

RU

Развитие профессиональных умений будущих учителей начальных классов в вузе средствами коллективного планирования и анализа урока

Кутузова З. Ю., Иванова О. Ю.

Аннотация. Цель исследования – выявить педагогические возможности коллективного планирования и анализа урока как средства развития профессиональных умений будущих учителей начальных классов в условиях вузовской подготовки. В статье рассмотрена опытная работа со студентами 4-го курса направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: «Начальное образование» и «Иностранный язык»), в ходе которой сопоставлялась динамика профессиональных умений студентов экспериментальной и контрольной групп. Экспериментальная группа работала следующим образом: совместное планирование урока иностранного языка – проведение учебного фрагмента – наблюдение за учебными действиями младших школьников – коллективный анализ – внесение корректировок в конспект урока; контрольная группа выполняла индивидуальное проектирование уроков. Научная новизна исследования заключается в обосновании коллективного планирования урока как средства формирующего оценивания профессионального становления будущего учителя: объектом оценки выступает не только итоговый конспект, но и процесс постановки целей, прогнозирования трудностей младших школьников, отбора методических приемов, анализа наблюдаемых данных и коррекции педагогических решений. Результаты опытной работы показали рост проективных, аналитических и рефлексивных умений студентов экспериментальной группы.

EN

Developing the professional skills of pre-service primary school teachers in higher education through collaborative lesson planning and analysis

Z. Y. Kutuzova, O. Y. Ivanova

Abstract. The study aims to identify the pedagogical potential of collaborative lesson planning and analysis as a means of developing the professional skills of pre-service primary school teachers during their university training. The article examines experimental work conducted with fourth-year students majoring in 44.03.05 Pedagogical Education (with double profiles: “Primary Education” and “Foreign Language”), during which the dynamics of the professional skills of students in the experimental and control groups were compared. The experimental group operated as follows: collaborative planning of a foreign language lesson – conducting a teaching segment – observing the learning activities of primary school students – collective analysis – making adjustments to the lesson plan. Conversely, the control group engaged in individual lesson design. The scientific novelty of the study lies in substantiating collaborative lesson planning as a tool for the formative assessment of a pre-service teacher’s professional development. Under this approach, the object of evaluation is not merely the final lesson plan, but also the active processes of goal setting, anticipating primary school students’ cognitive difficulties, selecting methodological techniques, analyzing observational data, and correcting pedagogical decisions. The results of the experimental work demonstrated a significant growth in the design, analytical, and reflective skills of the students in the experimental group.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью усиления практико-ориентированной подготовки будущих учителей начальных классов. Современная вузовская подготовка педагога не ограничивается передачей только теоретических знаний по педагогике, психологии и методике преподавания. Профессиональная компетентность будущего учителя проявляется в способности проектировать образовательный процесс, прогнозировать учебные затруднения младших школьников, выбирать обоснованные способы педагогического

сопровождения и оценивать результативность собственных действий. Для направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) особенно значимо соединение теоретической, методической и практической составляющих подготовки, поскольку образовательная программа ориентирована не только на освоение системы педагогических знаний, но и на формирование готовности выпускника к решению профессиональных задач в сфере начального общего образования (Приказ Минобрнауки России № 125, 2018).

Одной из устойчивых проблем педагогического образования остается разрыв между освоением методической теории и готовностью студента действовать в конкретной ситуации урока. Теоретическое знание нередко воспринимается будущими педагогами как совокупность правил и требований, которые трудно перевести в язык учебных действий ребенка. Между тем профессиональное становление происходит тогда, когда педагогические знания начинают выполнять инструментальную функцию: помогают проектировать урок, наблюдать за деятельностью школьников, объяснять причины затруднений и корректировать образовательную ситуацию (Головчин, 2023, с. 65-87).

Одним из подходов, позволяющих сблизить теоретическую и практическую подготовку, является коллективное планирование урока, близкое к международной традиции *lesson study*. Данный подход предполагает совместное планирование занятия, проведение урока одним из участников, наблюдение за учебной деятельностью обучающихся, обсуждение результатов и последующую доработку педагогического решения. Принципиально важно, что предметом анализа становится не внешняя активность учителя как таковая, а то, как школьники осваивают содержание, какие трудности возникают в процессе работы и какие условия помогают им продвигаться в обучении (Clerc, Martin, 2011; Matney, Fox, 2022).

