

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



ВЛАСОВА Ольга Викторовна

**КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

5.8.7 Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Гитман Елена Константиновна

Пермь 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	21
1.1. Профессионализм педагога как условие достижения целей современного образования	21
1.2. Повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации как педагогическая проблема.....	40
1.3. Потенциал корпоративного обучения как фактора повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.....	59
1.4. Модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения	80
Выводы по главе 1	107
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	110
2.1. Цели, задачи и характеристика экспериментальной работы по повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения	110
2.2. Реализация организационно-педагогических условий повышения методической компетентности педагога общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения	127
2.3. Результаты экспериментальной работы по повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения	162
Выводы по главе 2	196
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	200
Список литературы.....	201
Приложение А.....	226

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Активное реформирование системы образования в условиях технологического прогресса и быстро меняющегося социально-экономического ландшафта привело к глобальной трансформации смыслов, технологий и подходов к организации образовательной деятельности в современной российской школе. Модернизация общего образования требует анализа и адаптации традиционных моделей обучения, изменения содержания образования и методических подходов к обучению, что определяет необходимость соответствующей подготовки педагогических кадров.

Реализация государственной образовательной политики и её магистральных направлений (цифровизация, создание инклюзивной образовательной среды, формирование функциональной грамотности, введение профильного обучения и др.) требует от педагогического сообщества обновления набора профессиональных компетенций, поскольку формирование нового качества образования возможно, в первую очередь, благодаря повышению профессионализма учителей.

Наблюдаемый разрыв между имеющимися у педагогов компетенциями и требованиями, предъявляемыми федеральными государственными образовательными стандартами общего образования и профессиональным стандартом «Педагог», инициирует научный поиск форм, технологий и методов профессионального развития педагогов, способных в кратчайшие сроки максимально эффективно нивелировать профессиональные дефициты педагогов.

В результате диагностических исследований профессиональных дефицитов педагогических работников общеобразовательных организаций (2021–2024), проведённых на территории разных субъектов Российской Федерации, выявлена общая тенденция: предметная компетентность педагогов сформирована на достаточно высоком уровне, тогда как методическая компетентность среднестатистического учителя сформирована значительно слабее. Это проявляется в несоответствии уровня профессиональной готовности педагогов к

проектированию, реализации и анализу педагогической деятельности, неумении оптимально организовывать образовательный процесс с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, отсутствии системного опыта проектирования деятельностных уроков, неготовности адаптировать образовательный процесс к потребностям учащихся, современным требованиям педагогической науки и практики и, как следствие, невозможности достижения планируемых образовательных результатов. А.Г. Асмолов отмечает ключевую роль методической подготовки педагогов, выступая против шаблонных «застывших» методик, призывая педагогов к совершенствованию методического мастерства как важнейшего условия повышения качества образования. Недостаточная методическая подготовка педагогов выражается в дефиците методических знаний, низком уровне умений и отсутствии мотивации к обновлению образовательного процесса, что приводит к снижению качества образования, ригидности педагогических практик и неспособности педагогов реагировать на внешние и внутренние вызовы.

Анализ традиционных подходов к профессиональному развитию педагогов дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации) и системы методической работы в общеобразовательной организации (функционирование сети предметных методических объединений, педагогические советы и совещания), показывает, что привычные общепринятые формы обучения оказываются недостаточными и малоэффективными для повышения методической компетентности в силу теоретизированности и субъект-объектных форматов обучения (лекции, семинары, вебинары и др.).

Недостаточная эффективность указанных форм непрерывного развития педагогов детерминирована рядом факторов, среди которых формализация системы повышения квалификации, слабая интеграция данных научно-педагогических исследований в практику постдипломного обучения педагогов, высокая скорость обновлений образовательной парадигмы без системного методического сопровождения деятельности педагогов. Кроме того, методическая компетентность имеет деятельностную природу формирования и требует

практической отработки навыков в реальной педагогической деятельности, что расходится с преимущественно лекционным форматом обучения, практикуемым в системе классического повышения квалификации.

Недостаточный уровень методической компетентности педагогов, являющийся барьером к достижению нового качества школьного образования, и отсутствие системных решений в повышении методической компетентности обусловили поиск новых, наиболее эффективных форм профессионального роста педагогов. Представленная диссертация направлена на изучение потенциала корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагогов как «встроенного» механизма в систему функционирования общеобразовательной организации, позволяющего ускоренно повышать методическую компетентность педагогов с минимальными затратами, без отрыва от профессиональной деятельности, с учётом индивидуальных запросов педагогов, специфики ученического контингента и адресного сопровождения. Несмотря на растущую популярность корпоративного обучения в сфере реального бизнеса, его применение в сфере образования и, в частности, для повышения методической компетентности педагогов изучено недостаточно.

Степень разработанности темы исследования. К настоящему времени вопросы формирования, повышения и диагностики методической компетентности педагогов достаточно широко рассмотрены. Теоретические основы профессиональной компетентности педагога, такие как разработка понятийного аппарата, определение сущности профессионально-педагогической компетентности учителя, структура и содержание профессионально-педагогической компетентности, освещены в работах В.А. Адольфа, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, И.В. Лавренyteва, Э.Ф. Зеера, С.В. Масловской, М.В. Фомина, И.А. Зимней, М.Д. Ильязовой, Л.М. Митиной, А.В. Хуторского, Б.С. Гершунского, Л.И. Барбашова, А.А. Деркач, А.А. Вербицкого, В.И. Байденко, И.А. Колесникова, В.А. Сластенина и др. Выделением методической компетентности в структуре профессионально-педагогической компетентности и определением её содержания занимались В.И. Земцова, А.Л. Зубков, О.Н. Игна,

Н.Г. Масюкова, И.Е. Малова, И.Ю. Ковалёва, Т.В. Сяси́на, Т.Б. Руденко, Е.А. Нагрелли, Н.В. Соловова, Т.Н. Гущина, И.В. Кузнецова, В.С. Шаган, И.Ю. Ковалева, Т.А. Загривная, И.В. Усольцева, Н.В. Моргачёва, С.Н. Макеева, Т.Э. Кочарян, С.Н. Татаринцева, О.В. Лебедева, Т.С. Мамонтова, Н.А. Кабанова и др. Несмотря на многочисленные попытки унифицировать подход к структуре и содержанию методической компетентности педагога, к единой точке зрения исследователи на сегодняшний момент не пришли.

Проблемам формирования и повышения методической компетентности педагогов посвящены труды таких ученых, как Л.С. Выготский, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, О.С. Анисимов, В.П. Беспалько, Л.М. Митина, И.П. Подласый, Е.П. Белозерцев, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Н.Е. Щуркова. Большинство авторов отмечает исключительную важность формирования и развития методической компетентности для профессионализма учителя, однако в современных исследованиях по-прежнему предлагаются традиционные методы повышения методической компетентности педагогов (курсовая подготовка, методическая работа), тогда как назрела необходимость в выработке альтернативных системных подходов к решению этой проблемы. В последние годы наблюдается рост исследовательского интереса к проблеме повышения методической компетентности педагогов, существенный вклад в её изучение внесли А.И. Савенков, Е.Ю. Рогачева, О.Ф. Шихова, А.А. Ковшова, Р.Р. Хаматвалиева, А.В. Самарская и Г.С. Дудаев, Е.В. Орехова, А.Л. Зубков, в фокусе внимания которых находятся исследовательская компетентность учителя как составляющая часть методической компетентности, специфика методической подготовки в цифровой среде, поиск эффективных решений в формировании методической компетентности у будущих учителей, подходы к диагностике уровня сформированности методической компетентности. Анализ публикаций выявил отсутствие комплексного диагностического инструментария для объективированной оценки уровня методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

Корпоративное обучение как система совершенствования профессиональных компетенций в научном дискурсе исследована достаточно широко. Появление корпоративного обучения связано с концепцией «обучающейся организации» П. Сенге, отмечающего важность непрерывного обучения сотрудников для развития и успеха организации. Вслед за ним большой вклад в разработку теоретического базиса корпоративного обучения внесли Д. Мак-Грегор, А. Маслоу, А. де Геус, М.С. Ноулз, Д. Киркпатрик. Фундаментальные основы концепции корпоративного обучения заложены в работах А.К. Гастева, С.Я. Батышева, Г.Н. Серикова, Т.Ю. Базарова, А.И. Пригожина, В.А. Антроповой, Е.В. Христенко, Е.А. Митрофановой, Д.Ю. Коваленко, А.И. Родиной, О.Л. Чулановой, М.В. Кларина, С.А. Мыльниковой, В.А. Погосян, Д. Муйса и Д. Рейнольдса, К. Кириаку, Д. Джонсона, Р. Джонсона, К. Розета и Т. Шина, Э. Кирни, Д. Берсина, Е.П. Кагала. Корпоративное обучение как важный инструмент профессионального развития педагогических работников рассматривается в работах О.Г. Селивановой, Н.И. Санниковой, Д.Ф. Ильясова, О.А. Ильясовой, А.Н. Матукиной, Ф.А. Чотчаевой, И.А. Греку, А.И. Поляковой, Е.В. Котовой, А.Б. Лелюх, Е.Н. Федоровой, О.Д. Федорова, О.И. Николенко, О.Е. Плющаковой, С.А. Зиновьевой, А.О. Полушкиной, Т.Н. Беляевой, М.В. Лебедевой и др. Большинство исследований направлены на актуализацию переноса корпоративного обучения из бизнес-сферы в сферу образования, использование цифровых инструментов в корпоративном обучении и описание локальных практик применения форм корпоративного обучения в образовательных организациях. Исследователями активно изучаются формы корпоративного обучения, потенциальная роль корпоративных университетов в развитии педагогов, появляется интерес к корпоративной педагогике и андрагогике – обучению взрослых.

Анализ научных публикаций показывает, что элементы корпоративного обучения педагогов как часть системы непрерывного профессионального развития активно исследуются и фрагментарно внедряются в работу

образовательных организаций. Однако следует отметить, что в педагогической теории не выявлен потенциал корпоративного обучения в повышении *методической компетентности* педагогов как самостоятельного компонента профессионально-педагогической компетентности, что говорит о недостаточной изученности влияния корпоративного обучения на повышение методической компетентности учителя, не изучены формы, методы и технологии корпоративного обучения, эффективные в повышении методической компетентности; отсутствуют внутриорганизационные модели повышения методической компетентности педагогов. Представленное исследование позволяет ликвидировать этот пробел и разработать систему повышения методической компетентности педагогов средствами корпоративного обучения.

Об актуальности и своевременности данного исследования говорит наличие комплекса назревших **противоречий**:

– на *социально-педагогическом уровне* – между потребностью системы образования в высококвалифицированных педагогических кадрах и недостаточным уровнем методической компетентности педагогов, работающих в общеобразовательных организациях;

– на *теоретико-педагогическом* – между возможностью и целесообразностью внедрения корпоративного обучения как средства повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации и недостаточной разработкой в педагогической науке теоретических основ, методологической базы и педагогических условий данного вида деятельности;

– на *научно-методическом уровне* – между потенциалом корпоративного обучения как средства повышения методической компетентности и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса организации корпоративного обучения, обеспечивающего возможности реализации этого потенциала.

Указанными противоречиями обуславливается постановка **проблемы исследования**: каковы теоретические основания и особенности реализации

корпоративного обучения как фактора повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации?

Актуальность данной проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения **темы исследования** – «Корпоративное обучение как фактор повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации». Фактор в данном контексте понимается как движущая сила, внешний импульс, придающий ускорение процессу повышения методической компетентности педагогов.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности внедрения корпоративного обучения в систему профессионального развития педагогов общеобразовательной организации для повышения их методической компетентности.

Объект исследования – процесс повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

Предмет исследования – корпоративное обучение как фактор повышения методической компетентности педагогов системы общего образования.

Гипотеза исследования. Корпоративное обучение станет фактором, обеспечивающим эффективное повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации, если будут:

- раскрыты целевые, сущностные, организационные особенности корпоративного обучения в общеобразовательной организации;

- разработана и реализована модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения;

- обоснованы организационно-педагогические условия, способствующие повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения, а именно 1) реализация административно-организационного сопровождения для включения педагогов в систему корпоративного обучения; 2) выбор, обоснование и адаптация педагогической технологии, реализуемой в режиме корпоративного обучения и

направленной на повышение методической компетентности педагогов;
3) внедрение системы наставничества, предполагающей совместное обучение педагогов;

– найдены и обоснованы формы, методы и технологии корпоративного обучения, обеспечивающие содержательное представление компонентов методической компетентности педагогов общеобразовательной организации в рамках специально разработанной программы.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили постановку следующих **задач исследования**:

1. определить теоретико-методологические основания решения проблемы повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения и представить ретроспективу исследования обозначенной проблемы;

2. уточнить сущность и определить содержание понятий «методическая компетентность педагога» и «корпоративное обучение» в парадигме повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации;

3. разработать и теоретически обосновать модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения;

4. выявить и экспериментально проверить комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность корпоративного обучения как средства повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации;

5. разработать и апробировать процесс повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством форм, методов и технологий корпоративного обучения.

Методологической основой исследования являются положения:

– системного подхода, позволяющего анализировать образовательные процессы как целостные, развивающиеся и управляемые системы (В.И. Андреев, А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, И.В. Блауберг, Ю.А. Данилов,

В.А. Ильин, А.М. Новиков, Э.Н. Гусинский, В.И. Звягинский, Л.Я. Зорина, В.А. Лекторский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.Н. Садовский, С.А. Минюкова, А.И. Мищенко, В.И. Редюхин, Н.М. Таланчук, Э.Г. Юдин, Б.Г. Юдин, В.А. Якунин и др.);

– компетентностного подхода, нацеленного на формирование практических умений и навыков, необходимых для решения реальных профессиональных задач (Ж. Делор, А.Г. Асмолов, В.Д. Шадриков, В.А. Беспалько, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, М.И. Махмутова, Г.Н. Сериков, Н. Хомский, А.С. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин, Дж. Равен и др.);

– деятельностного подхода, предусматривающего реализацию познавательной активности через практическую деятельность и реальный опыт (А.Г. Асмолов, В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, В.И. Загвязинский, Л.В. Занков, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.Г. Петерсон, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.).

Теоретические основы исследования составляют

– *теория педагогического образования и профессионального развития педагогов* (М.Н. Скаткин, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова);

– *теория непрерывного профессионального образования* (Э.Ф. Зеер, В.Г. Божович, А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, П.Г. Щедровицкий, Э.В. Гущина);

– *теория корпоративного обучения и организационного развития* (М. Беббер, П. Сенге, Г.А. Игнатьева, М.М. Поташник, М.В. Кларин);

– *теория экспериментально-аналитического обучения* (Л.А. Косолапова);

– *теория обучения взрослых – андрагогика* (М. Ноулз, А.А. Вербицкий, И.А. Белецкая, Н.В. Лебедева, С.В. Камка, Е.В. Комарова, М.С. Аверков);

– *теория управления образованием* (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, А.М. Моисеев, К.М. Ушаков, М.М. Поташник, Б.А. Жигалев).

Экспериментальная база исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе МАОУ «Култаевская СОШ» Пермского края. В экспериментальной работе приняли участие 158 педагогов начального, основного и среднего общего образования.

Этапы выполнения исследования. Исследование проводилось в период с 2021 г. по 2025 г. и включало в себя четыре этапа:

Первый этап – *доэкспериментальный (2021–2023).* Целью доэкспериментального этапа выступила формулировка гипотезы исследования через обнаружение и первичную проверку отдельных форм, методов и технологий корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагогов для дальнейшей организации полноценного научно-педагогического исследования. Так, гипотеза была определена в рамках исследовательского поиска и апробации отдельных форм, методов и технологий корпоративного обучения в 24 общеобразовательных организациях Пермского края.

Второй этап – *подготовительный (2023–2024)* Целью данного этапа стала организация и планирование исследования для обеспечения его объективности и достоверности. Был разработан исследовательский аппарат и определены теоретические основания изучения проблемы через анализ теории и практики, соответствующих теме исследования, выбор методологии, выявлены объект, предмет, цель и задачи исследования, обоснована рабочая гипотеза и определён критериально-диагностический инструментарий.

Третий этап – *основной (июнь 2024 г. – май 2025 г.).* Целью основного этапа исследования выступила разработка и практическая проверка эффективности модели повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения. *На констатирующем этапе эксперимента* в ходе социологического онлайн-опроса подтвердилось наличие острой проблемы, заключающейся в недостаточной сформированности методической компетентности педагогов для реализации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС. *Формирующий этап эксперимента* по апробации модели и оценке эффективности разработанных

организационно-педагогических условий реализован на базе МАОУ «Култаевская СОШ» Пермского края в 2024–2025 учебном году.

Четвёртый этап – *заключительный (май – июнь 2025 г.)*. Целью этапа является систематизация, интерпретация, оформление полученных результатов и формулировка выводов исследования. На данном этапе произведён анализ результатов экспериментальной работы, сформулированы выводы, определены перспективы исследования, оформлена рукопись диссертации.

В ходе выполнения исследования был применён комплекс методов:
теоретические – теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация, классификация, моделирование, исторический анализ проблемы, сравнение, обобщение, прогнозирование, планирование исследования, синтез, абстрагирование, интерпретация, *эмпирические* – наблюдение, качественный и количественный контент-анализ, беседа и интервью, изучение нормативных и методических документов, анкетирование, тестирование, изучение продуктов методической деятельности, статистическая обработка данных, метод экспертных оценок.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– актуализирована и обоснована научная идея о положительном влиянии на повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации корпоративного обучения,

- определяемого как как система внутриорганизационного обучения, выполняющая функции развития кадрового потенциала конкретной образовательной организации для достижения её стратегических целей и повышения качества образовательного процесса,
- нацеленная на развитие методической компетентности педагогов и обеспечивающая их адресную поддержку по сокращению индивидуальных профессиональных дефицитов,
- осуществляемая в рамках их непосредственной педагогической деятельности без отрыва от работы через участие в профессиональных разнопредметных обучающихся сообществах,

- обладающая признаками целенаправленности, системности, регулярности, практической ориентации, контекстуализации знаний, непрерывности, динамичности, вариативности и адаптивности;

– предложена уточнённая трактовка методической компетентности педагога общеобразовательной организации как интегративного качества, представляющего собой совокупность когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационно компонентов, содержательно наполненных в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог», и определяющего возможности педагога эффективно планировать, разрабатывать, реализовывать и анализировать образовательный процесс;

– разработана и реализована модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения, основанная на реализации положений системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, включающая концептуально-целевой, методологический, организационно-дидактический, структурно-критериальный, результативно-диагностический блоки, характеризующаяся целостностью, прагматичностью, открытостью и результативностью;

– выявлен и апробирован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения: 1) реализация административно-организационного сопровождения повышения методической компетентности педагогов за счёт разработки и реализации «дорожной карты» и программы корпоративного обучения, осуществляемого в формате работы разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ, 2) реализация технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающей циклический взаимопереход от теории к практике и нацеленной на овладение педагогами методическими компетенциями, 3) организация педагогического наставничества, предполагающего совместное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей; основанных на выявлении и анализе

методических дефицитов, реализуемых в формате индивидуального взаимодействия;

– разработан и апробирован процесс повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения, содержательно представленный когнитивным, деятельностным и ценностно-мотивационным компонентами методической компетентности, организованный через фазы проектирования, реализации и рефлексии, осуществляемый в рамках программы корпоративного обучения специально подобранными формами, методами и средствами, реализуемый в соответствии с принципами целостности, непрерывности, динамичности, цикличности, ориентации на результат, рефлексивности, безотлагательной актуализации изученного материала, индивидуализации и адресности, субъектности и сотрудничества педагогов.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

– в теории и методике профессионального образования расширены научные представления о роли, содержании и специфике повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации;

– предложена уточнённая трактовка понятия «методическая компетентность педагога» общеобразовательной организации, выявлены структурные компоненты и содержание методической компетентности педагогов общеобразовательной организации в контексте современных требований (ФГОС, профессиональный стандарт «Педагог»;

– уточнён диагностический инструментарий для оценки методической компетентности педагогов общеобразовательной организации;

– предложено определение понятия «корпоративное обучение» в контексте повышения методической компетентности педагогов, определены особенности применения корпоративного обучения в сфере образования, выявлены формы, методы и технологии корпоративного обучения, способствующие развитию методической компетентности педагогов;

- теоретически обоснована и экспериментально проверена модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения, основанная на реализации системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов;

- определены организационно-педагогические условия, при которых корпоративное обучение максимально способствует повышению методической компетентности педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в:

- внедрении модели, направленной на повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения;

- использовании педагогического критериально-диагностического инструментария, определяющего уровень сформированности методической компетентности и позволяющего отслеживать динамику развития методической компетентности педагогов общеобразовательной организации;

- разработке и внедрении в систему методической работы программы корпоративного обучения, направленной на повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации;

- внедрении форм, методов и технологий корпоративного обучения в систему профессионального развития для повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации;

- проверке организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагогов;

- разработке комплекса программ дополнительного профессионального образования для руководителей и методистов общеобразовательных организаций – «Методическая супервизия: 12 решений для перезагрузки методической работы», «Корпоративное обучение: формы, методы и технологии профессионального развития педагогов», «Модели управления профессиональным развитием педагога».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Корпоративное обучение, реализуемое в общеобразовательной организации с целью повышения методической компетентности педагогов – это система внутриорганизационного обучения, выполняющая функции развития кадрового потенциала конкретной образовательной организации для достижения её стратегических целей и повышения качества образовательного процесса, нацеленная на рост методической компетентности педагогов за счёт обеспечения их адресной поддержки по сокращению индивидуальных профессиональных дефицитов, организованная как участие педагогов в деятельности профессиональных разнопредметных обучающихся сообществ, осуществляемая в рамках непосредственной деятельности педагогов без отрыва от работы, обладающая признаками целенаправленности, системности, регулярности, практической ориентации, контекстуализации знаний, непрерывности, динамичности, вариативности и адаптивности.

2. Повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации как интегративного качества, представляющего собой совокупность когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов, содержательно наполненных в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» (01.001), и определяющего потенциальные возможности педагога эффективно планировать, разрабатывать, реализовывать и анализировать образовательный процесс, может эффективно обеспечиваться организацией системы корпоративного обучения.

3. Разработка и реализация модели повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации,

- основывающейся на положениях системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов,
- включающей концептуально-целевой, методологический, организационно-дидактический, структурно-критериальный, результативно-диагностический блоки,

- характеризующейся целостностью, прагматичностью, открытостью и результативностью,
- обеспечивает повышение уровня методической компетентности педагогов.

4. Эффективность корпоративного обучения как фактора повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации будет обеспечиваться комплексом взаимосвязанных организационно-педагогических условий:

– целенаправленное создание в образовательной организации системы административно-организационного сопровождения профессионального развития педагогов за счёт составления и реализации программы корпоративного обучения педагогов на рабочем месте, разработки и реализации «дорожной карты» по организации корпоративного обучения, создания разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ, обеспечения комплекса мер по поддержке и вовлечению педагогов в систему корпоративных обучающих событий,

– овладение педагогами методическими компетенциями через реализацию технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающей циклический взаимопереход от теории к практике и направленной на глубокое осмысление и совершенствование педагогической практики через непосредственный опыт, его критический анализ и последующее целенаправленное изменение профессиональной деятельности,

– организация педагогического наставничества, предполагающего совместное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей; основанных на выявлении и анализе методических дефицитов, реализуемых в формате индивидуального взаимодействия.

5. Разработанный процесс повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения, содержательно представлен компонентами методической компетентности (когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный), включает в цикл корпоративного обучения фазы проектирования, реализации и

рефлексии, осуществляется в рамках программы корпоративного обучения специально подобранными формами, методами и средствами, реализуется в соответствии с принципами целостности, непрерывности, динамичности, цикличности, ориентации на результат, рефлексивности, безотлагательной актуализации изученного материала, индивидуализации и адресности, субъектности и сотрудничества педагогов.

Научная достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются опорой на теоретико-методологические положения современной педагогической науки; использованием методов исследования, адекватных поставленным цели, предмету и задачам исследования; использованием эмпирического материала, полученным в ходе экспериментальной работы; репрезентативностью выборок, статистической значимостью экспериментальных данных, валидностью используемых диагностических методик и воспроизводимостью разработанной модели.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись с 2023 года по 2025 год посредством обсуждения работы на научных семинарах аспирантов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и выступлениях на международных и всероссийских научно-практических конференциях – г. Москва (2024 г.), г. Новосибирск (2024 г.), г. Ижевск (2024 г.), г. Киров (2024 г.), г. Магнитогорск (2024 г.), г. Воронеж (2025 г.), г. Челябинск (2025 г.), г. Уфа (2025 г.). Ключевые идеи и выводы диссертационного исследования представлены в 15 научных публикациях, из которых 6 опубликованы в журналах, включённых в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований.

Обоснование соответствия содержания диссертации паспорту специальности. Диссертация соответствует паспорту специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, а именно п. 21 «Внутрикорпоративная подготовка кадров. Наставничество как образовательный процесс» и п. 26 «Концептуализация эффективных практик подготовки кадров

для различных профессиональных сфер; методы исследования профессионального образования. Внутрикorporативное обучение».

Структура диссертации включает введение, основную часть, состоящую из двух глав, выводы по каждой главе, заключение, список литературы, приложения. Текст содержит 28 таблиц, 25 рисунков и 1 приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Профессионализм педагога как условие достижения целей современного образования

Данный параграф посвящён описанию трансформации и декомпозиции целей современного образования в России в настоящее время, обозначению задач, стоящих перед современной общеобразовательной организацией, и требований к профессионализму педагогов как ресурсу, обеспечивающему их эффективное решение. Рассматриваются подходы к определению комплексного понятия «профессионально-педагогическая компетентность» и выявлению её структуры в научном дискурсе и нормативных документах. Актуализируется идея непрерывного профессионального развития педагога в качестве императива современной образовательной парадигмы.

Поручение Президента Российской Федерации В.В. Путина повысить качество российского образования и войти в ТОП-10 стран мира с сильнейшими образовательными системами (2018 г.), а далее провозглашение идеи формирования суверенной системы образования России (2023 г.) дали импульс «перезагрузке» национальной системы образования. Создание единого образовательного пространства, формирование российской цивилизационной идентичности, повышение конкурентоспособности выпускников и их успешная интеграция в реальную экономику страны – ключевые задачи, которые необходимо решить в ходе реформирования системы образования. Приоритеты в развитии системы образования сформулированы в указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [3] и демонстрируют серьёзный поворот от традиционной «знаниевой» и предметоцентристской парадигмы обучения к личностно-ориентированной и

«детоцентристской». Для достижения социально-экономической стабильности и устойчивого развития государство целенаправленно выстраивает систему формирования человеческого капитала и инвестирует в развитие молодёжи. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) [8; 9] современный выпускник характеризуется следующим образом: лидер, умный, инициативный, мобильный, коммуникабельный, креативный, социализированный ученик, способный преобразовывать мир вокруг себя, склонный к самообразованию, любящий свой край и родину, ответственный и разделяющий духовные ценности нашей страны. В достижении этих целей, несомненно, важную роль играет семья, однако практика показывает, что часто это становится зоной ответственности системы образования. Таким образом, современная школа через систему урочной и внеурочной деятельности создаёт человека нового времени – знающего, эрудированного, проактивного, патриотичного, ответственного и предприимчивого.

По мнению А.Г. Асмолова, современная школа ставит принципиально новые цели образования, которые могут достигаться в качественно новых (инновационных) моделях образования [23; 24; 25]. Модернизация системы школьного образования направлена на улучшение качества образования, адаптацию к изменяющимся потребностям обучающихся и общества в целом. Отвечая на вызовы современного мира, институт школьного образования определяет новые для системы векторы развития:

- интеграция современных технологий: внедрение цифровых учебных ресурсов, использование интерактивных досок, облачных технологий, онлайн-курсов и других средств обогащения учебного процесса и улучшения доступности образования;
- развитие компетенций XXI века, сочетание академической и функциональной грамотности: акцент сделан на формирование учебных планов и методик, способствующих развитию читательской, математической и естественнонаучной грамотности, критического и

креативного мышления, коммуникативных умений, цифровой и финансовой грамотности, глобальных компетенций и сотрудничества;

- поддержка индивидуализированного обучения: создание возможностей для учащихся выбирать индивидуальные траектории обучения, учитывая их уровень знаний, интересы и потребности;
- обновление содержания образования: пересмотр учебных программ, включение актуальной информации, внедрение предметов, связанных с технологическими и социокультурными изменениями;
- развитие профессиональных компетенций педагогов: обеспечение доступа к обучению новым эффективным методикам, инструментам и подходам, соответствующим современным требованиям;
- вовлечение родителей и общественности в образовательный процесс: создание механизмов для взаимодействия с родителями, чтобы обеспечить поддержку и понимание процесса модернизации образования.

Инструментом достижения новых целей образования выступает проектирование единой образовательной среды во всех образовательных организациях страны. В связи с этим в 2020 и 2021 годах произошла серьёзная декомпозиция ключевых установок посредством обновления Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО), чётко обозначивших задачи и планируемые результаты системы общего образования [4; 6; 8]. В обновлённых стандартах внимание акцентируется на приоритете личностных результатов над предметными, конкретизированы планируемые предметные результаты для формирования единого уровня качества образования на территории всей страны, предложен уровневый подход к оценке метапредметных результатов для выстраивания работы по преемственности и введен новый ориентир в качестве образования – функциональная грамотность. *Реализация стратегических установок стандарта предполагает новый уровень подготовки современного учителя. Актуальная образовательная парадигма предполагает многоролевою модель деятельности педагога. Меняющаяся образовательная*

парадигма привела к изменению роли педагога и новому пониманию профессионализма учителя: из транслятора знаний педагог становится фасилитатором, наставником, тьютором, «навигатором» обучающихся в их познавательной деятельности. Новая роль педагога требует пересмотра ценностных установок и профессиональных компетенций педагогов.

В первую очередь обновления, внесённые в ФГОС НОО, ООО и СОО, направлены на повышение качества предметных результатов, усиление воспитательного потенциала школы и социализации учеников, что требует серьёзной методической подготовки педагога в вопросах форм, средств, технологий и методов обучения, использования цифровых образовательных ресурсов, инструментов и методик дистанционного обучения, новых подходов в оценочной деятельности и т. д.

Федеральным проектом-флагманом по созданию единого образовательного пространства, обеспечивающего высокое качество образования, является «Школа Минпросвещения России» [13]. Ключевые направления проекта предполагают проектирование принципиально новой образовательной среды и субъектного характера взаимоотношений педагога и ученика. Основными элементами модели в части содержания являются блоки «Знание: качество и объективность», «Творчество», «Воспитание», «Профориентация», «Учитель и школьная команда», «Школьный климат», «Образовательная среда». Анализируя векторы стратегического развития национальной системы образования, важно подчеркнуть, что ресурсом и основой потенциальных изменений становится педагог. Непрерывное профессиональное развитие педагога, отвечающее вызовам времени, цифровой трансформации общества и новой миссии образования, становится в настоящее время архиважной задачей.

Справедливое замечание М. Барбера о том, что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей, нацеливает нас искать основу нового качества образования в совершенствовании профессионализма педагога [27]. Именно педагог является транслятором нравственных установок, ценностей и знаний, тренером универсальных учебных

действий на большой дистанции получения образования с 1 по 11 класс. Реализация ФГОС второго поколения, динамично меняющийся мир, психологическая специфика детей новых поколений «Z» и «А» требуют от учителя высокого педагогического мастерства и владения новым набором компетенций.

Определив ключевого субъекта трансформации системы образования в качества учителя, необходимо определить эталонный уровень его профессиональной подготовки. Профессионализм педагога в первую очередь определяется через его *профессиональную педагогическую компетентность*, то есть уровень владения навыками в реализации профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность современного педагога изучается многими исследователями, однако единой универсальной «формулы» в понимании и определении уровня профессионализма, представленного в виде общепринятого набора навыков учителя, до сих пор нет [67]. Говоря о профессионально-педагогической компетентности, следует понимать, что её определяет уровень владения профессиональными компетенциями. Рассмотрим подробнее, как феномен профессионально-педагогической компетентности педагога рассматривается в трудах зарубежных и российских учёных.

Введение в научный аппарат категорий «компетенция» и «компетентность» происходит в 1960–1970-е годы, в 1970–1990-е годы они начинают глубоко изучаются в сфере экономики и менеджмента, появляется термин «социальная компетенция». В следующий период (1990–2001) экспертное сообщество в сфере образования активно обсуждает компетентностный подход, понятие «компетентность» изучается в контексте психологии труда и педагогической коммуникации, ЮНЕСКО определяет результат образования в виде набора компетенций, Совет Европы формулирует «ключевые компетенции», необходимые современному человеку. На сегодняшний день в мировом научном сообществе сложились разные научные школы изучения компетенций, проанализируем их на основе подхода Е.М. Божко и А.О. Ильнер [32]. *Американская школа* (поведенческий подход) опирается на личностные качества и

поведенческие характеристики в достижении профессионального мастерства. Основателем американской школы стал Роберт Уайт, который впервые предложил термин «компетенция» ещё в 1956 г. *Английская школа* (функциональный подход) формировалась в 1980-е годы в рамках стандартизации профессионального образования и рассматривала компетенции как единицы описания универсальных умений для создания профессиональных стандартов, где под компетенцией понималась способность реализовать стандарт. В рамках этой школы была разработана модель компетенций, состоящая из функциональных, личностных, познавательных, этических и мета-компетенций. *Французская школа* (многомерный подход) формировалась в 1980–1990-е годы и уникальна своим подходом к разработке и изучению механизмов формирования и диагностики компетенций. Её представители основываются на научных достижениях мировой науки и рассматривают компетенцию как комплексную совокупность личностных характеристик, базовых знаний и имеющегося опыта. *Немецкая школа* (целостный подход), появившаяся в аналогичный период – 1980-е годы – характеризуется появлением «ключевых компетенций», к которым относились личные, профессиональные и социальные навыки.

Среди российских учёных понятие «компетенция» впервые ввела в научный лексикон И.Л. Бим, занимавшийся методикой преподавания иностранных языков [30]. В его трактовке определение понятия рассматривалось в сочетании языкового образования и коммуникативных навыков. Понятие «компетенция» быстро приобрело широкую популярность, предопределив длительную дискуссию о содержании понятий «компетенция» и «компетентность». Так, И.А. Зимняя определила компетенции как составные части компетентности [65; 66]. А.В. Хуторской предложил рассматривать компетенцию в качестве требований к уровню образования, а компетентность – как «уже сформированное личностное качество или их совокупность и минимальный опыт деятельности в определённой сфере», где компетенция выступает как образовательная цель, а компетентность – как результат её достижения [177; 178]. А.А. Вербицкий называет компетентностью «компетенцию, реализованную на практике» [37].

Э.Ф. Зеер рассматривает компетенцию как узловое понятие в профессиональной подготовке учителя и трактует его как «обобщённые способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение учебной и профессиональной деятельности», где основой являются деятельностные способности – совокупность способов действий [62; 63]. Им же проведён системный библиографический анализ изучения «основных единиц обновления содержания» – компетентностей и компетенций. На современном этапе большинством учёных под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков, или «что должен уметь» специалист, а под компетентностью – реализованная на практике компетенция, результат обучения, проявленный в эффективной деятельности. В представленном исследовании мы будем придерживаться этого определения.

Таким образом, под профессионально-педагогической компетентностью понимается совокупная характеристика педагога, отражающая его готовность и способность эффективно выполнять профессиональные задачи в образовательной деятельности.

