76,6</b>	<b>101,0</b>
11015	<b>60,3</b>	<b>69,7</b>	<b>115,5</b>	57,8	56,6	98,0	60,1	56,6	94,2	71,7	70,9	98,9
11018	-	-	-	<b>55,8</b>	<b>57,9</b>	<b>103,8</b>	<b>54,0</b>	<b>57,0</b>	<b>105,6</b>	77,7	75,8	97,6
11021	57,6	55,0	95,5	58,2	49,8	85,5	46,5	40,7	87,4	73,1	67,3	92,0
11022	68,9	53,7	77,9	52,5	44,4	84,7	<b>42,0</b>	<b>59,5</b>	<b>141,7</b>	75,6	65,6	86,8
11024	53,2	52,2	98,1	<b>43,2</b>	<b>46,3</b>	<b>107,3</b>	52,7	42,3	80,3	<b>64,5</b>	<b>69,1</b>	<b>107,2</b>
11026	76,5	74,2	97,0	62,4	53,6	85,8	56,8	48,0	84,5	71,7	64,7	90,2
11028	-	-	-	59,5	52,6	88,3	<b>56,2</b>	<b>61,3</b>	<b>109,0</b>	79,8	78,8	98,7
11034	69,3	62,6	90,4	<b>50,9</b>	<b>52,2</b>	<b>102,6</b>	<b>54,7</b>	<b>60,5</b>	<b>110,5</b>	76,5	70,3	91,9
11038	70,1	62,0	88,4	47,3	38,0	80,4	<b>39,6</b>	<b>56,5</b>	<b>142,8</b>	70,0	59,1	84,5
13007	79,2	77,5	97,9	58,0	56,2	96,9	52,3	49,5	94,5	76,5	73,5	96,1
14002	<b>59,9</b>	<b>63,6</b>	<b>106,3</b>	<b>46,4</b>	<b>68,3</b>	<b>147,1</b>	68,2	44,3	64,9	80,7	74,4	92,2
14003	<b>52,9</b>	<b>67,1</b>	<b>126,8</b>	61,0	51,7	84,7	<b>47,3</b>	<b>60,6</b>	<b>128,0</b>	72,8	58,1	79,8
14007	<b>61,5</b>	<b>62,8</b>	<b>102,1</b>	65,1	52,6	80,8	76,1	49,9	65,5	<b>76,5</b>	<b>79,2</b>	<b>103,6</b>
14008	75,0	-	-	<b>57,8</b>	<b>63,3</b>	<b>109,6</b>	<b>68,6</b>	<b>71,6</b>	<b>104,3</b>	<b>82,1</b>	<b>84,8</b>	<b>103,4</b>
17001	65,3	58,5	89,6	<b>59,8</b>	<b>63,7</b>	<b>106,4</b>	<b>56,1</b>	<b>63,9</b>	<b>113,8</b>	<b>75,8</b>	<b>78,0</b>	<b>103,0</b>
17003	<b>62,2</b>	<b>64,7</b>	<b>104,0</b>	73,3	64,1	87,4	<b>34,8</b>	<b>66,7</b>	<b>191,5</b>	70,3	56,8	80,9
17004	<b>57,5</b>	<b>68,4</b>	<b>119,1</b>	<b>67,6</b>	<b>73,3</b>	<b>108,5</b>	<b>54,2</b>	<b>65,7</b>	<b>121,1</b>	<b>63,8</b>	<b>72,3</b>	<b>113,3</b>
17005	<b>45,9</b>	<b>59,2</b>	<b>129,0</b>	<b>50,8</b>	<b>87,8</b>	<b>172,8</b>	<b>53,2</b>	<b>53,4</b>	<b>100,4</b>	80,0	66,7	83,3
17008	64,0	50,6	79,1	59,1	37,6	63,6	50,3	34,8	69,1	<b>73,4</b>	<b>74,9</b>	<b>102,1</b>
17011	<b>49,6</b>	<b>84,2</b>	<b>169,9</b>	<b>81,1</b>	<b>86,1</b>	<b>106,2</b>	43,8	40,5	92,5	76,7	-	-
17019	<b>59,5</b>	<b>61,8</b>	<b>103,9</b>	<b>60,2</b>	<b>70,5</b>	<b>117,1</b>	<b>36,4</b>	<b>61,7</b>	<b>169,5</b>	<b>74,6</b>	<b>75,6</b>	<b>101,3</b>
17023	<b>61,1</b>	<b>61,8</b>	<b>101,3</b>	<b>67,6</b>	<b>69,3</b>	<b>102,5</b>	<b>45,5</b>	<b>73,2</b>	<b>161,0</b>	75,4	74,2	98,4
18001	<b>73,5</b>	<b>74,6</b>	<b>101,6</b>	60,1	58,9	98,0	<b>57,7</b>	<b>66,9</b>	<b>116,0</b>	78,6	73,6	93,7