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью научного обоснования и апробации коллективного планирования и рефлексивного анализа уроков как эффективного механизма формирования практической готовности будущих учителей начальных классов к проектированию и реализации образовательного процесса в условиях реальной школьной практики.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- раскрыть сущность профессиональных умений будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки;
- обосновать педагогические возможности коллективного планирования и анализа урока как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя;
- описать организацию опытной работы со студентами направления 44.03.05 Педагогическое образование и критерии оценки динамики профессиональных умений;
- представить результаты опытной работы и определить условия применения коллективного планирования и анализа урока в вузовской подготовке педагогических кадров.

Материалом исследования послужили результаты практической деятельности 30 студентов 4-го курса направления 44.03.05 Педагогическое образование, профили «Начальное образование» и «Иностранный язык». Студенты были разделены на экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ). В экспериментальную группу входило 18 человек, которые работали в формате коллективного проектирования уроков иностранного языка в начальной школе, в контрольную группу – 12 человек, и они выполняли планирование и проведение уроков по традиционной схеме.

Методы исследования использовались в соответствии с задачами работы. Анализ научной литературы применялся для уточнения содержания понятий «профессиональные умения», «педагогическая рефлексия», «коллективное планирование урока» и для выделения теоретических оснований исследования. Педагогическое наблюдение позволило зафиксировать, как студенты формулируют цели урока, прогнозируют учебные затруднения младших школьников, подбирают задания и используют обратную связь. Анализ продуктов деятельности студентов (конспекты уроков, карты наблюдения, рефлексивные эссе) был направлен на оценку проективных, аналитических и рефлексивных умений. Анкетирование применялось для выявления профессиональной ориентации студентов: на собственные действия учителя или на учебную деятельность школьников. Экспертная оценка позволила сопоставить результаты экспериментальной и контрольной групп по единым критериям, а статистическая обработка данных использовалась для проверки достоверности выявленной динамики.

Теоретическая база исследования. Современные исследования практической подготовки будущих учителей показывают, что одним из проблемных мест педагогического образования остаётся недостаточная связность между университетским обучением и реальной педагогической деятельностью. Поэтому особую ценность приобретают такие формы работы, в которых студент не только осваивает методические положения, но и проходит полный цикл профессионального действия: проектирует педагогическое решение, апробирует его, наблюдает учебные действия школьников и анализирует полученный результат (Головина и др., 2026).

Прежде всего, обратимся к исследованиям, в которых приобретение профессиональных умений будущего педагога в рамках обучения в вузе понимается как целостный процесс. В них подчёркивается, что подготовка будущего учителя не сводится к накоплению знаний, а включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и особенно рефлексивный компоненты. Именно такой подход позволил нам рассматривать коллективное планирование урока не как отдельный методический приём, а как мощный механизм комплексного профессионального становления будущего учителя начальных классов (Новикова, 2023; Головчин, 2023, с. 65-87).

При этом проектирование урока в начальной школе должно соотноситься с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в котором особое значение придаётся достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся. Для будущего

учителя это означает необходимость видеть урок не только как последовательность объяснений и упражнений, но и как систему учебных действий младших школьников: постановка учебной задачи, выполнение пробного действия, выявление затруднения, поиск способа решения, применение нового знания и оценка результата. Следовательно, в вузовской подготовке важно специально формировать у студентов умение проектировать, наблюдать и анализировать именно учебную деятельность ребёнка, а не только собственные действия педагога (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2022).

Важное место заняли работы, посвящённые педагогической и методической рефлексии. Для нашего исследования ключевой стала идея, что рефлексия формируется не через формальные отчёты и самоописания, а в процессе глубокого анализа реальных педагогических ситуаций: наблюдаемых учебных затруднений детей, скрытых причин этих затруднений и осмысления оснований собственных педагогических решений. Такой взгляд на рефлексию как на «мышление о мышлении в действии» стал для нас методологическим ориентиром (Биба, 2024, с. 19-26; Гуреева, Хитрова, 2024, с. 39-49; Мазиллов, Слепко, Костригин, 2022, с. 470-485).