Ряд учёных вводят новое понятие в изучение профессионализма учителей – вместо «профессии» они характеризуют этот вид деятельности как «трансфессия». Впервые термин был предложен О.И. Генисаретским, он подчеркнул, что «трансфессия направлена на непрерывное развитие и преобразование личности с учётом возникающих задач и результатов прогнозирования, тогда как профессия ориентирована на опыт и приобретение конкретных профессиональных умений» [42]. Вслед за ним П.В. Малиновский определяет его как «коллективно распределённую способность рефлексивно связывать и сорганизовывать представителей различных профессий для решения комплексных проблем» [116]. Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [63] характеризуют трансфессиональность педагогической работы как «интегральное качество специалиста, характеризующее способность осваивать и выполнять действия широкого радиуса специализированных видов деятельности из различных видов и групп профессий», что отвечает запросам современной образовательной парадигмы. Научная картина мира сегодня не имеет таких чётких границ между

научными и предметными областями, как раньше – большинство открытий совершается на стыке научных областей, изучение многих фундаментальных явлений имеет транспредметную природу, что требует от педагога не только узкопрофильной, но и мощной надпредметной подготовки. Вместе с тем современный педагог, организуя образовательную деятельность, транслирует присущие ему человеческие и профессиональные ценности, педагогические позицию и стиль, субъектность по отношению к содержанию и организации обучения, что тоже требует от него выхода за рамки классического функционала и новых личностных и метапредметных компетенций. Так, в работе В.М. Мащенко описывается структура трансфессионализма учителя и выделяется отдельная группа soft компетенций [126]. И.Ю. Степанова представляет новый подход к структуре транспрофессионализма учителя и выделяет компоненты трансфессиональную, регулятивную, акмеологическую, информационно-коммуникативную, аксеологическую и технологическую [162]. Таким образом, трансфессионализм – это подход, предполагающий интеграцию знаний и навыков из различных учебных предметов для достижения глубокого понимания предмета, а также активное включение разных субъектных позиций учителя. Компетенции учителя в контексте трансфессионального подхода включают умение разрабатывать интегрированные учебные планы, создавать среду, способствующую сотрудничеству и коллективному обучению, а также оценивать уровень понимания темы через различные методы оценки, учитывающие интегрированный подход.

Таким образом, если рассматривать профессию педагога как трансфессию, то есть деятельность, выходящую за рамки традиционных профессиональных границ, то в неё входит многообразие групп компетенций – метапредметные компетенции (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, А.Г. Каспржак), информационно-коммуникационные компетенции и цифровая грамотность (Е.Я. Коган, М.Ю. Бухаркина), эмоциональный интеллект (Г.Г. Кравцов, Т.М. Ковалёва), проектно-исследовательские компетенции (В.В. Рубцов, А.И. Савенков),

межкультурная компетентность (В.В. Сафонова, И.И. Халеева), управленческие и предпринимательские навыки (А.М. Моисеев, В.С. Лазарев).

Компетенция в актуальной системе аттестации представляется как «способность совершения профессиональных действий (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога) на основе профессиональных знаний, умений и профессиональных суждений» [12].

В настоящем исследовании под профессиональной педагогической компетентностью понимается комплексная характеристика, сочетающая набор личностных качеств педагога, фундаментальную содержательную предметную и методическую подготовку, гибкое инновационное мышление и высокую адаптивность педагога к изменениям.

Понятийные разночтения свидетельствуют о том, что в среде учёных нет единства и в определении структуры и содержания профессионально-педагогической компетентности. Многие исследователи, характеризуя структуру профессиональной компетентности, выделяют знания, умения, навыки, личностные характеристики человека, модели мышления, ценности, способность к саморефлексии и т. д., тем самым выделяя профессиональную и надпрофессиональную составляющие [136]. Так, в модели профессионально-педагогической компетентности А.К. Марковой фигурируют 4 компоненты: специальная, социальная, личностная и индивидуальная [119].

Н.В. Кузьмина представляет педагогическую компетентность как совокупность структурных элементов – специальная компетентность внутри преподаваемого предмета, рефлексия профессиональной деятельности, методическая и психолого-педагогическая компетентности [106; 107]. Предложенный подход характеризуется новой категорией профессионализма учителя – способностью к рефлексии, самоанализу профессиональной деятельности, что, несомненно, является важнейшим фактором развития в профессии. В работах Л.Н. Кубашычевой [103], Ю.В. Просёлкова и Е.Ю. Селезнёвой [146], И.Н. Фельдман [175] идея профессиональной рефлексии преобразовывается в профессиональную Я-концепцию педагога, согласно

которой происходит восприятие себя в качестве субъекта педагогической работы, становится возможным анализ сильных и слабых сторон, профессиональная самооценка и интеграция профессионализма в структуру личности.

Н.В. Королёва, проектируя унифицированную модель профессиональной компетентности педагога, объединяет следующие компоненты: личностный, должностной, средовой и мотивационный, интерактивное взаимодействие и коммуникативные навыки [96]. А.В. Хуторской предлагает рассматривать профессиональную компетентность через призму трёх компетенций: ключевые (ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, и социально-трудовые компетенции), общепредметные (кругозор и эрудиция) и предметные (знание фактов, относящихся к предметной области) [177; 178]. Вслед за А.В. Хуторским М.А. Джахбаров оперирует понятием «ключевые компетенции», относя к ним инновационную, коммуникативно-рефлексивную, менеджерскую, технологическую, и формулирует «базовые компетенции» – психолого-педагогическую, методическую, предметную, научно-исследовательскую и другие [48]. И.Д. Сорвачёва развивает идею «базовых компетенций», относя к ним действия, необходимые для реализации педагогической работы учителя, и дополняет портфель компетенций «профессиональными компетенциями» [159]. Точка зрения учёного близка взглядам В.И. Загвязинского [58; 59], который классифицирует профессиональные компетенции педагога на основании трудовых функций учителя. Основываясь на этом подходе, была разработана практико-ориентированная кластерная модель профессиональных компетенций, представляющая собой совокупность кластеров – кластер ключевых компетенций, кластер метапредметных компетенций и кластер специальных профессиональных компетенций. На основании кластерной модели в ряде регионов нашей страны была проведена диагностика уровня профессионализма педагогов, среди метапредметных компетенций самый низкий показатель был связан с методической компетенцией.

В.Д. Шадриков выделяет шесть базовых компетенций: компетенции в области личных качеств, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивирование обучающихся, информационная основа, разработка программ, методических, дидактических материалов и принятие решений, организация педагогической деятельности [182]. Помимо подробной характеристики основных компетенций педагога В.Д. Шадриков выделяет исключительно «новые компетенции педагога», формирование и развитие которых необходимо для эффективной реализации педагогической деятельности: работа с одаренными учащимися, работа в условиях реализации школьной программы инклюзивного образования, преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным, работа с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии, работа с девиантными социально запущенными учащимися из нересурсных семей, диагностика качества обучения на основе технологий, соответствующих международным стандартам.

Описываемая модель профессиональной компетентности педагога определяет в качестве ядра личностные характеристики учителя, его ценности, профессиональную позицию, эмпатийность, самоорганизацию, общую культуру, способность к рефлексии, что выигрышно выделяет её на фоне многих других подходов. Н.Л. Галеева выделяет 5 ключевых компетенций современного учителя: предметная, психолого-педагогическая, коммуникативная, валеологическая и управленческая [40]. В представленной классификации компетенций впервые фигурирует управленческая компетентность учителя. Как правило, управление относят к базовой характеристике руководящих работников, однако управление классом и учебно-познавательной деятельностью – важная составляющая работы учителя. Вместе с тем Н.Л. Галеева выделяет в отдельную компетенцию – валеологическую (навыки учителя по работе с особенными детьми – с ограниченными возможностями здоровья). В.И. Колыхматов [94], И.Ю. Духовникова [54], Е.Ю. Игнатьева [75] и другие, помимо прочих компетенций педагога, выделяют цифровую компетентность как базовую в условиях современного образования. Европейская рамка цифровых компетенций

педагога, принятая в 2017 году, также акцентирует внимание на необходимости формирования цифровой компетентности педагогов [55]. Н.А. Нагибина и Н.В. Ипполитова, изучая отечественный подход к трактовке профессиональной педагогической компетентности, делают акцент на особой роли методической компетентности педагогов [133]. Н.Г. Масюкова развивает эту идею и подчёркивает, что методическая компетентность учителя является не только связующим звеном между теоретической подготовкой и реальной педагогической практикой, но и важнейшим маркером уровня профессиональной компетентности [122; 123; 124].

Е.В. Чернобай помимо прочих выделяет аналитическую компетенцию учителя, необходимую для получения скрытых объективных данных о получаемом образовательном опыте учеников и коррекции педагогической тактики [181].

Научные изыскания, посвящённые определению сущности понятия «профессиональная педагогическая компетентность», всё это время сопровождалось поиском способов диагностики уровня профессионализма учителя. Основываясь на модели С.А. Дружилова [51], представляющего формирование профессионализма учителя через прохождение четырёх стадий (бессознательная некомпетентность, сознательная некомпетентность, сознательная компетентность, бессознательная компетентность), О.А. Козырева разработала шкалу уровней профессионализма [93]. Шкала учитывает уровни индивидуального профессионализма и включает три стадии – потенциальную (учебную), присущую молодым педагогам, только входящим в профессию, основную (номинальную), характеризующую стабильно функционирующих педагогов, и оптимальную (перспективную), констатирующую высокий уровень мастерства педагога, когда профессионализм становится частью личности. Продолжая изучение вопросов понимания и оценки уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности, В.П. Шibaев определяет виды компетентности (коммуникативная, информационная, регулятивная, интеллектуально-педагогическая) и, что становится особенно ценным вкладом в

научную полемику, конкретизирует критерии профессиональной компетентности педагога [183]. Следует отметить, что среди указанных критериев большую долю занимают составляющие методической компетентности учителя: знание предмета и методики его преподавания, умение проектировать учебный процесс, владение дидактическими приёмами, рефлексия и саморазвитие. Абсолютное большинство исследований в области мониторинга педагогического мастерства связывает уровень профессиональной компетентности с качеством образования школьников – от профессионализма педагога зависит качество образования детей. Так, О.М. Замятина, Д.А. Мозгова, Н.А. Семёнова разработали кластерный анализ для диагностики профессиональных компетенций педагогов через результаты государственной итоговой аттестации их учеников, что стало новым этапом в понимании взаимосвязи между подготовкой учителя и результатом обучения ученика [61].

Новая редакция профессионального стандарта «Педагог» определяет границы профессиональных компетенций учителя через систему трудовых функций и действий [10]. Выделяется две общетрудовые функции – «педагогическая деятельность по проектированию и образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» и «педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ». В целях синхронизации требований стандарта к профессионализму учителя с риторикой научных исследований в парадигме компетентностного подхода В.И. Токтарова, С.Н. Федорова и др. предприняли попытку соотнести трудовые функции с направлениями профессиональной деятельности учителя: 1) обучение и воспитание, 2) развитие учащихся, 3) профессиональное саморазвитие, что стало первой системной характеристикой профессионализма педагога [166]. Авторы отмечают, что профессионализм учителя в рамках профессионального стандарта – это сочетание нормативных требований, личностных качеств и практических умений, направленных на достижение образовательных результатов в соответствии с современными вызовами.

Исследуя механизмы повышения профессиональной компетентности учителя, В.Н. Корсаков описывает незначительные эффекты классической системы дополнительного профессионального образования в виде прохождения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области формирования методической компетентности педагогов [98]. С.И. Поздеева, изучая вопросы профессионального развития педагога, вводит концепцию открытого профессионализма, противопоставляя его результатам, достигаемым в процессе формального обучения [143]. Автор связывает формирование профессиональной компетентности педагога с реализацией практической инновационной деятельности и понимает под профессиональной компетентностью не просто воспроизведение готовых алгоритмов, а способность к генерации новых идей, ведущих к достижению целей современного образования.

Основные векторы развития профессионализма работников системы образования государство в настоящее время представляет в виде комплекса мер:

- 1) создание системы аттестации руководителей общеобразовательных организаций;
- 2) обеспечение непрерывного повышения квалификации (в том числе с использованием современных цифровых технологий);
- 3) участие в профессиональных ассоциациях, программах обмена опытом;
- 4) прохождение независимой оценки профессиональной квалификации;
- 5) создание центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов во всех регионах России;
- 6) введение национальной системы учительского роста (далее – НСУР), в которой указаны требования к профессиональным компетенциям современного педагога.

Рассмотрим подробнее требования к профессиональному мастерству в контексте Национальной системы учительского роста (НСУР) [11]. Являясь новой формой аттестационных процедур для педагогов, НСУР регламентирует цели и

механизмы аттестации, фиксирует границы профессиональных компетенций педагогов, их знаний и навыков в соответствии с занимаемой должностью. Разработка НСУР велась с 2015 года, реализация пилотных проектов – с 2018 года, а в 2022 году появились новые квалификации педагога – «педагог-наставник» и «педагог-методист», чьи компетенции следует рассмотреть отдельно.

НСУР предлагает подход к реализации горизонтальной карьеры педагога в образовательной организации, предлагая с повышением уровня образования (магистратура, ДПО) и профессиональных компетенций продвижение в должностях – «соответствие занимаемой должности «учитель», «учитель первой категории», «учитель высшей категории». Вместе с тем НСУР предлагает новую модель вертикальной карьеры педагога: появляются новые должности – «педагог-наставник», «педагог-методист». Определяя набор профессиональных компетенций педагога, НСУР разработала единые федеральные оценочные материалы (далее – ЕФОМ). В соответствии с требованиями аттестации выделяется 4 группы профессиональных компетенций педагога: предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные. Описанный подход коррелирует с требованиями профессионального стандарта «Педагог», однако предполагает разный уровень овладения компетенциями, что может привести к очередным обновлениям стандарта и созданию его «многоуровневости».

В модели НСУР компетенция понимается как «способность совершения профессиональных действий (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога) на основе профессиональных знаний, умений и профессиональных суждений» и замеряется в практической педагогической деятельности [11].

Методические рекомендации по профессиональному развитию педагогических работников на основе единых подходов к дополнительным профессиональным программам повышения квалификации («Ядро дополнительного профессионального педагогического образования») трактуют

профессиональную компетенцию как «совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, а также личностных качеств, необходимых для выполнения трудовых функций» и дают описание содержания каждой компетенции:

предметная компетенция – система знаний в области преподаваемого предмета и смежных областях знаний. Описана через предметные планируемые образовательные результаты в обновлённых Федеральных государственных стандартах всех уровней;

методическая компетенция – знание методики преподавания предмета, готовность и способность применять соответствующие методы и приемы с целью обучения, воспитания и развития обучающихся, умение планировать и проводить уроки, применять различные методики обучения, оценивать учебные успехи учащихся, использовать современные образовательные технологии и программное обеспечение для обогащения учебного процесса;

психолого-педагогическая компетенция подразумевает навыки проектирования индивидуализированного обучения и формирования универсальных учебных действий обучающихся, умение создавать стимулирующую учебную среду, работать с разными категориями обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, мигрантов, детей из нересурсных семей, стимулировать саморазвитие и самостоятельное мышление учащихся, создавать условия для развития творческих способностей;

коммуникативная компетенция – способность эффективно выстраивать взаимодействие с учащимися, их родителями, коллегами, администрацией, способность к эмпатии, презентационная грамотность, навыки публичных выступлений.

Рассматривая комплекс профессиональных компетенций педагога и выделяя приоритет, авторы работ часто на первое место ставят предметную компетентность учителя. Однако необходимо подчеркнуть, что в контексте реализации деятельностной парадигмы обучения (системно-деятельностный, метапредметный, личностно-ориентированный подходы), важнейшими являются методические навыки учителя. Во главу угла следует ставить не совокупность

знаний и эталонное владение содержанием предмета учителем, а способы педагогической организации и активизации мыслительной и коммуникативной деятельности учащихся в условиях массовой школы. Методическая компетентность учителя имеет решающее значение, поскольку она напрямую влияет на создание стимулирующей обучающей среды и эффективность образовательного процесса:

- учитывает разнообразие учеников: позволяет адаптировать методы и технологии обучения к их потребностям и особенностям, реализовывать дифференцированный подход;
- обеспечивает качественное обучение: даёт возможность использования широкого спектра методов, технологий и средств обучения, чтобы предоставить качественное образование, соответствующее академическим стандартам;
- способствует повышению мотивации к обучению и вовлечению в познавательную деятельность: помогает учителю создавать интересные интерактивные и эффективные уроки, способствующие лучшему усвоению материала учащимися;
- содействует развитию учащихся: формирует критическое мышление, аналитические, коммуникативные и рефлексивные навыки, развивает личность и творческий потенциал;
- позволяет организовать объективную оценочную деятельность для управления процессом обучения и качеством образования.

Так, реализация идей инклюзивного образования, при котором в одном ученическом коллективе обучаются дети группы «нормы» и с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), предполагает владение педагогом разными педагогическими стратегиями. Архиважную роль в этом процессе занимает методическая компетентность учителя: умение выбрать и использовать формы, методы и технологии обучения в соответствии с особенностями детей и спецификой педагогического целеполагания.

Резюмируем результаты анализа актуальных научных исследований и нормативных документов, посвящённых вопросам определения

профессионализма современного учителя и его роли в модернизации системы общего образования:

1. Изменения социально-экономической действительности обусловили запуск масштабных реформ в национальной системе образования. Новые задачи общего образования – воспитание гражданственности и социальных навыков, формирование компетенций XXI века (критическое мышление, креативность, коллаборация, коммуникация), развитие функциональной и цифровой грамотности, создание единого содержания образования, обеспечение инклюзивности и равного доступа к качественному образованию – закреплены в обновлённых федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней общего образования.

2. Главным условием достижения новых целей образования является переосмысление сущности профессионализма педагога. Современный учитель должен обладать широким спектром компетенций, чтобы эффективно выполнять свои обязанности в условиях инновационной образовательной среды и добиваться высокого качества образования, в связи с чем изучение структуры профессионализма педагога становится приоритетной научной задачей. Представлен анализ подходов к трактовке профессионально-педагогической компетентности и её содержанию. Так, под профессионально-педагогической компетентностью понимается совокупная характеристика педагога, отражающая его готовность и способность эффективно выполнять профессиональные задачи в образовательной деятельности.

3. Рассмотрены разработанные в научных трудах подходы к структуре профессионально-педагогической компетентности, описана Национальная система учительского роста как федеральный механизм аттестации педагогических работников, предусматривающая в структуре профессионально-педагогической компетентности четыре группы профессиональных компетенций учителя – предметную, психолого-педагогическую, коммуникативную и методическую. В контексте новых целей образования определена важность методической компетентности учителя, имеющей решающее значение в

обеспечении высокого качества образования в современной общеобразовательной организации.

4. В условиях динамичной образовательной среды повышение квалификации учителя как ключевой фактор поддержания и развития профессионализма носит перманентный характер, что требует поиска современных форм системного непрерывного образования педагогов.

1.2. Повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации как педагогическая проблема

В данном параграфе рассмотрена актуальность повышения методической компетентности педагогов в контексте современных нормативных требований, проведён анализ сущности методической компетентности как элемента профессионально-педагогической компетентности педагога, уточнено определение понятия «методическая компетентность педагога». Представлены причины и детерминанты дефицита методической компетентности, рассмотрены актуальные подходы к её формированию и развитию, а также осуществлён обзор современных взглядов на диагностику уровня сформированности методической компетентности педагога общеобразовательной организации.

Непрерывное повышение профессиональной компетентности учителя является необходимым условием реформирования системы образования на современном этапе, поскольку качество образования обучающихся напрямую зависит от качества педагогической работы учителя. На старте реформирования системы школьного образования в России в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов (2008–2019) фокус изменений и финансирования находился на глобальном обновлении материально-технической базы, изменениях в подходах, касающихся оплаты труда педагогов (подушевое финансирование, выделение базовой и стимулирующей частей заработной платы), инфраструктурных и логистических изменениях образовательного процесса (слияние, присоединение, разделение школ), введении ОГЭ и ЕГЭ, что, несомненно, необходимо для обновления и усиления системы образования. Начиная с 2019 года в связи с обновлениями Федеральных государственных образовательных стандартов, введением Национальной системы учительского роста, фокус внимания в вопросе повышения качества образования сместился на анализ и «перезагрузку» деятельности педагогов, поскольку от качества педагогической деятельности учителя зависит качество обученности среднестатистического ученика. Профессиональная компетентность современного

педагога в соответствии с НСУР складывается из совокупного владения предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной компетенциями. По мнению В.А. Адольфа [17; 18; 19], Д.Г. Левитеса [112], Н.В. Кузьминой [106; 107] и др., решающую роль в современной педагогической практике играет группа методических компетенций учителя: готовность к моделированию и проведению результативных обучающих, развивающих и воспитывающих мероприятий в соответствии с интересами, мотивами, особенностями, ограничениями и потенциалом обучающихся.

Методическая компетентность современного учителя представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации образовательного процесса. Сегодня педагог должен быть способен критически мыслить, анализировать результаты обучения для последующей корректировки своей педагогической деятельности, применять инновационные методики, помогающие активизировать учебный процесс и стимулировать познавательную активность учащихся. Кроме того, методическая компетентность требует от учителя умения эффективно организовывать работу в классе, использовать современные образовательные ресурсы и технологии, а также подстраивать методику преподавания предмета под разнообразные образовательные потребности и стили обучения. Таким образом, современный учитель не только должен обладать глубокими предметными знаниями, но и быть подготовленным к применению разнообразных методов и приёмов обучения, что делает методическую компетентность одной из ключевых составляющих его профессиональной подготовки. Методическое мастерство педагога представляет собой уровень профессиональной компетентности и культуры, связанный с глубоким знанием обучающих методик, умением искусно применять их в практике обучения, а также способностью творчески адаптировать методы и технологии обучения под индивидуальные потребности учащихся.

В научном поле методическая компетентность педагога начинает системно рассматриваться в 1990-е годы, на этом этапе она представляется достаточно узко и используется в качестве синонима компетентности в области методики

преподавания конкретного учебного предмета. В 2000-е годы понимание методической компетентности становится более объёмным, в дополнение к методике обучения в орбиту внимания учёных попадает личность учителя и его мотивация к педагогической деятельности. В следующее десятилетие, 2010-е годы, понимание методической компетентности сопряжено с поиском её структурных элементов и первых подходов к разработке механизмов, позволяющих диагностировать уровень сформированности методической компетентности учителя. С начала 2020-х годов в отечественных научных работах превалирует обсуждение вопросов формирования и повышения методической компетентности учителя, являющегося ключевым ресурсом достижения нового качества образования. Значительное число исследований посвящено рассмотрению способов повышения методической компетентности учителей школ с низкими образовательными результатами.

В работах большинства учёных рассматривались отдельные аспекты методической компетентности педагога (историко-методическая [145], дифференциально-методическая [50], дидактико-методическая [149], предметно-методическая [119] и др.) применительно к специальным предметным областям, что в дальнейшем определило становление научного дискурса в изучении методического мастерства «от частного к общему». До сих пор большинство исследовательских работ имеют узконаправленную природу, характеризуя методическую компетентность педагога в связи с его предметной специализацией. В исследованиях Н.А. Нагибиной и Н.В. Ипполитовой наблюдается иная тенденция, отмечается, что методическая компетентность является важнейшим аспектом профессионально-педагогической компетентности каждого учителя и представляет собой единство теоретической и практической подготовки, личностных характеристик в достижении высоких результатов воспитания и обучения [133].

В 2006 году появилось диссертационное исследование А.Л. Зубкова «Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования», посвящённое поиску эффективной модели развития

методической компетентности педагогов как необходимого условия модернизации системы образования [70]. Автор трактует методическую компетентность как умение учителя находить решения педагогических задач и ситуаций, отмечая важнейшую роль методической составляющей в профессионально-педагогической компетентности педагога. В результате описанного федерального эксперимента была разработана и апробирована структурно-содержательная модель повышения методической компетентности учителей, основанная на условиях мобильности педагога при самообразовании и создания коллегиально-методического опыта.

В 2015 году в исследованиях Н.Г. Масюковой остро поднимается проблема становления методического мастерства педагогов [122, 123]. Автор рассматривает методическую компетентность как результат и показатель профессионализма педагога. Более того, В.А. Адольф подчёркивает, что высокий уровень методической компетентности возможен исключительно при должном уровне сформированности прочих компетенций [19]. Возможно, поэтому ряд учёных использует понятия «профессиональная компетентность» и «методическая компетентность» в качестве синонимов. И.Н. Фролов оперирует термином «методическая грамотность» и характеризует её как открытость педагогов к инновациям, адаптивность и гибкость в решении педагогических задач [176]. И.С. Бубнова представляет методическую компетентность учителя как эволюцию от методической информированности, методической грамотности, методического творчества к методическому искусству [34]. Автор отмечает приоритетный характер методической компетентности современного педагога, поскольку каждая методическая новация вызывает изменения в образовательном процессе и способствует его интенсификации.

Комплексное изучение эволюции научного знания в понимании методической компетентности учителя проведено А.А. Ковшовой [91]. Автор рассматривает разные трактовки понятия и констатирует факт отсутствия его единого толкования в научной среде, считая имеющиеся определения дополняющими друг друга. В результате проведённого исследования

А.А. Ковшова интерпретирует методическую компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику педагога, позволяющую реализовывать методические решения в каждой конкретной педагогической ситуации.

В педагогической науке к сегодняшнему дню нет общепринятой трактовки понятия «методическая компетентность», однако многие авторы едины во мнении, что определяющей характеристикой методической компетентности является опыт – методическое мастерство формируется, развивается и осмысливается исключительно в практике [57]. Так, А.В. Хуторской утверждает, что формирование компетенций происходит исключительно в реализации деятельностного подхода [177; 178].

Анализ понятия и сущности методической компетентности педагога позволил определить двухуровневую структуру методической компетентности, состоящую из общеметодических и специально-методических компетенций, обусловленных спецификой преподаваемого предмета. Общеметодические компетенции выступают фундаментом, на котором формируются и реализуются специально-методические (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Двухуровневая структура методической компетентности педагога

Специально-методические компетенции, основываясь на базе общеметодических, имеют специфику преподавания конкретного учебного предмета. Так, специально-методические компетенции включают в себя знания, умения и навыки, необходимые для обучения учащихся конкретной учебной дисциплине с учётом её целеполагания, специфики содержания, логики построения учебного материала, специфических методов формирования предметных знаний, умений и навыков обучающихся (например, владение методиками анализа литературных произведений, методиками развития речи, умение формировать математическое мышление учащихся с помощью методик развития логического, абстрактного мышления и др.).

Таким образом, специально-методическая компетентность позволяет педагогу говорить на языке своего предмета и доносить его суть наиболее эффективными способами, в то время как общеметодические компетенции представляют собой универсальный комплекс знаний, умений и навыков, необходимый педагогу вне зависимости от преподаваемого предмета и выступают основой для планирования, реализации и осмысления всего педагогического процесса. К ключевым общеметодическим компетенциям относятся:

– *компетенции в области планирования образовательной деятельности* – владение нормативными установками ФГОС, Федеральным рабочими программами, умение их адаптировать под особенности ученического контингента, умение конструировать учебное занятие;

– *компетенции в области организации и проведения учебных занятий* – владение разнообразными методами и технологиями обучения, формами организации учебной деятельности, умение создавать условия для активного обучения через мотивирование учащихся и активизацию их когнитивной и коммуникативной деятельности, управление классом;

– *компетенции в области оценки образовательных результатов* – умение разрабатывать фонды оценочных средств и применять различные виды контроля;

– компетенции в области рефлексивной деятельности – умение анализировать имеющийся педагогический опыт для дальнейшего профессионального самосовершенствования.

Представленная двухуровневая структура методической компетентности показывает, что общеметодические компетенции создают основу для профессиональной деятельности, в то время как специально-методические компетенции обеспечивают ее предметную направленность и эффективность. Преследуя цель повышения методической компетентности педагогов, целесообразно начинать работу с основополагающего уровня – развития общеметодических компетенций, на базе которых совершенствуются специально-методические.

Профессиональный стандарт «Педагог» описывает требования к профессионализму учителя через описание общетрудовых функций «Обучение», «Разработка и реализация рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей)», «Педагогическое сопровождение обучающихся в рамках образовательного процесса», содержание которых соотносится с общеметодическими компетенциями. В тексте стандарта на данный момент не описана характеристика специально-методических компетенций учителей-предметников.

В представленном исследовании осуществлён поиск эффективного инструмента повышения общеметодических компетенций, выступающих ядром методической компетентности педагогов общеобразовательной организации, а под «методической компетентностью педагога» понимается интегративное качество, представляющее собой совокупность когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов, содержательно наполненных в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог», и определяющее потенциальные возможности педагога эффективно планировать, разрабатывать, реализовывать и анализировать образовательный процесс.

Рассмотрим подходы к определению структуры методической компетентности педагога. Так, В.А. Адольф [17; 18; 19] выделяет когнитивный,

деятельностный и личностный компоненты, А.К. Маркова [119] – предметно-методический, психолого-педагогический, дифференциально-психологический, рефлексивный компоненты, И.А. Зимняя [65; 66] включает в эту структуру проектировочный, организационный, коммуникативный и диагностический компоненты. В.В. Краевский [101] выделяет в ней знание принципов обучения, умение отбирать эффективные методы и способность разрабатывать собственные методики. Н.В. Кузьмина выделяет 5 элементов методической компетентности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организационный [106;107]. По мнению Н.Г. Масюковой, методическая компетентность учителя включает в себя личностный, предметно-деятельностный, познавательный и аналитико-рефлексивный компоненты [122]. Также автор делает акцент на необходимых дефицитарных для большинства педагогов компетенциях – умении работать с детьми-инофонами и учениками разного уровня физиологического и интеллектуального развития [123]. А.А. Ковшова дополняет предложенную структуру информационно-технологическим компонентом [91].

С.В. Алексеев представляет новый подход к пониманию сущности методической компетентности современного учителя и интегрируют в неё несколько методических компетенций – «вопросную», «средовую», цифровую и научную [20]. В предложенной структуре методической компетентности «вопросная» компетенция представляет собой способность педагога задавать нелинейные развивающие вопросы обучающимся, «средовая» – умение создавать «умную» мотивирующую образовательную среду класса, школы и целого города, обуславливающую улучшение достигаемых учебных результатов. Ссылаясь на масштабную цифровизацию общества, авторы выделяют цифровую компетенцию – умение разрабатывать и интегрировать в учебный процесс цифровые образовательные ресурсы, платформы и сервисы, повышающие эффективность обучения. Четвёртой компетенцией авторы называют исследовательскую (или научную), которая предполагает использование результатов научных исследований в повседневной педагогической практике и проведение

собственных экспериментов и изысканий для повышения продуктивности учебного процесса. И.В. Усольцева отмечает, что цифровая и информационная грамотность также является частью методической компетентности учителя, выделяя её как информационно-технологический компонент [171].

Также следует отметить, что методическая компетентность учителя детерминирована его личностными качествами и ценностно-смысловыми установками. Так, Э.Ф. Зеер и Е.А. Климов обращают внимание не на важность профессионально-личностного компонента, представленного адаптивностью, открытостью к инновациям и мотивацией к самообразованию [62; 89].

Как показал анализ научной литературы, в которой определяется структура методической компетентности педагога, единого подхода среди учёных не существует, однако можно выделить центральные компоненты: знания, умения и личностные качества педагогов.

Вследствие неоднозначного понимания термина «методическая компетентность» в педагогической науке не сформировался и универсальный подход к оценке уровня владения методической компетенцией учителя. О.В. Тумашева выделила следующие уровни сформированности методической компетенции педагога: нулевой, репродуктивный, продуктивный, творческий [168]. Л.М. Мержуева вводит комплексный критерий уровня методической компетентности и выделяет практико-имитирующий (низкий), комбинирующе-продуктивный (средний) и научно-созидательный (высокий) уровни [127]. В исследовании Е.А. Нагрелли выделяются следующие уровни сформированности методической компетенции – адаптивный, репродуктивный, прагматический, интегративный, где последний фиксирует высокий уровень методического мастерства, при котором педагог самостоятельно решает профессиональные задачи через творческое и инновационное осмысление педагогических проблем [134]. Большинство учёных исследуют методическую компетентность педагогов конкретных предметных областей, связывая предметную и методическую подготовку учителя. В частности, С.В. Вылиток, анализируя методическое мастерство учителей-филологов, выделяет такие критерии, как мотивационный,

рефлексивный, деятельностный, проектировочный, творческий, на основе которых возможно проведение диагностики, и выявляет следующие уровни подготовки педагога: базовый, репродуктивный, конструктивный, творческий [39].

Комплексный анализ подходов и форм мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов предложен Л.Н. Курнешовой и Д.В. Дыдзинской [109]. Авторами была предпринята попытка проанализировать научную литературу и типологизировать её по направлениям исследований: 1) уточнение состава профессионально-педагогических компетенций, 2) опыт диагностики конкретных компетенций и 3) описание отдельных форм и технологий диагностики. Результаты исследования приводят к следующим выводам: большая часть публикаций рассматривает профессиональные компетенции педагога через призму трудовых функций и действий в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» или в соответствии с уровнями владения профессиональным мастерством; в вопросе представления опыта оценки отдельных компетенций наблюдается повышенный интерес к анализу владения педагогами ИКТ, реализации инклюзивного образования, обучению разных категорий обучающихся; в качестве форм и технологий оценки профессионального мастерства педагогов наиболее популярны тесты, портфолио, кейсы. Начиная с 2017 года внимание учёных сосредотачивается на изучении возможностей индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, фокус-групп, включающих заинтересованных лиц (ученики, родители, администрация и т.д.), включённом наблюдении за учебными занятиями, самодиагностике педагога, экспертной оценке профессионализма педагога на основании методического продукта. Обзор научно-педагогической литературы показал, что вопрос диагностики профессионально-педагогических компетенций является серьёзной управленческой проблемой, поскольку без понимания уровня мастерства педагога в текущий момент практически невозможно корректно спроектировать его дальнейшее развитие.

Чтобы проанализировать профессионализм педагогов, можно применить подходы итогового (суммативного) и формирующего оценивания. Так, к итоговому оцениванию относятся процедура аттестации педагогических работников и аккредитация образовательной организации, к формирующему – выстроенная система профессионального развития педагога (курсы повышения квалификации, семинары, конкурсы педагогического мастерства и т.д.). По данным национального отчёта международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (данные опубликованы в 2020 году.), в 93% случаев оценку компетенций педагога в России осуществляет директор образовательной организации и далее по нисходящей – члены административной команды, педагоги-коллеги, наставники, внешние эксперты. С одной стороны, это говорит о необходимости подобной оценки для управленческого проектирования работы с педагогическим коллективом, с другой – об отсутствии специалистов, отвечающих за развитие персонала и замеряющих динамику развития и приращения мастерства педагогов.

В условиях создания централизованной федеральной системы методического сопровождения педагогов, возглавляемой Академией министерства просвещения Российской Федерации, во многих субъектах функционируют Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов. Сотрудниками центров проводятся диагностирующие мероприятия, необходимые для мониторинга уровня профессионализма педагогических работников. Так, коллектив Иркутского ЦОПМ Т.А. Жданко, С.В. Гершпигель, А.В. Гуринович, М.М. Михайлова в рамках проведённой диагностики уровня сформированности предметной и методической компетентности педагогов начальных классов пришли к следующим выводам: методическая компетентность на повышенном и высоком уровнях диагностирована всего у 12% педагогов (для этого было необходимо набрать 70% баллов из 100%), тогда как предметная компетентность на тех же уровнях сформирована у 21% участников [57]. Подробный анализ затруднений в группе

методических компетенций выявил недостаточное владение инновационными образовательными технологиями, современными инструментами оценочной деятельности, цифровыми методами обучения. Результаты аналогичного мониторинга в Республике Тува, реализованном в 2022 году, демонстрируют подобную тенденцию (в исследовании приняли участие учителя, преподающие разные учебные предметы на всех уровнях обучения): более низкий уровень методической компетентности по сравнению с предметной [169]. Так, средний процент выполнения предметной части мониторинга составил 60%, а методической – всего 32%. Аналитический отчёт свидетельствует, что большая часть заданий в методическом блоке выполнена педагогами на недостаточном уровне (педагоги набрали менее 30% правильных ответов), что говорит о серьёзной проблеме в методической подготовке педагогов. Потребность в усилении методической составляющей в работе учителя для повышения качества образования нашла подтверждение и в результатах мониторинговых мероприятий прочих регионов России. Проведённая оценка компетенций педагогов Пермского края зафиксировала аналогичную картину: в среднем по всем предметам процент выполнения предметного блока – 65,7%, методического – 50% [102]. Поскольку статистика, охватывающая все регионы страны, недоступна, мы ограничиваемся несколькими примерами.