18002	<b>63,9</b>	<b>73,2</b>	<b>114,5</b>	64,9	61,5	94,8	<b>60,0</b>	<b>71,6</b>	<b>119,3</b>	84,8	75,1	88,5
18003	<b>69,6</b>	<b>80,9</b>	<b>116,2</b>	<b>62,2</b>	<b>69,3</b>	<b>111,4</b>	65,7	62,5	95,2	79,5	60,0	75,5
19002	67,2	59,1	88,1	53,9	53,8	99,9	48,4	42,4	87,5	<b>62,5</b>	<b>70,0</b>	<b>112,0</b>
19003	71,0	68,6	96,6	<b>53,2</b>	<b>67,3</b>	<b>126,5</b>	<b>53,3</b>	<b>64,0</b>	<b>120,1</b>	69,3	69,1	99,8
19006	<b>63,8</b>	<b>76,3</b>	<b>119,6</b>	100,0	86,7	86,7	<b>52,9</b>	<b>62,7</b>	<b>118,5</b>	75,0	72,7	97,0
19008	69,6	66,4	95,5	48,2	46,7	96,8	<b>39,9</b>	<b>47,7</b>	<b>119,6</b>	71,3	65,0	91,2
19013	<b>57,2</b>	<b>70,4</b>	<b>123,1</b>	61,5	58,9	95,8	<b>57,2</b>	<b>66,9</b>	<b>116,9</b>	<b>59,8</b>	<b>67,2</b>	<b>112,3</b>
20002	-	75,0	-	<b>54,4</b>	<b>73,3</b>	<b>134,7</b>	48,0	-	-	78,2	72,3	92,5
20003	78,9	67,5	85,6	<b>67,6</b>	<b>76,7</b>	<b>113,5</b>	<b>53,9</b>	<b>66,7</b>	<b>123,6</b>	74,4	56,8	76,4
20004	77,6	66,3	85,4	<b>50,4</b>	<b>82,2</b>	<b>163,2</b>	<b>49,0</b>	<b>70,6</b>	<b>144,0</b>	89,1	48,5	54,4
20010	67,1	-	-	70,0	-	-	<b>78,8</b>	<b>82,4</b>	<b>104,5</b>	87,2	-	-
21001	74,5	67,7	90,9	62,1	64,3	103,6	<b>62,6</b>	<b>66,1</b>	<b>105,7</b>	81,7	80,0	97,9
21006	<b>50,0</b>	<b>57,6</b>	<b>115,2</b>	<b>60,0</b>	<b>60,6</b>	<b>100,9</b>	<b>46,6</b>	<b>55,4</b>	<b>118,9</b>	80,1	72,0	89,9
21021	69,7	69,3	99,4	61,5	-	-	58,8	43,1	73,3	67,9	67,4	99,2
21022	68,4	-	-	<b>65,9</b>	<b>82,2</b>	<b>124,7</b>	59,3	48,5	81,8	<b>76,4</b>	<b>84,8</b>	<b>111,0</b>
22001	68,2	64,9	95,2	61,0	55,0	90,3	<b>58,0</b>	<b>66,5</b>	<b>114,6</b>	79,1	69,6	88,0
22002	75,1	74,6	99,4	60,8	52,3	86,0	<b>52,0</b>	<b>62,6</b>	<b>120,3</b>	<b>68,4</b>	<b>76,9</b>	<b>112,3</b>
22004	73,7	62,3	84,5	45,6	23,9	52,4	52,9	49,0	92,6	67,2	45,5	67,7
22006	<b>58,8</b>	<b>64,5</b>	<b>109,7</b>	68,9	51,6	74,8	<b>51,0</b>	<b>60,8</b>	<b>119,2</b>	<b>66,7</b>	<b>84,8</b>	<b>127,3</b>



Код ГИА	4			5			6			9		
	отноше- ние, %		дина- мика, % <sup>7</sup>	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
22007	62,6	54,4	86,9	67,6	67,2	99,5	70,3	79,4	113,0	83,7	66,7	79,6
22008	<b>65,0</b>	<b>70,8</b>	<b>108,9</b>	69,8	68,7	98,5	50,7	58,0	114,3	83,5	79,6	95,4
22014	72,4	13,2	18,2	66,7	62,2	93,3	42,2	52,0	123,3	88,5	77,1	87,1
22015	72,9	51,0	69,9	<b>56,7</b>	<b>58,5</b>	<b>103,3</b>	54,4	62,4	114,7	65,0	72,7	<b>112,0</b>
23003	75,9	74,3	97,9	<b>46,4</b>	<b>62,2</b>	<b>134,0</b>	53,7	61,6	114,7	75,3	79,9	<b>106,1</b>
24002	65,8	63,3	96,1	63,2	58,3	92,1	50,4	58,1	115,3	77,8	74,9	96,2