Особое значение для исследования имеют работы, посвященные международной модели *lesson study*. Данная модель основана на совместной работе педагогов: они коллективно планируют урок, проводят его, наблюдают за учебной деятельностью школьников, обсуждают полученные результаты и при необходимости дорабатывают содержание и структуру занятия. Для настоящего исследования этот подход важен потому, что он помогает будущим учителям анализировать не только собственные действия на уроке, но и то, как дети понимают учебный материал, какие затруднения у них возникают и какие педагогические решения позволяют эти затруднения преодолеть (Fernandez, 2002; Clerc, Martin, 2011; Matney, Fox, 2022).

Из этих исследований было заимствовано понимание цикличности профессионального развития: совместное планирование урока, затем проведение урока на практике в школе одним из участников, далее детальное наблюдение за деятельностью практиканта и школьников, после этого коллективное обсуждение и детальный анализ урока, и наконец, внесение корректировок в конспект и ход урока. Именно такая технологическая цепочка превращает разрозненные знания в живое профессиональное умение (Clerc, Martin, 2011; Matney, Fox, 2022).

Наконец, учитывались современные исследования, отражающие новые условия подготовки учителя, в том числе в контексте цифровизации образования. Особую ценность представляет мысль о том, что даже при активном внедрении цифровых инструментов и технологий ведущая роль должна оставаться за глубоким педагогическим анализом учебной деятельности ребёнка. Технические средства могут меняться, но стержень профессионализма учителя – другими словами, способность видеть, понимать и поддерживать движение детской мысли – остаётся неизменным (Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero et al., 2022, p. 513-531).

Практическая значимость исследования определяется конкретными результатами опытной работы:

- апробирован опыт коллективного планирования и анализа урока иностранного языка в начальной школе;
- выделены показатели экспертной оценки проектировочных, аналитических и рефлексивных умений студентов;
- разработаны и применены диагностические материалы;
- получены данные, подтверждающие положительную динамику профессиональных умений будущих учителей начальных классов.

Эти результаты могут использоваться в курсах методики преподавания иностранного языка в начальной школе, на семинарских занятиях, в ходе педагогической практики, при подготовке студентов к открытым урокам, а также в работе методических объединений и наставнических программ.

Обсуждение и результаты

Уточним сущность коллективного планирования и анализа урока в контексте подготовки будущих учителей.

В педагогической науке коллективное планирование урока традиционно рассматривается как форма совместной деятельности педагогов, направленная на проектирование образовательного процесса (Clerc, Martin, 2011; Matney, Fox, 2022).

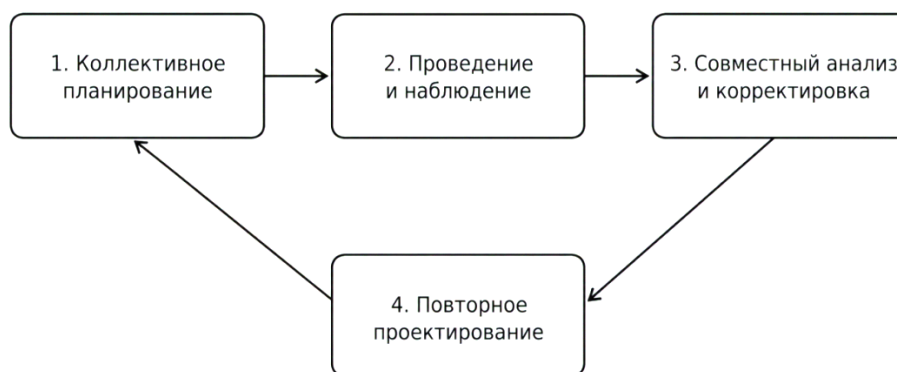
В рамках настоящего исследования коллективное планирование и анализ урока понимаются как организованная совместная деятельность студентов, включающая прогнозирование учебных действий младших школьников, проектирование занятия, проведение урока одним из участников, структурированное наблюдение за деятельностью детей, коллективное обсуждение результатов и последующую корректировку педагогического решения.

Такое понимание опирается на существующие в педагогике подходы, однако имеет и авторское наполнение, когда рассматривается такая форма работы, как целостный механизм формирования профессиональных умений, где студенты совместно ищут ответы на ключевые вопросы: чему именно должен научиться школьник, какие действия он будет выполнять, где вероятны затруднения, как учитель сможет это увидеть и на каких основаниях скорректировать свои действия. В отличие от традиционной индивидуальной подготовки конспекта, здесь исключается механическое распределение частей урока, на первый план выходят содержательный диалог и совместный поиск методически обоснованных решений.