Таким образом, проведенные статистические исследования указывают на невысокий уровень методической компетентности современного учителя и необходимость децентрализации профессионального развития – уход от концентрации на предметном содержании и игнорирования собственно методики преподавания предмета. Уровень методической компетентности учителя является одним из ключевых педагогических и управленческих факторов достижения нового качества образования в текущей ситуации массовой российской школы. Для решения этой проблемы необходимо инвестировать в подготовку и развитие учителей, создавая развивающую профессиональную среду, предоставляя доступ к современным образовательным ресурсам и обучающим программам, а также обеспечивая им поддержку и стимулы для инноваций. Также важно проводить

регулярный мониторинг и предоставлять педагогам обратную связь, что способствует формированию профессиональной рефлексии, профессиональному росту и развитию.

В научно-методической литературе проблема формирования и развития методической компетентности педагогов рассматривается в двух направлениях: 1) формирование методической компетенции студентов – будущих учителей, 2) развитие методической компетенции уже действующих педагогов в системе повышения квалификации. Рассмотрим основные идеи и научные дискуссии по каждому из направлений и определим возможные причины методических дефицитов в профессиональной подготовке учительского корпуса.

Студенты и будущие учителя. Во-первых, изучение методики обучения в системе среднего профессионального и высшего педагогического образования в соответствии с учебными планами начинается значительно позже изучения базовых фундаментальных курсов, таких как психология и педагогика, вследствие чего происходит разрыв в понимании и реализации методической работы учителя [139]. А.А. Белохвостов и Е.Я. Аршанский отмечают необходимость формирования методической грамотности начиная с факта профессионального самоопределения школьника и студента, что особенно актуально с связи с появлением в 2022 году психолого-педагогических классов в общеобразовательных школах страны [29]. Во-вторых, следует делать акцент на теоретическую подготовку, учитывать дефицит практики и системы конструктивной обратной связи во время педагогической практики. В-третьих, необходимо отметить серьёзное противоречие между теоретической и практической методической подготовкой выпускников-будущих педагогов, которое остро проявляется в первые годы педагогической деятельности учителя. И.Е. Малова отмечает необходимость реализации компетентностного и системно-деятельностного подходов в процессе обучения студентов педагогических вузов, считая это единственным шансом формирования методических навыков, поскольку знать современные образовательные технологии и педагогические методы, формы организации работы с обучающимися, модели построения

учебных занятий не значит уметь реализовывать их на практике [117]. Ключевой особенностью методической компетентности является возможность её формирования исключительно в практике.

Е.А. Мухамедвалеева называет ядром предметно-методической подготовки будущего учителя личностно-ценностную составляющую, формирующуюся на основе компетентностного подхода [131]. В первую очередь это связано с формированием проактивной личной позиции педагога, созданием устойчивой мотивации к работе на получение высокого образовательного результата, определением базовых профессиональных ценностей. А.В. Дубаков, Т.В. Хильченко, Д.Е. Андреев также отмечают приоритетное значение формирования личностно-ориентированной составляющей в профессионально-методической подготовке молодого учителя [52]. Исследователи предлагают проектирование и индивидуальное сопровождение его образовательного маршрута по овладению методикой обучения на основании технологий коучингового подхода. Потенциал коучнга в подготовке будущих педагогов активно изучается учёными на современном этапе, а в работах Н.В. Зеленко, Г.В. Зеленко выступает инновационным инструментом в формировании педагогического предпрофессионализма [64]. А.В. Гизатуллина представляет методику обучения как важнейшую междисциплинарную основу подготовки, аккумулирующую в себе знания в области педагогики и психологии, тренирующую навыки самостоятельного решения профессиональных задач через анализ и решение педагогических ситуаций студентами [43]. Идея балансирования теории и практики в методической подготовке будущего учителя привела к поиску новых эффективных механизмов обучения студентов. В работах А.П. Смирнова, Е.А. Фаворской [155], Т.А. Смыковской [157], С.Н. Макеевой [114] таким инструментом признаётся образовательная технология кейс-стади, позволяющая интегрировать теорию в практику и рассматривать изучаемый теоретический материал в контексте реальной педагогической ситуации. О.Г. Игна рассматривает в качестве эффективного инструмента формирования методической компетенции учителей использование методических комментариев

[74]. Автор рассматривает работу над созданием, представлением и обсуждением методического комментария как особый вид методической деятельности, позволяющий методически осмыслить педагогический продукт или ситуацию. Вместе с тем, О.Г. Игна [73], Ж.Б. Гофурова, Ш.М. Шукурова [45] обращают внимание на использование в подготовке будущего учителя методических задач, где смоделированная педагогическая ситуация требует индивидуального решения. Таким образом, методическая задача тренирует методические навыки, а методический комментарий способствует формированию методической рефлексии, оценке решения педагогического кейса.

Коротко резюмируя, в последнее десятилетие проблема методической подготовки будущего учителя становится всё острее. В первую очередь это вызвано ориентацией системы школьного образования на высокий качественный результат и сложностью его достижения в инклюзивной среде, что может быть обеспечено исключительно при высоком уровне методической компетентности учителя. Н.Н. Асхадулина [26] по итогам проведённого исследования констатирует низкий уровень методической, психологической, организаторской компетенций педагогов, работающих даже в профильных психолого-педагогических классах. Недостаточный уровень методической подготовки молодых специалистов обуславливает появление школ молодых педагогов внутри образовательных организаций с целью выработки необходимых компетенций для лёгкой адаптации и повышения эффективности работы.

Практикующие педагоги. Динамично изменяющаяся социальная действительность требует регулярных обновлений в работе даже самого сильного и опытного педагога. Волна цифровизации образования, обрушившаяся на школу с момента вынужденного перехода на дистанционное обучение, новое поколение детей, приходящих в школу, смещение приоритетов в государственной образовательной политике на воспитание, профессиональное самоопределение, общее повышение уровня обученности требуют систематического обновления и углубления профессиональной подготовки учителя. Традиционно подобные задачи решались прохождением курсовой подготовки (сначала 1 раз в 5 лет, далее

1 раз в 3 года, с 2021 года без уточнения периодичности), однако, как отмечают сами педагоги, общее впечатление и профессиональное приращение после участия в программах повышения квалификации далеко не всегда соответствует их запросам и ожиданиям. С одной стороны, участие в курсах нацелено на актуализацию предметного содержания и методической грамотности учителя, с другой – система дополнительного профессионального образования зачастую серьёзно отстаёт от темпов развития российской школы [81]. Курсы повышения квалификации не предполагают индивидуального подхода, механистичны, не имеют приоритета практики над теорией.

В последние годы наблюдается изменение системы постдипломного образования педагогов – конвергентная парадигма сменяет мегацентристскую, внимание учёных концентрируется на вопросах индивидуализации, практико-ориентированности и своевременности в проектировании образовательных программ [130]. Так, Е.А. Нагрелли констатирует отставание системы постдипломного образования педагогов и несоответствие программ и форм повышения квалификации педагогам их реальным запросам [134]. В качестве решения этой проблемы автором предложен новый подход к проектированию программ обучения посредством использования структурно-функциональной модели. Методическая компетентность учителя в предложенной модели состоит из методического мышления, методической культуры, методического творчества и методической рефлексии. С целью комплексной подготовки обучение педагогов предлагается выстраивать через соответствующие продуктивные деятельностные формы и технологии в противовес классической теоретико-лекционной системе. Л.Ю. Монахова презентует накопительную персонифицированную модель развития педагога, которая предполагает повышение квалификации через большое количество дискретных образовательных событий для педагогов, выбираемых «под задачу» и конкретную педагогическую проблему на протяжении всего учебного года [129]. Подобный подход активно рассматривается в работах Е.А. Мясоедовой, Н.В. Томилиной [132], А.Е. Марон, Е.В. Королевой [120]. Научный коллектив – А.А. Вертьянова, К.Э. Безукладников,

Н.А. Красноборова [38]– разработали и апробировали модель оценки результативности повышения квалификации учителя, прошедшего обучение на курсах, включая в число субъектов заказчика обучения (руководителя образовательной организации) и муниципальные органы управления образованием. Для интенсификации профессионального развития в рамках прохождения курсовой подготовки авторы разработали систему педагогической диагностики – входную, текущую, итоговую и заложили необходимость отслеживания отсроченных результатов в педагогической практике учителя.

А.В. Самарская, Г. С.-Х. Дудаев [150] отмечают высокий потенциал неформального образования в становлении методической компетентности учителя.

Важным направлением исследований стало изучение проблемы обучения педагогов с использованием дистанционных образовательных технологий. В монографии Н.Г. Масюковой представлена модель повышения методической компетентности учителей на курсах повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, позволяющая педагогам совершенствовать свои профессиональные навыки в удобном темпе без отрыва от работы [124].

В работе С.Н. Усовой глубокому анализу недостатков и преимуществ электронного обучения педагогических работников соответствует вывод о большом потенциале онлайн-обучения в части применения разных обучающих моделей, максимальной персонализации и возможности реализации частных профессиональных запросов педагогов [170]. В исследовании Н.Г. Масюковой поставлен вопрос о необходимости проведения педагогической диагностики при проектировании программ повышения квалификации для педагогов, что необходимо для актуализации контента и форм работы профессионального развития [123].

Несмотря на реструктуризацию и обновление системы дополнительного профессионального педагогического образования, существует широкий спектр проблем в реализации курсов повышения квалификации:

- потоковый принцип обучения не отвечает на индивидуальные запросы педагогов;
- содержание обучения теоретизировано и имеет минимальную долю практики;
- отсутствие посткурсового сопровождения педагога, внедряющего новые практики обучения в учебный процесс, необходимые для создания новой системы работы педагога.

Трансформация системы общего образования на настоящем этапе требует высокого уровня профессионального мастерства педагогов. Методическая компетентность учителя является важнейшим условием педагогического успеха. Методическая компетентность включает в себя умение разрабатывать учебные планы, подбирать соответствующие образовательные материалы, проводить диагностику и оценку учебных результатов, корректно использовать приёмы и технологии обучения, адаптировать методику обучения к потребностям конкретной аудитории. Однако запас интеллектуальных возможностей педагогов, созданный в период получения педагогического образования, не позволяет отвечать на вызовы времени и требует непрерывного профессионального самосовершенствования педагогов.

В рамках изучения научных работ, посвящённых методической компетентности педагогов общеобразовательной организации были сделаны следующие выводы:

1. Обоснована актуальность исследуемой проблемы – методическая компетентность педагога критически важна в условиях реализации ФГОС и является важнейшим элементом профессионально-педагогической компетентности. Методическое мастерство педагога представляет собой важный компонент его профессионализма, обеспечивая качественный и эффективный образовательный процесс. Проведённый анализ показал, что уровень владения методическими компетенциями у большинства педагогов значительно ниже владения предметными.

2. Уточнено понятие «методическая компетентность педагога» как интегративное качество, представляющее собой совокупность когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов, содержательно наполненных в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог», и определяющее потенциальные возможности педагога эффективно планировать, разрабатывать, реализовывать и анализировать образовательный процесс.

3. Описаны причины и детерминанты профессиональных дефицитов в области методической компетентности педагогов, к числу которых отнесены системные факторы (теоретизированность профессионального педагогического образования и системы постдипломного образования в виде классических моделей повышения квалификации, отсутствие поддержки молодых учителей), институциональные факторы (высокая загруженность педагогов, низкий уровень методической работы в школе) и личностные факторы (отсутствие мотивации к самообразованию, профессиональное выгорание).

4. Представлен обзор подходов к оценке уровня сформированности методической компетентности педагогов, сделан вывод об отсутствии стандартизированного комплексного диагностического инструментария и необходимости его разработки.

5. Проанализирована научно-методическая литература, в результате чего выявлены наиболее эффективные пути повышения методической компетентности педагогов: 1) разработка практико-ориентированных, модульных, персонализированных курсов повышения квалификации, 2) организация системы наставничества внутри образовательной организации, 3) усиление методической работы в организации, 4) внедрение проектной и исследовательской деятельности в профессиональное развитие учителей, 5) стимулирование участия в конкурсах профессионального мастерства, 6) участие в вебинарах. Изучение указанных механизмов профессионального развития натолкнули нас на рассмотрение потенциала корпоративного обучения как системного решения в повышении методической компетентности педагогов.

1.3. Потенциал корпоративного обучения как фактора повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации

В данном параграфе рассматриваются теоретические основы корпоративного обучения применительно к образовательной организации, уточняется определение понятия «корпоративное обучение» в педагогическом контексте. Описаны формы, модели и технологии корпоративного обучения, принципы и преимущества корпоративного обучения для развития методической компетентности педагогов. Рассмотрена роль корпоративного обучения в ускорении повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

Глобальная трансформация национальной системы общего образования предъявляет новые требования к профессионализму педагога. Во многом это связано с тем, что именно учитель является ключевым ресурсом достижения высокого качества образования. Анализ уровня профессионального мастерства в разрезе предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной компетенций демонстрирует наиболее дефицитные навыки работы учителя в вопросах методики обучения. В условиях реализации современной методологии образования (системно-деятельностный, метапредметный, личностно-ориентированный, функциональный и другие подходы) методическая компетентность учителя имеет решающее значение в достижении высокого качества образования. Вопросы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов являются зоной ответственности среднего и высшего профессионального педагогического образования и системы дополнительного профессионального образования, которое сопровождает педагога в течение всего периода работы. Однако наблюдается серьёзный разрыв между профессиональной подготовкой и фактически предъявляемыми требованиями к педагогу в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» [10].

В связи с неповоротливостью и ограничениями традиционной системы дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки) в среде управленцев и методистов системы образования наблюдается рост интереса к моделям, формам и методам неформального и информального обучения педагогов. Интерес вызван поиском новых инструментов профессионального развития педагогов, поскольку формальное образование и классическая подготовка педагогических кадров серьёзно отстаёт от реального практико-ориентированного запроса учителей и руководителей образовательных организаций.

Среди форм и моделей неформального (тренинги, клубы по интересам, конференции и др.) и информального (СМИ, волонёрская работа, посещение музеев, библиотек и др.) образования выделяют корпоративное обучение.

Корпоративное обучение как эффективный способ профессионального развития педагогов активно изучается в зарубежной науке, особенно в Японии, Великобритании, Германии, Франции и США, в отечественной педагогике мы наблюдаем только начало исследовательского пути [69].

Стремительное развитие науки и общества требует от педагога непрерывного совершенствования профессиональных компетенций. В отличие от предыдущего периода, когда необходимо было повышать квалификацию один раз в три года, сегодняшняя образовательная повестка предполагает ежедневное развитие педагога в приобретении новых и усилении имеющихся компетенций, формировании инновационного мышления. Одной из важнейших задач руководителя школы в эпоху экономики знаний является развитие сотрудников, их человеческого потенциала и социального капитала образовательной организации. Ресурсы, необходимые для развития педагогического коллектива, выступают не затратами, а инвестициями в достижение целей школы. Имеющиеся исследования приводят данные о финансовых затратах на корпоративное обучение сотрудников. В крупнейших международных компаниях это вторая статья расходов после оплаты труда. Вместе с тем корпоративное обучение является решением и целого ряда других задач:

– одной из важных проблем в системе образования является нехватка педагогических работников, отсутствие возможности выбирать сильных и конкурентоспособных кандидатов, что приводит к необходимости создания внутришкольной системы повышения квалификации. Кадровый потенциал – основной ресурс развития образовательной организации, что требует от руководителя создания модели управления профессиональным развитием имеющихся сотрудников для решения задач организации;

– острой проблемой для большинства организаций является низкий уровень кросс-функционального сотрудничества, поэтому в стратегии повышения качества образования наиболее выигрышная тактика заключается в усилении профессионального взаимодействия педагогов. Традиционная система методической работы приводит к созданию автономных небольших групп педагогов или выстраивается на основании индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, что приводит к «профессиональному одиночеству», тогда как корпоративное обучение основывается на коллаборативном подходе;

– актуальной задачей в современной школе остаётся необходимость создания внутренней мотивации к профессиональной самореализации и самообразованию педагогов, что является непреложным условием запуска инновационных процессов;

– поскольку традиционная система дополнительного профессионального образования не способствует формированию корпоративной культуры и методической компетентности учителя (в её практическом аспекте), характеризуется «размытостью» и не отвечает на индивидуальные запросы педагогов, мы исследуем возможности корпоративного обучения и его интеграции в пространство школы в целях повышения методической компетентности педагогов.

Изначально корпоративное обучение как особая форма профессиональной подготовки использовалось на производстве, в экономике, социологии, психологии, менеджменте (управлении персоналом и управлением знаниями). Концепция корпоративного обучения базируется на трудах Д. Мак-Грегора [113]

и работах А. Маслоу [121], находит продолжение в теории организационного развития, далее – в теории обучающих систем, на рубеже XX–XXI веков находит отражение в теории саморазвивающейся организации, в настоящий момент реализуется в автономном направлении науки – корпоративной педагогике. Идеи корпоративного обучения чрезвычайно популярны в секторе реальной экономики – в последние 5 лет активно создаются отделы и центры корпоративного обучения на предприятиях и полноценные корпоративные университеты в крупнейших организациях в сферах производства, логистики, маркетинга и бренд-менеджмента, IT и цифровых технологий, финансов, коммерции, HR. Однако несмотря на лавинообразно возрастающий интерес к теме корпоративного обучения, понятийный аппарат остаётся нечётким. Корпоративное обучение в научно-исследовательской литературе обозначается целым рядом понятий – внутрифирменное, внутрикорпоративное, внутришкольная система повышения квалификации и школа как «самообучающаяся организация», являющимися близкими по значению [174]. Анализ научных публикаций в крупнейшей российской научной информационной системе E-library.ru (Рисунок 2) позволяет говорить об устойчивом росте интереса к внутриорганизационным моделям профессионального развития педагогов в нашей стране начиная с 2002 года.

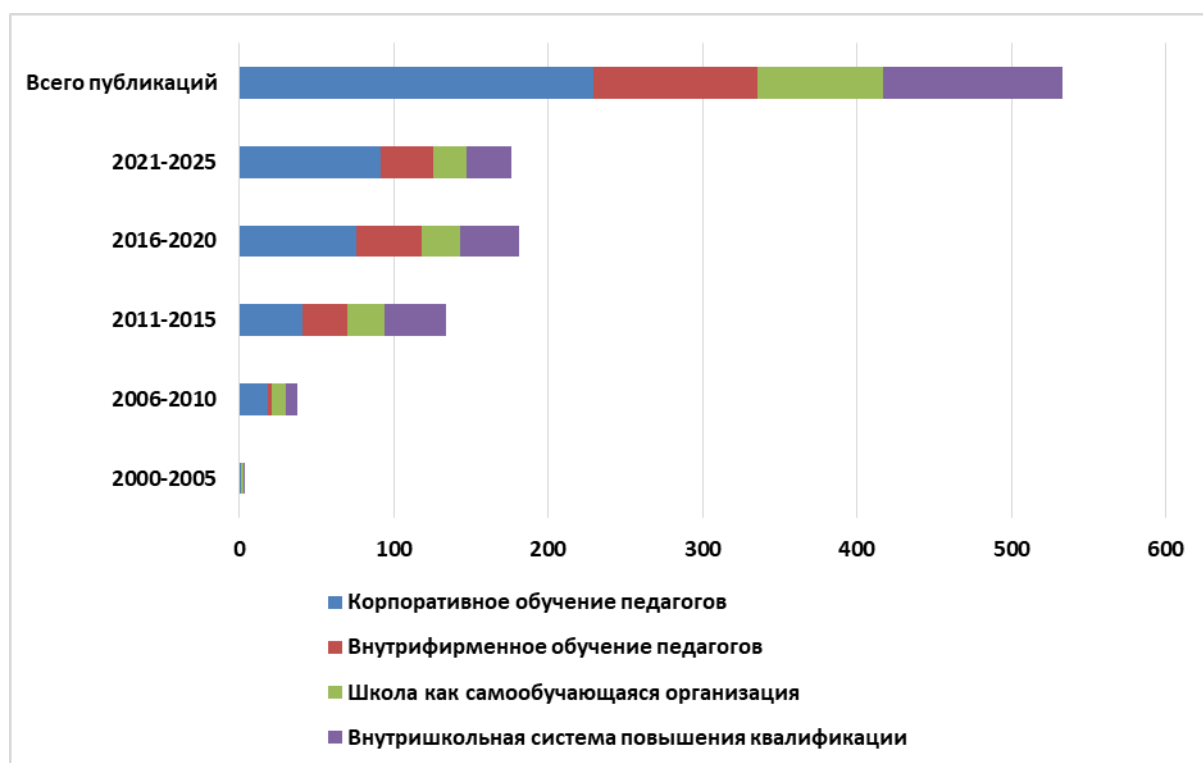


Рисунок 2 – Анализ количества публикаций в период с 2000 по 2025 гг. (по данным портала E-library)

Первые публикации появляются в 2002–2005 гг. В них содержится отклик на уже популярную за рубежом концепцию создания самообучающейся организации и представлены первые предложения учёных о формировании внутришкольной системы повышения квалификации учителей посредством корпоративного обучения. *Второй период (2006–2010)* характеризуется ростом числа публикаций. В это время наиболее часто российские учёные оперируют термином «корпоративное обучение педагогов», что во многом обусловлено популярностью корпоративного обучения в других профессиональных сферах – экономике и на производстве в сфере развития персонала. В этот период появился устойчивый интерес к использованию потенциала корпоративного обучения в системе образования. *В течение третьего периода (2011–2015)* наблюдается резкое увеличение количества публикаций по указанным тематикам – чаще всего исследователи посвящали свои работы вопросам изучения возможностей корпоративного обучения и внутришкольной системы повышения квалификации на уровне проблематизации и актуализации изучаемого феномена, описываются

локальные практики организации корпоративного обучения. *Начиная с четвёртого периода (2016–2020)* абсолютно превалирует использование понятия «корпоративное обучение», число исследовательских работ растёт ежегодно, что свидетельствует о возрастающем спросе на модели внутриорганизационного корпоративного обучения в отечественной системе образования. *На современном, пятом, этапе (2021–2025)* исследовательский интерес к вопросам внутриорганизационного корпоративного обучения остаётся высоким. Число научных работ, опубликованных в 2021–2025 гг. сопоставимо с числом работ, изданных в 2016–2020 гг., однако наблюдается количественное перераспределение использования ключевых слов: сокращается количество исследований, использующих понятия «внутрифирменное обучение педагогов», «школа как самообучающаяся организация», «внутришкольная система повышения квалификации», возрастает число публикаций, оперирующих понятием «корпоративное обучение».

Наряду с количественным анализом предпринята попытка осуществить качественный анализ отечественных публикаций, посвящённых изучению корпоративного обучения в профессиональном развитии педагогов. Так, в первый период (2000–2010) выдвигаются гипотезы об эффективности корпоративного обучения учителей, разрабатываются общие подходы к самому понятию и роли такого обучения в системе методической работы школы. В качестве отдельного направления следует выделить рассмотрение корпоративного обучения как инструмента формирования профессиональной позиции педагога и его рефлексивной культуры. В 2011–2020 гг. наиболее дискуссионными в научной литературе стали вопросы формирования отдельных компетенций и видов деятельности учителей с помощью корпоративного обучения – электронное обучение и ИКТ, инклюзивное обучение, инновационная деятельность, деловая коммуникация и т. д. С 2020 года и по настоящее время наблюдается усиление интереса к формам и технологиям корпоративного обучения, таким как технология модерации, наставничество, цифровые обучающие платформы,

тренинги, деловые игры, исследование урока, коучинг и способы оценки эффективности реализуемого корпоративного обучения.

Сложность трактовки приведённых понятий обусловлена их интегративной природой и фокусом авторов на разных целях и субъектах обучения. Так, сущность корпоративного обучения рассматривается учёными в четырёх контекстах – в связи с реализацией концепции «самообучающейся организации», организацией внутрифирменного обучения, развитием человеческого капитала организации как ключевого стратегического ориентира и идеей повышения эффективности производства.

Концепция самообучающейся организации, предложенная П. Сенге [153; 154], актуальна потому, что предполагает устойчивость развития вне зависимости от социально-экономической турбулентности и способность реагирования на вызовы времени. Особенностью самообучающейся организации выступает готовность к командному обучению для достижения общих результатов, самоанализ, потребность в самосовершенствовании, а уплотнение профессиональных связей между сотрудниками ведёт к системному обмену опытом и проявлению инноваций. Г.И. Малышенко проводит границу между обучающимися и самообучающимися организациями на основе обозначения роли сотрудников: в обучающейся организации педагог – объект обучения, в самообучающейся – полноправный субъект, определяющий цели, смыслы и стратегии самосовершенствования [118].

По мнению М.В. Кларина, профессиональное развитие наиболее эффективно внутри школы и должно стать частью корпоративной культуры [87; 88]. В исследовании О.А. Абдулаевой и И.А. Греку внутрифирменное обучение и корпоративное обучение представлены разными подходами к развитию профессиональных компетенций педагогов [14]. Так, авторы считают уместным использование термина «корпоративное обучение», поскольку оно включает в себя внутрифирменное обучение, предполагает широкий спектр форм и методов.

Е.Л. Кудрина и В.И. Ярных отмечают эволюцию в понимании корпоративного обучения: вместо узкого понимания внутрифирменного обучения

авторы говорят о появлении корпоративной экосистемы организации, которая позволяет развивать человеческий и профессиональный капитал, создавать well-being среду [104]. К ключевым методологическим основаниям авторы относят принципы андрогогики, сочетание форм формального и неформального образования в логике непрерывного образования. Большинство авторов подчёркивают, что системы корпоративного обучения нацелены не только на профессиональное, но и личностное развитие сотрудников (mental и soft skills).

Таким образом, в ходе анализа работ, посвящённых изучению потенциала корпоративного обучения в профессиональном развитии педагогов, было выявлено несколько близких понятий: «внутрикорпоративное обучение», «корпоративное обучение», «внутрифирменное обучение». В абсолютном большинстве научных исследований учёные используют эти понятия синонимично, а на современном этапе преимущественно используется понятие «корпоративное обучение». Так, вслед за О.Г. Селивановой, Н.И. Санниковой [152], О.Е. Плющакковой [141], В.В. Кузнецовым [105], Д.Ф. Ильясовым [76], А.Ф. Ганиевой [41], С.А. Зиновьевой [68] и др. в настоящем исследовании используется понятие «корпоративное обучение».

В диссертации под корпоративным обучением применительно к повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации понимается система внутриорганизационного обучения, выполняющая функции развития кадрового потенциала конкретной образовательной организации для достижения её стратегических целей и повышения качества образовательного процесса, нацеленная на рост методической компетентности педагогов за счет обеспечения их адресной поддержки по сокращению индивидуальных профессиональных дефицитов, организованная как участие педагогов в деятельности профессиональных разнопредметных обучающихся сообществ, осуществляемое в рамках непосредственной деятельности педагогов без отрыва от работы, обладающая признаками целенаправленности, системности, регулярности, практической

ориентации, контекстуализации знаний, непрерывности, динамичности, вариативности и адаптивности.

Для более системного понимания сущности корпоративного обучения, рассмотрим его ключевые характеристики: организаторы обучения (в целях повышения эффективности работы инициаторами являются не вузы и система дополнительного профессионального образования, а руководители организаций), субъекты обучения (новые сотрудники, нуждающиеся в адаптации, работники с большим стажем и т. д.), содержание обучения (нацеленное на решение конкретных задач сотрудника и организации, «индивидуальный продукт»), цели обучения (целью развития сотрудника является достижение стратегического развития организации и реализации её цели и миссии), сущностные характеристики (формирование банка знаний организации, системное поэтапное развитие сотрудников, формирование корпоративной культуры [105]. Корпоративное обучение отличается адресностью и целенаправленностью, системностью и практико-ориентированностью.

Идеи корпоративного обучения педагогов активно изучаются в современной педагогической науке. Так, О.Г. Селиванова [152], И.Н. Быкова [36], Д.Ф. Ильясов, Н.Е. Скрипова, И.Е. Девятова [76], С.А. Анисимова [21] рассматривают корпоративное обучение как эффективный инструмент формирования профессиональной субъектности педагога в границах профессиональной деятельности. О.Е. Плющакова [141] подчёркивает эффективность интеграции форм корпоративного обучения в методическую работу. Корпоративное обучение как новая модель работы с персоналом интегрируется в систему методической работы образовательной организации. Таким образом, корпоративное обучение, с одной стороны, выступает в качестве средства управления обучением и личностно-профессиональным развитием педагогов, с другой – является механизмом (способом) этого развития.

Система методической работы создана и функционирует в целях непрерывного профессионального развития педагогов в каждой образовательной организации. Под методической работой в образовательной организации

понимается система мероприятий, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса, повышение профессионального мастерства педагогов и внедрение инновационных образовательных технологий. Следует отметить, что сильная система методической работы, характерная для советской массовой школы, была утрачена в последние два десятилетия. В большинстве штатных расписаний школ исчезла должность методиста, члены управленческих команд школ перегружены работой организационно-административного характера и не всегда имеют возможность вникать в содержательные вопросы, сильная перегруженность учителей не позволяет посещать профессиональные мероприятия муниципального и регионального уровней. Опыт взаимодействия со школами показывает, что зачастую под методической работой подразумеваются встречи предметных методических объединений, нацеленные на обсуждение формальных вопросов составления рабочих программ, наличия или отсутствия учебников, организационной подготовки к олимпиадам и тематическим предметным неделям, что лишь опосредованно связано с настоящим развитием методической компетентности педагога.

Целью прогрессивной методической работы выступает создание профессиональной развивающей среды для педагогов, способствующей их творческой реализации, запуску инновационной деятельности, тиражированию лучших практик обучения и воспитания [108]. М.А. Сурхаев и А.М. Курбанова подчёркивают особую роль внутришкольной системы повышения квалификации в развитии профессионализма педагогов [108; 164]. Опыт организации и проведения курсов повышения квалификации показывает, что наивысшую ценность, по мнению учителей, имеют занятия и встречи в форме круглых столов, мастер-классов, педагогических мастерских, в рамках которых презентуется и обсуждается авторский опыт преподавания педагогов-новаторов.

Поиск способов повышения профессионального мастерства педагогов как ответ на вызовы времени и глобального реформирования системы школьного образования привёл многих исследователей к изучению возможностей взаимного обучения. Так, фасилитирующее формирование методической компетенции

педагогов близко идеям В.С. Елагиной о коллегиальности методической работы [56] и утверждениям Л.М. Мержуевой о формировании методической компетентности исключительно с опорой на колллегиально-методический опыт, регулярное представление и обсуждение педагогической практики [127]. И.Н. Фролов подчеркивает необходимость выхода за пределы собственной педагогической практики для наращивания методической компетенции учителя, погружение в особую профессиональную среду, способствующую распространению опыта, знакомству с новыми методическими идеями и запуску профессиональной рефлексии [176]. Как одно из системных решений автор предлагает создание единого информационного-методического пространства региона для методического взаимообогащения педагогов с использованием технологий дистанционного образования. Ключевым принципом в вопросе формирования методической компетентности, по мнению автора, является обмен профессиональным опытом между педагогами. Учителям важно иметь возможность постоянно совершенствовать свои методические навыки, внедрять инновационные подходы в педагогическую практику, а также обмениваться опытом с коллегами. Ключевой аспект методического мастерства – это постоянное самосовершенствование, изучение новых методик через обмен опытом с коллегами и рефлексия собственной педагогической практики. Таким образом, корпоративное обучение обладает значительным потенциалом в повышении профессионального мастерства педагогов.

О.В. Ковальчук, В.С. Кошкина представляют современную трактовку методической работы в школе, нацеленную на системное непрерывное развитие педагогов внутри организации, их готовности к самостоятельному, гибкому и адаптивному решению повседневных педагогических задач [90]. Следует отметить, что система методической работы становится особенно эффективной, когда при её проектировании учитываются особенности образовательной организации, уникальность (с сильными и слабыми сторонами), стратегия среднесрочного развития (цель и миссия), социально-культурный контекст и подбираются соответствующие корректные формы и методы профессионального

развития педагогов, которые, по мнению О.А. Ильясовой, выступают инструментом управления инновационным развитием организации [78].

Н.Е. Олеханович, В.В. Бахотский, представляя корпоративное обучение как одну из форм внутриорганизационного обучения, делают акцент на трансформации стиля управления образовательной организацией при проектировании и реализации корпоративного обучения – на смену централизованному управлению приходит командный менеджмент [137]. Иными словами, использование новой системы профессионального развития педагогов требует новых подходов и в управлении ею, что предполагает формирование субъектной и профессиональной готовности администрации школы. Ключевым элементом управления становится организационная структура школы и корпоративная культура.

Внедрение командного менеджмента влечёт за собой разработку концепции командного обучения и взаимодействия всего педагогического коллектива для достижения целей организации. О.Д. Фёдоров и Н.И. Николенко отмечают важную роль внутрикорпоративного обучения в системе непрерывного образования и акцентируют внимание на необходимости поиска моделей и форм командного обучения педагогов вместо автономного и изолированного [174]. Так, О.Г. Селиванова и Н.И. Санникова отмечают, что обучение в команде (как и реализация командного подхода в целом) имеет синергетический эффект в достижении результатов благодаря общности целей, регулярному профессиональному взаимодействию, взаимодополняемости и заменяемости, социальной ответственности [152]. В частности, авторы подчёркивают, что корпоративная подготовка позволит педагогическому коллективу сформировать единые методические требования для достижения планируемых образовательных результатов школьников.

И.А. Девятова обращает внимание на возрастающий интерес к росту профессионального мастерства учителей, когда школа развивается [47]. Действительно, функционирование образовательной организации предполагает воспроизведение уже знакомых действий и компетенций, тогда как переход в

эффективный режим работы требует новых идей, стратегий и действий. Логично выстроенная методическая работа на основе концепции корпоративного обучения имеет большой потенциал и выражается во многих эффектах – от усиления профессионализма конкретного учителя до формирования корпоративной культуры всего педагогического коллектива, что приводит к синергетическому эффекту при достижении целей образования [108].

Идея командной эффективности стала центральной в самом масштабном исследовании доказательной педагогики – «Метаанализе» Дж. Хэтти [179]. «Метаанализ» – фундаментальное компьютеризированное исследование качества образования в системах школьного образования, вносящее ясность в понимание места и роли отдельных компонентов образовательной среды. Целью лонгитюдного исследования Дж. Хэтти (почти 25 лет) стало изучение факторов, влияющих на качество образования и академическую успеваемость учеников. Так, группой учёных был проведён компьютеризированный анализ 50 000 исследований, в которых изучено качество общего образования с охватом более 80 млн школьников, с целью выявления факторов, в большей степени влияющих на рост качества образования в школе. В первой версии эксперимента, данные о котором были опубликованы в 2009 году, исследователи выделили 138 факторов, имеющих влияние на приращение качества образования, и ранжировали их по степени значимости. Результаты исследования визуализированы в виде «барометра Дж. Хэтти»; установлено, что на первом месте из 138 параметров находится фактор «коллективная эффективность педагогов». Иными словами, любое педагогическое действие, реализуемое всем коллективом учителей по отношению к ученику или группе учеников, будет давать максимальный эффект, тогда как самая популярная инновация, применяющаяся отдельными педагогами, не приведёт к системным изменениям. Корпоративное обучение является способом формирования навыков коллективного взаимодействия педагогов, которые позволяют достигать образовательных результатов в педагогическом партнёрстве и сотрудничестве. В последней версии исследования авторы выделяют уже 322 фактора, имеющих влияние на качество образования, где

параметр «коллективная эффективность педагогов» продолжает занимать лидирующую позицию и находится на 3 месте. В работе «Видимое обучение» Дж. Хэтти характеризует профессионализм педагога как решающий фактор в качестве образования школьников, отмечая, что методическая компетентность имеет больший эффект влияния на результаты обучения, нежели предметная [179]. Этот тезис неоднозначно рассматривается отечественными исследователями. Н.А. Борисенко отмечает чрезвычайную ценность метаанализа и возможность соотнести его с реалиями российской образовательной системы [33]. М.А. Головчин, анализируя применимость выводов метаанализа, скептически относится к идее объективной диагностики разных образовательных систем на основании единых параметров и подчеркивает приоритетность качественного анализа над количественным [44]. Несмотря на ограничения исследовательской выборки, вывод исследования, указывающий на важность коллективной эффективности педагогов, представляется нам ценным для определения потенциала корпоративного обучения.

