

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Вафаева Виктория Владимировна

Магистрант

Ташкентского Международного университета Кимё (ТМУК)

Самаркандского филиала

vafaevaviktoria97@gmail.com

Аннотация. В статье представлена логика и структура эмпирического исследования процесса развития профессиональной компетентности учителей общеобразовательных школ. Работа выполнена в формате IMRaD. Описаны этапы, диагностический инструментарий, выборка и методы статистической обработки данных. Раскрыты особенности формирующего эксперимента и критерии оценки результативности модели развития компетентности педагогов. Результаты могут быть использованы в системе повышения квалификации и внутришкольного методического сопровождения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, организация исследования, методика диагностики, формирующий эксперимент, критерии эффективности.

1. INTRODUCTION

Актуальность. Современные образовательные стандарты (ФГОС, профессиональный стандарт педагога) требуют от учителя не только предметных знаний, но и сформированных метапредметных, коммуникативных, цифровых и рефлексивных компетенций. Однако анализ практики показывает, что традиционные курсы повышения квалификации в значительной степени ориентированы на передачу информации, а не на развитие целостной профессиональной компетентности. Это противоречие определило проблему исследования: каковы организация и методика исследования, позволяющие объективно оценить динамику развития профессиональной компетентности учителя в ходе опытно-экспериментальной работы.



Цель статьи — представить структуру и содержание организационно-методического обеспечения исследования развития профессиональной компетентности учителей, соответствующего требованиям IMRaD и ВАК.

Научная новизна заключается в обосновании комплексного диагностического комплекса, сочетающего количественные и качественные методы оценки компетентности, а также в описании критериально-уровневой шкалы, позволяющей фиксировать не только прирост знаний, но и изменения в профессиональной деятельности и рефлексии.

2. METHODS (Методология и организация исследования)

Исследование проводилось в 2022–2024 гг. на базе трех общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области (№ 12, № 24, № 56). Общий дизайн — квазиэксперимент с контрольными и экспериментальными группами.

2.1. Этапы исследования

1. **Подготовительный (2022 г.)** — анализ литературы, определение структуры профессиональной компетентности учителя (когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты), разработка критериев и диагностического инструментария.
2. **Констатирующий этап (сентябрь–октябрь 2022 г.)** — первичная диагностика уровня компетентности (всего 120 учителей, стаж от 2 до 25 лет).
3. **Формирующий этап (2023 г.)** — апробация модели развития компетентности в экспериментальных группах ($n=60$), контрольные группы ($n=60$) обучались по традиционной системе.
4. **Контрольный этап (2024 г.)** — повторная диагностика, статистический анализ, интерпретация.

2.2. Диагностический инструментарий (методика)

Для оценки выделены **критерии**:

Когнитивный: знание современных педагогических технологий, нормативно-правовых основ, психологии обучения.

Деятельностный: способность проектировать урок с метапредметным результатом, применять активные методы, использовать цифровые инструменты.

Рефлексивный: самоанализ урока, способность выявлять профессиональные дефициты, построение индивидуальной траектории развития.

Методики:

Тест «Профессиональная компетентность учителя» (адаптированный опросник Н.В. Кузьминой, α Кронбаха = 0,87).

Анализ видеоуроков по рубрике (14 параметров, экспертиза двумя независимыми экспертами).

Рефлексивное эссе «Мое профессиональное развитие» (контент-анализ по категориям: проблемность, причинность, проективность).

Шкала «Удовлетворенность профессиональной деятельностью» (методика Т.Д. Дубовицкой).

2.3. Модель развития компетентности (формирующий этап)

В экспериментальных группах реализована модель, включающая:

1. Интерактивные модули («Проектирование метапредметного занятия», «Формирующее оценивание», «Эмоциональный интеллект учителя») — 72 часа.
2. Супервизии и взаимопосещения с пост-обсуждением по протоколу «Плюс-Дельта».
3. Индивидуальные рефлексивные дневники с опорой на технику дебрифинга.
4. Микроповышения в рамках школьных методических объединений (пробные уроки с коучем).