24004	<b>57,0</b>	<b>70,4</b>	<b>123,5</b>	59,0	51,9	87,9	41,0	67,5	164,9	58,1	62,1	<b>106,9</b>
24005	<b>68,4</b>	<b>72,4</b>	<b>105,8</b>	48,6	46,7	96,1	48,4	83,3	172,3	54,2	57,6	<b>106,3</b>
24006	<b>66,3</b>	<b>71,1</b>	<b>107,1</b>	<b>44,0</b>	<b>66,7</b>	<b>151,7</b>	61,2	46,6	76,1	-	62,9	-
25003	80,5	68,5	85,1	<b>51,2</b>	<b>68,3</b>	<b>133,4</b>	38,1	73,9	193,8	77,4	76,9	99,4
25008	73,7	65,8	89,3	<b>74,2</b>	<b>75,1</b>	<b>101,2</b>	60,8	83,0	136,6	65,0	69,7	<b>107,3</b>
26001	69,7	50,7	72,7	60,1	46,6	77,4	51,1	48,0	93,8	77,8	78,7	<b>101,2</b>
26011	68,9	67,7	98,1	<b>66,7</b>	<b>80,4</b>	<b>120,7</b>	44,0	74,0	168,2	82,1	-	-
27003	<b>65,4</b>	<b>67,5</b>	<b>103,2</b>	62,9	54,2	86,3	71,3	54,0	75,7	81,6	78,5	96,1
27005	81,7	72,8	89,1	<b>45,2</b>	<b>52,2</b>	<b>115,3</b>	55,2	52,8	95,6	64,4	69,4	<b>107,9</b>
27007	78,3	60,3	77,0	48,1	40,9	85,0	52,2	62,2	119,1	65,5	77,3	<b>118,1</b>
27009	<b>67,1</b>	<b>80,3</b>	<b>119,6</b>	75,2	65,2	86,7	53,7	60,8	113,1	79,5	72,7	91,5
27010	<b>62,1</b>	<b>76,1</b>	<b>122,5</b>	60,0	60,0	100,0	60,8	52,7	86,8	70,2	72,7	<b>103,6</b>
27011	71,2	57,4	80,6	47,0	43,9	93,4	61,4	61,8	100,5	74,7	81,6	<b>109,2</b>
27012	76,6	63,2	82,5	<b>45,4</b>	<b>52,0</b>	<b>114,5</b>	71,2	37,0	51,9	77,9	83,5	<b>107,2</b>
27018	<b>70,6</b>	<b>73,7</b>	<b>104,3</b>	67,0	59,2	88,3	57,5	54,6	94,9	79,5	73,7	92,8
27028	67,8	59,3	87,5	58,5	54,4	93,1	68,4	60,8	88,9	77,4	70,5	91,1
28001	76,4	71,3	93,3	61,0	45,5	74,6	51,6	40,9	79,3	75,0	64,0	85,4
28002	76,8	66,4	86,5	76,4	58,9	77,0	50,4	69,1	137,1	62,1	72,0	<b>115,8</b>
28003	<b>54,4</b>	<b>61,8</b>	<b>113,6</b>	<b>54,4</b>	<b>60,9</b>	<b>112,0</b>	51,8	58,2	112,3	70,7	80,9	<b>114,5</b>
28006	<b>69,3</b>	<b>77,4</b>	<b>111,6</b>	<b>58,8</b>	<b>62,8</b>	<b>106,7</b>	45,1	64,8	143,7	70,7	71,8	<b>101,5</b>
<b>Итого по школам Проекта</b>	<b>67,7</b>	<b>66,2</b>	<b>97,8</b>	<b>58,2</b>	<b>55,8</b>	<b>95,9</b>	<b>52,8</b>	<b>56,0</b>	<b>106,1</b>	<b>74,5</b>	<b>72,4</b>	<b>97,2</b>
<b>Итого по остальным школам</b>	<b>72,2</b>	<b>68,7</b>	<b>95,2</b>	<b>63,9</b>	<b>61,2</b>	<b>95,8</b>	<b>61,4</b>	<b>61,4</b>	<b>100,0</b>	<b>77,5</b>	<b>74,3</b>	<b>95,9</b>
<b>Вологодская область</b>	<b>71,0</b>	<b>68,1</b>	<b>95,9</b>	<b>62,2</b>	<b>59,7</b>	<b>95,9</b>	<b>58,7</b>	<b>59,9</b>	<b>101,9</b>	<b>76,6</b>	<b>73,7</b>	<b>96,2</b>
<b>кол-во / % школ Проекта с высокой динамикой</b>	-	-	<b>62 / 62,0%</b>	-	-	<b>61 / 57,5%</b>	-	-	<b>69 / 65,7%</b>	-	-	<b>62 / 60,2%</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ Т.