Идеи Дж. Хэтти находят отражение в исследованиях К.М. Ушакова в области изучения социального капитала образовательной организации [172]. Автор считает, что достижение высокого качества образования невозможно трудом только одного учителя, неоспоримым условием успеха является коллективная работа педагогов. Социальный капитал – «способность людей к самоорганизации и совместным действиям для достижения общей цели» – имеет важнейшее значение для качества образования. Методика анализа уровня социального капитала школы основывается на выявлении качества и количества горизонтальных профессиональных связей между педагогами – чем больше профессионального взаимодействия между педагогами, тем выше качество работы учителя и, соответственно, качество образования ученика. Под профессиональными горизонтальными связями понимается профессиональное взаимодействие педагогов в решении вопросов обучения. Анализ социального капитала показывает, что даже в школах с сильной и выстроенной системой методической работы выявляются педагоги, не имеющие профессионального

взаимодействия с коллегами внутри школы. Всё сильнее проявляется феномен «профессионального одиночества» педагога, который находится один на один со своими затруднениями, что отчасти вызвано введением индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов. Ещё одним серьёзным явлением становится приватизация профессионального опыта педагогами-мастерами, победителями конкурсов педагогического мастерства, не желающими делиться своим опытом и авторскими наработками с коллегами. Нивелирование рисков указанных тенденций возможно благодаря организации системы корпоративного обучения педагогов. Исследования социального капитала в образовательных организациях доказывают, что качество образования значительно выше в тех школах, где сформирована культура горизонтального взаимодействия между учителями разных предметов, объединяющихся для решения общих педагогических задач. В.Н. Кормакова также отмечает необходимость формирования устойчивых горизонтальных связей управления наряду с существующими иерархичными вертикальными [95]. Важной идеей исследователей стало создание системы корпоративного обучения как инструмента управления профессиональным развитием педагогов. М.А. Казакова [80] вслед за Е.В. Коротаевой [97] отмечает появление нового направления – «педагогике взаимодействий». В работе Ю.А. Соловьёвой и Е.А. Нагрелли появляется важный тезис о необходимости формирования профессионально-педагогических сообществ как условия интенсивного личностно-профессионального развития педагогов [158].

Своеобразие методов корпоративного обучения проявляется в подходе к подведению итогов обучения – вместо оценки выполнения заданий измеряется повышение эффективности и продуктивности работы, то есть замеряется включенность изучаемого материала в профессиональную деятельность. К числу наиболее результативных форм и методов корпоративного обучения авторы исследований относят менторство и наставничество, корпоративные семинары, трансляцию передового опыта, коучинг, взаимопосещение уроков, реализацию педагогических проектов и исследований, инновационную деятельность,

стажировки, тренинги, модульное обучение, участие в конкурсах педагогического мастерства, смешанное обучение, конференции, поведенческое моделирование, ролевые игры, сторителлинг, баскет-метод и т. д. Реализация вышеуказанных форм и методов обучения характеризуется максимальной субъектностью педагогов – каждый учитель выступает в качестве «поставщика» и «потребителя» образования, а выбор форм зависит от целей обучения. Однако приведём критическое утверждение Л.Д. Зобковой, которая полагает, что консерватизм и закрытость российских организаций обуславливают ограниченное использование современных инструментов развития персонала [69].

Классификация форм и методов корпоративного обучения подробно представлена в работах О.А. Абдулаевой и И.А. Греку, И.Е. Девятовой – к формам корпоративного обучения авторы относят также консультации, наблюдение, деловые игры, введение в новую роль (педагог-организатор, педагог-тьютор), семинары и экскурсии для коллег из других школ, дни методического мастерства, гостевые лекции, участие в конкурсах [14; 47]. Л.О. Маленкова анализируя формы корпоративного обучения, указывает на зарубежную практику: командировки, зеркальная работа (замещение), обмен обязанностями, проектная и исследовательская работа, экскурсии, работа с консультантами, обучение действием, наставничество [115]. Важнейшую роль в корпоративном обучении играет наставничество. Так, О.А. Ильясова изучает возможности корпоративной среды в становлении института наставничества через организацию сотрудничества педагогов, добровольное участие и синхронизацию целей педагогов с целями организации [77].

Определяющую роль в предложенной стратегии развития профессионализма педагогов имеет управленческое проектирование профессионального горизонтального взаимообогащения по модели «P2P» – равный равному. Корпоративное обучение как механизм формирования нового профессионализма педагога системно представлен в исследовании А.Н. Матукиной [125]. Отмечая необходимость поиска новых эффективных форм андрагогического обучения в целях усиления профессиональных компетенций

педагогов, автор приводит классификацию типовых моделей корпоративного обучения. Так, к наиболее распространённым относится модель обучения, выстроенная на внутренних ресурсах образовательной организации, создающей профессиональную развивающую среду через формирование более тесных профессиональных связей между педагогами. Вторая модель характеризуется системным привлечением внешних экспертов для усиления внутришкольной системы профессионального развития педагогов. Третья модель основывается на принципе сетевого взаимодействия. Реализация корпоративного обучения педагогов посредством организации сетевого взаимодействия менее распространена, несмотря на высокий потенциал этой модели обучения. Центром сетевого взаимодействия может выступать школа, муниципальная методическая служба [161], организация ДПО [35], региональный ЦНППМ. Типология моделей сетевого взаимодействия подробно проанализирована в работе С.В. Ивановой, к их числу относятся 1) модель ротации (каждый участник сети по очереди становится лидером), 2) модель по принципу «тройной спирали» (сеть школа-бизнес-власть), 3) многоакторная модель, 4) рамочные модели (по принципу территории, содержательной специфики и т.д.), 5) ядерная модель (в центре – одно учреждение), 6) узловая модель (объединение отдельных организаций внутри большой сети) [72]. Автор уточняет, что реализация сетевого взаимодействия может быть организована в виде интеграции, кооперации или ассоциации образовательных организаций и при необходимости закреплена нормативно.

Отдельную группу публикаций занимают материалы, описывающие реальную практику реализации (и попыток реализации) отдельных форм корпоративного обучения. Так, Т.О. Катербарг анализируя управленческие процессы в школе, выделяет путь функционирования (поддержания действующих организационных процессов) и путь развития (позитивного изменения в качестве и условиях образовательного процесса), реализация которых возможна благодаря созданию самообучающейся организации [83]. Н.Н. Каргина представляет концептуальную модель инновационного развития школы, которое становится

возможным благодаря реализации идеи «школа – самообучающаяся организация» [82]. Эта модель предполагает разработку комплекса антропопрактик, участие в которых обуславливает увеличение профессионального мастерства педагогов и способствует развитию организации в целом. М.Б. Лебедева и И.Е. Михайлова представляют идею реализации корпоративного обучения через создание образовательных сайтов школы, а также сайтов педагогов и методических объединений [111]. Благодаря разработанным алгоритмам и внутренним правилам ведения сайтов, у педагогов появляется виртуальная возможность знакомиться с опытом друг друга, транслировать и обсуждать идеи, гипотезы, эффективные практики преподавания, что может иметь особое значение в условиях повышенной часовой нагрузки педагогов и невозможности взаимопосещения уроков. А.Ф. Ганиева предложила использование средств корпоративного обучения для организации работы педагогов по сопровождению одарённых учеников [41].

Андрагогическая модель корпоративного обучения опирается на принципы обучения взрослых: решение актуальных практических задач, обучение в совместной деятельности, микрообучение. М.А. Казакова проанализировала принципы андрагогического взаимодействия педагогов в процессе формального обучения – контекстности взаимодействия, совместной ответственности и взаимного полисубъектного влияния, что позволяет повышать эффективность программ курсовой подготовки и профессиональной переподготовки [80].

М.П. Прохорова, С.В. Булганина [147] и их единомышленники сформулировали тенденции развития корпоративного обучения: распространение МООК (массовых онлайн-курсов) и использование чат-ботов и мессенджеров; «гранулизация» обучения и использованием подходов микрообучения; возрождение системы наставничества; создание «базы знаний», методического банка идей и практик; рост интереса к обучающим событиям и программам, направленным на развитие «мягких» навыков – командную работу, тайм-менеджмент, кризисное управление; использование автоматизированных систем управления обучением (Learning management system, далее – LMS), позволяющих

накапливать электронные библиотеки ресурсов, фиксировать цифровой след обучающихся и сохранять историю обучения.

Выделяя преимущества корпоративного обучения, отметим, что оно

- может быть эффективным инструментом построения горизонтальной и вертикальной карьеры педагога в соответствии с НСУР, отвечает вызовам сегодняшнего дня – персонифицированно, деятельностно и непрерывно;

- может служить оптимальным механизмом преломления внешних вызовов на внутренние процессы организации в условиях недостатка педагогических кадров и финансовой ограниченности школ в вопросах профессионального развития педагогов;

- может быть реализовано посредством сочетания форм формального и неформального образования. В частности, при корпоративном обучении возможно использование методов, которые нереализуемы в системе формального образования, поскольку интегрированы в непосредственную профессиональную деятельность.

Таким образом, корпоративное обучение рассматривается как фактор повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации. Под фактором мы понимаем средство, придающее ускорение процессу развития методической компетентности педагогов.

Однако следует отметить риски, при которых система корпоративного обучения не даст заметного повышения профессионального мастерства или вызовет затруднения в реализации: акцент на формах корпоративного обучения, а не на содержании, отсутствие руководителя\методиста, чья активная деятельность направлена на развитие персонала, отсутствие нормативной основы использования результатов корпоративного обучения при аттестации, ограничение в использовании ряда форм и методов обучения (наблюдение за работой коллег, командировка). Таким образом, важным направлением исследовательского поиска должна стать разработка организационно-педагогических условий, повышающих эффективность корпоративного обучения и раскрывающих его потенциал [79].

Резюмируем основные выводы по параграфу:

1. Поиск новых гибких форм непрерывного профессионального развития педагогов, учитывающих социально-культурный контекст и специфику педагогических коллективов, определил перспективность изучения концепции корпоративного обучения педагогов. Анализ отечественной и зарубежной научной литературы, освещающей историю и динамику развития концепции корпоративного обучения, указывает на высокий интерес к ней в сферах экономики, промышленности и бизнеса. В системе образования корпоративное обучение исследовано и используется фрагментарно, а разработанные модели организации корпоративного обучения педагогов для повышения их методической компетентности отсутствуют.

2. Уточнено понятие «корпоративное обучение» применительно к повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации. Корпоративное обучение понимается в данном исследовании как система внутриорганизационного обучения, выполняющая функции развития кадрового потенциала конкретной образовательной организации для достижения её стратегических целей и повышения качества образовательного процесса, нацеленная на рост методической компетентности педагогов за счет обеспечения их адресной поддержки по сокращению индивидуальных профессиональных дефицитов, организованная как участие педагогов в деятельности профессиональных разнопредметных обучающихся сообществ, осуществляемое в рамках непосредственной деятельности педагогов без отрыва от работы, обладающая признаками целенаправленности, системности, регулярности, практической ориентации, контекстуализации знаний, непрерывности, динамичности, вариативности и адаптивности.

3. Рассмотрены функции корпоративного обучения – интеграция развития сотрудников с развитием школы, взаимодействие педагогов всех уровней образования в учреждении, синтез теории с практикой и исследовательской деятельностью, переход от стихийного повышения квалификации к системному непрерывному образованию, формирование проактивной позиции педагогов.

4. Выявлены формы, методы и технологии корпоративного обучения, нацеленные на повышение *методической компетентности* педагогов: внутришкольные методические семинары, мастер-классы, коучинг, наставничество, «исследование урока» (“lesson study”), «исследование в действии» (“action in research”), функционирование профессиональных обучающихся сообществ, конференции с представлением лучших практик, внутришкольные конкурсы методических разработок и др.

5. Проанализированы преимущества корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагогов, выражающиеся в контекстуализации и релевантности формируемых компетенций, практико-ориентированности, непрерывности и системности, сотрудничестве, безотлагательном внедрении инноваций в педагогическую практику.

6. Корпоративное обучение обладает значительным потенциалом при организации системы профессионального развития всего педагогического коллектива в интересах развития организации с учётом её стратегии, социально-экономического и культурного контекстов, миссии, ценностей и содержательной уникальности. Корпоративное обучение позволяет педагогическому коллективу сформировать единые ценностные и методические подходы в вопросах преподавания, гибко реагировать на внешние и внутренние вызовы.

1.4. Модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения

В данном параграфе рассматривается актуальность и целесообразность разработки новых организационных решений для развития методической компетентности педагогов, раскрыто содержание методической компетентности, выделены и охарактеризованы её структурные компоненты. В качестве центральной идеи предложена авторская модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации средствами корпоративного обучения, дана характеристика базовых блоков модели, представлены потенциальные возможности её использования. Описан диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику изменений в уровне методической компетентности педагогов.

В соответствии с целеполаганием диссертационного исследования, важной задачей является разработка модели повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения. В научном контексте моделирование является методом исследования, который использует упрощённое представление реальной системы для изучения ее свойств, поведения и предсказания будущих состояний. Под моделью в диссертации вслед за В.А. Штоффом понимается «такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [185]. Моделирование в области педагогики изучалось в работах учёных А.И. Богатырева [31], А.Н. Дахина [46], Е.С. Заир-Бек [60], В.М. Монахова [128], И.П. Подласого [142], В.Г. Свинаренко [151], А.В. Цыганова [180], В.А. Ясвина [186] и др. В работе О.А. Козыревой педагогическое моделирование применительно к профессиональному развитию педагогов рассматривается как «полисистемное понятие, основы которого могут быть определены через различные составляющие научной теоретизации и научного поиска, в системе раскрывающие возможность создания нового знания и

новых средств профессионально-педагогической деятельности» [92; 93]. Так, модель выступает замещением реальности, необходимым для решения познавательных задач исследователя. В представленном исследовании модель является инструментом теоретизации и разработки системы процесса корпоративного обучения педагогов для её дальнейшей практической проверки и оценки эффективности в повышении методической компетентности педагогов. В исследовании В.И. Писаренко, представившем ретроспективу подходов к педагогическому моделированию, выделены три основных типа моделей: структурные, функциональные и комплексные (структурно-функциональные) [140]. Структурная педагогическая модель воспроизводит элементы объекта или явления и связи между ними, функциональная модель описывает алгоритмичный ход операций, приводящий к реализации поставленной цели. Исследуя и моделируя процесс профессионального развития педагогов, мы разработали комплексную модель, представляющую структуру методической компетентности и цикл организации корпоративного обучения.

Если понимать модель как упрощение реальности, подразумевающее возможные погрешности, то качество модели будет определяться корректным выбором ключевых аспектов (блоков) системы. Под блоками педагогической модели И.П. Подласый понимает знания и умственные действия, вызывающие заранее намеченное развитие познавательного процесса [142]. Так, опираясь на актуальные педагогические исследования и предварительную экспериментальную работу, мы разработали модель, структура которой включает в себя пять ключевых блоков: концептуально-целевой, методологический, организационно-дидактический, структурно-критериальный и результативно-диагностический (Таблица 1).

Таблица 1 – Структура модели повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения

Функциональные блоки	Краткое описание
----------------------	------------------

модели	
Концептуально-целевой	Актуальность и целеполагание модели
Методологический	Концептуальные основания – подходы
Организационно-дидактический	Содержательная рамка и этапы реализации
Структурно-критериальный	Структура методической компетентности и критерии её измерения
Результативно-диагностический	Оценка результативности, уровни сформированности методической компетентности

В рамках **концептуального-целевого блока** сформулированы предпосылки, обуславливающие актуальность и востребованность модели, её цель и средствообразующий фактор – корпоративное обучение. В результате анализа государственной образовательной повестки и магистральных направлений развития системы образования в Российской Федерации на текущий момент были выявлены следующие предпосылки:

социальный заказ: обеспечение повышения качества общего образования и достижение суверенитета Российской Федерации, организация системы непрерывного образования педагогов; необходимость развития профессионализма имеющегося педагогического коллектива в условиях острой нехватки педагогических кадров и ускоренной подготовки молодых и новых специалистов; потребность в разработке новых моделей формального и неформального обучения;

нормативные требования: соответствие требованиям профессионального стандарта «Педагог», необходимость реализации ФГОС.

Целью моделирования является представление процесса повышения методической компетентности педагогов средствами корпоративного обучения для его системного понимания, анализа и прогнозирования. Модель позволят визуализировать педагогическую действительность в наглядной форме и устанавливать скрытые связи и зависимости между элементами, выделять существенные характеристики объекта (методической компетентности), прогнозировать результаты педагогических воздействий и проверить гипотезу–

эффективность применения средств корпоративного обучения в повышении методической компетентности.

Средствообразующим фактором повышения методической компетентности педагогов является корпоративное обучение внутри образовательной организации, интегрированное в систему текущей профессиональной деятельности педагогов.

Профессиональное развитие педагогов и педагогических сообществ в исследовательской парадигме традиционно рассматривается в соответствии с принципами системного, компетентностного и личностно-ориентированного методологических подходов, ставших фундаментом **методологического блока** модели.

В научно-методической литературе под методологическим подходом понимается комплекс принципов, методов, приёмов и процедур, используемых для организации и проведения научного исследования. *Системный подход* в методологии науки рассматривает объекты исследования как сложные системы, состоящие из взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Он фокусируется на выявлении взаимосвязей и целостных свойств системы, которые не могут быть объяснены через свойства отдельных элементов. Вместо анализа отдельных частей системный подход стремится к пониманию функционирования и развития системы в целом, учитывая её взаимодействие с окружающей средой. Разрабатываемая нами модель представляет собой систему, элементами которой являются целеполагание, концептуальные основания, содержание и формы педагогического взаимодействия, последовательность процесса, результат.

Идеи системного представления педагогической действительности представлены в работах Я.А. Коменского, Д. Локка, К.Д. Ушинского, В.Г. Белинского и др. Теоретической основой подхода является общая теория систем (Л. Фон Барталанфи, А.А. Богданов). Большой вклад в развитие методологии системного подхода внесли В.И. Андреев, Л.Я. Зорина, рассматривавшие педагогические объекты и процессы как сложные самоорганизующиеся системы. Рассматривая системный подход применительно к

организации педагогического процесса, как особенно ценные мы отмечаем идеи Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.С. Ильина, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина. А.Г. Асмолов характеризует систему с опорой на принципы целостности, структурности, взаимосвязи со средой («закрытые» и «открытые» системы), иерархичности и множественности описания [25]. В.А. Дмитриенко выделяет ещё один принцип – принцип динамичности [49]. Рассмотрим основные принципы системного подхода применительно к профессиональному развитию педагогов (Таблица 2).

Таблица 2 – Принципы системного подхода в организации профессионального развития педагогов

Принцип	Содержание
Целостность	Коллектив обладает свойствами, которыми не обладают отдельные учителя Успешность работы коллектива определяется не только профессионализмом каждого педагога, но и их взаимодействием, синергией, общим видением целей и задач
Структуризация	В коллективе существует определенная структура, включающая формальные (администрация, методические объединения) и неформальные (группы по интересам, дружеские связи) компоненты; структура определяет распределение ролей, функций и ответственности между членами коллектива
Иерархичность	В педагогическом коллективе существует иерархия, связанная с административными должностями и распределением ответственности; эффективный коллектив стремится к демократическому стилю управления и созданию атмосферы сотрудничества.
Взаимосвязь со средой	Педагогический коллектив взаимодействует с внешней средой: учениками, родителями, администрацией, другими образовательными учреждениями, общественными организациями; взаимодействие обеспечивает адаптацию коллектива к изменяющимся условиям и его развитие
Множественность описания	Любая система может быть описана множественными моделями
Динамичность	Коллектив постоянно развивается, изменяется его состав, структура, функции; На развитие коллектива влияют как внутренние факторы (профессиональный рост педагогов, изменение руководства), так и внешние (изменения в образовательной политике, социальные процессы)
Непрерывность	Система постоянно находится в процессе развития, изменения и взаимодействия с внешней средой

В представленном исследовании рамка системного подхода позволяет рассматривать педагогический состав школы как открытую динамическую систему, где педагогический коллектив – это не сумма опыта и компетенций отдельных учителей, а целостный организм, состоящий из взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Таким образом, профессиональный рост каждого отдельного педагога усиливает потенциал коллектива и, напротив, развитие педагогического коллектива обуславливает повышение профессионализма учителя – участника системы. Создание профессиональной развивающей среды посредством корпоративного обучения позволяет формировать горизонтальные связи между субъектами системы и тиражировать результативные педагогические практики для повышения качества преподавания в образовательной организации на регулярной основе.

Профессиональное развитие педагогов, в современной образовательной парадигме нацеленное на формирование компетенций, предопределяет использование методологических оснований **компетентностного подхода**. Нормативная база ФГОС, профессиональный стандарт «Педагог» используют для характеристики профессионализма учителя понятия «компетентностный подход», «компетентность», «компетенция». Глубокое изучение компетентностного подхода представлено в работах В.А. Адольфа, И.С. Батраковой, Г.А. Бордовского, Е.В. Барановой, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого и др. Приведём определение компетентностного подхода: это «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [28]. Ориентированный на результат образования, выраженный в способности педагога решать профессиональные задачи, используя полученные знания, умения, навыки, опыт и личностные качества, компетентностный подход смещает фокус с теоретической подготовки на формирование способности применять полученные знания на практике. Понятие компетентности выступает узловым понятием и, по определению И.А. Зимней,

представляет «интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [66].

В составе портфеля компетенций современного педагога, утверждённых в проекте Национальной системы учительского роста, выделены четыре группы компетенций: предметные, методические, коммуникативные и психолого-педагогические. Опираясь на ряд актуальных исследований, посвящённых выявлению профессиональных дефицитов педагогических работников, можно указать на ярко выраженную тенденцию: наиболее дефицитарна группа методических компетенций. Во многом мы связываем это с преимущественно лекционно-теоретической подготовкой специалистов в системе среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования. Соответственно, преследуя цель повышения методической компетентности педагогов, в рамках текущего исследования мы учитываем деятельностьную природу её формирования и используем формы, методы и технологии, отвечающие принципам компетентностного подхода. Рассмотрим принципы компетентностного подхода применительно к профессиональному развитию педагогов (Таблица 3).

Таблица 3 – Принципы компетентностного подхода в организации профессионального развития педагогов

Принцип	Содержание
Ориентация на результат	Обучение оценивается не столько по объёму теоретической подготовки, сколько по практической значимости и потенциалу для решения реальных педагогических проблем
Практико-ориентированность	Компетенции формируются и проявляются в деятельности, в решении задач и создании нового знания, применимого на практике; безотлагательное внедрение в практику
Учет контекста	Компетенции всегда проявляются в конкретном профессиональном контексте с учётом специфики предметной области, социальных и культурных факторов
Интегративность	Решение реальных педагогических проблем требует комплексного подхода и интеграции знаний из разных дисциплин. Компетентностный подход способствует созданию междисциплинарных связей и применению знаний из разных

	областей науки для решения сложных задач
Развитие	Компетенции не статичны, они развиваются в течение всей профессиональной жизни педагога; профессиональное развитие рассматривается как процесс непрерывного обучения и развития компетенций
Рефлексивность	Осмысление педагогом собственной деятельности, её сильных и слабых сторон, а также возможностей для дальнейшего развития; рефлексия помогает критически оценивать профессиональные результаты и совершенствовать методы преподавания; рефлексивно-ценностное отношение к профессиональной деятельности

Традиционное повышение квалификации (курсы, семинары), характеризующиеся стихийностью и массовостью проведения, не всегда отвечает запросам педагогов и не нацелено на возмещение их индивидуальных профессиональных дефицитов, поэтому важной методологической опорой в нашем исследовании является *личностно-ориентированный подход*. Создание системы корпоративного обучения позволяет учитывать принципы индивидуализации и дифференциации в решении педагогических задач. Идея личностно-ориентированного подхода в соответствии с идеями И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова заключается в фокусировке на индивидуальных потребностях, стилях обучения, целях каждого педагога и, как следствие, создании персонализированной среды для развития методических компетенций. В противовес распространённой модели повышения квалификации, при которой сначала разрабатывается образовательная программа, а потом унифицировано реализуется на курсах, личностно-ориентированный подход в реализации корпоративного обучения позволяет рассматривать учителя и его запросы как точку входа в обучение, принимать во внимание возрастные и личностные особенности. Также важной характеристикой подхода является «включение» педагога в процесс обучения благодаря созданию условий для реализации субъектной роли. Кроме того, личностно-ориентированный подход предполагает формирование идеальной модели личности, создание условий для реализации её потенциала, формирования профессиональных ценностей и педагогической

позиции. Представим основные принципы личностно-ориентированного подхода в организации профессионального развития педагогов (Таблица 4).

Таблица 4 – Принципы личностно-ориентированного подхода в организации профессионального развития педагогов

Принцип	Содержание
Принцип индивидуальности	Учитываются уникальные характеристики каждого педагога: его опыт, знания, стиль обучения, сильные и слабые стороны, цели профессионального развития; программы обучения адаптируются под особенности педагога; обучающие материалы и методы выбираются с учетом предпочтений педагогов
Принцип субъектности педагога	Педагог рассматривается не как пассивный получатель информации, а как активный участник процесса обучения, участвующий в выборе тем, методов обучения, темпа и форм работы. Педагог может влиять на содержание и ход обучения, высказывать своё мнение и участвовать в разработке программы
Принцип сотрудничества и совместного обучения	Обучение организуется как коллективный процесс, где педагоги учатся друг у друга, делятся опытом, работают в группах, обсуждают идеи и решают проблемные ситуации совместно; создаётся атмосфера доверия и взаимной поддержки
Принцип рефлексии	Педагоги регулярно анализируют свой опыт, оценивают достижения и трудности, определяют области для дальнейшего развития. Рефлексия может осуществляться в форме самостоятельных заданий, групповых обсуждений, обратной связи от наставника или коллег
Принцип индивидуализации	Обучение должно быть направлено на достижение конкретных целей, определённых самими педагогами в соответствии с их индивидуальными потребностями и целями профессионального развития; разные педагоги могут достигать одних и тех же результатов, используя разные стратегии и методы
Принцип непрерывного самообразования	Личностно-ориентированный подход поощряет педагогов к непрерывному самообразованию и поиску новых методов и подходов к преподаванию; обучение не заканчивается по завершении программы, а продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности

Использование системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов в качестве методологического фундамента

позволяют со значительно большей эффективностью повышать методическую компетентность педагогов. Наряду с указанной триадой базовых методологических подходов в исследовании использовались идеи средового и акмеологического подходов, имеющих важное значение в контексте организации профессионального развития педагогов. Акмеологический подход обеспечивает осознанное движение учителя к профессиональному мастерству, а средовой подход позволяет рассматривать образовательную организацию как среду, влияющую на профессиональный рост учителя.

Указанные подходы являются взаимодополняющими, используются в комплексе и позволяют определить стратегию повышения методической компетентности педагогов средствами корпоративного обучения.

Далее рассмотрим **организационно-дидактический блок модели**, описывающий содержательную рамку корпоративного обучения, цикл и фазы организации обучения, а также методы, технологии и формы корпоративного обучения педагогов для повышения их методической компетентности.

В научной литературе корпоративное обучение персонала рассматривается в течение последних тридцати лет и преимущественно изучается в целях повышения эффективности сотрудников коммерческих предприятий (С.А. Смирнов [156], Е.В. Каштанова, А.С. Лобачева [84], С.А. Зиновьева [68]). Последние пять лет демонстрируют всплеск интереса исследователей к вопросам осмысления и тиражирования имеющегося опыта корпоративного обучения (Л.В. Агафонова [15; 16], А.А. Арефьева [22], Р.А. Дубовицкий [53]), создания и масштабирования корпоративных университетов внутри крупных компаний (М.А. Сорочинский и М.В. Попов [160], Е.В. Ширинкина [184], А.Н. Пружинин [148]), разработки адаптивных технологий корпоративного обучения (Е.В. Каштанова, А.С. Завелицкая [85]) и использования потенциала цифровых средств в организации обучения (О.А. Никифорова [135], Е.В. Каштанова и Д.К. Захаров [86], В.А. Лавреньев [110]).

Нами была уточнена трактовка понятия «корпоративное обучение» применительно к повышению методической компетентности педагогов

общеобразовательной организации. Так, корпоративное обучение – это система внутриорганизационного обучения, выполняющая функции развития кадрового потенциала конкретной образовательной организации для достижения её стратегических целей и повышения качества образовательного процесса, нацеленная на рост методической компетентности педагогов за счёт обеспечения их адресной поддержки по сокращению индивидуальных профессиональных дефицитов, организованная как участие педагогов в деятельности профессиональных разнопредметных обучающихся сообществ, осуществляемое в рамках непосредственной деятельности педагогов без отрыва от работы, обладающая признаками целенаправленности, системности, регулярности, практической ориентации, контекстуализации знаний, непрерывности, динамичности, вариативности и адаптивности. Перечислим ключевые *функции* корпоративного обучения педагогов:

- интеграция развития сотрудников с развитием организации;
- обеспечение взаимодействия педагогов всех уровней образования в школе, преодоление разрыва между уровнем педагогического мастерства, а также преодоление профессиональной изоляции педагогов;
- синтез теории с педагогической практикой и исследовательской деятельностью педагога;
- реализация перехода от стихийного повышения квалификации к системному непрерывному образованию;
- формирование проактивной позиции педагогов;
- пролонгация процессов, запущенных на курсах повышения квалификации, средствами корпоративного обучения в рамках системы методической работы;
- формирование корпоративной культуры организации, накопление корпоративных знаний;
- привлечение и сохранение в организации молодых кадров;
- развитие личностного и профессионального потенциала сотрудников.

Активное использование корпоративного обучения в бизнес-среде красноречиво говорит о его эффективности, в данном исследовании мы

рассматриваем его *потенциал* в повышении методической компетентности педагогов общеобразовательной организации:

- возможность гибкого реагирования на внешние и внутренние вызовы;
- организация программы профессионального развития педагогов в соответствии со стратегией развития школы;
- создание системы обучения совместно с педагогами (педагоги субъектны);
- возможность практической отработки навыков;
- системный характер обучения на протяжении всей профессиональной карьеры педагога;
- организация командной работы педагогов в противовес «профессиональному одиночеству»;
- возможность оказания адресной помощи педагогам;
- постоянный рост профессионального мастерства педагогов;
- возможность трансляции передового педагогического опыта.

Признаки корпоративного обучения: приоритет самостоятельности обучения; ценностно-смысловое равенство участников; составление индивидуального образовательного маршрута педагога для восполнения его дефицитов, что ведёт к индивидуализации профессионального развития; опора на личный опыт учителя; формирование рефлексивной культуры учителя: самооценка и самокоррекция деятельности; формирование горизонтальных профессиональных связей для передачи и обретения опыта (взаимообучение); осознанность в обучении (обучение «под задачу»).

Организация корпоративного обучения в учреждении предполагает цикличную деятельность административно-управленческой команды и педагогического коллектива. Организация корпоративного обучения в школе предполагает появление профессиональной развивающей среды, которая создает условия для персонифицированного профессионального продвижения педагога. Обучающий цикл представлен тремя фазами: фаза проектирования, фаза реализации и фаза рефлексии.

В рамках фазы проектирования административно-управленческая команда проводит ресурсный анализ функционирования образовательной организации, выделяет направления стратегического развития и определяет ключевые направления профессионального роста педагогов для дальнейшего устойчивого её развития. Следующим шагом является проведение диагностики методических дефицитов педагогов и формирование профессиональных обучающихся сообществ и наставнических пар. Для комплексного анализа дефицитов целесообразно посещение уроков и наблюдение за рабочим поведением педагогов в рамках внутришкольного контроля и внутренней системы оценки качества образования. На основании проведённого анализа разрабатывается программа корпоративного обучения, при необходимости составляются соответствующие регламенты и локальные акты. Важную организационную роль в запуске корпоративного обучения играют «развивающие» беседы руководителя (или методиста) с педагогами, способствующие разработке индивидуальных образовательных маршрутов педагогов и выбору форм профессионального самосовершенствования.

Фаза реализации предполагает участие педагогов в серии обучающих событий с использованием форм, методов и технологий корпоративного обучения. Среди многообразия форм и методов корпоративного обучения нами были выбраны – «исследование урока» (“lesson study”), кураторская методика, «исследование в действии» (“action in research”), семинар и проведение методической конференции, поскольку они преимущественно нацелены на формирование и развитие методической компетентности педагога. Фаза реализации предполагает создание многовариативной развивающей среды и позволяет каждому педагогу в соответствии с его методическим дефицитом выстраивать индивидуальный маршрут профессионального развития в части выбора форм, методов и технологий корпоративного обучения, времени выполнения и необходимости повторов (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Механизмы реализации корпоративного обучения

Таким образом, фаза реализации имеет заданные административные рамки, но множество вариантов исполнения и тем. Также для повышения эффективности целесообразно создание профессиональных обучающихся сообществ – разнопредметных методических объединений численностью 5–9 человек. В основе таких объединений – одинаковые методические дефициты, испытываемые педагогами разных предметов. Использование методов корпоративного обучения в непосредственной профессиональной деятельности обеспечивает очный формат взаимодействия, однако предполагает возможности использования онлайн-формата или их сочетание.

Фаза рефлексии завершает образовательный цикл и включает в себя итоговую диагностику методических дефицитов, посещение уроков экспертной группой (директор, методист, руководители методических объединений) с целью выявления изменений в уровне компетентности учителей и индивидуальные беседы педагогов с руководителем (методистом) для анализа и оценки реализации программы корпоративного обучения. Важной частью этого этапа работы

является предоставление педагогам возможности обсуждения и анализа наработанного опыта, чтобы определить направление дальнейшего развития.

Создание профессиональной развивающей среды в образовательной организации предполагает создание и пополнение ресурсной базы (Таблица 5).

Таблица 5 – Ресурсы, необходимые для организации корпоративного обучения

Тип ресурса	Описание
Кадровые	Куратор корпоративного обучения, наставники, руководители разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ
Информационные	Доступ к актуальной научно-методической литературе и возможность создания банка знаний; наличие партнёров (внешние методисты, преподаватели педагогических вузов, представители предприятий-партнёров и др.)
Материальные	Аудитории для совместной работы педагогов
Технические	Создание доступа к цифровым ресурсам (сайт, электронная учительская, облачные технологии и т. д.)
Временные	Высвобождение времени педагогов для организации само- и взаиморазвития

Результативное повышение методической компетентности педагогов может быть достигнуто благодаря реализации **комплекса организационно-педагогических условий**. Под педагогическими условиями понимается совокупность факторов, влияющих на эффективность педагогического процесса, достижение поставленных целей обучения и представляющих специально организованную среду для проверки гипотезы:

1. реализация административно-организационного сопровождения повышения методической компетентности педагогов за счёт разработки и реализации «дорожной карты» и программы организации корпоративного обучения, осуществляемого в формате работы разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ;

2. реализация технологии экспериментально-аналитического обучения, которое предполагает оперативный взаимопереход от теории к практике и нацелено на овладение педагогами методическими компетенциями;

3. организация педагогического наставничества, предполагающего совместное и взаимное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей.

Более подробно комплекс педагогических условий описан в параграфе 2.2.

Представим **структурно-критериальный блок** модели. Поскольку объектом исследования является методическая компетентность педагога, важной задачей является разработка структуры методической компетентности, определение её уровней и диагностических материалов.

Методическая компетентность выступает одним из компонентов профессионально-педагогической компетентности учителя и представляет собой интегральную систему знаний, умений, навыков и личностных качеств педагога в проектировании обучения. Так, структура методической компетентности представлена тремя ключевыми компонентами – когнитивным, деятельностным и ценностно-мотивационным (Таблица 6).

Таблица 6 – Структура методической компетентности педагога общеобразовательной организации

Компонент	Краткая характеристика
Когнитивный	Системность и полнота знаний
Деятельностный	Владение навыками
Ценностно-мотивационный	Мотивы и ценностные установки, профессиональная позиция

Когнитивный компонент методической компетентности педагога представляет собой интегративную характеристику систематизированных знаний и мыслительных операций, обеспечивающих теоретическую и концептуальную основу для эффективного осуществления педагогической деятельности, ее анализа, проектирования и рефлексии. Когнитивный компонент выступает базой методической компетентности, определяя понимание, целенаправленность и вариативность профессиональных решений учителя, на основании которых формируется деятельностный компонент. Важно отметить, что когнитивный

компонент не является статичным, обогащаясь и развиваясь в процессе профессиональной деятельности, самообразования и целенаправленного повышения квалификации. Сформированность когнитивного компонента позволяет педагогу не просто репродуцировать известные методики, но и творчески подходить к решению педагогических задач, осуществлять осознанный выбор и адаптацию образовательных технологий, обеспечивая тем самым высокое качество образовательного процесса и достижение планируемых результатов обучения.