Методологически исследование было организовано как сравнительная опытная работа. В экспериментальной группе студенты в течение семестра выполняли 4-5 циклов коллективного планирования и анализа урока. Каждый цикл включал выбор темы и формулирование цели, проектирование структуры урока и критериев наблюдения, проведение урока одним из студентов, коллективный анализ наблюдаемых данных,

доработку конспекта и фиксацию выводов в рефлексивном эссе. Контрольная группа работала по традиционной схеме: студент индивидуально готовил конспект, проводил фрагмент урока или урок, после чего получал комментарий преподавателя.

Подобная логика организации работы соответствует подходу, где особое значение придаётся поэтапному осмыслению педагогической деятельности и последовательному переходу от проектирования к анализу и корректировке урока (Fernández, 2002, p. 393). На Рисунке 1 представлена структура цикла коллективного планирования и анализа урока.



Средняя продолжительность одного цикла: 10–15 часов (около 3 недель)

Рисунок 1. Цикл коллективного планирования и анализа урока

На каждом этапе преподаватель выполнял роль наставника, а не автора готового решения. Он задавал рамку анализа, помогал связывать наблюдаемые учебные действия школьников с теоретическими положениями методики, уточнял критерии оценки и удерживал фокус обсуждения на вопросе: как педагогическое действие соотносится с продвижением ребенка в обучении? Такая организация согласуется с современным пониманием педагогической рефлексии как анализа действия в контексте образовательной ситуации (Биба, 2024, с. 19-26; Гуреева, Хитрова, 2024, с. 39-49).

Отдельное внимание было уделено критериям оценки профессиональных умений будущих учителей.

В качестве основных групп умений были выделены проектировочные, аналитические и рефлексивные, так как именно они, согласно современным исследованиям профессиональной компетентности педагога, составляют её деятельностно-рефлексивное ядро (Новикова, 2023; Головчин, 2023).

Проектировочные умения оценивались по способности студентов формулировать цели урока через планируемые учебные действия школьников, осознанно подбирать задания в соответствии с этими целями и логично выстраивать этапы занятия.

Аналитические умения определялись через готовность опираться на конкретные факты наблюдения: характер ошибок и затруднений учащихся, содержание их вопросов, темп выполнения заданий и качество используемой учителем обратной связи.

Рефлексивные умения проявлялись в умении объяснять причины возникших методических затруднений, критически оценивать ограничения собственного педагогического решения и предлагать обоснованные коррективы на будущее.

Оценивание проводилось экспертной группой, состоящей из пяти преподавателей и методистов, по единой шкале. Полученные баллы переводились в проценты от максимального уровня.

Результаты экспертной оценки представлены в Таблице 1. Они свидетельствуют о выраженной положительной динамике всех трёх групп умений в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе изменения носили умеренный характер.

Таблица 1. Динамика развития профессиональных умений студентов (экспертная оценка в баллах, % от максимального уровня, $n = 30$)

Умения	ЭГ (до/после)	КГ (до/после)	Прирост в ЭГ
Проектировочные умения	46/82	48/57	+36
Аналитические умения	41/79	43/52	+38
Рефлексивные умения	53/84	50/59	+31

Статистическая обработка подтвердила значимость положительной динамики в экспериментальной группе: по результатам парного сопоставления показателей «до» и «после» с использованием критерия Вилкоксона различия по всем трем параметрам находятся на уровне $p < 0,01$. Для контрольной группы прирост оказался менее выраженным. Дополнительное сопоставление итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп показало преимущество по всем оцениваемым умениям. Учитывая небольшой объем выборки, данные

следует рассматривать не как исчерпывающее доказательство универсальности подхода, а как эмпирическое подтверждение его педагогической перспективности.

Отметим, что важным результатом стало заметное изменение, внесенное в процесс подготовки профессиональных умений студентов экспериментальной группы. На начальных этапах большинство участников анализировали урок преимущественно через собственные действия учителя: «объяснить правило», «проверить упражнение», «успеть выполнить план». Урок воспринимался ими, прежде всего, как последовательность действий самого педагога.