**Отношение среднего первичного балла по математике обучающихся школь-  
участниц проекта 2020 года в 2019 и 2021 годах**

Код ГИА	4			5			6			9		
	отноше- ние, %		дина- мика, % <sup>8</sup>	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
1001	<b>60,9</b>	<b>70,0</b>	<b>114,9</b>	45,9	34,7	75,7	48,7	36,4	74,8	48,3	48,2	99,7
1002	45,0	36,9	82,1	<b>22,5</b>	<b>38,6</b>	<b>171,4</b>	29,2	21,0	71,9	<b>29,3</b>	<b>39,2</b>	<b>134,1</b>
1004	72,5	60,0	82,8	41,7	40,0	96,0	-	62,5	-	<b>42,4</b>	<b>50,2</b>	<b>118,3</b>
1006	73,8	52,7	71,5	<b>33,3</b>	<b>47,0</b>	<b>141,0</b>	38,4	20,0	52,1	37,7	36,1	95,9
1007	59,2	56,3	95,2	45,2	27,8	61,6	30,3	16,1	53,0	<b>44,0</b>	<b>48,5</b>	<b>110,3</b>
1023	<b>56,9</b>	<b>57,9</b>	<b>101,7</b>	43,7	23,1	52,8	46,6	24,3	52,0	38,4	32,4	84,4
2001	<b>58,6</b>	<b>62,7</b>	<b>107,1</b>	52,2	46,2	88,4	51,8	42,4	81,8	51,6	37,7	73,1
2004	68,3	66,7	97,7	<b>49,3</b>	<b>55,0</b>	<b>111,5</b>	<b>39,1</b>	<b>56,9</b>	<b>145,8</b>	<b>47,2</b>	<b>47,6</b>	<b>100,9</b>
2006	43,5	42,5	97,7	45,7	22,9	50,0	56,3	19,5	34,7	34,4	28,5	82,9
3005	<b>47,0</b>	<b>56,0</b>	<b>119,1</b>	<b>50,0</b>	<b>60,0</b>	<b>120,0</b>	<b>46,9</b>	<b>54,7</b>	<b>116,7</b>	66,3	56,5	85,2
3013	<b>60,8</b>	<b>80,0</b>	<b>131,5</b>	44,0	40,0	90,9	<b>35,4</b>	<b>70,3</b>	<b>198,5</b>	53,1	29,7	55,9
4002	<b>63,8</b>	<b>65,0</b>	<b>102,0</b>	<b>34,2</b>	<b>60,0</b>	<b>175,6</b>	<b>41,7</b>	<b>62,5</b>	<b>150,0</b>	53,1	52,7	99,2
4003	<b>65,8</b>	<b>72,5</b>	<b>110,1</b>	43,3	37,0	85,4	<b>35,4</b>	<b>50,0</b>	<b>141,2</b>	52,4	-	-
4010	60,0	56,7	94,4	45,0	40,0	88,9	<b>43,8</b>	<b>62,5</b>	<b>142,9</b>	<b>40,6</b>	<b>44,4</b>	<b>109,2</b>
5007	56,6	41,5	73,3	53,3	43,9	82,3	43,8	32,9	75,2	49,6	28,1	56,7
5010	71,3	60,4	84,7	56,7	51,9	91,7	<b>36,0</b>	<b>45,9</b>	<b>127,5</b>	37,5	36,3	96,8
5014	<b>60,8</b>	<b>61,9</b>	<b>101,7</b>	<b>40,4</b>	<b>41,4</b>	<b>102,6</b>	<b>23,2</b>	<b>65,6</b>	<b>282,7</b>	49,0	46,8	95,5
5017	53,1	46,7	87,8	35,3	34,3	97,0	<b>36,1</b>	<b>37,5</b>	<b>103,8</b>	53,1	40,4	76,1
5030	<b>42,0</b>	<b>63,0</b>	<b>150,0</b>	<b>63,6</b>	<b>64,0</b>	<b>100,7</b>	51,6	44,6	86,6	50,0	47,1	94,2
6001	65,4	54,1	82,7	56,6	50,8	89,8	<b>43,6</b>	<b>51,6</b>	<b>118,4</b>	<b>42,5</b>	<b>48,8</b>	<b>114,9</b>
6002	68,3	45,5	66,5	56,3	45,0	80,0	44,8	33,3	74,4	50,9	38,7	76,1
7004	67,8	60,5	89,2	<b>48,8</b>	<b>51,0</b>	<b>104,6</b>	<b>36,1</b>	<b>49,1</b>	<b>136,0</b>	56,9	46,7	81,9
7006	<b>58,3</b>	<b>78,8</b>	<b>135,0</b>	<b>47,0</b>	<b>48,3</b>	<b>102,8</b>	44,8	18,8	41,9	47,4	39,5	83,4