Деятельностный компонент методической компетентности педагога представляет собой интегральную совокупность профессионально-педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическую реализацию теоретических методических знаний и концепций в реальном образовательном процессе и представлен в конкретных педагогических действиях, направленных на достижение образовательных целей и решение методических задач. Деятельностный компонент детерминирует способность педагога эффективно проектировать, организовывать, осуществлять, контролировать, оценивать и корректировать образовательный процесс. Сформированность деятельностного компонента методической компетентности обеспечивает практическую результативность педагогического труда, способность учителя творчески использовать методические знания, адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды и эффективно решать профессиональные задачи на высоком уровне. Деятельностный компонент находится в тесной взаимосвязи с когнитивным компонентом как базой для действий, образуя единую структуру профессиональной компетентности педагога.

Ценностно-мотивационный компонент методической компетентности педагога представляет собой совокупность индивидуально-психологических особенностей, ценностно-смысловых ориентаций, мотивов, установок и качеств личности, которые определяют характер и направленность профессионально-педагогической деятельности, а также способность к ее саморегуляции и саморазвитию. Ценностно-мотивационный компонент придает индивидуальную

окраску, осмысленность и эффективность когнитивному и деятельностному компонентам методической компетентности. Сформированность ценностно-мотивационного компонента методической компетентности определяет не только результативность применения педагогом методических знаний и умений, но и его способность к непрерывному профессиональному росту, самосовершенствованию и адаптации к динамично меняющимся требованиям образовательной системы.

Результативно-диагностический блок модели позволяет оценить профессиональный рост педагогов и описывает уровни сформированности методической компетентности, методы диагностики, показатели и результат.

Когнитивный и деятельностный компоненты диагностируются на основании контрольно-измерительных материалов независимой диагностики профессиональных дефицитов педагогов, разработанных Центром оценки профессиональных компетенций педагогов Пермского края в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог» (Таблица 7).

Таблица 7 – Группы профессиональных компетенций педагога в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог»

Компетенции и общетрудовые функции	Группы компетенций
Компетенции в области проектирования и реализации образовательного процесса	Компетенции в общепедагогической деятельности
	Компетенции в развивающей деятельности
	Компетенции в воспитательной деятельности
Компетенции в области проектирования и реализации ООП	Проектирование и реализация программ начального, основного и среднего образования в урочной деятельности
	Проектирование и реализация программ начального, основного и среднего образования в урочной деятельности

Таким образом, диагностические материалы оценивают не предметную подготовку педагога, а методическую, психолого-педагогическую и правовую

компетентность. Поскольку объектом представленного исследования является методическая компетентность педагога, был проведён выборочный анализ результатов мониторинга – в диагностических материалах определены и выделены компетенции и общие трудовые функции, синхронизирующиеся с методическими компетенциями учителя (Таблица 8).

Таблица 8 – Карта методических компетенций в рамках процедуры диагностики с целью выявления типовых профессиональных дефицитов педагогов

Компетенции и ОТФ	Группы компетенций	Компетенции	Показатели (индикаторы) компетенций
Компетенции в области проектирования и реализации образовательного процесса (отражают ОТФ А. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)	1. Компетенции в общепедагогической деятельности	1.1. Организация и проведение учебных занятий	Знает современные педагогические технологии реализации компетентного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей
			Умеет использовать технологии управления учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения, мотивируя их учебно-познавательную деятельность
			Владеет технологиями формирования учебной мотивации обучающихся
		1.2. Организация, осуществление контроля и оценки (объективность и индивидуальность)	Знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств
			Умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения
			Владеет способами создания оценочных средств и технологиями оценивания результатов обучающихся
		1.3. Анализ и самоанализ эффективности деятельности по организации образовательного процесса (внутренняя оценка качества)	Знает критерии для оценки учебных занятий
			Умеет оценивать образовательный процесс по критериям
			Владеет способами интерпретации результатов оценки и технологиями коррекции профессиональной деятельности
	2. Компетенции развивающей деятельности	2.1 Применение психолого-педагогических технологий адресной работы с детьми разных категорий	Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся
			Владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий
	3. Компетенции в воспитании	3.1. Проектирование и реализация воспитательного процесса	Умеет проектировать и реализовывать инвариантные и вариативные модули рабочей программы воспитания

Компетенции в области проектирования и реализации ООП (отражают ОТФ В. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ)	4. Проектирование и реализация программ основного и среднего общего образования в учебной деятельности	3.2. Умеет строить воспитательную деятельность с учетом особенностей обучающихся	Знает основы методики воспитания и целевые ориентиры результатов воспитания
		4.1. Планирование учебного процесса в соответствии с ООП	Умеет отбирать формы и методы обучения
			Владеет навыками адаптации Федеральной рабочей программы к особенностям и потребностям образовательного процесса образовательной организации
		4.2. Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися особыми образовательными потребностями	Знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся
			Умеет разрабатывать рабочую программу по предмету (при отсутствии ФРП) и обеспечивать ее выполнение
			Владеет современными способами оценивания в условиях ИКТ, инструментарием и методами диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка
		4.3. Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся	Знает разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по ИУП, ускоренным курсам в рамках ФГОС
			Умеет организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую
			Владеет навыком планирования специализированного образовательного процесса на основе имеющихся федеральных программ и собственных разработок
	5. Проектирование и реализация программ основного и среднего общего образования во внеурочной деятельности	5.1. Планирование и организация внеурочной деятельности	Знает основные направления и методы организации внеурочной деятельности
			Умеет ставить цели для достижения личностных и метапредметных результатов во внеурочной деятельности
		5.2. Реализация отдельных видов внеурочной деятельности	Знает формы интеллектуальной внеурочной деятельности
			Умеет планировать и организовывать специализированный образовательный процесс для разных категорий обучающихся

			Владеет современными образовательными технологиями и цифровыми образовательными ресурсами для организации самостоятельной деятельности обучающихся
--	--	--	--

Реализуя на основании общей диагностики анализ методической компетентности, были исключены задания, направленные на оценку критериев, не относящихся к структуре методической компетентности. Так, за рамками рассмотрения остались следующие показатели компетенций – «знает основы возрастной физиологии и школьной гигиены», «знает основные закономерности возрастного развития, основные признаки отклонения в развитии детей, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики», «владеет технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения», «знает основы законодательства в области воспитания, прав ребенка и их законных представителей», «владеет навыками использования конструктивного подхода в воспитании детей со стороны родителей (законных представителей) и может помочь семье в решении вопросов, связанных с воспитанием ребёнка», «умеет сотрудничать с коллегами и специалистами, обеспечивающими воспитательный процесс, в том числе в рамках межведомственного взаимодействия» и др.

Уровни сформированности когнитивного и деятельностного компонентов представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Уровни сформированности когнитивного и деятельностного компонентов методической компетентности педагогов

Критерии	Уровень сформированности когнитивного и деятельностного компонентов методической компетентности	Индикаторы оценки
Степень правильности выполнения заданий	Высокий	Выполнено верно 80–100 % заданий
	Повышенный	Выполнено верно 65–79 % заданий
	Базовый	Выполнено верно 55–64 % заданий

	Низкий	Выполнено менее 55% Тест не выполнен
--	--------	---

Ценностно-мотивационный компонент предложено оценивать на основе анонимной самодиагностики по методике И.В. Зверевой и Н.В. Немовой «Оценка уровня готовности педагогов к развитию». Методика предлагает респондентам 15 вопросов, имеющих 5 вариантов ответов: «5 баллов – если данное утверждение полностью соответствует вашему мнению», «4 балла – скорее соответствует, чем нет», «3 балла – и да, и нет», «2 балла – скорее не соответствует», «1 балл – не соответствует». Ниже приведён список вопросов:

1. Я стремлюсь изучить себя
2. Я оставляю время для развития, как бы ни была занят (а) делами
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время
6. Я анализирую свои чувства и опыт
7. Я много читаю
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам
9. Я верю в свои возможности
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты
13. Я получаю удовольствие от освоения нового
14. Возрастающая ответственность не пугает меня
15. Я положительно бы отнеслась к продвижению по службе

Уровни сформированности мотивационно-личностного компонента методической компетентности педагогов представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Уровни сформированности ценностно-мотивационного компонента методической компетентности педагогов

Критерии	Уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента методической компетентности	Индикаторы оценки
Самооценка при ответе на вопросы	Высокий	Набран средний балл от 4 до 5
	Повышенный	Набран средний балл от 3 до 4
	Базовый	Набран средний балл от 2 до 3
	Низкий	Средний балл 1 и менее Анкета не заполнена

Вне зависимости от возраста учителя, педагогического стажа и квалификационной категории методическая компетентность может быть сформирована на разных уровнях – низком, базовом, повышенном или высоком (подробнее представлены в параграфе 2.1). Уровень компетентности определяется с помощью диагностики профессиональных дефицитов педагогов, включающей тестирование, решение педагогических ситуаций, и наблюдения за их профессионально-педагогической деятельностью в рамках внутришкольного контроля и самодиагностики. В процессе реализации корпоративного обучения может повышаться уровень методического мастерства педагогов. Результативность повышения методической компетентности определяется комплексом количественных и качественных изменений.

Всё вышеперечисленное позволяет визуализировать модель повышения методической компетентности педагога общеобразовательной организации (Рисунок 4).

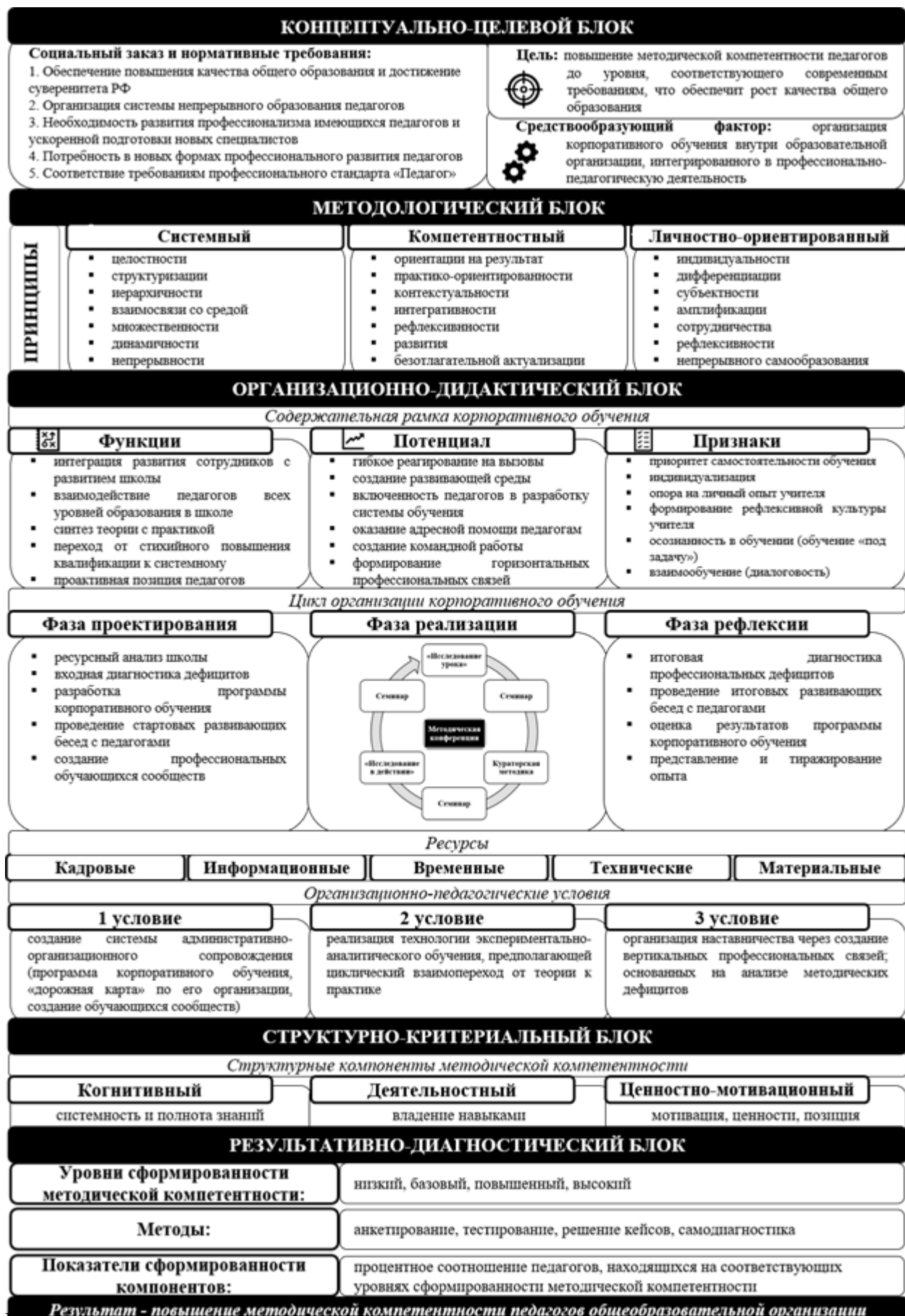


Рисунок 4 – модель повышения методической компетентности педагогов

общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения

Разработанная модель повышения методической компетентности педагогов обладает рядом свойств, определяющих её применение – структурированность (выявляет структуру исследуемого объекта – методической компетентности педагога), целостность (представляет процесс корпоративного обучения педагогов как целостную систему, представленную взаимосвязанными компонентами), функциональность (описывает каждый элемент системы и его роль в профессиональном развитии педагогов), практическую направленность.

Резюмируя, подчеркнём, что разработанная модель позволяет создать профессиональную развивающую среду в образовательной организации и может использоваться в целях повышения методической компетентности педагогического коллектива; оптимизации системы методической работы в школе; для проектирования системы непрерывного образования педагогов в межкурсовой период.

Таким образом, в ходе проверки гипотезы исследования была определена структура методической компетентности педагога в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог», разработана модель повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения, описаны блоки модели и представлены её свойства для последующей апробации в рамках экспериментальной работы.

Также были сделаны выводы:

1. Ограничения существующих систем повышения квалификации (фрагментарность, оторванность от практики, отсутствие ориентации на конкретный педагогический контекст) определяют поиск новых организационных решений в повышении методической компетентности педагогов.

2. Уточнена трактовка понятия «методическая компетентность» педагога как интегративное качество, представляющее собой совокупность когнитивного, деятельностного, ценностно-мотивационного компонентов, содержательно наполненных в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог», и определяющее потенциальные возможности педагога эффективно планировать,

разрабатывать, реализовывать и анализировать образовательный процесс. Представлена характеристика когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов методической компетентности.

3. Разработана и описана модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации, основывающаяся на положениях системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, включающая концептуально-целевой, методологический, организационно-дидактический, структурно-критериальный, результативно-диагностический блоки, характеризующаяся целостностью, прагматичностью, открытостью и результативностью.

4. Сформулированы ожидаемые результаты апробации модели, заключающиеся в значительном повышении методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

Выводы по главе 1

1. В теоретическом блоке было доказано, что главным условием достижения новых целей образования на современном этапе является переосмысление подходов к профессионализму педагогов и, в первую очередь, повышение их методической компетентности. Было конкретизировано определение термина **«методическая компетентность педагога»**, которая понимается как интегративное качество, представляющее собой совокупность когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов, содержательно наполненных в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог», и определяющего потенциальные возможности педагога эффективно планировать, разрабатывать, реализовывать и анализировать образовательный процесс.

2. Предложена и обоснована научная идея о положительном влиянии на повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации **корпоративного обучения**, определяемого как система внутриорганизационного обучения, *выполняющая функции* развития кадрового потенциала конкретной образовательной организации для достижения её стратегических целей и повышения качества образовательного процесса, *нацеленная* на рост методической компетентности педагогов за счёт обеспечения их адресной поддержки по сокращению индивидуальных профессиональных дефицитов, *организованная* как участие педагогов в деятельности профессиональных разнопредметных обучающихся сообществ, *осуществляемая* в рамках непосредственной деятельности педагогов без отрыва от работы, *обладающая* признаками целенаправленности, системности, регулярности, практической ориентации, контекстуализации знаний, непрерывности, динамичности, вариативности и адаптивности.

3. В ходе теоретического анализа уточнено, что целью организации корпоративного обучения в общеобразовательной организации является создание развивающей профессиональной среды, что позволит повысить

уровень методической компетентности педагогов. Внедрение корпоративного обучения сможет положительно повлиять на повышение методической компетентности педагогов благодаря реализации выделенных **организационно-педагогических условий**, образующих единый комплекс:

- административно-организационного сопровождения повышения методической компетентности педагогов за счёт разработки и реализации «дорожной карты» и программы корпоративного обучения, осуществляемого в формате работы разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ;
- внедрения технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающей оперативный взаимопереход от теории к практике и нацеленной на овладение педагогами методическими компетенциями;
- организации педагогического наставничества, предполагающего совместное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей.

4. Разработана и обоснована модель повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения, в которой выделены пять блоков: концептуально-целевой, методологический, организационно-дидактический, структурно-критериальный, результативно-диагностический. Предложенная модель направлена на достижение результата – успешной организации корпоративного обучения для повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

5. Методологической основой построения и реализации модели послужило единство системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Модель характеризуется целостностью (все блоки связаны между собой и работают на общий результат в педагогической деятельности); прагматичностью (позволяет проследить динамику процесса перехода педагога с низкого уровня на более высокий уровень профессионального мастерства); открытостью (возможность участия всех педагогов независимо от профиля преподаваемой дисциплины с индивидуальной скоростью реализации каждого учебного цикла);

результативностью, которые обуславливают её особенность.

6. Внедрение корпоративного обучения в систему профессионального развития предоставит педагогам возможности для повышения их интеллектуального уровня, расширения спектра методических и аналитических навыков, развития ценностно-мотивационной сферы, что позволит повысить уровень методической компетентности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Цели, задачи и характеристика экспериментальной работы по повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения

В данном параграфе представлены цели и задачи научно-педагогического эксперимента, охарактеризованы его доэкспериментальный и подготовительный этапы, описан констатирующий эксперимент, доказывающий актуальность проблемы – недостаточный уровень сформированности методической компетентности.

Гипотеза представленного исследования заключается в идее эффективности корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагогов общеобразовательной организации. Анализ научных работ, посвященных изучению содержания и структуры методической компетентности педагогов, и выявление ее практико-ориентированной природы привели к разработке модели повышения методической компетентности педагогов (подробнее в параграфе 1.4.). Постулируя исключительную необходимость практической работы в развитии методической компетентности учителя, была разработана модель, которая аккумулирует практико-ориентированные формы, методы и технологии корпоративного обучения, нацеленные на развитие профессионализма в части методической компетентности. Предлагаемая модель рассматривается в качестве основы системы методической работы и направлена на повышение методической компетентности педагогов. Эффективность модели проверена с помощью экспериментальной работы.

Цель педагогического эксперимента: практическая проверка результативности корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагогов общеобразовательной организации на основе разработанной модели.

Задачи экспериментальной работы:

1. апробация модели повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения;
2. проверка эффективности организационно-педагогических условий, разработанных для реализации корпоративного обучения педагогов;
3. анализ экспериментальных данных, выявление закономерностей и подведение итогов экспериментальной работы.

Экспериментальная работа реализована на методологических основаниях М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, В.И. Загвязинского. В соответствии с идеями М.Н. Скаткина в рамках экспериментальной работы происходило изучение педагогического опыта и проведение эксперимента как «целенаправленное наблюдение в специальных условиях» [138], где главным критерием оценки выступает результативность проводимой работы. Опираясь на труды В.И. Загвязинского, мы провели доэкспериментальную работу, позволившую уточнить гипотезу исследования, определили базовые *принципы проведения научно-педагогического эксперимента*: принцип объективности, предполагающий доказательность основных посылок и исследовательской логики, а также альтернативный характер научного изыскания; принцип сущностного анализа, предусматривающий не только описание, но и объяснение получаемых результатов, прогнозирование; принцип единства логического и исторического, позволяющий соотносить реальное развитие предмета исследования с имеющимися научными данными о нем; принцип концептуального единства, обеспечивающий непротиворечивость научных подходов; принцип целостности, рассматривающий объект как цельность всех его составляющих частей.

Особенности научно-педагогического эксперимента: ориентация на решение проблемы, планирование, объективность исследователя, научная этика в представлении и интерпретации данных.

Педагогический эксперимент был реализован в 2021–2025 годах и включал в себя несколько этапов – доэкспериментальный, подготовительный, констатирующий, формирующий и аналитико-рефлексивный. Данный параграф посвящен описанию доэкспериментального, подготовительного и констатирующего этапов экспериментальной работы.

Доэкспериментальный этап (март 2021–2023). Опираясь на методологический фундамент проведения научно-педагогического исследования В.И. Загвязинского наше исследование предварялось экспериментальной работой: проверочным экспериментом [59]. Так, гипотеза исследования, заключающаяся в утверждении эффективности корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагога, была зафиксирована в рамках исследовательского поиска и апробации форм, методов и технологий корпоративного обучения. В течение 2021–2023 годов в школах МАОУ «СОШ № 9» г. Соликамска, МАОУ «Школа бизнеса и предпринимательства» г. Перми, МАОУ «СОШ» п. Прикамский, МАОУ «СОШ № 1» г. Чернушка, МАОУ «СОШ № 10» г. Кунгура, МАОУ «Нижемуллинская школа», МАОУ «Лицей № 10» г. Перми, МАОУ «СОШ № 82» г. Перми, МАОУ «СОШ № 7» г. Чайковский, МАОУ «СОШ» г. Нытва, МАОУ «СОШ № 1» г. Соликамска и ряда других были внедрены в систему методической работы отдельные формы, методы и технологии корпоративного обучения: методическая конференция, «исследование урока» (“lesson study”), «исследование в действии» (“action in research”), проблемные, проектные и рефлексивные семинары, кураторская методика, наставничество), которые показали высокую эффективность в развитии методической компетентности педагогов. Для отслеживания результативности апробированных форм, методов и технологий корпоративного обучения в каждой образовательной организации были сформированы экспертные группы, в которые входили директор, заместитель директора, методист и руководители

методических объединений, что позволило объективировать полученные результаты. Таким образом, целью доэкспериментального этапа стало обнаружение и первичная проверка оптимальных механизмов повышения методической компетентности педагогов для дальнейшей организации полноценного научно-педагогического исследования.

Так, в 11 школах Чайковского городского округа в течение 2021–2023 годов нами были проведены проблемные, проектные и рефлексивные семинары для педагогических коллективов общеобразовательных организаций, нацеленные на повышение методической компетентности в области проектирования и анализа учебных занятий. В рамках семинаров педагоги, поделившись на группы и взаимодействуя друг с другом, анализировали видеозаписи уроков победителей федерального этапа конкурса «Учитель года»: анализировали структуру учебных занятий, оценивали целесообразность используемых форм, методов и технологий обучения, обсуждали сильные и слабые стороны уроков, выявляли педагогические находки, которые могут быть полезны в их профессиональной деятельности. Анализ учебных занятий позволил педагогическим коллективам создать собственные критерии оценивания уроков, принятые на педагогических советах и ставшие стандартом проведения уроков в каждой конкретной образовательной организации. После серии семинаров в каждой школе был налажен процесс взаимопосещения уроков педагогами, организован подробный методический анализ. По итогам представленной системы работы 30 марта 2023 г. состоялась муниципальная методическая конференция «Компетенции настоящего для человека будущего», где в многообразии практико-ориентированных форматов (презентационные, переговорные, экспертные, дискуссионные площадки, мастер-классы, педагогические мастерские, игры и др.) педагоги, являвшиеся участниками семинаров, представляли свой опыт повышения эффективности уроков для формирования нового качества образования. Профессиональная рефлексия нашла отражение в неординарных и глубоких темах мастер-классов «Мария Ивановна теряет профессию», «Методическая кухня: строим интересный урок», «Образовательная урбанистика: от интереса ученика к

результату обучения», «Создание ситуации успеха на уроке: опыт использования дифференцированного подхода», «"Мешок историй", или как вернуть детям интерес к книге» и др. Таким образом, педагоги выступили не пассивными участниками конференции, находясь в объектной позиции, а стали «режиссёрами» мероприятия, главными героями и трансляторами опыта, субъектами процесса профессионального развития. Представленный опыт показал высокий потенциал корпоративного обучения педагогов в виде проведения проблемных и проектных семинаров, а также результативность проведения методических конференций не «для педагогов», а самими педагогами.

В трёх школах Березниковского городского округа была апробирована кураторская методика К.М. Ушакова [173]. Так, в МАОУ «СОШ № 9» под эгидой общешкольной методической темы «Повышение качества урока как инструмент повышения качества образования» были сформированы диады педагогов, имеющих схожие методические интересы, выбраны кураторы для организационного сопровождения их работы и разработана матрица посещения и рефлексивного анализа уроков, учитывающего такие аспекты, как «распределение внимания учителя на уроке», «время говорения учителя и учеников», «качество организации группового взаимодействия», «количество и качество вопросов учителя в адрес обучающихся» и др. Прицельный анализ урока позволил педагогам увидеть свои «слепые зоны» и скорректировать педагогическую практику. Ценным выводом педагогов стало осознание того факта, что они задают разные вопросы ученикам одного класса: сложные вопросы, требующие анализа и развернутого ответа, как правило задаются отличникам, а более простые и однозначные вопросы, требующие односложного фактического ответа – ученикам с низкой академической успеваемостью. Этот факт может быть интерпретирован следующим образом: используя определенные приемы учитель бессознательно делает сильного ученика сильнее, а слабого – слабее. Кураторская методика позволила педагогам перейти от общего анализа урока (например, соответствие урока требованиям ФГОС соответствующего уровня образования) к частному и рассмотреть те аспекты педагогической деятельности, которые обычно не

замечаются и не обсуждаются публично. Обратная связь, полученная от педагогов-участников позволила сделать вывод об эффективности использования кураторской методики в повышении методической компетентности педагогов.

На данном этапе использовались методы, необходимые для сбора первичной информации и анализа текущей ситуации: теоретические – теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация, классификация, моделирование; эмпирические – наблюдение, беседа и интервью, изучение нормативных и методических документов.

Подготовительный этап (2023–2024). В рамках данного этапа была разработана методология исследования, сформулирован исследовательский аппарат и алгоритм экспериментальной работы.

Основной этап (2023–2024). В рамках основного этапа был решён комплекс задач:

1. Разработана модель повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения, направленная на повышение методической компетентности педагогов. Модель основывается на системном, компетентностном и личностно-ориентированном методологических подходах к профессиональному развитию педагогов, описывает технологический цикл корпоративного обучения в условиях жизнедеятельности современной общеобразовательной организации, конкретизирует формы, методы и технологии корпоративного обучения, нацеленные на развитие методической компетентности, и уточняет комплекс взаимосвязанных организационно-педагогических условий, необходимых для эффективной реализации корпоративного обучения (модель представлена в параграфе 1.4.).

2. Реализован констатирующий эксперимент (апрель – июнь 2024). Целью констатирующего этапа экспериментальной работы стало выявление текущего уровня методической компетентности педагогов общеобразовательных организаций Пермского края на основании их самодиагностики, а также сбор информации и ее анализ с точки зрения продуктивности использования в общеобразовательных организациях форм, методов и технологий

корпоративного обучения, способствующих формированию и развитию методической культуры, на основе субъективной оценки педагогов.

Самодиагностика педагогов была проведена с помощью социологического онлайн-опроса с использованием авторского опросника. В качестве респондентов выступили три целевые аудитории: педагогические работники, административно-управленческие работники (директора и их заместители) и методические работники (методисты, руководители методических объединений) общеобразовательных организаций Пермского края общей численностью 1158 человек.

Отправной точкой исследования явилось предположение о дисбалансе в «портфеле» профессиональных компетенций педагога: высоком уровне предметной (содержательной) подготовки и недостаточном уровне методической компетентности, во многом определяющей уровень обученности учеников. Поэтому первой исследовательской задачей стало выявление уровня методической компетентности педагогов на основании их самооценки. На вопросы «Оцените по 10-бальной шкале уровень Ваших *предметных* компетенций (где 1 – очень низкий, 10 – очень высокий)» и «Оцените по 10-бальной шкале уровень Ваших *методических* компетенций, где 1 – очень низкий, 10 – очень высокий» были получены прогнозируемые результаты: предметную компетентность педагоги оценивают значительно выше методической (Рисунок 5).

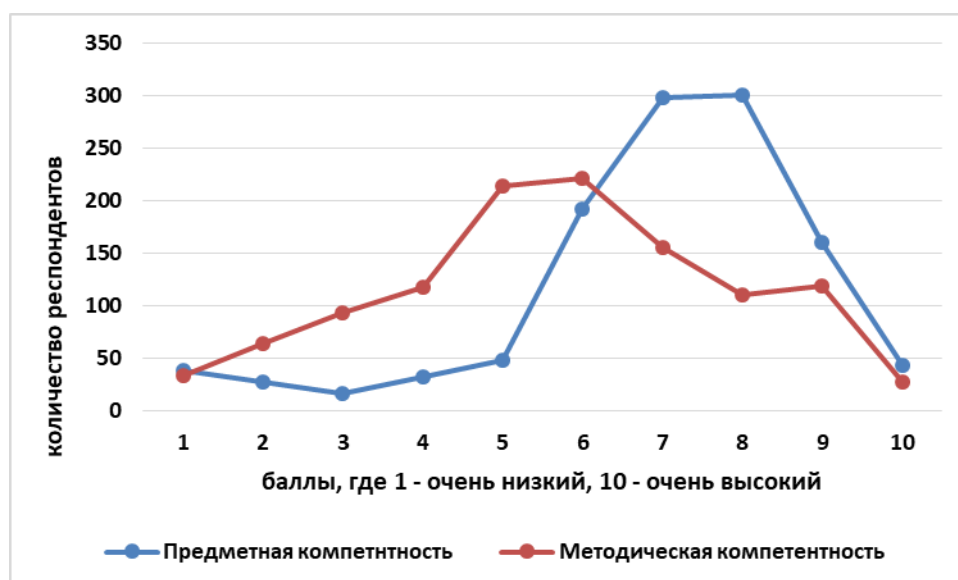


Рисунок 5 – Уровни владения предметными и методическими компетенциями (на основе самодиагностики респондентов)

Полученные данные визуализируют низкий уровень владения методической компетентностью. Так, анализируя предметную компетентность, ответы от 6 до 10 баллов выбрали 85,9% респондентов, аналогичные ответы в вопросе, посвященном оценке уровня владения методической компетентностью, выбрали 54,8%.

Далее педагогам предлагалось оценить по 10-балльной шкале (где 1 – совсем не эффективно, 10 – очень эффективно), насколько результативны в формировании и развитии *методической* компетентности курсы повышения квалификации и система методической работы, организованная в образовательном учреждении. Ответы продемонстрировали неудовлетворенность педагогов результатами курсовой подготовки в совершенствовании методических компетенций, что, возможно, связано с их теоретизированностью, массовостью, отсутствием возможности выхода в образовательные организации для практической отработки умений и адресной отработки запросов слушателей. Оценка эффективности существующей системы методической работы в аспекте повышения методической компетентности также оказалась невысокой, однако средний балл оказался выше аналогичного показателя курсовой подготовки. В первую очередь мы связываем это с возможностями применения практико-

ориентированных форм и методов профессионального развития внутри образовательной организации, поскольку методическая компетентность формируется в деятельности. С одной стороны, полученные результаты оказались более высокими, чем те, которые получены в ходе традиционной курсовой подготовки, с другой – ответы педагогов указывают на невысокий потенциал методической работы (Рисунок 6).

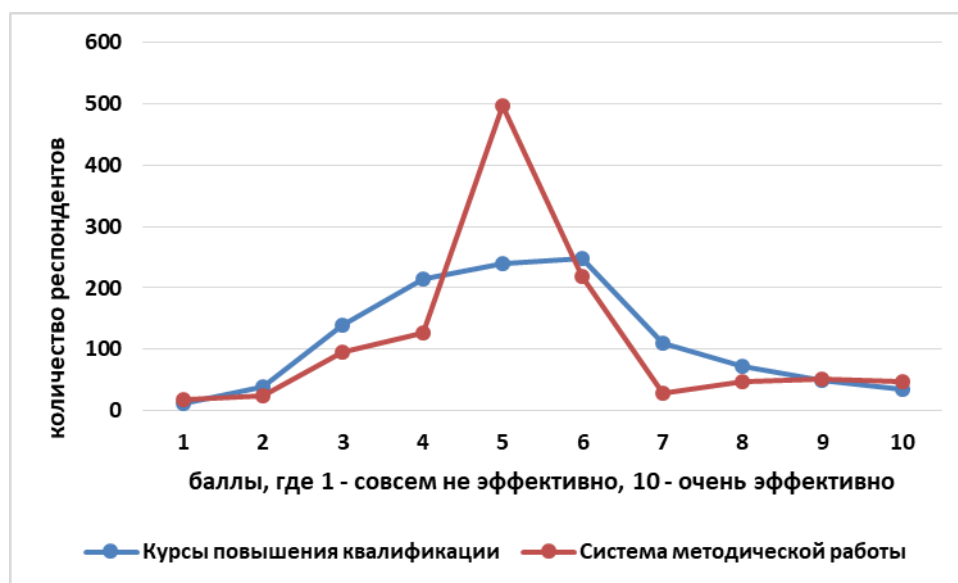


Рисунок 6 – Результативность курсов повышения квалификации и методической работы в повышении методической компетентности педагогов (на основе самодиагностики респондентов)

Таким образом, результаты первой части социологического опроса подтвердили выдвинутую гипотезу, что методические компетенции педагогов сформированы недостаточно, при этом существующая система дополнительного профессионального образования и методической работы не является в полной мере эффективной для их развития.

Следующей задачей социологического опроса стало выявление востребованности и актуальности форм, методов и технологий корпоративного обучения, способствующих развитию методической компетентности, а также обнаружение имеющегося опыта по созданию систем корпоративного обучения в общеобразовательных организациях Пермского края. Анализ представлений

педагогов о концепции корпоративного обучения (Рисунок 7) показывает, что преимущественное большинство педагогов и административных работников (76%) не знают о возможностях корпоративного обучения (учтены ответы «затрудняюсь ответить» и «совсем не знаком(а)»).

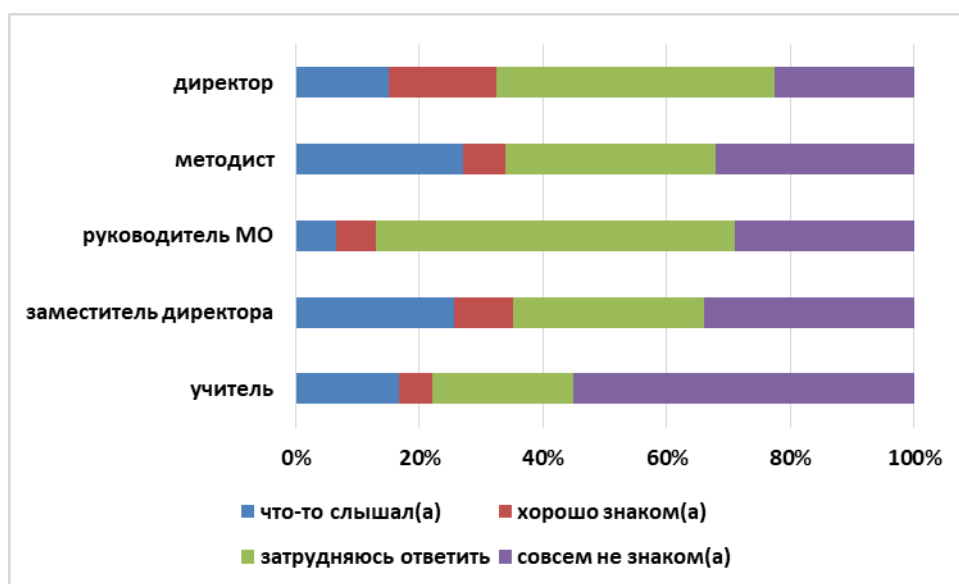


Рисунок 7 – Информированность работников системы общего образования о корпоративном обучении как механизме профессионального развития

Наибольшая доля респондентов, знакомых с концепцией корпоративного обучения, приходится на директоров, что связано с реализацией ими отдельного вида управленческой деятельности – формированием корпоративной (организационной) культуры в школе, регулярным опытом проведения корпоративных мероприятий, в том числе обучающего характера (оказание первой помощи, антитеррористическая подготовка, обновления требований СанПин и т. д.), однако неосведомленность педагогов говорит о ситуативном применении форм, методов и технологий корпоративного обучения и их игнорировании в системе методической работы.