Форма организации: смешанное обучение (очно + асинхронные задания в Moodle). Частота — 1 раз в неделю по 3 часа, всего 24 недели.

2.4. Статистическая обработка

Использованы:

U-критерий Манна–Уитни (для сравнения независимых выборок на констатирующем этапе).

T-критерий Вилкоксона (для анализа сдвигов в каждой группе).

Коэффициент эффективности ($\Theta = (X_2 - X_1) / X_1 * 100\%$).

Критерий χ^2 (для сопоставления распределения по уровням компетентности).

Обработка — SPSS 26.0.

3. RESULTS (Результаты)

На констатирующем этапе распределение по уровням компетентности в ЭГ и КГ не имело статистически значимых различий ($U=1650$, $p>0,05$). Преобладал базовый уровень (47% учителей), высокий уровень — лишь 18%.

После формирующего эксперимента (таблица 1).

Таблица 1 – Динамика уровней профессиональной компетентности, %



Уровень	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до)	КГ (после)
Низкий	22	5*	20	18
Базовый	48	27*	50	45
Высокий	30	68*	30	37

Примечание: * $p < 0,01$ по Т-критерию Вилкоксона при сравнении «до–после» в ЭГ.*

В экспериментальной группе доля учителей с высоким уровнем компетентности увеличилась на **38%**, в контрольной — только на **7%**. Коэффициент эффективности в ЭГ составил 52,3% (против 10,1% в КГ).

По компонентам:

Когнитивный: ЭГ — прирост 23%, КГ — 8% ($p < 0,05$).

Деятельностный: ЭГ — прирост 41%, КГ — 9% ($p < 0,01$).

Рефлексивный: ЭГ — прирост 47%, КГ — 5% ($p < 0,001$).

Качественный анализ эссе показал: в ЭГ учителя стали использовать метапредметные понятия («целеполагание ученика», «обратная связь», «оценочная самостоятельность») в 3 раза чаще; повысилась критичность самооценки (выявление конкретных дефицитов вместо общих фраз).

4. DISCUSSION (Обсуждение)

Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что развитие профессиональной компетентности требует системного организационно-методического сопровождения, включающего не только информационное насыщение, но и деятельностную рефлексивную среду. Высокий прирост рефлексивного компонента (47%) указывает на ключевую роль дебрифинга и супервизий — этот факт согласуется с исследованиями А.К. Марковой и Л.М. Митиной.

В то же время выявлен **эффект «плато»** у 5% учителей ЭГ: несмотря на участие в эксперименте, их показатели остались на низком уровне. Качественный анализ выявил высокую эмоциональную ригидность и низкую мотивацию к изменениям. Это требует дополнительной индивидуализации методики (введение коучинговых сессий).



Ограничения исследования: относительно небольшая выборка (120 чел.), срок наблюдения — 1 учебный год. В перспективе необходима лонгитюдная оценка устойчивости результатов (через 6–12 месяцев).

Практическая значимость — разработанный диагностический комплекс (рубрики для видеоанализа, рефлексивный дневник, карта критериев) может быть внедрен в практику внутришкольного контроля и системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Предложена и апробирована организация исследования развития профессиональной компетентности учителей, отвечающая критериям валидности и надежности (IMRaD-структура).
2. Доказана эффективность формирующей модели, включающей интерактивные модули, супервизии и рефлексивные практики: прирост высокого уровня компетентности в ЭГ составил 38% против 7% в КГ.
3. Методика исследования может служить основой для диссертационных работ по педагогике и психологии профессионального образования (шифр ВАК 5.8.7, 5.8.1).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск: КГПУ, 2018. – 284 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 2019. – 168 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 2020. – 308 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: МПСУ, 2021. – 400 с.
5. Ямбург Е.А. Школа и ее развитие: компетентностный подход // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 23-31.
6. Darling-Hammond L. Teacher professional learning and development // Educational Researcher. – 2020. – Vol. 48. – No 2. – P. 90-101.
7. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Meta-Analyses. – London: Routledge, 2021. – 392 p.