После нескольких циклов коллективного планирования и анализа в рефлексивных эссе студентов значительно чаще стали появляться высказывания, ориентированные на учебную деятельность школьников. Участники начали анализировать, какие именно операции выполнял ребёнок, почему возникла та или иная ошибка, какая опора или приём помогли ученику продвинуться и какие задания нуждаются в перестройке.

Такой опыт свидетельствует о формировании более зрелой профессиональной позиции: от фокуса на «что делаю я как учитель» к вопросу «как учится и что переживает ученик». Именно этот переход отражает становление подлинного педагогического мышления.

На Рисунке 2 наглядно представлена динамика изменения профессиональной ориентации студентов экспериментальной группы.

В начале эксперимента 67% участников были ориентированы преимущественно на собственные действия учителя и лишь 33% обращали внимание на учебную деятельность школьников. К концу семестра ситуация существенно изменилась: доля студентов, сосредоточенных на действиях учителя, снизилась до 23%, в то время как преобладающей (77%) стала ориентация на учебную деятельность детей.



Рисунок 2. Изменение профессиональной ориентации студентов экспериментальной группы

Данный результат особенно важен, поскольку именно переход от вопроса «что делает учитель» к вопросу «как учится ученик» отражает становление профессионального педагогического мышления.

Качественный анализ рефлексивных эссе подтвердил количественные данные. В начальных работах преобладали общие оценки: «урок прошел нормально», «дети в целом справились», «нужно было говорить увереннее». В итоговых эссе студенты чаще указывали конкретные причины затруднений: недостаточность языковой опоры, слишком быстрый переход к самостоятельному выполнению, неудачную формулировку инструкции, отсутствие промежуточной проверки понимания. Например, один из студентов написал: «Многие ученики путались в грамматической конструкции, потому что я недостаточно уделил внимания этапу первичного закрепления; в следующий раз добавлю больше наглядных опор и парной работы». Такое изменение свидетельствует о развитии профессиональной рефлексии как способности видеть связь между педагогическим решением и учебным действием ребенка.

Полученные результаты хорошо согласуются с существующими исследованиями, в которых представлен подход “*lesson study*”. Данный подход рассматривается как форма совместной профессиональной деятельности педагогов, в центре которой находится не столько совершенствование самого урока, сколько глубокое понимание учебной деятельности школьников. Он включает совместное планирование занятия, проведение урока, систематическое наблюдение за действиями и мышлением детей, коллективный анализ результатов и последующую доработку педагогического замысла (Clerc, Martin, 2011; Matney, Fox, 2022). Вместе с тем в исследовании уточняется и конкретизируется применение этого подхода в условиях подготовки будущих учителей начальных классов с профилем «Иностранный язык».

Авторский вклад состоит в том, что коллективное планирование и анализ урока представлены не только как форма совместной подготовки занятия, но и как эффективный инструмент формирующего оценивания профессионального становления студентов. Преподаватель получает возможность наблюдать не только итоговый продукт (конспект), но и всю динамику профессионального действия – от первоначального замысла и прогнозирования трудностей до анализа реальной учебной деятельности детей и корректировки педагогических решений.

Для успешного внедрения такого опыта в практику педагогического образования важно учитывать ряд условий. Прежде всего, коллективное планирование должно органично входить в содержание методических

дисциплин как систематическая работа, а не как разовое мероприятие. Студентам необходимы понятные и доступные инструменты: карта наблюдения за учебными действиями школьников, продуманная система вопросов для анализа урока и чёткая структура рефлексивного эссе.

Особое значение имеет организация продуктивного взаимодействия внутри студенческой группы. Коллективная работа даёт максимальный эффект только тогда, когда она выходит за рамки механического распределения частей конспекта и превращается в содержательный диалог, аргументацию разных методических позиций и готовность пересматривать первоначальные решения. Именно в таком формате развиваются не только проективная и аналитическая, но и профессионально-коммуникативная компетентность будущего учителя.

Вместе с тем исследование имеет определённые ограничения. К ним относятся относительно небольшой объём выборки, ограниченная продолжительность опытной работы и заметная зависимость результатов от качества наставнического сопровождения. На начальных этапах студенты испытывали трудности с формулировкой целей через действия учащихся, выбором критериев наблюдения и интерпретацией поведения детей. В связи с этим внедрение подобного опыта в образовательный процесс целесообразно проводить постепенно: начинать с подробных образцов карт наблюдения и вопросов для анализа, постепенно расширяя зону самостоятельности студентов.