Согласно результатам опроса в настоящий момент участниками корпоративного обучения (ответы «да», «скорее да, чем нет») являются 13,9 % респондентов (Рисунок 8).

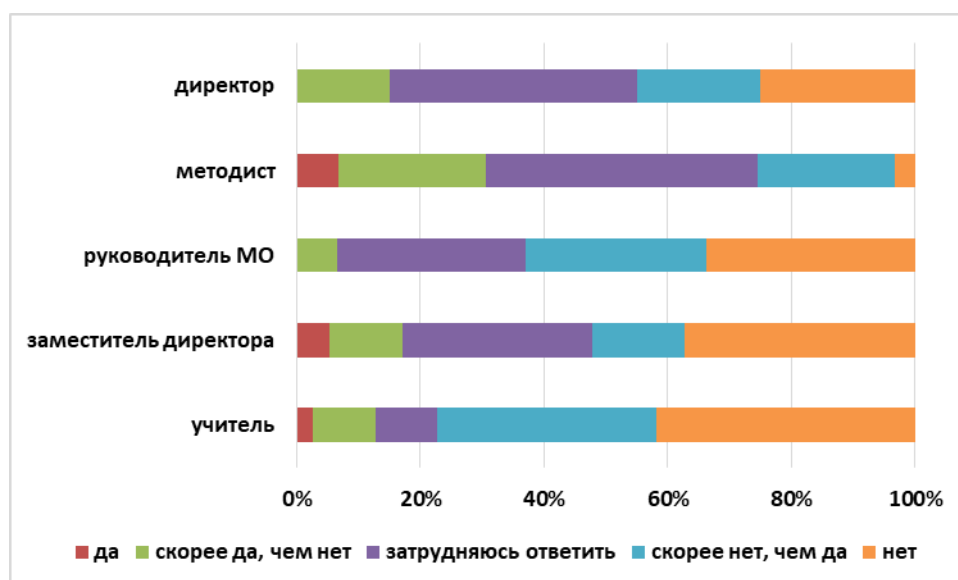


Рисунок 8 – Применение элементов корпоративного обучения в общеобразовательных организациях Пермского края

Из числа педагогических работников, только 12,7% учителей опрошенных включены в систему корпоративного обучения внутри образовательной организации. Среди директорского корпуса нет ни одного ответа «да», что, возможно, связано с отсутствием системы работы по организации корпоративного обучения, 6 ответов «скорее да, чем нет» свидетельствуют о наличии значительных элементов взаимного и совместного обучения на рабочем месте. Мы полагали, что в образовательных организациях корпоративное обучение может быть реализовано частично, поэтому *всем* респондентам было предложено выбрать формы, методы и технологии корпоративного обучения, которые применяются в их школе. В качестве основы для выбора ответа был предложен список и пустое поле для ввода собственного варианта ответа (Таблица 11).

Таблица 11 – Формы, методы и технологии корпоративного обучения, предложенные в рамках опроса

Порядковый номер	Название
1.	Взаимопосещение уроков и их анализ
2.	Мастер-классы
3.	Семинары и тренинги
4.	Наставничество
5.	Школьные методические конференции

6.	Школьные конкурсы педагогического мастерства
7.	Педагогическое проектирование
8.	Анализ педагогических ситуаций (кейс-стади)
9.	Рольевые и деловые игры для педагогов
10.	Кураторская методика (К.М. Ушаков)
11.	«Исследование урока» (“lesson study”)
12.	Коучинговые сессии
13.	Педагогические тьюториалы
14.	Педагогические туры
15.	Быстрые знакомства для педагогов
16.	Ваш вариант

Вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответов и был нацелен на выявление наиболее популярных и разработанных форм, методов и технологий корпоративного обучения педагогов. Обратимся к Рисунку 9, где отмеченные респондентами формы, методы и технологии, относящиеся к корпоративному обучению, пронумерованы и соответствуют аналогичным номерам в Таблице 11.

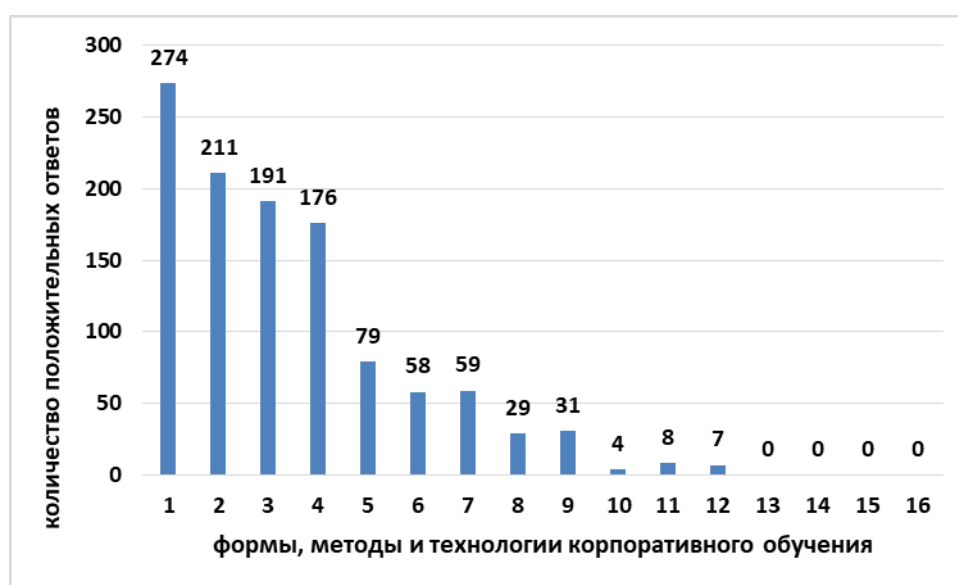


Рисунок 9 – Распространённость форм, методов и технологий корпоративного обучения в общеобразовательных организациях Пермского края

Обратим внимание, что из числа всех респондентов (1158 человек), имевших возможность выбора нескольких вариантов ответа, максимальное значение – 274 голоса (23,7%) – получило взаимопосещение и анализ уроков учителями. Взаимопосещение занятий и их анализ является как важным фактором

повышения качества урока, так и инструментом внутренней системы оценки качества, это наиболее эффективная стратегия повышения качества образования, применяемая в лучших школах страны на регулярной основе. *Группе респондентов, выбравших этот ответ*, было предложено уточнить, сколько раз в течение учебного года организуется взаимопосещение и анализ занятий, в котором они могут принять участие (Рисунок 10).

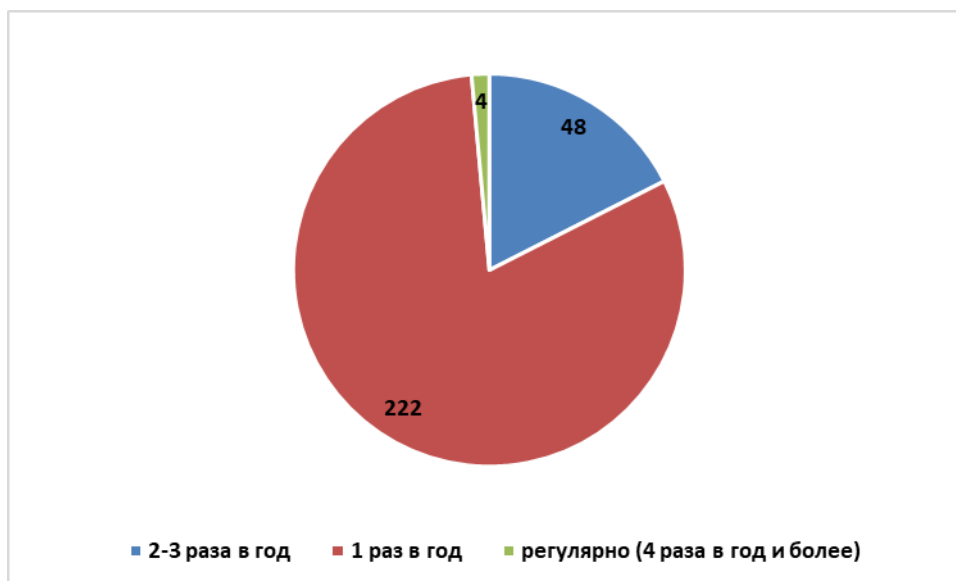


Рисунок 10 – Количество мероприятий, подразумевающих взаимопосещение и анализ занятий педагогами общеобразовательной организации

Абсолютное большинство педагогов (85,2%) отметили, что взаимопосещение и обсуждение уроков проводится не чаще одного раза в год. Иными словами, *лишь один из четырех педагогов один раз в год участвует в посещении и анализе уроков, что является критично низким показателем*. Для формирования профессиональной компетентности учителя, особенно в области методической подготовки, важен комплекс мер по проектированию, реализации, самоанализу и экспертному обсуждению уроков. Текущая ситуация говорит о том, что лишь четверть (24%) педагогов и методистов (в том числе руководителей методических объединений) погружены в эту систему работы.

Следующей по популярности формой профессионального развития внутри образовательной организации стал мастер-класс (18,7 % – 217 человек, включая

ведущих и участников мастер-классов). Интерактивная подача, возможность сформировать конкретный методический навык в сжатые сроки и применить его на практике – важнейшие признаки андрагогического обучения, однако сложность подготовки и деятельностная природа представления материала не предполагает его массовое распространение. Поэтому, уточняя роль респондента, выяснилось, что 92% педагогов были участниками мастер-классов, а не их ведущими.

На третьем месте по данным опроса оказались семинары и тренинги, в которых участвовал 191 респондент (16,5%) не чаще одного раза в год. На четвертом месте находится наставничество (176 респондентов и 15,2% соответственно), что говорит об отсутствии сформированного института педагогического наставничества в общеобразовательной организации.

Одной из давних и эффективных традиций в профессиональном совершенствовании педагогов является проведение методических конференций, в рамках которых педагоги делятся опытом, имеют возможность познакомиться с лучшими педагогическими практиками, обсудить возникающие затруднения и вдохновиться свежими методическими идеями для повышения уровня образовательного процесса. Лишь 7% респондентов (79 человек) отметили, что в их образовательных организациях проводятся методические конференции, и это свидетельствует об отсутствии или недостатке площадок для профессиональной коммуникации педагогов и поводов к профессиональной дискуссии и обмену опытом.

Остальные формы, методы и технологии корпоративного обучения представлены редко и стихийно. Такие продуктивные формы как педагогическое проектирование (формирующее проектную и аналитическую культуру педагога), конкурсы педагогического мастерства (позволяющие тиражировать лучший опыт и раскрывать личностно-профессиональный потенциал педагога), анализ педагогических ситуаций (развивающий рефлексивную культуру учителя и тренирующий критическое мышление), деловые игры, коучинговые сессии, исследование урока (позволяющие разработать урок для разных категорий

обучающихся) встречаются в практике методической работы крайне редко – их отметили 5% респондентов и менее.

На основе представленных данных (Рисунок 9) можно сделать вывод об ограниченном наборе используемых деятельностных форматов обучающих событий для педагогов в большинстве общеобразовательных организаций, а большая часть педагогов (756 респондентов) не выбрали ни одного из предложенных вариантов ответа, что свидетельствует об отсутствии сформированной событийной развивающей среды в школе. В статистику не вошли данные по количеству участников в обучающих мероприятиях муниципального, регионального и федерального уровней поскольку это находится за рамками образовательной организации и корпоративного обучения, однако можно предположить, что эти данные будут еще скромнее.

На вопрос «Считаете ли вы корпоративное обучение эффективным для профессионального развития педагога?» были получены позитивные результаты – 100 % директоров (57 человек) и 88,1 % методистов (52 из 59 человек) ответили утвердительно. Среди руководителей школьных методических формирований, заместителей директоров и учителей эта тенденция сохраняется – 82,4% (Рисунок 11).



Рисунок 11 – Ответы респондентов на вопрос «Считаете ли Вы корпоративное обучение эффективным в повышении методической компетентности педагогов?»

Так, результаты анализа второго блока вопросов социологического опроса привели к следующим выводам:

- преимущественное большинство педагогов и административных работников школ (76%) **не знают** о возможностях корпоративного обучения в развитии методической компетентности;
- только 12,7% опрошенных включены в систему корпоративного обучения внутри образовательной организации;
- активные и интерактивные формы проведения обучающих мероприятий для педагогов остаются малочисленными и уступают место традиционным «знаниевым» форматам. Из числа практико-ориентированных форм корпоративного обучения наиболее популярны взаимопосещение уроков, мастер-классы, семинары и тренинги, наставничество, но и они используются недостаточно. Другие формы практически не используются в методической работе;
- все целевые группы респондентов отметили интерес к концепции корпоративного обучения педагогов.

К методам, необходимым для реализации данного этапа исследования относятся: теоретические – теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, абстрагирование, моделирование, систематизация; эмпирические – наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, анализ документов, изучение продуктов методической деятельности.

По данным министерства образования и науки Пермского края на май 2025 года в общеобразовательных организациях региона работают 19 565 педагогов. В онлайн-опросе приняли участие педагоги всех муниципальных образований края в количестве 1158 человек, что составляет 6% об их общего количества. Репрезентативность выборки определена объективностью географического расположения респондентов, их статуса в общеобразовательной организации,

случайностью отбора и единым временным периодом для получения временной актуальности данных.

По итогам параграфа сделаны следующие выводы:

Логика экспериментальной работы включает в себя доэкспериментальный, подготовительный, основной и заключительный этапы. Подведём итоги экспериментальной работы, описанной в данном параграфе:

1. В ходе доэкспериментального этапа, представленного в виде апробации отдельных форм, методов и технологий корпоративного обучения в общеобразовательных организациях Пермского края, определены эффективные формы, методы и технологии повышения методической компетентности педагогов: семинары, методическая конференция, «исследование в действии» (“action in research”), кураторская методика, «исследование урока» (“lesson study”).

2. На подготовительном этапе разработаны исследовательский аппарат и алгоритм экспериментальной работы.

3. Констатирующая часть основного этапа эксперимента была реализована посредством социологического онлайн-опроса 1158 педагогов общеобразовательных организаций Пермского края. По результатам самодиагностики получены следующие данные: абсолютное большинство педагогов отмечает дефицит методических компетенций, не удовлетворено содержанием и формами курсовой подготовки и методической работы в их нивелировании. Согласно полученным данным, формы, методы и технологии корпоративного обучения в повышении методической компетентности, интерес к которым высказывают педагоги, не используются или используются стихийно и фрагментарно в их общеобразовательных организациях, что подтверждает актуальность исследования и выбор средствообразующего фактора модели.

2.2. Реализация организационно-педагогических условий повышения методической компетентности педагога общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения

Данный параграф описывает ход формирующей части эксперимента, раскрывает организационно-методические особенности корпоративного обучения педагогов, которые проявляются в реализации соответствующих организационно-педагогических условий, включенных в разработанную нами модель повышения методической компетентности. В соответствии с заявленной целью исследования осуществляется практическая проверка эффективности корпоративного обучения в формировании и развитии методической компетентности педагогов общеобразовательной организации, описывается процесс применения форм, методов и технологий корпоративного обучения, способствующих повышению методической компетентности.

Модель повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения (подробнее представлена в параграфе 1.4.) основывается на личностно-ориентированном, системном и компетентностном методологических подходах, учитывает специфику андрагогического обучения и нацелена на формирование и развитие одной из групп профессиональных компетенций современного педагога – его методической подготовки. Для эффективного повышения методической компетентности учителей был разработан **комплекс организационно-педагогических условий:**

1. Целенаправленное создание в образовательной организации системы административно-организационного сопровождения профессионального развития педагогов за счет составления и реализации программы корпоративного обучения педагогов на рабочем месте, разработки и реализации «дорожной карты» по организации корпоративного обучения, создания разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ, обеспечения комплекса мер по поддержке и вовлечению педагогов в систему корпоративных обучающих событий.

2. Овладение педагогами методическими компетенциями через реализацию технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающей оперативный переход от теории к практике и обратно и направленной на глубокое осмысление и совершенствование педагогической практики через непосредственный опыт, его критический анализ и последующее целенаправленное изменение педагогической практики.

3. Организация педагогического наставничества, предполагающего совместное и взаимное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей.

Указанные условия являются достаточными для реализации корпоративного обучения и значительного повышения уровня сформированности методической компетентности педагогов. Последовательно охарактеризуем пути реализации указанных условий в рамках формирующей части эксперимента.

Базой для проведения исследования выступила МАОУ «Култаевская средняя школа» Пермского муниципального округа Пермского края (далее – МАОУ «Култаевская СОШ»). Данная образовательная организация расположена в 24 километрах от г. Перми в с. Култаево. В связи с ростом численности обучающихся и открытием нового учебного корпуса в школу было принято 37 новоприбывших педагогов (в их числе молодые учителя и специалисты, сменившие квалификацию и пришедшие из других профессиональных сфер), для которых МАОУ «Култаевская СОШ» стала стартом педагогической карьеры. Всего в 2024–2025 учебном году штат педагогических работников насчитывал 158 педагогов, из них 42 учителя начальных классов, 92 учителя-предметника и прочие педагогические работники – библиотекари, социальные педагоги, педагоги-организаторы, психологи, дефектологи, воспитатели.

На основании самодиагностики администрация школы отметила формальное соответствие профессионального образования педагогов занимаемым должностям и фактически невысокий уровень подготовки педагогов к выполнению задач, поставленных обновленными Федеральными государственными образовательными стандартами начального, основного и

среднего общего образования. Средний возраст педагогов составляет 44 года и складывается из большого возрастного разрыва – в школе много молодых специалистов в возрасте до 35 лет и много опытных педагогов в возрасте от 55 до 79 лет, что определяет отсутствие единых педагогических подходов к преподаванию и вызывает необходимость формирования единого профессионального сообщества, корпоративной культуры и педагогических принципов. Вместе с тем администрация школы отметила низкую мотивацию педагогов к профессиональному развитию, слабый интерес к участию в курсах повышения квалификации, приоритетных проектах, реализуемых школой и муниципалитетом, инертность по отношению к конкурсам профессионального мастерства, отсутствие желания опытных педагогов делиться опытом с молодыми специалистами.

На основе изучения локальных документов школы и экспертного интервью была выявлена традиционная система методической работы, которая не отвечает особенностям функционирования массовой школы с большим педагогическим коллективом. Организация системы методической работы школы была представлена в виде сети предметных методических объединений (10) и объединений классных руководителей (3). Состав методических формирований был неизменным, а заседания проводились 3–4 раза в год (август, октябрь, март, июнь) в виде административных совещаний. В качестве направления профессионального развития педагогов администрацией ежегодно выбиралась единая для всего педагогического коллектива методическая тема, не всегда коррелировавшая с дефицитами и запросами учителей. Так, темой методической работы выступило «повышение эффективности образовательной деятельности через применение современных подходов, непрерывное совершенствование профессионального уровня и педагогического мастерства учителя». Характеризуя эту формулировку следует отметить, что она абстрактна и не предполагает измеримый конечный результат, достаточно широка и необъятна для реализации в течение одного учебного года, не ориентирована на адресную помощь педагогам в устранении их профессиональных дефицитов.

Первым педагогическим условием является реализация административно-организационного сопровождения повышения методической компетентности педагогов за счёт разработки и реализации «дорожной карты» и программы организации корпоративного обучения, осуществляемого в формате работы разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ.

Организация корпоративного обучения в школе представляет собой переход от традиционной системы методической работы, характеризующейся иерархической системой управления, автономностью предметных методических объединений, использованием элементов формального образования, к моделированию профессиональной развивающей среды и активизации кросс-функциональных связей между сотрудниками для совместного обучения. Подобные изменения стали возможны благодаря целому ряду управленческих решений со стороны администрации школы и созданию нового стиля профессиональной коммуникации. Трансформация системы методической работы потребовала от административной команды значительной предварительной и сопроводительной работы на протяжении всего учебного года. Так, в августе 2024 года перед стартом нового учебного цикла в школе была сформирована рабочая группа для определения целей, задач и составления программы корпоративного обучения педагогов. В рабочую группу вошли директор, заместитель директора по методической работе, заместители директора по учебной и воспитательной работе, активные заинтересованные педагоги общей численностью 14 человек. В целях разработки проекта по повышению методической компетентности педагогов была разработана **«дорожная карта»** по реализации корпоративного обучения в образовательной организации (Таблица 12).

Таблица 12 – План мероприятий «Дорожная карта» по реализации корпоративного обучения педагогов в МАОУ «Култаевская СОШ» в 2024–2025 учебном году

Сроки	Наименование мероприятия	Результат
Август	Проведение	Актуализация программы развития школы, уточнение

2024 г.	стратегической сессии	стратегии развития МАОУ «Култаевская СОШ» (2024–2027) и фиксация ключевых направлений профессионального развития педагогического коллектива. Определение среднесрочной перспективы развития школы выявило необходимость повышения качества образования обучающихся для соответствия статусу «Школы минпросвещения России» на «полном» уровне и коррекция работы по магистральному направлению «Учитель. Школьная команда»
Август 2024 г.	Входная диагностика профессиональных дефицитов педагогов	Проведена диагностика профессиональных дефицитов , необходимая для определения уровня методической компетентности педагогов и выявления тематических направлений при моделировании профессиональной развивающей среды в виде системы корпоративного обучения
Август 2024 г.	Определение рабочего времени, необходимого для профессионального развития педагогов	Составление расписания педагогов и графика часов, отведённых на участие в мероприятиях корпоративного обучения (не менее 3 ч. в неделю)
Август 2024 г.	Проведение стартовых развивающих бесед	Проведение развивающих бесед с педагогами , определение вектора профессионального развития педагога в соответствии с направлениями развития организации и данными входной диагностики профессиональных дефицитов
Сентябрь 2024 г.	Создание и функционирование Клуба наставников	Организация Клуба наставников для обучения педагогов с высоким уровнем методической компетентности основам наставнической деятельности
Сентябрь 2024 г.-апрель 2025 г.	Реализация программы корпоративного обучения	Публичное представление обобщённых результатов диагностики профессиональных компетенций педагогов, разработка и утверждение программы корпоративного обучения. - Выявление профессиональных дефицитов преимущественно методического характера стало основанием выбора методической темы школы на 2024–2025 учебный год – «Методическая перезагрузка педагога». - В соответствии с утвержденной темой и на основании результатов диагностики была сформирована сеть разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ: в экспериментальной группе педагогов созданы 5 разнопредметных методических объединений. Концентрация на методическом аспекте профессиональной деятельности дала возможность объединить педагогов не по принципу преподаваемого предмета, а по актуальному методическому дефициту. - Разработана программа корпоративного обучения педагогов. В ее базовую часть вошли общешкольные и локальные мероприятия, создающие условия для роста

		методической компетентности педагогов: - общешкольные педагогические советы с обязательным включением аналитических, обучающих и экспертных мероприятий, направленных на развитие методической компетентности; - работа профессиональных обучающихся сообществ (разнопредметных методических объединений), организованная с помощью форм, методов и технологий корпоративного обучения (кураторская методика, «исследование урока», «исследование в действии»; - обучающие семинары для всех педагогов экспериментальной группы на сквозные методические темы; - организация педагогического наставничества для обмена лучшими педагогическими практиками; - организация и функционирование Клуба наставников; - проведение школьной методической конференции
Май 2025 г.	Итоговая диагностика профессиональных дефицитов педагогов	Проведена итоговая диагностика методической компетентности педагогов. Проанализирована динамика изменения уровней методической компетентности педагогов по итогам реализации программы корпоративного обучения
Июнь 2025 г.	Проведение итоговых развивающих бесед	Проведение повторных развивающих бесед с педагогами, анализ и подведение итогов корпоративного обучения на основе их обратной связи и данных итоговой диагностики
Июнь 2025 г.	Педагогический совет	Подведение итогов Вручение педагогам документов (сертификатов, благодарственных писем, рецензий и др.)

Рассматривая современную школу как живую организационную систему, при проектировании корпоративного обучения мы основывались на актуальных профессиональных дефицитах и индивидуальных запросах педагогов, анализировали роль и потенциал имеющихся внутренних ресурсов коллектива, изучали новые для школы форматы профессионального развития. Отдельно подчеркнем, что эффективная реализация корпоративного обучения возможна, если в образовательной организации сформирована корпоративная (организационная) культура. В МАОУ «Култаевская СОШ» системная работа по формированию и развитию корпоративной культуры (под которой понимается совокупность ценностей и приоритетов, разделяемых сотрудниками школы) была важной частью управленческой деятельности в предшествующий период, что стало основанием запуска корпоративного обучения в 2024–2025 учебном году.

Активность включения педагогов в методическую и инновационную работу школы предопределяется организационной культурой и повышается в условиях демократичной среды и сетевого менеджмента, предполагающего матричную организационную структуру, множество проектов, гибкие команды, формирующиеся под решение конкретных методических задач. В связи с этим организация корпоративного обучения в МАОУ «Култаевская СОШ» предполагала значительную трансформацию традиционной системы методической работы и сети методических формирований. Триггерами инновационного развития и реализации «прорывных» проектов зачастую являются объединения профессионалов, однако следует отметить, что заседания предметных методических комиссий часто сводились к решению организационных вопросов (подготовка и проведение ученических олимпиад, научно-практических конференций, всероссийских проверочных работ, итоговых экзаменов) или узкопредметных вопросов (обновление содержания предмета, обсуждение учебника), оставляя без внимания собственно методическую работу – особенности обучения (методы и технологии) и построения урока, технологии оценивания академической успеваемости, характеристику различных категорий обучающихся и рефлексивное обсуждение учебных занятий, что должно являться ядром методической работы. Помимо этого, предметные методические объединения, функционировавшие в школе, долгое время имели постоянный состав участников и, тем самым, ограничивались небольшим кругом педагогов. Для появления новых профессиональных сообществ, способствующих развитию методической компетентности, наряду с предметными формированиями были созданы *разнопредметные методические объединения в форме профессиональных обучающихся сообществ*.

Под профессиональным обучающимся сообществом понимается устойчивая самоорганизующаяся группа педагогов, объединённых общей целью совместного поиска, освоения, создания и применения новых знаний, навыков и педагогических практик, ориентированных на повышение качества образования и собственное профессиональное развитие. В логике проводимого исследования

были сформированы профессиональные обучающиеся сообщества из числа педагогов, преподающих разные учебные предметы, но имеющие схожие методические затруднения.

Важным посылом андрагогического подхода в организации профессионального развития педагогов является политика социального (взаимного, совместного) обучения в образовательной организации. Формирующиеся профессиональные горизонтальные связи между педагогами позволяют коллегам объединяться для решения общих методических задач, передавать опыт и ценности организации, выстраивать доверительные отношения при взаимопосещении занятий, вливаться в новые профессиональные группы и транслировать опыт. Социальная устойчивость организации определяется количеством и качеством кросс-функциональных взаимодействий и внутренних профессиональных объединений. С одной стороны, развитие социального капитала организации является условием проектирования корпоративного обучения, с другой – в процессе корпоративного обучения происходит формирование новых устойчивых связей. Социальное обучение как механизм профессионального развития на основе межличностного и социального взаимодействия позволяет реализовать идеи совместного и взаимообучения внутри педагогической команды школы.

Основываясь на принципах андрагогики в проектировании системы профессионального развития, мы сделали акцент на совместном обучении педагогов с помощью создания профессиональных обучающихся сообществ, являющихся движущей силой самообучающейся организации [181]. Спецификой профессиональных обучающихся сообществ является принцип коллективного сетевого обучения – «peer-to-peer learning» (обучение «от равного к равному»), объединяющего педагогов для решения общих методических задач. Таким образом, в отличие от традиционных форматов обучения, где зачастую представлены субъект-объектные отношения, совместное обучение не имеет иерархической системы, создает возможности для демократичной горизонтальной фасилитации и приращения профессионального опыта педагогов.

Объединения педагогов, преподающих разные учебные предметы, в методические группы происходило с учетом доминирующих методических дефицитов, выявленных в рамках диагностики профессиональной компетентности (Таблица 13).

Таблица 13 – Распределение педагогов в профессиональные обучающиеся сообщества по методическим дефицитам

Группа педагогов	Критерии компонентов методической компетентности, набравших минимальный балл по данным входной диагностики	Количество педагогов
Группа 1	«Знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств», «умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения», «владеет способами создания оценочных средств и технологиями оценивания результатов обучающихся»	6
Группа 2	«Знает критерии для оценки учебных занятий», «умеет оценивать образовательный процесс по критериям»	4
Группа 3	«Знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся», «владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий»	9
Группа 4	«Знает разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по ИУП, ускоренным курсам в рамках ФГОС», «умеет отбирать формы и методы обучения»	4
Группа 5	«Знает формы интеллектуальной внеурочной деятельности»	2

Таким образом, благодаря созданию новых методических объединений в профессиональное взаимодействие вступили педагоги, ранее не знакомые с опытом друг друга, при этом объединенные схожими методическими затруднениями. Важным аспектом функционирования разнопредметных методических объединений стало создание общего ценностного поля, создание единой образовательной среды, возможность бывать на уроках не только своего предмета, а главное – наблюдать за учебным поведением своих учеников на уроках других педагогов, обсуждать разные методические стратегии по включению обучающихся в продуктивное учебное взаимодействие. Формирование методических групп учителей по принципу общих актуальных методических проблем, требующих решения, позволило консолидировать педагогов и организовать профессиональную дискуссию и научный поиск.

Создание профессиональной развивающей среды внутри образовательной организации потребовало *разработать комплекс мер по поддержке и вовлечению педагогов* в систему корпоративных обучающих мероприятиях.

Формирование и поддержка устойчивого стимула к профессиональному самосовершенствованию и взаимодействию с коллегами реализовывались с помощью инструментов внутренней и внешней мотивации.

Высокий уровень *внутренней мотивации* превращает педагога в соорганизатора обучения, рождает в нем субъектную проактивную позицию, профессиональный интерес. К числу факторов, влияющих на внутреннюю мотивацию, относятся потребность в самовыражении, одобрении, принятии, признании мастерства и компетентности, возможность улучшения или облегчения профессиональной деятельности, перспектива карьерного роста и удовлетворение амбиций, принадлежность к сообществу профессионалов-единомышленников. Внутренняя мотивация является отражением смыслов и ценностей профессиональной деятельности педагога. Принятие и разделение идеи непрерывного развития на протяжении всей карьеры являются частью личной, гражданской и профессиональной позиций учителя. *Внешняя мотивация* к профессиональному развитию опирается на повышение имиджа профессии педагога, статуса в обществе, отражении его почётной миссии, достойная оплата труда. Для поддержания мотивации педагогов к участию в программе корпоративного обучения, был разработан целый комплекс мер (Таблица 14).

Таблица 14 – Система мер по развитию внешней мотивации педагогов

Ведущие внешние мотивы	Инструменты мотивации
Общественное признание	1. Вручение благодарственных писем педагогам, принимающих активное участие в программе корпоративного обучения; 2. Публичное представление и чествование успехов педагогов во время профессиональных мероприятий, родительских собраний, в социальных сетях школы; 3. Организация неформальных корпоративных фотосессий с выпуском табличек, открыток, плакатов о главных индивидуальных профессиональных достижениях педагогов
Профессиональное	1. Направление педагогов для участия в конкурсах

развитие	профессионального мастерства; 2. Образовательное стимулирование (направление на обучающие мероприятия); 3. Предоставление бесплатного обучения самым активным педагогам (поездки на стажировки, конференции, форумы)
Прохождение аттестации	1. Рекомендация педагогов к получению новой категории «педагог-методист» и «педагог-наставник» в рамках новой модели аттестации педагогических работников; 2. Подготовка рецензий, сертификатов, благодарственных писем за участие в мероприятиях корпоративного обучения
Доступ к актуальной педагогической информации	1. Информирование педагогов о новых проектах, конкурсах, конференциях, разработках; 2. Организация доступа к современным журналам и литературе по педагогике (в учительской)
Стремление масштабировать профессиональные возможности	1. Привлечение педагогов-участников корпоративного обучения к принятию решений, связанных с развитием школы; 2. Включение деятельных и активных педагогов в административно-управленческий кадровый резерв; 3. Повышение статуса в текущей должности и назначение на позиции руководителей школьных методических формирований
Принадлежность к команде, сообществу профессионалов	1. Формирование корпоративной культуры; 2. Создание творческой атмосферы в школе, культивирование интереса к инновациям
Материальное стимулирование	1. Учет активного участия в программе корпоративного обучения при определении стимулирующей части заработной платы; 2. Выдвижение результативных педагогов на ежегодную премию; 3. Творческий отпуск в каникулярное время; 4. Оплата научно-методической литературы
Стремление к тиражированию профессионального опыта	1. Издание результатов интеллектуальной и методической деятельности педагогов 2. Содействие в подготовке собственных публикаций и пособий к печати; 3. Продюсирование педагогов на муниципальном, региональном и всероссийском уровнях

Важным инструментом психолого-педагогического сопровождения является *система развивающих бесед* с педагогами школы. Под развивающей беседой понимается процесс индивидуального профессионального общения руководителя образовательной организации и педагога с целью определения потребностей, «точек роста» и траектории развития учителя (Таблица 15).

Таблица 15 – Алгоритм проведения развивающей беседы

Этап	Краткое описание
Подготовительный этап	Представление педагогам экспериментальной группы новой процедуры профессионального взаимодействия – развивающих бесед Подготовка плана-протокола проведения беседы на основании списка вопросов Составление графика встреч с педагогами Направление списка вопросов педагогам Сбор информации о результатах диагностики профессиональных дефицитов педагогов и профессиональных достижениях
Проведение развивающей беседы	Обсуждение ответов на вопросы Формулирование и утверждение целевых ориентиров для педагога в контексте стратегии развития школы
Рефлексивный этап	Подведение итогов – корректировка и уточнение деятельности и программы корпоративного обучения

Развивающие беседы с педагогами экспериментальной группы проводились в сентябре 2024 года и в июне 2025 года. Они позволили сформировать новую неформальную площадку взаимодействия администрации школы с педагогами. Так, во время бесед были синхронизированы задачи по развитию школы с задачами профессионального развития педагогов, была получена обратная связь от педагогов в виде пожеланий по корректировке образовательного процесса, что благоприятно сказалось на формировании доверительной атмосферы в коллективе. Ниже представлен список вопросов для проведения развивающей беседы с педагогами экспериментальной группы:

1. Какие профессиональные задачи Вы ставите перед собой в этом учебном году?
2. С какими трудностями Вы сталкиваетесь в работе? В чем мы можем оказать Вам помощь?
3. Оцените качество ваших уроков. Что лучше всего удается? С чем возникают сложности?
4. Какие педагогические методы и образовательные технологии Вы преимущественно используете в работе?
5. В какой мере Вы используете активные и интерактивные методы обучения? С чем это связано?

6. С какими категориями учеников Вы работаете? С какими сложностями сталкиваетесь?
7. Какие методы оценивания Вы используете? Знакомите ли вы учеников с этими методами?
8. В каком обучении и какой методической поддержке Вы нуждаетесь?
9. Как Вы относитесь к профессиональному сотрудничеству с коллегами? Какие формы совместной работы в профессиональном развитии считаете предпочтительными?
10. Каким Вы видите развитие нашей школы в ближайшем будущем? Какова Ваша роль в этом развитии?

Проведение серии развивающих бесед позволило увидеть дефициты и потенциал каждого педагога, оказать адресную поддержку и помочь в перспективном планировании траектории профессионального развития, зафиксировать имеющиеся успехи. Кроме того, проведение развивающих бесед позволило администрации школы увидеть запрос педагогов «снизу» и донести собственные ценности и задачи развития организации каждому педагогу.