8002	68,9	65,5	95,0	<b>41,9</b>	<b>46,4</b>	<b>110,7</b>	<b>40,5</b>	<b>47,8</b>	<b>118,0</b>	46,8	33,4	71,3
8006	60,0	57,5	95,8	<b>35,5</b>	<b>45,4</b>	<b>127,7</b>	53,4	20,0	37,4	38,5	36,8	95,4
8017	<b>63,7</b>	<b>67,8</b>	<b>106,5</b>	<b>41,7</b>	<b>51,9</b>	<b>124,4</b>	51,1	33,3	65,1	46,7	33,8	72,2
8032	<b>63,0</b>	<b>69,3</b>	<b>110,0</b>	<b>58,8</b>	<b>81,7</b>	<b>139,0</b>	<b>33,3</b>	<b>35,7</b>	<b>107,1</b>	<b>54,2</b>	<b>59,1</b>	<b>109,2</b>
9001	63,4	58,2	91,7	49,4	36,7	74,3	45,7	42,2	92,3	47,8	41,7	87,2
9003	78,3	65,0	83,0	<b>65,8</b>	<b>66,3</b>	<b>100,6</b>	<b>60,4</b>	<b>62,5</b>	<b>103,4</b>	38,1	30,1	79,0
9004	<b>70,4</b>	<b>72,1</b>	<b>102,5</b>	<b>42,1</b>	<b>44,5</b>	<b>105,7</b>	44,8	34,7	77,4	<b>34,6</b>	<b>41,9</b>	<b>121,3</b>
9008	<b>50,7</b>	<b>73,8</b>	<b>145,4</b>	42,6	24,0	56,3	32,5	29,7	91,3	42,1	38,7	92,0
9027	63,8	-	-	<b>49,4</b>	<b>62,5</b>	<b>126,6</b>	-	58,3	-	40,6	36,6	90,0
10020	66,1	61,8	93,4	<b>50,1</b>	<b>57,2</b>	<b>114,1</b>	39,2	37,1	94,8	46,7	39,9	85,4
10021	<b>62,2</b>	<b>68,7</b>	<b>110,4</b>	<b>41,8</b>	<b>43,5</b>	<b>104,1</b>	<b>36,2</b>	<b>38,5</b>	<b>106,4</b>	42,0	34,0	81,1
10022	<b>65,8</b>	<b>67,7</b>	<b>102,9</b>	56,1	51,6	92,0	45,4	38,8	85,4	50,8	39,9	78,5
10033	66,8	50,7	75,9	47,9	38,2	79,9	52,5	43,3	82,4	35,1	34,7	98,9
11005	<b>64,1</b>	<b>70,2</b>	<b>109,6</b>	53,2	49,3	92,6	<b>42,9</b>	<b>49,5</b>	<b>115,4</b>	50,0	42,3	84,6

<sup>8</sup> Положительная динамика отношения среднего первичного балла к максимальному по школе по сравнению с 2019 годом выделена полужирным шрифтом. Желтым выделена динамика, превышающая аналогичный показатель по остальным школам области.

Код ГИА	4			5			6			9		
	отноше- ние, %		дина- мика, % <sup>8</sup>	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
11007	<b>65,6</b>	<b>73,4</b>	<b>111,9</b>	55,8	49,5	88,7	48,4	39,5	81,5	59,0	47,9	81,1
11011	56,6	53,2	94,1	50,3	41,4	82,3	48,7	45,1	<b>92,5</b>	46,0	33,4	72,6
11014	<b>68,2</b>	<b>73,5</b>	<b>107,7</b>	55,5	48,2	86,8	44,5	43,1	<b>96,9</b>	54,9	53,5	<b>97,4</b>
11015	<b>62,7</b>	<b>65,8</b>	<b>105,0</b>	42,5	39,0	91,6	51,5	48,7	<b>94,5</b>	47,5	37,2	78,2
11018	-	-	-	53,3	53,0	<b>99,4</b>	58,0	48,3	<b>83,3</b>	51,4	45,9	<b>89,3</b>
11021	50,8	50,6	<b>99,7</b>	48,2	38,3	79,5	43,3	40,3	<b>93,1</b>	45,6	36,2	79,4
11022	61,6	61,5	<b>99,8</b>	44,1	40,1	90,9	<b>39,5</b>	<b>45,1</b>	<b>114,2</b>	36,9	26,5	71,8
11024	<b>52,4</b>	<b>58,8</b>	<b>112,3</b>	46,5	31,5	67,8	29,2	24,0	82,2	<b>34,0</b>	<b>35,4</b>	<b>104,1</b>