Заключение

Проведённое исследование позволило решить поставленные задачи.

Во-первых, раскрыта сущность профессиональных умений будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки как интегративного образования проектировочных, аналитических и рефлексивных компетенций, ориентированных на учебную деятельность младших школьников.

Во-вторых, обоснованы педагогические возможности коллективного планирования и анализа урока как эффективного средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Данный подход, близкий к международной практике “lesson study”, обеспечивает цикличность профессионального развития: от совместного проектирования через реальное проведение урока и наблюдение до коллективного анализа и коррекции педагогических решений.

В-третьих, описана организация опытной работы со студентами 4-го курса направления 44.03.05 Педагогическое образование (профили «Начальное образование» и «Иностранный язык»), включая критерии экспертной оценки динамики профессиональных умений (проектировочные, аналитические, рефлексивные).

В-четвёртых, представлены результаты опытной работы, подтверждающие значительный рост всех трёх групп умений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, а также изменение профессиональной ориентации студентов, то есть переход от фокуса на действиях учителя к анализу учебной деятельности школьников. Определены условия эффективного применения коллективного планирования и анализа урока в практике педагогических вузов.

Таким образом, цель исследования, которая состояла в выявлении педагогических возможностей коллективного планирования и анализа урока как средства развития профессиональных умений будущих учителей начальных классов, была достигнута. Полученные результаты подтверждают высокую эффективность данного подхода как формы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров и открывают перспективы его широкого внедрения в методические курсы, педагогическую практику и работу студенческих методических объединений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, апробацией подхода в других предметных областях и разработкой унифицированных диагностических инструментов оценки профессиональной компетентности.

Материалы исследования | Research materials

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125. <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilami-podgotovki-125/>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (в ред. от 08 ноября 2022 г.). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

Источники | References

1. Биба А. Г. Рефлексия будущих педагогов в контексте их методической подготовки // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 4. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210401>
2. Головина И. В., Демидова Н. Н., Медведева Т. Ю., Папучкова Г. А., Сизова О. А. Исследование опыта организации практической подготовки будущих учителей в педагогических вузах // Психологическая наука и образование. 2026. Т. 31. № 2. <https://doi.org/10.17759/pse.202631022026000004>

3. Головчин М. А. Влияние педагогической рефлексии на проектирование образовательно-профессиональных планов будущих учителей // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-65-87>
4. Гуреева А. В., Хитрова И. В. Методическая рефлексия в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка // Преподаватель XXI век. 2024. № 3. Ч. 1. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2024-3-39-49>
5. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н., Костригин А. А. Развитие рефлексивных способностей студентов – будущих учителей начальных классов // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.27>
6. Новикова Е. С. Воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2023.
7. Clerc A., Martin D. L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants // Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 2011. Vol. 27. № 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.514>
8. Fernández-Batanero J. M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J., García-Martínez I. Digital competences for teacher professional development. Systematic review // European Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 45. № 4.
9. Fernandez C. Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study // Journal of Teacher Education. 2002. Vol. 53. № 5. <https://doi.org/10.1177/002248702237394>
10. Matney G. T., Fox M. Examining Programmatic Lesson Study in Preservice Teacher Education // Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Research Council on Mathematics Learning / ed. by S. Bateiha, G. Cobbs. Grapevine, TX, 2022.

Информация об авторах | Author information

RU**Кутузова Зоя Юрьевна¹**, к. пед. н.**Иванова Оксана Юрьевна²**, к. пед. н., доц.^{1,2} Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева**EN****Zoya Yuryevna Kutuzova¹**, PhD**Oksana Yuryevna Ivanova²**, PhD^{1,2} Orel State University named after I. S. Turgenev¹ kutuzova.zoya@yandex.ru, ² ivanoks@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.06.2026; опубликовано online (published online): 08.07.2026.

Ключевые слова (keywords): профессиональные умения; подготовка учителей начальных классов; коллективное планирование урока; анализ урока; педагогическая рефлексия; professional skills; primary school teacher training; collaborative lesson planning; lesson analysis; pedagogical reflection.