Таким образом, мы полагаем, что удовлетворенность учителя профессиональной деятельностью, управленческая поддержка, творческая атмосфера и своевременное признание достижений создают возможности для поддержания мотивации к непрерывному профессиональному развитию на протяжении всей педагогической карьеры. По итогам апробации сделан вывод об эффективности первого условия в организации корпоративного обучения педагогов посредством разработки системы административно-организационного сопровождения, поскольку:

- разработка «дорожной карты» по подготовке и организации корпоративного обучения позволила создать систему управления внутриорганизационным профессиональным развитием педагогов в соответствии со стратегическими направлениями развития образовательной организации;
- создание разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ послужило основанием объединения педагогов по принципу ключевых

профессиональных дефицитов, стало импульсом для профессиональной дискуссии и обмена опытом;

– меры мотивирования и поощрения позволили сформировать активную позицию педагогов экспериментальной группы и поддерживать её на протяжении реализации программы корпоративного обучения.

Вторым педагогическим условием стала реализация технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающая оперативный взаимопереход от теории к практике и нацеленная на овладение педагогами методическими компетенциями.

Методическая компактность формируется на практике, поэтому разработанная в ходе диссертационного исследования модель основывается на экспериментально-аналитическом обучении. Технология такого обучения направлена на нивелирование рассогласования между объемным научным педагогическим знанием и его фрагментарным освоением педагогом, способствует организации спиралевидного цикла обучения с помощью регулярных многократных вариативных переходов «теория-практика-теория-практика», что обеспечивает безотлагательное применение на практике получаемых знаний и обязательную аналитику полученного педагогического опыта.

Таким образом, экспериментально-аналитическое обучение позволяет интегрировать знаниевую компоненту подготовки в профессионально-педагогическую деятельность, способствует формированию аналитической культуры педагога, педагогической рефлексии и более глубокому пониманию предмета изучения. Авторская технология экспериментально-аналитического обучения Л.А. Косолаповой [99] изначально разработана применительно к системе высшего педагогического образования, однако мы считаем целесообразным ее использование в системе профессионального развития уже действующих педагогов.

В целях развития методической компетентности педагогов *были выбраны и использованы следующие формы, методы и технологии корпоративного*

обучения, отвечающие принципам экспериментально-аналитического обучения: «исследование урока» (“*lesson study*”), кураторская методика, «исследование в действии» (“*action in research*”), а также проведение семинаров и школьной методической конференции.

Выбор форм, методов и технологий обусловлен ценностью безотлагательного применения нового знания в педагогической практике и совместном профессиональном взаимодействии педагогов, каждый из которых имел возможность фокусироваться на индивидуальной теме, устраняя личные профессиональные дефициты и обогащаясь опытом коллег. Для реализации корпоративного обучения с целью повышения методической компетентности педагогов была создана программа корпоративного обучения педагогов на 2024–2025 учебный год (Таблица 16).

Таблица 16 – Программа корпоративного обучения педагогов общеобразовательной организации

Сроки	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО	Мероприятия	Комментарии
1 четверть (сентябрь – октябрь 2024 г.)		Работа профессиональных обучающихся сообществ в технологии «исследование урока» (“ <i>lesson study</i> ”)	Совместное проектирование занятий. Взаимопосещение и анализ уроков
30.10.2024		Методический семинар «Перезагрузка урока» (О.В. Власова)	Семинар для всех педагогов экспериментальной группы. В содержании семинара типы уроков, структура урока, деятельностные методы и технологии обучения
2 четверть (ноябрь – декабрь 2024 г.)		Работа профессиональных разнопредметных обучающихся сообществ по кураторской методике	Работа педагогов в диадах и тройках. Анализ аспектов наблюдения урока на основании протоколов. Осмысление разных аспектов педагогической деятельности
10.01.2025		Методический семинар «Ломаем лёд: активизация разных категорий обучающихся на уроке» (О.В. Власова)	Семинар для всех педагогов экспериментальной группы. В содержании семинара: педагогические стратегии учебного взаимодействия с разными категориями учеников – « <i>сильными</i> » (использование задач повышенной сложности, включение в наставничество

		«ученик-ученик», включение в проектную и исследовательскую деятельность, решение олимпиадных задач), «средними» (использование многоуровневых заданий, применение технологий визуализации учебного материала, вовлечение в проектную и исследовательскую деятельность, групповая работа), «слабыми» (использование опорных рабочих листов, пошаговых инструкций, наглядных материалов, технологий визуализации учебного материала, опережающего домашнего задания)
Зчетверть (январь – март 2025 г.)	Работа профессиональных обучающихся сообществ в технологии «исследование в действии» (“action in research”)	Реализация педагогических исследований, предполагающих экспериментальную работу на уроках
25.03.2025	Методический семинар «Новая философия оценочной деятельности: суммативное и формирующее оценивание» (О.В. Власова).	Семинар для всех педагогов экспериментальной группы.
17.04.2025	Школьная методическая конференция	Выступление педагогов на методической конференции

Представим подробнее реализацию указанных форм, методов и технологий корпоративного обучения, нацеленных на развитие методической компетентности педагогов.

«Исследование урока» (“lesson study”). Технология предполагает совместную работу педагогов (3–5 человек) по проектированию, проведению и рефлексивному осмыслению урока. Традиционно открытый урок разрабатывается и проводится одним учителем, что ограничивает его собственным опытом и педагогическим видением, способствует росту напряжения и волнения за результаты урока. Фактически такой открытый урок является точкой контроля и экспертной оценки профессиональной деятельности педагога. Технология «исследование урока» «переворачивает» привычную практику и подразумевает совместную подготовку урока и его рефлексивный анализ. План работы

профессионального обучающегося сообщества в технологии «исследование урока» (“lesson study”) представлен несколькими этапами:

1. Определение содержания и структуры оценочной деятельности, выделение позиций, требующих исследования и анализа
2. Выбор учителя, дающего первый открытый урок.
3. Выбор класса, учебной дисциплины, темы урока
4. Совместное обсуждение и проектирование первого урока, составление технологической карты урока. Имея разную предметную специализацию, учителя фокусируются на методической составляющей урока, продумывая измеримые цели и результаты занятия
5. Проведение первого открытого урока. Учитель проводит урок, все остальные члены группы наблюдают и заполняют «фотографию» урока
6. Методический анализ урока. Обсуждение урока членами профессионального обучающегося сообщества, выделение его сильных частей и «точек роста». Фиксация рекомендаций и вывод по оптимизации образовательного процесса, что является главным приращением методического мастерства
7. Повторение цикла со следующим учителем

Педагогами всех разнопредметных сообществ были подготовлены, проведены и проанализированы открытые уроки в первой четверти 2024–2025 учебного года таким образом, чтобы каждый учитель участвовал в разработке всех уроков и провел минимум один собственный урок. В качестве примера приведем график проведения открытых уроков педагогами группы № 1, общими для которых являлись профессиональные дефициты «знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств», «умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения», «владеет способами создания оценочных средств и технологиями оценивания результатов обучающихся» (Таблица 17).

Таблица 17 – График проведения открытых уроков при реализации технологии «исследование урока» (“lesson study”)

Дата	Учебный предмет, класс, тема урока	Предмет анализа урока
17.09.2024	История, 5 класс «Древняя Индия»	Организация самооценивания на основе эталона
23.09.2024	Математика, 6 класс «Обыкновенные дроби»	Организация взаимооценивания на основе предложенных учителем критериев
30.09.2024	Литература, 7 класс «М.Е. Салтыков-Щедрин. Сказки»	Реализация оценочной деятельности на основе разработанных учителем и учениками критериев
08.10.2024	Основы безопасности и защиты Родины, 8 класс «Общевойсковые уставы – закон жизни Вооруженных Сил Российской Федерации»	Разработка заданий для оценки функциональной грамотности учеников
14.10.2024	Физика, 8 класс «Магнитные явления»	Использование приемов педагогического оценивания в ходе учебного занятия для контроля и коррекции
21.10.2024	Труд (технология), 9 класс «Модель реализации бизнес-идеи»	Приемы проведения содержательной рефлексии по итогам занятия

Создание методических разработок учебных занятий в виде технологических карт, сценариев и конспектов уроков хорошо знакомо педагогам, тогда как совместная работа и создание «фотографии» урока при посещении учебного занятия оказались новым опытом. Благодаря использованию приема «фотография» урока, все гости урока тренировали свое методическое мастерство: наблюдая за ходом урока, составляли его методическое описание и фиксировали наблюдаемый аспект педагогической деятельности учителя – приемы оценивания. В качестве примера приведем «фотографию» урока одного из педагогов, посетивших занятие по теме «Магнитные явления» (Таблица 18).

Таблица 18 – «Фотография» урока по теме «Магнитные явления», выполненная учителем

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учеников	Приемы оценивания
Этап 1	Приветствие, проверка	Приветствуют учителя,	Наблюдение за

	готовности к уроку. Краткая беседа о знакомых явлениях. связанных с магнитами (компас, магниты на холодильнике) Демонстрация взаимодействия магнитов: притяжение и отталкивание. Постановка проблемного вопроса: почему магниты притягиваются и отталкиваются? Что такое магнитное поле?	готовятся к уроку, участвуют в беседе Наблюдают за демонстрацией, формулируют вопросы, высказывают свои предположения	активностью учащихся, оценка готовности к уроку Устный опрос, наблюдение за активностью, анализ высказанных предположений
Основной	Объяснение нового материала Демонстрация магнитных линий с помощью железных опилок. Объяснение понятия магнитных полюсов Организация практической работы: определение полюсов магнита, исследование взаимодействия магнитов, выявление магнитных и немагнитных материалов Индивидуальная работа с магнитами и металлическими предметами Задания на закрепление: решение задач на определение полюсов магнита, объяснение взаимодействия магнитов, работа с тестами/карточками. Работа в парах, взаимопроверка	Записывают определения и схемы в тетрадь, внимательно слушают объяснения, задают вопросы Выполняют практическую работу, записывают результаты наблюдений Решают задачи, отвечают на вопросы, проверяют друг друга	Устный опрос, проверка записей в тетради, наблюдение за пониманием материала Наблюдение за работой учащихся, проверка выполнения заданий, взаимопроверка результатов Взаимооценка в парах, анализ ошибок
Рефлексивно-оценочный	Беседа о пройденном материале, ответы на вопросы учащихся Заполнение листа самооценки (что нового узнали, что понравилось, что вызвало трудности)	Отвечают на вопросы, задают вопросы педагогу Оценивают свою работу на уроке, заполняют лист самооценки	Анализ ответов учащихся, анализ заполненных листов самооценки

По итогам цикла проведенных уроков для педагогов экспериментальной группы был организован методический семинар «Перезагрузка урока» (спикер – О.В. Власова).

Таким образом, в течение первой четверти в каждом профессиональном обучающемся сообществе были совместно разработаны уроки, проведены учебные занятия каждым участником группы, проанализирован полученный опыт. Результаты проектирования, проведения и анализа уроков использовались педагогами экспериментальной группы для подготовки докладов и мастер-классов в рамках школьной методической конференции, состоявшейся в марте 2025 года.

Кураторская методика. Методика разработана профессором, д.п.н. К.М. Ушаковым и предполагает объединение педагогов в диады и триады для решения схожих методических задач при поддержке куратора. Кураторская методика нацелена на аспектный анализ работы учителя на уроке с целью повышения эффективности вовлеченности в учебное взаимодействие разных категорий обучающихся. В отличие от классического наставничества методика предполагает горизонтальное объединение в пару (триаду) педагогов, находящихся на одном (похожем) уровне профессионального мастерства и имеющих схожие методические затруднения. Таким образом, педагоги объединяются перед лицом общей методической задачи и начинают посещать занятия друг друга с их последующим обсуждением, анализом, коррекцией и измерением эффективности преподавания. С помощью кураторской методики была выстроена работа педагогов всех профессиональных обучающихся сообществ во второй четверти. В качестве примера приведем работу профессионального обучающегося сообщества № 3, объединившего педагогов с дефицитами «знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся», «владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий». Эта группа педагогов по итогам входной диагностики стала наиболее многочисленной – 9 человек. Для организации работы ее участниками изучили

подходы к классификации разных категорий обучающихся, актуализировали нозологии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с кураторской методикой была принята условная классификация: «сильные», «средние» и «слабые» ученики. Аспектный анализ кураторской методики предполагает три уровня сложности: во-первых, оценка уровня наблюдаемого педагогического навыка, во-вторых, оценка использования учителем навыка по отношению к разным категориям обучающихся («сильные», «средние», «слабые»), в-третьих, выделение в классе академически неуспешного ученика и прицельная отработка педагогического навыка на нем на протяжении серии занятий.

Педагогам был предложен план работы профессиональных обучающихся сообществ с использованием кураторской методики:

1. Формирование пар (диад) педагогов, имеющих единую методическую проблему
2. Взаимопосещение уроков друг друга и фиксация наблюдаемого педагогического навыка в протоколе
3. Анализ исследуемого аспекта педагогической деятельности или навыка учителя на основании заполненного протокола
4. Обсуждение новых стратегий академического взаимодействия
5. Повторное взаимопосещение уроков
6. Подведение итогов в среде профессионального обучающегося сообщества

В соответствии с планом работы в профессиональном обучающемся сообществе № 3 были созданы три диады и одна триада педагогов, были определены аспекты наблюдения и анализа педагогической деятельности при взаимопосещении уроков (Таблица 19).

Таблица 19 – Выбор аспектов анализа и распределение тем уроков между педагогами профессионального обучающегося сообщества

Группа	Аспект анализа	Предмет, класс, тема урока
Триада № 1 (3 педагога)	Распределение внимания учителя	Математика, 5 класс «Наглядная геометрия. Тела и фигуры в

	на уроке	пространстве». Биология, 6 класс «Строение и многообразие покрытосеменных растений» Обществознание, 6 класс «Общество – совместная жизнь людей»
Диада № 2 (2 педагога)	Качество обратной связи учителя	Музыка, 7 класс «Симфоническая музыка» География, 8 класс «Природно-хозяйственные зоны»
Диада № 3 (2 педагога)	Время для размышления	Русский язык, 8 класс «Деепричастие как особая форма глагола» Информатика, 8 класс «Исполнители и алгоритмы. Алгоритмические конструкции»
Диада № 4 (2 педагога)	Типы вопросов	История, 6 класс «Государства доколумбовой Америки в Средние века» Изобразительное искусство, 7 класс «Дизайн и архитектура как среда жизни человека»

Приведем фрагмент работы диады педагогов. Определив аспект «распределение внимания учителя на уроке», педагоги посетили уроки друг друга и, наблюдая за ходом урока, отмечали в протоколе наблюдения урока количество педагогических касаний учителя с учениками. Протокол наблюдения представляет собой схему класса с расположением парт и указанием имен учеников, занявших соответствующие места за партами. В соответствии с выбранным аспектом анализа педагоги-наблюдатели урока фиксировали все педагогические контакты учителя с учениками, отмечая их галочками (Рисунок 12).

урок биологии



Рисунок 12 – Протокол наблюдения урока биологии в соответствии с кураторской методикой. Аспект анализа – «распределение внимания учителя на уроке»

В качестве примера приведен протокол наблюдения урока биологии по теме «Строение и многообразие покрытосеменных растений», который продемонстрировал следующее: учитель вступает в учебное взаимодействие не со всеми учениками, чаще всего работает с одними и теми же детьми, у учителя есть «слепая» зона (ребята, сидящие за первыми партами). По итогам урока педагоги проанализировали академическую успеваемость учеников по биологии и подчеркнули имена детей в соответствии с их успехами: зеленым – «сильных», желтым – «средних», розовым – «слабых». Сопоставив первый слой информации (количество педагогических контактов, обозначенных галочками) и второй слой (академическая успеваемость), педагоги сделали следующие выводы: учитель неосознанно в большей степени работает с «сильными», в меньшей – со «средними» и игнорирует «слабых». Таким образом, стало очевидно, что педагогом не используются приемы, включающие «слабых» учеников в учебное взаимодействие, основное внимание сфокусировано на «сильных». Анализ

аспекта «распределение внимания учителя на уроке» показал, что реже всего педагоги взаимодействуют со слабоуспевающими учениками, что способствовало обсуждению новых стратегий обучения. В частности, были разработаны рабочие опорные листы для слабоуспевающих учеников, изучены приемы, способствующие включению их в коммуникативное взаимодействие – «отказ не принимается», «зацепка», «лови ошибку», методы и технологии визуализации учебного материала – «диаграмма Венна», «кластер», «инфографика», способствующие структуризации учебного материала.

Реализация кураторской методики в профессиональных обучающихся сообществах проходила во второй четверти и завершилась методическим семинаром для педагогов экспериментальной группы «Ломаем лёд: активизация разных категорий обучающихся на уроке» в декабре 2024 года с целью систематизации полученного методического опыта, идентификации разных категорий обучающихся педагогами и определения оптимальных методических стратегий построения учебного взаимодействия.

Полученный опыт и результаты изучения разных аспектов педагогической деятельности использовались учителями для подготовки докладов и мастер-классов в рамках школьной методической конференции, состоявшейся в марте 2025 года.

Технология «исследование в действии» (“action in research”) использовалась как инструмент роста методической компетентности педагога на основе проведения им самостоятельного исследования в своей педагогической практике. Практическое исследование проводилось учителем для нивелирования методических дефицитов экспериментальным путем и имело установленный цикл работы: «формулировка исследовательского вопроса» – «разработка исследования» – «знакомство с теорией и осмысление имеющегося опыта» – «практическая отработка навыка» – «рефлексия и совершенствование навыка». Таким образом, «исследование в действии» является ярким примером реализации экспериментально-аналитического обучения. С одной стороны, «исследование в действии» становится механизмом самостоятельного решения методической

проблемы педагогом (и группой педагогов), с другой – средством формирования исследовательской и аналитической культуры учителя. Вовлеченный в исследовательскую работу педагог учится обнаруживать и формулировать свои методические проблемы, выдвигать предложения по их разрешению, ставить перед собой достижимые цели, обращаться к экспериментальной работе и собирать эмпирические данные, осмыслять получаемые результаты и тем самым повышать свое методическое мастерство. В третьей четверти педагогам было предложено вычленить методическую проблему и постараться решить ее исследовательским путем. Учителями каждого профессионального обучающегося сообщества было проведено по 1–2 исследования в соответствии с их ключевыми методическими затруднениями. Ниже приведём список методических затруднений педагогов, ставших основой исследований в рамках реализации технологии «исследование в действии» (“action in research”):

1. Сложность в выборе оптимальных методов и приемов преподавания конкретной темы и обучения учащихся разных категорий
2. Развитие коммуникативных навыков учащихся и умения работать в команде
3. Индивидуальный подход к каждому ученику и учет его особенностей
4. Развитие интереса к предмету у учащихся с разным уровнем мотивации
5. Поддержание дисциплины и мотивации учащихся на уроке, особенно в больших классах
6. Сложности с разработкой критериев оценивания и объективной оценкой знаний учащихся
7. Проблемы с адаптацией учебного материала для учащихся с особыми образовательными потребностями
8. Трудности с интеграцией новых технологий в учебный процесс и недостаток технических навыков
9. Организация эффективной групповой работы на уроке

Приведем в качестве примера деятельность профессионального обучающегося сообщества № 4, нацеленного на нивелирование дефицитов «знает разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения, в том числе по

ИУП, ускоренным курсам в рамках ФГОС», «умеет отбирать формы и методы обучения». Педагоги этого объединения сформулировали для себя исследовательский вопрос: как выбрать оптимальные методы и приемы преподавания конкретной темы и обучения учащихся разных категорий? Основное внимание было обращено на изучение эффективных методов и технологий обучения, понимание целесообразности использования форм организации работы с учениками (индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная), корректный выбор методов и форм обучения в контексте достижения планируемых образовательных результатов. Актуализация уже известных и изучение новых методов не завершались обсуждением, а, в логике экспериментально-аналитического обсуждения, реализовались в практической проверке приемов и групповом обсуждении их эффективности.

Обнаружение профессиональных затруднений педагогов стало стартом педагогических исследований. В первую очередь педагоги изучали научно-методическую литературу, в рамках профессионального обучающегося сообщества обсуждали подходы к решению затруднений, анализировали видеозаписи уроков победителей конкурса «Учитель года», после чего новые апробировали на практике. Все 5 педагогов обучающегося сообщества экспериментальным путем анализировали способы конструирования урока с использованием современных методов и технологий обучения, что привело к разработке памяток педагогами (Таблица 20).

Таблица 20 – Пример памятки «Архитектура современного урока»

Этап урока	Методы и технологии
Организационно-мотивационный	Методы визуализации учебного материала (концепт-карты, кластер, инфографика, знаю-хочу узнать-узнал, тексты новой природы). Моделирование проблемной ситуации Интерактивное вопрошание, облако вопросов, «билет на вход-билет на выход», знаю-хочу узнать-узнал,
Основной	Проектная, исследовательская, конструкторская технологии, кейс-стади, метод проблемного обучения, ТРКМ, технология кооперативного обучения, ИКТ, формирующее оценивание Задания, направленные на формирование функциональной грамотности.

Рефлексивно-оценочный	Мишень, 2 звезды – 1 желание, знаю-хочу узнать-узнал, эверест, лестница успеха, рефлексивные листы
-----------------------	--

При подведении итогов педагоги поделились сделанными открытиями. Так, оказалось, что регулярное использование фронтального опроса для актуализации ранее изученного материала фактически включает в работу только нескольких учеников, первыми поднимающих руки, тогда как остальные остаются пассивными; отсутствие приемов ученического личностно-ориентированного целеполагания не позволяет ученикам стремиться к конкретному результату урока (который напрямую коррелирует с целью), находясь в процессе, заданном педагогом; использование групповой работы предполагает персональную ответственность каждого ученика за свой элемент общего образовательного продукта; для проведения качественной рефлексии в конце урока важно сместить фокус с эмоциональной рефлексии (например, приемы «смайлики», «лестница успеха» и др.) на познавательную и подбирать соответствующие приемы (например «мясорубка», «эверест» и др.).

Анализ уроков, использование технологических карт занятий и методических «фотографий» уроков позволили увидеть значительный методический сдвиг: если ранее преимущественно использовались фронтальная работа и объяснительные методы обучения, то в ходе представленных уроках появились смена форм организации работы, активные и интерактивные методы обучения, работающие на цель урока и планируемые образовательные результаты.

Семинар. Формирование педагогической команды из педагогического коллектива, то есть создание сообщества педагогов с едиными профессиональными ценностями, лексикой и задачами, невозможно без организации совместных корпоративных мероприятий. Проведение обучающих интерактивных семинаров на сквозные методические темы позволило создать условия для профессиональной коммуникации педагогов и отработки единых педагогических задач. В течение учебного года было проведено 3 методических

семинара, длительностью 8 академических часов каждый. В начале семинаров было организовано личностно-ориентированное целеполагание слушателей, предопределявшее содержательное наполнение обучения, по итогам семинаров проводилась рефлексия.

Методическая конференция. Важной площадкой, на которой происходит рефлексия над вопросами формирования и развития методической компетентности, является ежегодная методическая конференция (чтения, форум). Под методической конференцией понимается специально созданная площадка профессиональной педагогической дискуссии, нацеленная на обмен опытом, обсуждение и презентацию актуальных методических подходов в образовании. Конференции позволяют транслировать и тиражировать новаторский педагогический опыт, способствуют взаимному обогащению педагогов авторскими методическими приемами. Школьная методическая конференция состоялась в весенние каникулы и позволила подвести итоги работы по направлениям методической темы учебного года. В качестве тем для выступления педагоги экспериментальной группы выбрали результаты их педагогических проектов и исследований («исследование урока», «исследование в действии»), данные анализа уроков по итогам использования кураторской методики. Выступить на методической конференции предлагалось всем педагогам экспериментальной группы, однако 3 педагога, сославшись на загруженность и состояние здоровья, не приняли участие в мероприятии, остальные подготовили доклады в парах или индивидуально и провели мастер-классы. Представим темы докладов и мастер-классов педагогов экспериментальной группы на школьной методической конференции:

1. Вопрос: инструмент контроля или развития?
2. «Распаковка» формирующего оценивания
3. Нейросети в методической работе педагога: создаем изюминки уроков
4. В поисках эффективного урока
5. Что важнее: как учитель учит или как ученик учится?
6. Критерии оценки современного урока

7. Архитектура современного урока
8. Любимая контрольная для Васи Пупкина
9. Оценка за урок: ответственность ученика или учителя?
10. Один урок – много возможностей для учеников
11. Педагогическое зеркало урока: учитель и ученики
12. Учить чему-нибудь и как-нибудь, или...?
13. Активные методы обучения как способ достижения образовательных результатов
14. Мифология современного урока
15. Миссия выполнима: домашние задания, которые хочется выполнить

Педагоги экспериментальной группы провели школьную методическую конференцию для всего педагогического коллектива. Регламент выступления составлял 15 минут для доклада и 30 минут для мастер-класса, предполагал обязательное наличие мультимедийной презентации. Участие в конференции в качестве докладчиков потребовало от учителей значительной аналитической работы – осмысления практического опыта и теоретического обогащения, что отражает идею экспериментально-аналитического обучения. Следует отметить, что высокий потенциал методической конференции заключался не столько в выступлении на конференции, сколько в систематизации педагогического опыта – структурировании, анализе, выделении успешных стратегий, профессиональных затруднений. Также в ходе проведения конференции педагоги совершенствовали навыки самопрезентации и публичных выступлений, получили обратную связь от своих коллег, укрепили профессиональную репутацию и выработали новые идеи для дальнейшей работы. Проведение мероприятия позволило сделать вывод, что методическая конференция является эффективным инструментом внутриорганизационного развития, способствует созданию профессиональной развивающей среды и помогает преломлять внешние вызовы на процессы и особенности конкретной образовательной организации.

Подводя итоги реализации второго условия, заключающегося в использовании технологии экспериментально-аналитического обучения,

предполагающей оперативный взаимопереход от теории к практике, следует отметить его эффективность в развитии методической компетентности педагогов, а именно:

- *повышение методической компетентности*: совместная работа педагогов в разнопредметных профессиональных обучающихся сообществах способствовала обмену знаниями, опытом, действительно работающими приемами и авторскими находками, дала импульс к проведению профессиональной дискуссии; благодаря реализации технологии экспериментально-аналитического обучения новые методические подходы стали не просто новым знанием, но и частью профессионального опыта каждого педагога экспериментальной группы;
- *повышение мотивации к профессиональному развитию*: использование практико-ориентированных форм, методов и технологий корпоративного обучения, нацеленных на решение индивидуальных методических затруднений педагогов экспериментальной группы, продемонстрировало результативность работы и оптимизировало деятельность педагогов. Общение с коллегами, совместная работа по решению профессиональных задач привели к росту мотивации педагогов;
- *формирование и развитие педагогической рефлексии*: реализованные формы, методы и технологии корпоративного обучения, отвечающие принципам экспериментально-аналитического обучения, способствовали росту рефлексивной культуры педагогов – самоанализу педагогической деятельности, выделению сильных и слабых сторон, выявлению направлений для профессионального совершенствования.

Третьим условием повышения методической компетентности является организация системы наставничества через создание вертикальных профессиональных связей между педагогами с целью передачи и распространения позитивного педагогического опыта внутри образовательной организации.

Наставничество является наиболее ярким примером социального обучения, доказавшим эффективность в интенсификации внутришкольного непрерывного

профессионального развития. Под наставничеством понимается взаимодействие педагогов по передаче опыта в целях адаптации и профессионального роста. Введенная в 2021 г. целевая модель наставничества актуализировала создание системы наставнической деятельности в образовательных организациях. Для профессионального развития педагогов оно является особенно ценным, поскольку способствует педагогической преемственности и созданию организационной культуры, когда наставниками транслируется опыт, а наставляемыми нарабатываются практические навыки ведения педагогической деятельности. В МАОУ «Култаевская СОШ» на момент проведения экспериментальной работы не было наставнических пар. Однако диагностика уровня методической компетентности показала, что в поддержке и сопровождении нуждаются не только молодые специалисты, но и учителя с большим стажем работы, что потребовало учитывать результаты входной диагностики (результаты представлены в параграфе 2.3) для выбора наставников. Таким образом, наставнические пары были сформированы по принципу профицитов и дефицитов, выявленных в ходе диагностики уровня методической компетентности.

Благодаря входной диагностике профессиональной компетентности удалось выявить педагогов, которых рекомендовали стать наставниками коллег в конкретных вопросах. Однако начало работы показало, что для реализации наставничества важно не только быть компетентным специалистом, но и иметь мотивацию к подобной работе, обладать навыками активного слушания, владеть методами сопровождения профессионального развития, реализовывать адаптационные, обучающие, развивающие, поддерживающие и мотивационные функции.

Для потенциальных наставников был организован Клуб наставников с ежемесячными встречами в течение учебного года и серия тренингов, проводимых приглашенными специалистами (Таблица 21).

Таблица 21 – Программа обучающих событий Клуба наставников на 2024–2025 уч. год

Дата	Тема тренинга
10.09.2024	Этика наставничества
17.09.2024	Приемы эффективной коммуникации
24.09.2024	Техники постановки целей и планирования
01.10.2024	Навыки наблюдения и анализа педагогической деятельности
08.10.2024	Качественная обратная связь
15.10.2024	Методы коучинга в наставничестве
22.10.2024	Эмоциональный интеллект
29.10.2024	Предотвращение и разрешение конфликтов
12.11.2024	Самоанализ и рефлексия

На протяжении 2024–2025 учебного года все 25 педагогов экспериментальной группы были включены в наставническую деятельность. Выбор наставников осуществлялся в заявительном порядке со стороны педагогов экспериментальной группы, чтобы обеспечить благоприятную атмосферу и комфортную коммуникацию в наставнической паре. Организационное сопровождение наставнической деятельности легло на наставников, формировавших графики встреч, цели и формы взаимодействия. Благодаря Клубу наставников все возникающие вопросы решались в обсуждении созданного сообщества. Наиболее распространенными формами стали *традиционное наставничество* (предполагающее индивидуальное сопровождение опытным специалистом нового сотрудника или педагога, имеющего методические дефициты), *взаимное (реверсивное) наставничество* (позволяющее каждому в наставнической паре быть одновременно наставником и наставляемым, например, молодой специалист выступал наставником для опытного педагога в вопросе использования цифровых методов обучения и наставляемым в вопросах использования педагогических методов и удержания внимания обучающихся на уроке), *групповое наставничество* (предполагающее работу одного наставника и нескольких педагогов, имеющих схожие методические затруднения).

Организация наставнической деятельности предполагала индивидуальное сопровождение педагогов экспериментальной группы, корректность и

конфиденциальность в использовании получаемой информации, системное взаимодействие по решению конкретных методических задач. Из числа форм работы наставников с педагогами экспериментальной группы наиболее часто использовались личный пример (с посещением уроков наставников), беседа, включенное наблюдение (за работой наставляемых), анализ уроков, совместное планирование учебных занятий, консультации, сопровождение в решении методических задач и т. д.). Наставникам был рекомендован цикл наставнического сопровождения в соответствии с целевой моделью наставничества, рекомендованной министерством просвещения Российской Федерации (Таблица 22).

Таблица 22 – Цикл наставнического сопровождения

Этапы	Направленность встречи
Первая рабочая встреча	Профессиональное знакомство Решение пробной методической задачи Рефлексивное обсуждение взаимодействия
Составление плана взаимодействия	Обсуждение запросов наставляемого и ресурсов наставника Определение цели, сроков и планируемых результатов наставнического взаимодействия
Наставнические встречи	Профессиональное взаимодействие педагогов по решению их методических задач
Заключительная встреча	Итоговая рефлексия

Таким образом, реализация третьего условия – педагогического наставничества – имела высокий потенциал для всех субъектов взаимодействия:

- для педагогов экспериментальной группы было организовано адресное сопровождение и поддержка со стороны высокопрофессиональных коллег, что позволило им получить поддержку, доступ к уникальному опыту, повысить методическую компетентность по точечным актуальным для них вопросам;
- для наставников полученный опыт стал стимулом профессионального развития, совершенствования коммуникативных навыков, укрепления профессиональной репутации, получения признания профессиональных заслуг и нового статуса в организации через формирование горизонтальной карьеры.

Итак, выводы по данному параграфу:

1. Представлен процесс повышения методической компетентности

педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения на основе разработанной модели. Отмечено, что реализация комплекса взаимосвязанных организационно-педагогических условий оказывает положительное влияние на организацию корпоративного обучения и рост методической компетентности:

- целенаправленное создание в образовательной организации системы административно-организационного сопровождения профессионального развития педагогов за счет составления и реализации программы корпоративного обучения педагогов на рабочем месте, разработки и реализации «дорожной карты» по организации корпоративного обучения, создания разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ, обеспечения мер по поддержке и вовлечению педагогов в систему корпоративных обучающих событий;

- овладение педагогами методическими компетенциями благодаря технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающей оперативный переход от теории к практике и обратно и направленной на глубокое осмысление и совершенствование педагогической практики через непосредственный опыт, его критический анализ и последующее целенаправленное изменение педагогической практики;

- организация педагогического наставничества, предполагающего совместное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей.

2. Описаны формы, методы и технологии корпоративного обучения – “lesson study” («исследование урока»), кураторская методика, “action in research” («исследование в действии»), семинар, методическая конференция, способствующие повышению методической компетентности педагогов.

3. Система реализованных организационно-педагогических условий нацелена на достижение единой цели: успешной организации корпоративного обучения педагогов; она построена по принципу взаимодополняемости, поскольку каждый элемент направлен на решение отдельных задач, которые в

сумме обеспечивают эффективную реализацию педагогического процесса.

2.3. Результаты экспериментальной работы по повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения

В данном параграфе представлены описание, обоснование и объяснение экспериментальной работы по внедрению корпоративного обучения, нацеленного на повышение методической компетентности педагогов и реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность корпоративного обучения. Описан заключительный этап экспериментальной работы – проанализированы данные, полученные в ходе формирующего эксперимента, дана интерпретация изменениям в уровне методической компетентности педагогов МАОУ «Култаевская СОШ», определена эффективность модели повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения по итогам экспериментальной работы.

В ходе диссертационного исследования предполагалось решение концептуальных задач, таких как определение структуры и содержания методической компетентности педагогов, представленной когнитивным, деятельностным и ценностно-мотивационным компонентами (подробнее об этом в параграфе 1.4), выявление потенциала корпоративного обучения в повышении методической компетентности педагогов (подробнее об этом в параграфе 1.3), создание модели повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения (подробнее об этом в параграфе 1.4), разработка комплекса взаимосвязанных организационно-педагогических условий (подробнее об этом в параграфе 2.2) для их последующей апробации.

Цель экспериментальной работы заключалась в практическом подтверждении эффективности внедрения корпоративного обучения в систему профессионального развития педагогов общеобразовательной организации для повышения их методической компетентности. В соответствии с поставленной целью был определен ряд задач: 1) изучение и анализ данных входной диагностики методической компетентности педагогов МАОУ «Култаевская

СОШ», 2) определение изменений показателей, характеризующих уровень методической компетентности педагогов в рамках итоговой диагностики, 3) анализ и интерпретация данных формирующего эксперимента, 4) подведение итогов экспериментальной работы на аналитико-рефлексивном этапе.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Култаевская СОШ» Пермского края, имеющей в составе 158 педагогов, и состояла из 5 этапов: доэкспериментального, подготовительного, констатирующего, формирующего и рефлексивно-аналитического. Реализация доэкспериментального, подготовительного и констатирующего этапов подробно описана в параграфе 2.1, а в данном параграфе представлены результаты формирующего и рефлексивно-аналитического этапов.

Входная диагностика педагогического коллектива

Точкой отсчета для реализации формирующего эксперимента стало проведение входной диагностики текущего уровня методической компетентности педагогов школы, чтобы выявить группу педагогов, демонстрирующих низкий уровень методической компетентности, обнаружить их типовые методические дефициты и назначить педагогов-наставников. В сентябре 2024 года был проведен объективированный мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников на основе комплексной диагностической работы Центра оценки профессионального мастерства Пермского края, позволивший определить уровни сформированности когнитивного и деятельностного компонентов методической компетентности педагогов, а также самодиагностика педагогов в форме анкетирования для измерения ценностно-мотивационного компонента методической компетентности. Используемая диагностика Центра оценки профессионального мастерства Пермского края в исходном виде направлена на выявление профессионально-педагогической компетентности педагогов, включающей методическую, правовую и психолого-педагогическую компоненты, поэтому в рамках проводимого исследования нами были использованы выборочные задания, отвечающие структуре и содержанию методической компетентности педагога общеобразовательной организации в соответствии с

профессиональным стандартом «Педагог» (подробнее об этом в параграфе 1.4) и определены уровни сформированности методической компетентности учителей (Таблица 23).