11026	66,5	62,7	94,4	49,1	39,2	79,9	56,4	34,6	61,3	40,3	34,5	85,7
11028	-	-	-	50,1	46,4	92,5	56,6	48,8	<b>86,2</b>	57,1	44,4	77,9
11034	<b>60,3</b>	<b>62,3</b>	<b>103,4</b>	42,1	40,9	<b>97,0</b>	56,8	40,0	70,3	47,5	43,0	<b>90,5</b>
11038	59,3	55,0	92,7	43,6	37,7	86,5	<b>29,2</b>	<b>39,8</b>	<b>136,4</b>	28,9	20,6	71,4
13007	73,1	67,5	92,4	<b>40,4</b>	<b>42,1</b>	<b>104,2</b>	<b>34,4</b>	<b>44,3</b>	<b>128,9</b>	36,7	29,5	80,3
14002	<b>50,6</b>	<b>59,5</b>	<b>117,6</b>	52,9	36,1	68,2	30,4	21,3	69,9	57,7	43,1	74,7
14003	<b>56,3</b>	<b>79,2</b>	<b>140,9</b>	<b>61,7</b>	<b>72,5</b>	<b>117,6</b>	<b>41,8</b>	<b>53,8</b>	<b>128,5</b>	44,1	29,0	65,8
14007	<b>57,5</b>	<b>63,8</b>	<b>110,9</b>	<b>43,5</b>	<b>43,5</b>	<b>100,0</b>	43,8	33,9	77,6	58,3	40,1	68,8
14008	82,5	-	-	<b>73,8</b>	<b>85,0</b>	<b>115,3</b>	<b>28,1</b>	<b>53,1</b>	<b>188,9</b>	57,0	48,4	84,8
17001	64,7	62,5	96,6	<b>51,5</b>	<b>52,0</b>	<b>101,1</b>	<b>44,3</b>	<b>50,8</b>	<b>114,7</b>	<b>47,7</b>	<b>49,7</b>	<b>104,3</b>
17003	<b>65,0</b>	<b>78,6</b>	<b>120,9</b>	60,0	54,2	90,3	<b>23,4</b>	<b>56,3</b>	<b>240,0</b>	40,6	22,6	55,6
17004	<b>55,0</b>	<b>67,0</b>	<b>121,8</b>	<b>45,7</b>	<b>67,5</b>	<b>147,7</b>	43,8	41,7	95,2	<b>44,5</b>	<b>44,7</b>	<b>100,4</b>
17005	<b>48,0</b>	<b>72,5</b>	<b>151,0</b>	<b>49,3</b>	<b>67,5</b>	<b>137,0</b>	<b>42,4</b>	<b>45,8</b>	<b>108,2</b>	42,5	35,8	84,3
17008	60,0	59,3	<b>98,8</b>	<b>41,2</b>	<b>46,2</b>	<b>112,1</b>	38,1	35,2	92,5	48,1	38,2	79,6
17011	<b>55,8</b>	<b>65,0</b>	<b>116,4</b>	73,8	66,3	89,8	<b>37,5</b>	<b>51,3</b>	<b>136,7</b>	40,9	-	-
17019	55,6	51,4	92,5	<b>40,9</b>	<b>52,1</b>	<b>127,5</b>	51,3	46,0	89,8	46,0	33,3	72,3
17023	<b>54,0</b>	<b>57,5</b>	<b>106,5</b>	<b>42,1</b>	<b>48,0</b>	<b>113,9</b>	<b>30,7</b>	<b>45,8</b>	<b>149,4</b>	49,7	33,3	67,0
18001	<b>62,1</b>	<b>71,6</b>	<b>115,3</b>	42,9	40,8	95,0	<b>35,7</b>	<b>36,8</b>	<b>102,9</b>	49,6	41,1	83,0
18002	<b>65,0</b>	<b>77,3</b>	<b>118,9</b>	40,9	26,7	65,1	54,2	50,0	92,3	59,2	39,7	67,1
18003	<b>51,5</b>	<b>81,0</b>	<b>157,3</b>	36,4	34,3	94,1	<b>46,9</b>	<b>53,1</b>	<b>113,3</b>	64,4	36,8	57,1
19002	56,0	49,4	88,3	45,1	32,5	71,9	40,5	31,1	76,7	36,2	32,0	<b>88,3</b>
19003	63,3	62,4	98,4	55,0	51,4	<b>93,3</b>	49,6	40,7	82,0	48,3	34,4	71,3
19006	<b>61,0</b>	<b>65,0</b>	<b>106,6</b>	<b>55,0</b>	<b>95,0</b>	<b>172,7</b>	<b>47,9</b>	<b>66,3</b>	<b>138,3</b>	68,0	62,1	<b>91,4</b>
19008	<b>59,5</b>	<b>66,5</b>	<b>111,8</b>	46,3	45,1	97,4	43,2	42,0	97,2	44,3	29,1	65,9
19013	<b>51,5</b>	<b>65,0</b>	<b>126,2</b>	<b>43,5</b>	<b>44,2</b>	<b>101,6</b>	54,2	46,9	<b>86,5</b>	<b>44,1</b>	<b>45,2</b>	<b>102,4</b>
20002	-	70,0	-	<b>33,3</b>	<b>52,5</b>	<b>157,5</b>	65,6	-	-	<b>47,4</b>	<b>50,4</b>	<b>106,3</b>
20003	62,5	53,3	85,3	<b>56,0</b>	<b>75,0</b>	<b>133,9</b>	<b>31,3</b>	<b>62,5</b>	<b>200,0</b>	48,1	46,8	<b>97,2</b>
20004	80,0	66,0	82,5	<b>47,5</b>	<b>65,0</b>	<b>136,8</b>	<b>50,0</b>	<b>56,3</b>	<b>112,5</b>	65,6	41,9	63,9
20010	57,5	-	-	40,0	-	-	55,0	37,5	68,2	60,0	-	-
21001	<b>69,9</b>	<b>72,6</b>	<b>103,7</b>	<b>45,2</b>	<b>47,9</b>	<b>105,9</b>	<b>52,5</b>	<b>56,4</b>	<b>107,3</b>	58,2	51,4	<b>88,3</b>
21006	<b>55,0</b>	<b>64,4</b>	<b>117,2</b>	<b>43,5</b>	<b>45,0</b>	<b>103,4</b>	<b>37,5</b>	<b>49,3</b>	<b>131,5</b>	49,7	37,1	74,7
21021	<b>80,0</b>	<b>81,3</b>	<b>101,6</b>	36,7	-	-	43,8	31,3	71,4	39,1	32,3	82,6
21022	57,5	-	-	<b>25,0</b>	<b>60,0</b>	<b>240,0</b>	65,6	54,7	83,3	58,1	43,3	74,5
22001	<b>62,1</b>	<b>63,6</b>	<b>102,5</b>	<b>39,2</b>	<b>42,7</b>	<b>108,9</b>	47,5	46,0	96,9	48,2	39,7	82,4
22002	<b>63,4</b>	<b>70,7</b>	<b>111,5</b>	48,6	46,2	95,1	56,3	46,3	82,4	<b>44,0</b>	<b>47,2</b>	<b>107,4</b>
22004	74,0	53,3	72,1	35,0	32,5	92,9	<b>37,5</b>	<b>39,1</b>	<b>104,2</b>	<b>44,4</b>	<b>48,4</b>	<b>109,0</b>
22006	<b>53,3</b>	<b>60,0</b>	<b>112,5</b>	50,0	41,3	82,5	<b>43,8</b>	<b>62,5</b>	<b>142,9</b>	<b>38,3</b>	<b>53,0</b>	<b>138,4</b>
22007	<b>56,1</b>	<b>60,7</b>	<b>108,3</b>	<b>41,3</b>	<b>50,0</b>	<b>121,2</b>	<b>26,3</b>	<b>46,6</b>	<b>177,5</b>	52,7	30,6	58,2



Код ГИА	4			5			6			9		
	отноше- ние, %		дина- мика, % <sup>8</sup>	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %	отноше- ние, %		дина- мика, %
	2019	2021		2019	2021		2019	2021		2019	2021	
22008	<b>53,2</b>	<b>61,4</b>	<b>115,3</b>	<b>42,5</b>	<b>47,3</b>	<b>111,3</b>	57,0	41,7	73,1	53,1	38,7	72,9
22014	62,5	5,0	8,0	70,0	66,7	<b>95,2</b>	<b>43,8</b>	<b>62,5</b>	<b>142,9</b>	84,4	50,2	59,5
22015	<b>59,4</b>	<b>60,8</b>	<b>102,3</b>	40,0	32,1	80,4	59,4	27,8	46,9	31,8	31,6	<b>99,5</b>
23003	67,1	65,6	97,7	45,5	41,4	91,1	36,3	28,1	77,6	<b>48,1</b>	<b>52,4</b>	<b>109,0</b>
24002	<b>60,0</b>	<b>62,2</b>	<b>103,6</b>	45,7	39,1	85,5	<b>40,1</b>	<b>40,5</b>	<b>100,9</b>	48,5	45,4	<b>93,7</b>
24004	53,8	48,8	90,8	<b>44,5</b>	<b>52,1</b>	<b>116,9</b>	<b>34,0</b>	<b>45,8</b>	<b>134,7</b>	37,5	30,6	81,7
24005	66,3	52,5	79,2	<b>22,1</b>	<b>50,0</b>	<b>225,8</b>	<b>52,1</b>	<b>60,0</b>	<b>115,2</b>	<b>32,4</b>	<b>48,4</b>	<b>149,2</b>
24006	63,0	41,3	65,5	50,6	46,3	91,5	65,0	31,3	48,1	-	33,1	-
25003	<b>68,2</b>	<b>68,9</b>	<b>100,9</b>	<b>48,1</b>	<b>53,7</b>	<b>111,7</b>	<b>31,3</b>	<b>48,9</b>	<b>156,6</b>	48,5	44,6	92,0
25008	<b>54,2</b>	<b>65,0</b>	<b>120,0</b>	<b>59,0</b>	<b>62,5</b>	<b>105,9</b>	<b>50,0</b>	<b>68,8</b>	<b>137,5</b>	<b>47,2</b>	<b>56,5</b>	<b>119,5</b>
26001	65,9	54,1	82,1	53,0	36,3	68,4	55,0	39,4	71,7	49,3	47,4	<b>96,3</b>
26011	<b>55,0</b>	<b>60,6</b>	<b>110,2</b>	<b>65,0</b>	<b>69,0</b>	<b>106,2</b>	<b>38,9</b>	<b>64,1</b>	<b>164,7</b>	38,5	-	-
27003	69,7	66,0	94,7	51,1	47,4	92,6	<b>41,1</b>	<b>53,6</b>	<b>130,2</b>	55,0	47,4	86,1
27005	74,4	70,0	94,1	57,9	55,5	<b>95,9</b>	50,9	46,7	<b>91,7</b>	49,1	43,4	<b>88,5</b>
27007	66,5	59,3	89,1	56,8	46,3	81,5	55,4	38,9	70,2	<b>42,0</b>	<b>44,2</b>	<b>105,1</b>
27009	<b>45,0</b>	<b>60,0</b>	<b>133,3</b>	50,0	50,0	<b>100,0</b>	<b>31,3</b>	<b>46,9</b>	<b>150,0</b>	46,9	39,8	84,9
27010	<b>56,1</b>	<b>59,5</b>	<b>106,0</b>	<b>54,4</b>	<b>57,1</b>	<b>105,0</b>	59,1	47,7	80,7	<b>39,7</b>	<b>41,9</b>	<b>105,7</b>
27011	65,8	64,0	97,2	58,9	55,3	<b>93,9</b>	47,9	45,3	<b>94,6</b>	47,7	47,0	<b>98,6</b>
27012	<b>64,1</b>	<b>71,0</b>	<b>110,8</b>	<b>43,1</b>	<b>61,0</b>	<b>141,4</b>	61,5	33,6	54,7	<b>50,8</b>	<b>50,9</b>	<b>100,2</b>
27018	<b>69,2</b>	<b>76,4</b>	<b>110,5</b>	<b>53,0</b>	<b>63,1</b>	<b>119,1</b>	<b>41,0</b>	<b>47,9</b>	<b>116,9</b>	<b>44,5</b>	<b>48,9</b>	<b>109,9</b>
27028	71,3	55,0	77,2	52,2	48,9	<b>93,6</b>	38,4	37,5	<b>97,7</b>	<b>42,7</b>	<b>47,2</b>	<b>110,5</b>
28001	68,8	66,9	97,2	48,2	42,9	88,9	48,3	44,3	<b>91,7</b>	44,8	35,1	78,3
28002	76,3	47,5	62,3	61,0	58,3	<b>95,6</b>	<b>48,2</b>	<b>64,1</b>	<b>132,9</b>	35,3	25,8	73,0
28003	<b>56,9</b>	<b>57,6</b>	<b>101,3</b>	49,5	46,1	<b>93,3</b>	<b>43,5</b>	<b>45,8</b>	<b>105,2</b>	<b>48,9</b>	<b>51,1</b>	<b>104,5</b>
28006	<b>66,1</b>	<b>68,4</b>	<b>103,5</b>	<b>45,8</b>	<b>63,2</b>	<b>137,8</b>	<b>39,3</b>	<b>59,9</b>	<b>152,6</b>	43,8	38,9	<b>88,9</b>
<b>Итого по школам Проекта</b>	<b>62,6</b>	<b>63,1</b>	<b>100,8</b>	<b>49,0</b>	<b>45,3</b>	<b>92,4</b>	<b>47,1</b>	<b>43,1</b>	<b>91,5</b>	<b>47,6</b>	<b>41,0</b>	<b>86,1</b>
<b>Итого по остальным школам</b>	<b>66,9</b>	<b>65,8</b>	<b>98,4</b>	<b>54,7</b>	<b>50,7</b>	<b>92,7</b>	<b>55,7</b>	<b>47,5</b>	<b>85,3</b>	<b>51,7</b>	<b>44,8</b>	<b>86,7</b>
<b>Вологодская область</b>	<b>65,8</b>	<b>65,2</b>	<b>99,1</b>	<b>53,0</b>	<b>49,1</b>	<b>92,7</b>	<b>53,0</b>	<b>46,2</b>	<b>87,2</b>	<b>50,5</b>	<b>43,7</b>	<b>86,5</b>
<b>кол-во / % школ Проекта с высокой динамикой</b>	-	-	<b>58 / 57,4%</b>	-	-	<b>64 / 60,4%</b>	-	-	<b>70 / 66,7%</b>	-	-	<b>50 / 48,5%</b>