Таблица 23 – Уровни методической компетентности педагогов, представленной когнитивным, деятельностным и ценностно-мотивационным компонентом

Критерии	Уровень сформированности профессиональных компетенций	Индикаторы оценки
Степень правильности выполнения заданий	Высокий	Выполнено верно 80–100% заданий
	Повышенный	Выполнено верно 65–79% заданий
	Базовый	Выполнено верно 55–64% заданий
	Низкий	Выполнено менее 55%. Диагностическая работа не выполнена

Структура методической компетентности педагога представлена тремя компонентами: когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный. Предложенная диагностика оценивает критерии когнитивного и деятельностного компонентов.

Критерии когнитивного компонента проверялись тестовыми заданиями равноценной сложности, где верное решение – 1,25 балла, неверное решение – 0 баллов. Оценка уровня деятельностного компонента проводилась с помощью кейс-заданий, использующих описание и анализ реальных педагогических ситуаций. По уровню сложности задания равноценны и оценивались по шкале от 0 до 2,5 баллов, где 0 – задание не выполнено или выполнено неверно, 2,5 – задание выполнено верно. Сформированность обоих компонентов диагностировалась с помощью мониторинга профессиональных дефицитов Центра оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов Пермского края.

Оценка сформированности ценностно-мотивационного компонента проведена с помощью анонимной самодиагностики на основе методики

И.В. Зверевой и Н.В. Немовой «Оценка уровня готовности педагогов к развитию». Методика предлагает респондентам 15 вопросов, имеющих 5 вариантов ответов: «5 баллов – если данное утверждение полностью соответствует вашему мнению», «4 балла – скорее соответствует, чем нет», «3 балла – и да, и нет», «2 балла – скорее не соответствует», «1 балл – не соответствует». Подробнее диагностический инструмент представлен в пар.1.4.

Таким образом, входная оценка когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов методической компетентности была проведена в сентябре 2024 года, охватила 100% педагогических работников школы (158 чел.) и продемонстрировала следующие результаты (Рисунок 13):

- педагогический коллектив с точки зрения методической компетентности неоднороден;
- между педагогами школы наблюдается большой разрыв в уровнях методической компетентности: – третья часть педагогов (34,81%, 55 чел.) обладает высоким и повышенным уровнями; 37,4% (59 чел.) – базовым; 27,85% (44 чел.) – низким, что является критическим в работе образовательной организации;
- диаграмма показывает, что большая часть педагогического коллектива реализует педагогическую деятельность на базовом и низком уровнях, а это не позволяет достичь высокого качества школьного образования;
- полученные данные косвенно указывают на отсутствие сформированных профессиональных горизонтальных и вертикальных связей между педагогами, что препятствует распространению передового педагогического опыта внутри образовательной организации.

Мониторинг методической компетентности педагогического коллектива продемонстрировал следующие результаты (Рисунок 13).

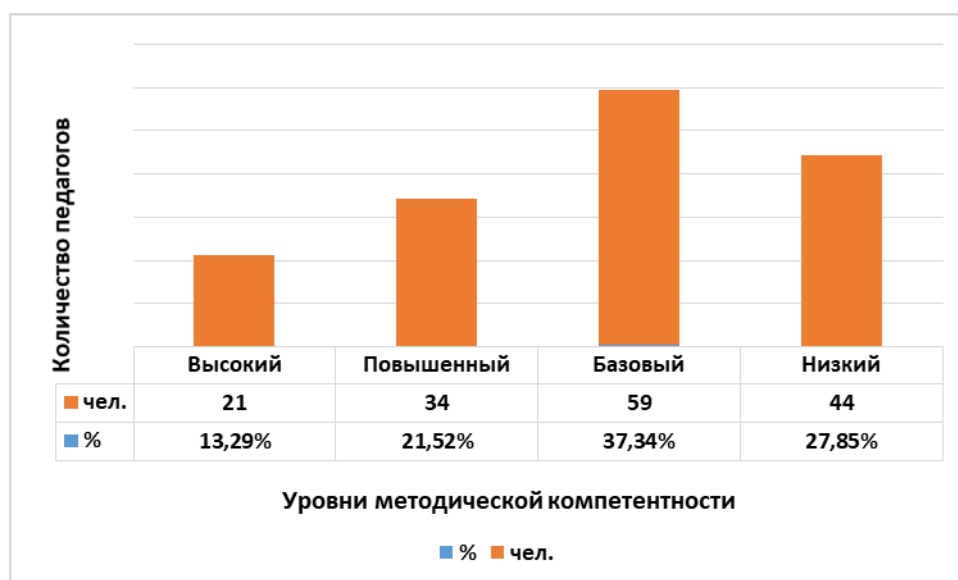


Рисунок 13 – Распределение педагогического коллектива МАОУ «Култаевская СОШ» по уровням методической компетентности

Определение респондентов экспериментальной и контрольной групп

На основе результатов входной диагностики были получены списки педагогов с низким и базовым уровнями методической компетентности. В эксперименте приняли участие 44 педагога с «низким» уровнем и 6 педагогов с базовым уровнем, набравших пограничное количество баллов и благодаря 1–5 баллам попавших на базовый уровень.

Таким образом, из числа педагогов школы, продемонстрировавших самые низкие результаты в уровне сформированности методической компетентности, были сформированы 2 группы: 25 учителей выступили респондентами и вошли в *экспериментальную группу*, где отслеживалась эффективность предлагаемой диссертационным исследованием модели повышения методической компетентности посредством корпоративного обучения, а 25 учителей, продолжавших повышать квалификацию в традиционных формах (курсы внешних организаций, самообразование и др.) без участия в программе корпоративного обучения, вошли в *контрольную группу*.

Рассмотрим состав экспериментальной и контрольной групп с точки зрения распределения педагогов по уровням методической компетентности. На начало

эксперимента в каждой группе было 22 педагога с низким уровнем и 3 педагога с базовым уровнем методической компетентности (Рисунок 14).



Рисунок 14 – Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням методической компетентности

Выявление типовых методических дефицитов

Для выявления типовых методических дефицитов был проведен анализ выполненных педагогами диагностических работ и представлен среднестатистический результат по каждому критерию когнитивного и деятельностного компонентов (Таблица 24).

Таблица 24 – Средние значения критериев когнитивного и деятельностного компонентов методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп

Критерии		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Когнитивный компонент методической компетентности			
1.	Знает современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей	0,6	0,6

2.	Знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств	0,3	0,4
3.	Знает критерии для оценки учебных занятий	0,4	0,4
4.	Знает основы методики воспитания и целевые ориентиры результатов воспитания	0,5	0,5
5.	Знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся	0,2	0,3
6.	Знает разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по ИУП, ускоренным курсам в рамках ФГОС	0,4	0,3
7.	Знает основные направления и методы организации внеурочной деятельности	0,6	0,6
8.	Знает формы интеллектуальной внеурочной деятельности	0,4	0,4
Среднее значение по когнитивному компоненту (максимально возможный балл 1,2)		0,425	0,438
Деятельностный компонент методической компетентности			
9.	Умеет использовать технологии управления учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	0,5	0,5
10.	Владеет технологиями формирования учебной мотивации обучающихся	0,6	0,5
11.	Умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения	0,2	0,3
12.	Владеет способами создания оценочных средств и технологиями оценивания результатов обучающихся	0,4	0,5
13.	Умеет оценивать образовательный процесс по критериям	0,6	0,5
14.	Владеет способами интерпретации результатов оценки и технологиями коррекции профессиональной деятельности	0,5	0,5
15.	Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	0,5	0,7
16.	Владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий	0,2	0,2
17.	Умеет отбирать формы и методы обучения	0,5	0,4
18.	Владеет навыками адаптации Федеральной рабочей программы к особенностям и потребностям образовательного процесса образовательной организации	0,8	0,8
19.	Умеет разрабатывать рабочую программу по предмету (при отсутствии ФРП) и обеспечивать ее выполнение	0,9	0,8

20.	Владеет современными способами оценивания в условиях ИКТ, инструментарием и методами диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	0,8	0,8
21.	Умеет организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую	0,7	0,7
22.	Владеет навыком планирования специализированного образовательного процесса на основе имеющихся федеральных программ и собственных разработок	0,7	0,6
23.	Умеет ставить цели для достижения личностных и метапредметных результатов во внеурочной деятельности	0,6	0,6
24.	Умеет планировать и организовывать специализированный образовательный процесс для разных категорий обучающихся	0,6	0,6
25.	Владеет современными образовательными технологиями и цифровыми образовательными ресурсами для организации самостоятельной деятельности обучающихся	0,5	0,7

Входное диагностирование когнитивного компонента методической компетентности показало недостаточную знаниевую подготовку педагогов экспериментальной и контрольной групп. Так, в экспериментальной группе средний балл составил 0,425, в контрольной группе – 0,438 (из максимально возможного значения 1,25), что также говорит об их сопоставимости. Значения критериев когнитивного компонента методической компетентности представлены на диаграмме (Рисунок 15), где по осям откладываются средние значения по критериям когнитивного компонента методической компетентности с максимально возможным баллом 1,25, а критерии когнитивного компонента пронумерованы и соответствуют аналогичным номерам в Таблице 29.

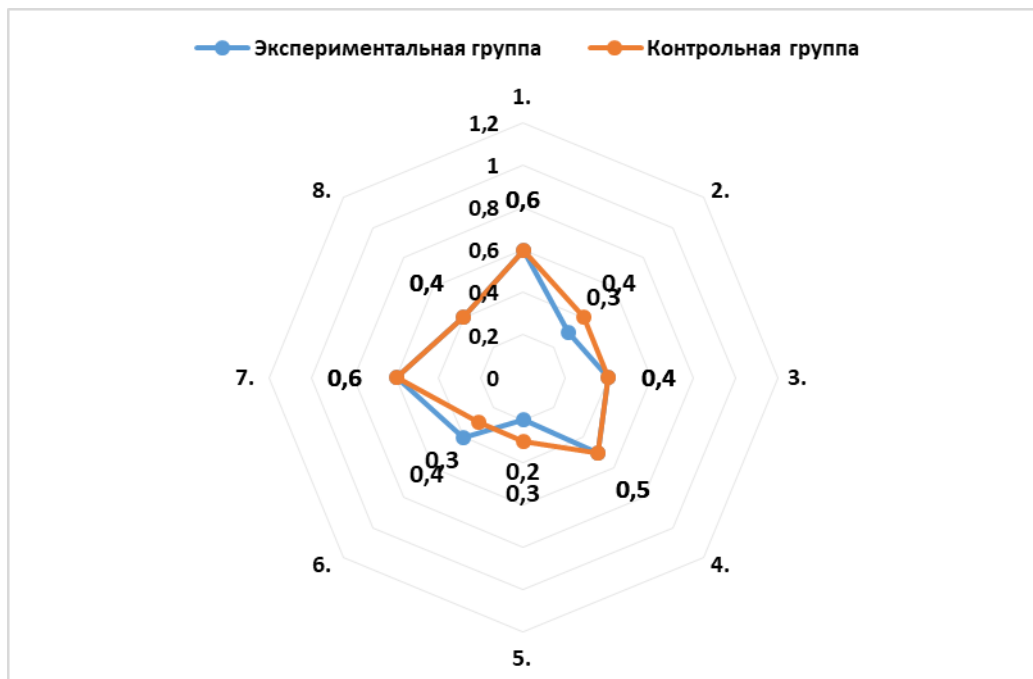


Рисунок 15 – Средние значения критериев когнитивного компонента методической компетентности экспериментальной и контрольной групп

Оценка деятельностного компонента методической компетентности демонстрирует следующие результаты: в экспериментальной группе средний балл – 0,564, в контрольной группе – 0,570 из максимально возможного значения 2,5. Основываясь на полученных данных, мы сделали вывод о недостаточной практической подготовке педагогов в вопросах методической деятельности. Средние значения критериев деятельностного компонента методической компетентности наглядно демонстрируют сопоставимость результатов экспериментальной и контрольной групп. Результаты входной диагностики деятельностного компонента визуально представлены на диаграмме (Рисунок 16), где по осям откладываются средние значения по критериям деятельностного компонента методической компетентности с максимально возможным баллом 2,5, а критерии деятельностного компонента пронумерованы и соответствуют аналогичным номерам в Таблице 29.



Рисунок 16 – Средние значения критериев деятельностного компонента методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп

Рассмотрим обобщенный результат входной диагностики методической компетентности у педагогов экспериментальной и контрольной групп по критериям и выделим *типовые методические дефициты*. К типовым дефицитам отнесены все критерии, показатели которых были минимальными. Данные Таблицы 30 позволили выделить перечень методических дефицитов, взятых за основу построения программы корпоративного обучения. Так, к числу методических дефицитов были отнесены критерии, по итогам входной диагностики набравшие меньше значения 0,5 в экспериментальной группе. Для организации корпоративного обучения указанные дефициты были распределены на 5 групп по принципу общих компетенций:

1 группа: «знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств», «умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения», «владеет способами создания оценочных средств и технологиями оценивания результатов обучающихся»;

2 группа: «знает критерии для оценки учебных занятий», «умеет оценивать образовательный процесс по критериям»;

3 группа: «знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся», «владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий»;

4 группа: «знает разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по ИУП, ускоренным курсам в рамках ФГОС»;

5 группа: «знает формы интеллектуальной внеурочной деятельности».

В рамках входной диагностики мотивационного-волевого компонента средний балл, набранный педагогами экспериментальной группы составил 2,667, педагогами контрольной группы – 2,733 при максимальном значении – 5 (Таблица 25).

Таблица 25 – Средние значения критериев ценностно-мотивационного компонента методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп

Номер критерия	Вопрос (критерий)
1.	Я стремлюсь изучить себя
2.	Я оставляю время для развития, как бы ни была занят (а) делами
3.	Возникающие препятствия стимулируют мою активность
4.	Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя
5.	Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время
6.	Я анализирую свои чувства и опыт
7.	Я много читаю
8.	Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам
9.	Я верю в свои возможности
10.	Я стремлюсь быть более открытым человеком
11.	Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди
12.	Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты
13.	Я получаю удовольствие от освоения нового
14.	Возрастающая ответственность не пугает меня
15.	Я положительно бы отнеслась к продвижению по службе

Наиболее низкие показатели зафиксированы в ответах на вопросы № 5 («Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время») и № 14 («Возрастающая ответственность не пугает меня»), наиболее высокие в ответах на

вопросы № 1 («Я стремлюсь изучить себя»), № 6 («Я анализирую свои чувства и опыт») и № 15 («Я положительно отнесся бы к продвижению по службе»). Распределение средних значений ценностно-мотивационного компонента в экспериментальной и контрольной группах визуализированы на Рисунке 17, где по осям откладываются средние значения с максимально возможным баллом 5, а критерии пронумерованы и соответствуют аналогичным номерам в Таблице 30.

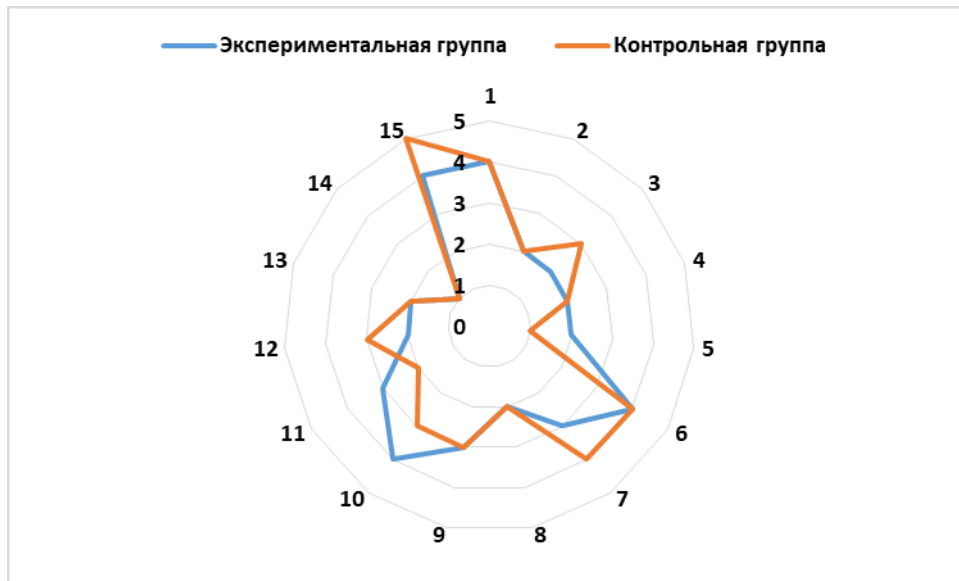


Рисунок 17 – Средние значения критериев ценностно-мотивационного компонента методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп

На основании представленных данных сделан вывод о том, что экспериментальная и контрольная группы не имеют существенных расхождений и примерно равны, что необходимо для объективной проверки результатов формирующего эксперимента.

Выбор педагогов-наставников

Для нивелирования выявленных методических дефицитов педагогам, продемонстрировавшим высокий уровень методической компетентности, было предложено выступить наставниками для коллег в рамках реализации программы корпоративного обучения (Таблица 26). Согласно проведенной диагностике и вопреки ожидаемым результатам оказалось, что уровень методической

компетентности педагога не всегда коррелирует со стажем педагогической деятельности, присвоенной квалификационной категорией и прохождением курсов повышения квалификации. Так, в числе наставников оказались не только опытные педагоги, но и молодые специалисты с опытом преподавания менее 5 лет, не имеющие высшей категории и не проходившие курсы повышения квалификации.

Таблица 26 – Список педагогов-наставников, составленный по итогам входной диагностики методической компетентности педагогического коллектива МАОУ «Култаевская СОШ»

Педагог	Преподаваемый предмет	Уровень образования	Педагогический стаж	Квалификационная категория	Прохождение курсов повышения квалификации в последние 3 года
Учитель 1	Биология	Высшее образование	Менее 5 лет	Нет	Нет
Учитель 2	История, обществознание	Высшее образование	От 10 до 20 лет	Первая	Да
Учитель 4	Математика	Высшее образование	Более 20 лет	Первая	Да
Учитель 5	История и обществознание	Высшее образование	Менее 5 лет	Нет	Да
Учитель 6	Русский язык, литература	Высшее образование	Более 20 лет	Высшая	Да
Учитель 7	Математика	Высшее образование	Более 20 лет	Высшая	Да
Учитель 8	История, обществознание	Высшее образование	От 10 до 20 лет	Высшая	Нет
Учитель 9	Русский язык, литература	Высшее образование	От 10 до 20 лет	Первая	Да
Учитель 10	География	Высшее образование	Менее 5 лет	Первая	Да
Учитель 11	Математика	Высшее образование	Более 20 лет	Первая	Да

Содержание эксперимента, реализация организационно-педагогических условий

Таким образом, данные входной диагностики подтвердили наличие проблемы недостаточной сформированности методической компетентности педагогов общеобразовательной организации, актуальность проводимого исследования и свидетельствуют о необходимости поиска новых системных решений по повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации. *В качестве такого решения предложено использование корпоративного обучения и комплекса разработанных взаимосвязанных организационно-педагогических условий:*

1) целенаправленное создание в образовательной организации системы административно-организационного сопровождения профессионального развития педагогов за счет составления и реализации программы их корпоративного обучения на рабочем месте, разработки и реализации «дорожной карты» по организации корпоративного обучения, создания разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ, обеспечения комплекса мер по поддержке и вовлечению педагогов в систему корпоративных обучающих событий;

2) овладение методическими компетенциями через реализацию технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающей оперативный взаимопереход от теории к практике и направленной на глубокое осмысление и совершенствование педагогической практики через непосредственный опыт, его критический анализ и последующее целенаправленное изменение педагогической деятельности,

3) организация педагогического наставничества, предполагающего совместное и взаимное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей.

Указанные организационно-педагогические условия теоретически разработаны и представлены в параграфе 2.2, практическая проверка модели

повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации осуществлялась в сентябре 2024 – мае 2025 года.

Для реализации первого условия была создана рабочая группа, в которую вошли представители администрации школы и заинтересованные педагоги, актуализирована программа развития, проанализирован план методической работы, разработана «дорожная карта» для организации и административного сопровождения корпоративного обучения в школе. На основе проведенной входной диагностики была разработана программа корпоративного обучения (представлена в параграфе 2.2) для нивелирования типовых методических дефицитов педагогов экспериментальной группы, в состав которой вошли 25 учителей, продемонстрировавших низкий и базовый уровни методической компетентности. Наряду с традиционными предметными методическими формированиями были созданы профессиональные обучающиеся сообщества, объединяющие педагогов разных предметов с близкими методическими дефицитами. Для поддержки и вовлечения педагогов в систему корпоративных обучающих мероприятий был разработан комплекс мер – проведение «развивающих бесед» с педагогами на старте и финише работы, использование инструментов материальной (стимулирующие выплаты) и нематериальной мотивации (горизонтальный карьерный рост, повышение статуса, получение документов для аттестации).

Реализация второго условия заключалась в применении технологии экспериментально-аналитического обучения, предусматривающей безотлагательное применение на практике получаемых знаний и анализ педагогической деятельности в едином учебном цикле. Разработанная программа корпоративного обучения предполагала организацию адресной помощи педагогам в решении их индивидуальных методических затруднений и применение соответствующих задачам практико-ориентированных методов и форм корпоративного обучения – «исследование урока» (“lesson study”), кураторская методика, «исследование в действии» (“action in research”), наставничество, участие в серии проблемных, проектных, рефлексивных семинаров и

внутришкольной методической конференции. Организация корпоративного обучения опирается на принципы андрагогики и поэтому предполагала создание горизонтальных профессиональных связей – совместное и взаимное обучение педагогов в профессиональных сообществах.

Использование корпоративного обучения как фактора повышения методической компетентности педагогов позволило внедрить в систему непрерывного образования разнообразные практико-ориентированные формы профессионального развития. В рамках реализации программы корпоративного обучения педагоги проектировали и проводили учебные занятия, посещали и анализировали уроки друг друга, анализировали дидактические материалы и актуальную методическую литературу, проводили педагогические исследования, рассматривали педагогические ситуации (кейсы), обменивались эффективными методическими практиками, разрабатывали методические продукты (чек-листы, технологические карты уроков, методические рекомендации и т. д.), выступали с мастер-классами в соответствии со своими индивидуальными образовательными маршрутами. Приоритетное внимание уделялось работе с типовыми методическими дефицитами, выявленными в ходе входной диагностики. Созданная посредством корпоративного обучения профессиональная развивающая среда позволила педагогам в деятельностном ключе совершенствовать методические компетенции.

Практическое исполнение третьего условия обусловило появление системы педагогического наставничества для взаимодействия участников экспериментальной группы с опытными педагогами, по итогам диагностики получившими высокий уровень методической компетентности. В число наставников вошли 11 педагогов, которые проявили личную инициативу и интерес к наставническому сопровождению коллег. Поскольку процесс реализации наставнической деятельности имеет сложную природу, в школе был организован постоянно действующий семинар «Клуб наставников», где педагогов-наставников обучали принципам андрагогики, психологии наставнической деятельности и современным формам профессионального

развития. Преподавателями были апробированы разные виды наставничества – традиционное, реверсивное, групповое, каскадное, что стало импульсом для обоюдного профессионального самосовершенствования.

Итоговая диагностика

По итогам апробации модели была проведена итоговая диагностика уровня методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп с использованием тех же методик.

Рассмотрим результаты итоговой диагностики экспериментальной и контрольной групп в соответствии с критериями когнитивного и деятельностного компонентов методической компетентности (Таблица 27).

Таблица 27 – Динамика изменений средних значений критериев когнитивного и деятельностного компонентов методической компетентности в ходе формирующего эксперимента

Критерии	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	входная	итоговая	% изменения	входная	итоговая	% изменения
Когнитивный компонент МК						
Знает современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей	0,6	1	67	0,6	0,6	0
Знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств	0,3	0,8	167	0,4	0,5	25
Знает критерии для оценки учебных занятий	0,4	0,9	125	0,4	0,4	0
Знает основы методики воспитания и целевые ориентиры результатов воспитания	0,5	0,7	40	0,5	0,5	0
Знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся	0,2	1,1	450	0,3	0,4	33
Знает разнообразные формы, приемы,	0,4	1	150	0,3	0,3	0

методы и средства обучения, в том числе по ИУП, ускоренным курсам в рамках ФГОС					3	
Знает основные направления и методы организации внеурочной деятельности	0,6	0,8	33	0,6	0,6	0
Знает формы интеллектуальной внеурочной деятельности	0,4	0,6	50	0,4	0,4	0
Среднее значение по всем критериям когнитивного компонента (максимально возможный балл 1,2)	0,425	0,862	102,82	0,438	0,462	5,47
Деятельностный компонент						
Умеет использовать технологии управления учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	0,5	0,8	60	0,5	0,5	0
Владеет технологиями формирования учебной мотивации обучающихся	0,6	0,9	50	0,5	0,5	0
Умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения	0,2	0,9	350	0,3	0,4	3,33
Владеет способами создания оценочных средств и технологиями оценивания результатов обучающихся	0,4	0,8	100	0,5	0,5	0
Умеет оценивать образовательный процесс по критериям	0,6	0,9	50	0,5	0,6	20
Владеет способами интерпретации результатов оценки и технологиями коррекции профессиональной деятельности	0,5	0,7	40	0,5	0,5	0
Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	0,5	0,7	40	0,7	0,7	0
Владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий	0,2	1	400	0,2	0,5	150
Умеет отбирать формы и методы обучения	0,5	1,1	120	0,4	0,4	0
Владеет навыками адаптации Федеральной рабочей программы к особенностям и потребностям образовательного процесса образовательной организации	0,8	0,9	12,5	0,8	0,8	0
Умеет разрабатывать рабочую программу по предмету (при отсутствии ФРП) и обеспечивать ее выполнение	0,9	0,9	0	0,8	0,8	0
Владеет современными способами оценивания в условиях ИКТ, инструментарием и методами диагностики и оценки показателей	0,8	0,9	12,5	0,8	0,8	0

уровня и динамики развития ребенка						
Умеет организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую	0,7	0,9	28,57	0,7	0,7	0
Владеет навыком планирования специализированного образовательного процесса на основе имеющихся федеральных программ и собственных разработок	0,7	0,8	14,28	0,6	0,6	0
Умеет ставить цели для достижения личностных и метапредметных результатов во внеурочной деятельности	0,6	0,9	50	0,6	0,6	0
Умеет планировать и организовывать специализированный образовательный процесс для разных категорий обучающихся	0,6	1,1	83	0,6	0,7	16,66
Владеет современными образовательными технологиями и цифровыми образовательными ресурсами для организации самостоятельной деятельности обучающихся	0,5	0,9	80	0,7	0,7	0
Среднее значение по всем критериям деятельностного компонента (максимально возможный балл 2,5)	0,564	0,888	57,44	0,570	0,605	6,14

На начало эксперимента среднее значение по критериям когнитивного компонента в экспериментальной группе составляло 0,425, на конец эксперимента – 0,862, что говорит о приросте на 102,82%, тогда как в контрольной группе прирост составил только 5,47%. Представим динамику изменений методических дефицитов, ставших ключевыми тематическими «узлами» программы корпоративного обучения (Рисунок 18), где по осям откладываются средние значения по критериям когнитивного компонента методической компетентности с максимально возможным баллом 1,25, а критерии когнитивного компонента пронумерованы и соответствуют аналогичным номерам в Таблице 32.

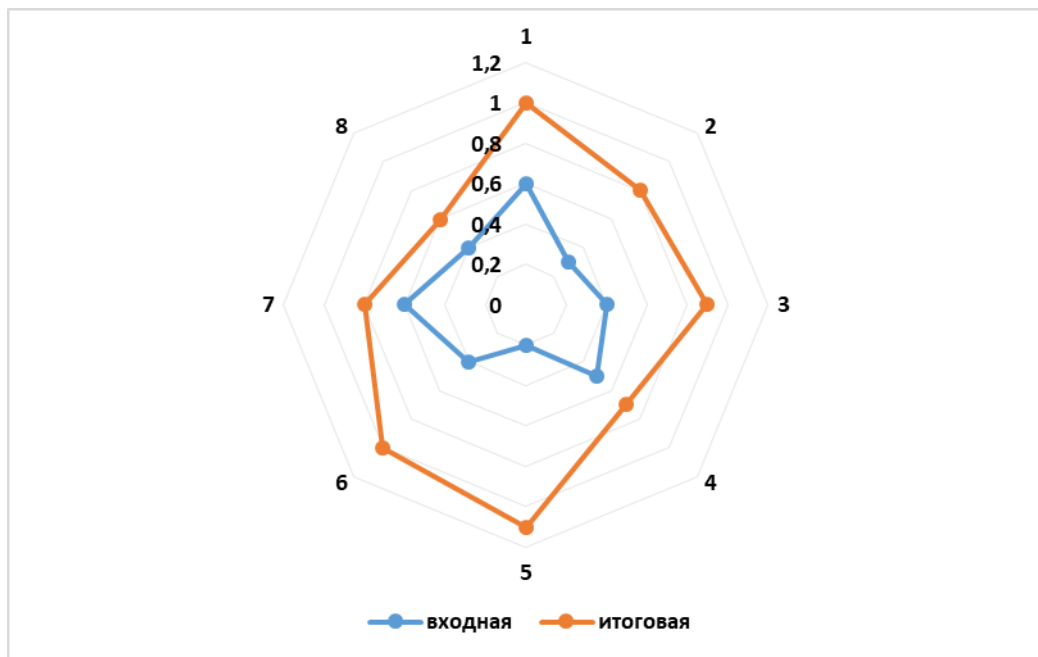


Рисунок 18 – Динамика изменений средних значений критериев когнитивного компонента методической компетентности педагогов экспериментальной группы

Наибольшая эффективность реализованной модели повышения методической компетентности среди элементов когнитивного компонента наблюдается по критерию «знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся» и составляет 450%. Такой впечатляющий результат достигнут благодаря использованию «кураторской методики», предполагающей аспектный анализ урока и выявление педагогических стратегий работы с разными категориями учеников – «сильными», «средними», «слабыми», а также циклу проблемных и проектных семинаров «Эффективный урок. Работа с (не)удобными детьми». Как выяснилось, чаще всего при проведении урока учителя фокусировались на «среднеуспевающих» учениках («хорошистах»), а академически неуспешные дети и «отличники» оказывались в «слепой» зоне («А зачем его спрашивать, он все равно ничего не знает», «Катя молодец, сама справится»). Аспектный анализ урока позволил педагогам увидеть весь ученический коллектив, узнать психологические особенности учащихся и выявить методы обучения, наиболее эффективные для разных категорий обучающихся. Следует отметить, что в рамках программы корпоративного

обучения, характеризующейся вариативностью и адресностью, большинство педагогов сосредоточились именно на этой тематике, отмечая особую важность ее изучения в инклюзивной среде общего образования.

Также значительная динамика зафиксирована по критерию «знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств» (прирост на 167%). Входная диагностика показала, что знание современных методов, технологий и форм обучения у педагогов экспериментальной и контрольной групп значительно глубже понимания технологий оценивания. При этом оценочная деятельность в условиях реализации обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования играет важную роль и сводится не только к оценке планируемых образовательных результатов обучающихся, но и является неотъемлемой частью процесса обучения, нацеленной на корректировку учебного процесса педагогом и администрацией. Этот критерий был отмечен в качестве типового дефицита и потому включен в программу корпоративного обучения. Работа по совершенствованию компетенций в области оценочной деятельности проводилась с помощью участия педагогов в проблемных и проектных семинарах, посвященных формирующему оцениванию, использованию технологий «исследование урока» (“lesson study”) и «исследование в действии» (“action in research”) для введения педагогического оценивания, самооценивания и взаимооценивания обучающихся с использованием критериального оценивания. Важным достижением этого этапа работы стало понимание потенциала разнообразных форм и методов оценивания, представляющих собой не только тесты и контрольные работы, но и педагогическое наблюдение, проектную деятельность, самоанализ, портфолио и т. д.

Прирост на 125% продемонстрировал показатель «знает критерии оценки учебных занятий», что в первую очередь связано с появлением в школе системы регулярного взаимопосещения уроков педагогами (ранее посещение уроков происходило исключительно в рамках внутришкольного контроля членами администрации школы) и разработкой листа анализа урока с обсужденными и

согласованными в рамках педагогического совета критериями. Однако в рамках формирующего эксперимента пришлось столкнуться с сопротивлением педагогов, поскольку традиция взаимопосещения уроков в коллективе была утеряна, большинство учителей рассматривали посещение уроков исключительно в качестве административного контроля для последующей оценки их профессиональной деятельности, боялись критики и осуждения, а открытые уроки существенно отличались от повседневных. Важной задачей на этом этапе стало формирование культуры «открытых дверей», навыков корректной коммуникации между педагогами и качественной обратной связи, фиксация внимания на анализе урока (и создавшихся в ходе урока педагогических ситуаций) вместо его оценки.

Наименьший прирост отмечен по критерию «знает основные направления и методы организации внеурочной деятельности» (33%). Анализируя включенность педагогов в профессиональные обучающиеся сообщества и выбор тем методической работы в рамках программы корпоративного обучения, можно выявить приоритет педагогов: концентрация внимания на уроке как основном пространстве обучения. Следуя логике повышения качества образования путем повышения качества каждого рядового урока, педагоги сосредоточились на исследовании и «перезагрузке» урока, внеурочная деятельность может быть рассмотрена на следующем этапе корпоративного обучения в 2025–2026 учебном году.

По всем критериям когнитивного компонента на конец эксперимента в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика, тогда как в контрольной группе изменения статистически незначительны: средний балл с 0,438 повысился до 0,462. Положительная динамика зафиксирована по критериям «знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств» и «знает психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся» (Рисунок 19).

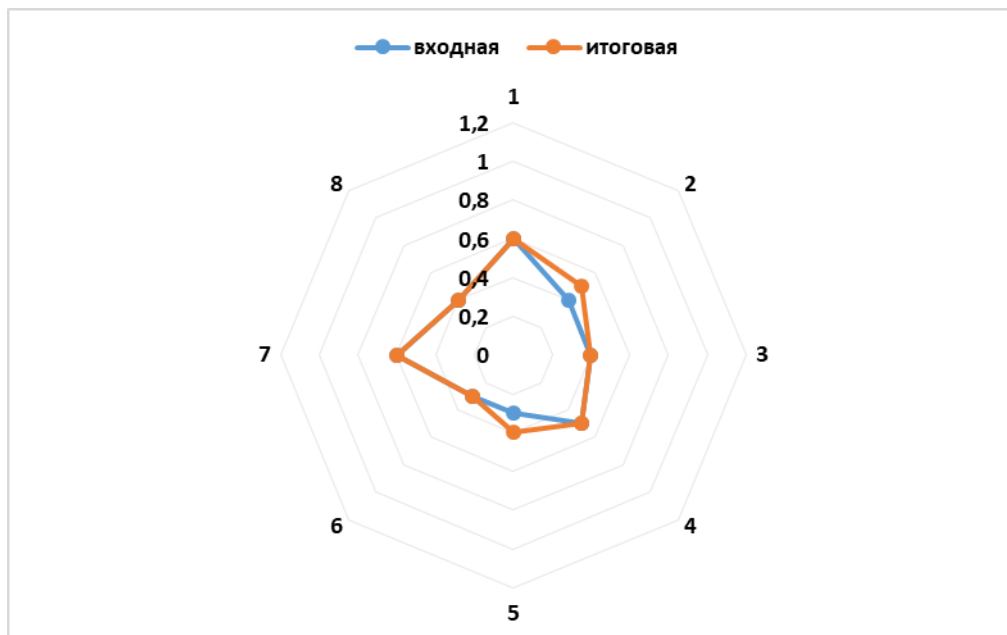


Рисунок 19 – Динамика изменений средних значений критериев когнитивного компонента методической компетентности педагогов контрольной группы

Рассмотрим динамику изменений в контурах деятельностного компонента методической компетентности педагогов. В экспериментальной группе наблюдается устойчивый рост показателей по всем критериям (Рисунок 20).



Рисунок 20 – Динамика изменений средних значений критериев деятельностного компонента методической компетентности педагогов экспериментальной группы

Согласно данным, полученным в ходе итоговой диагностики педагогов экспериментальной группы, наибольший прирост наблюдается по критериям «владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий» (400%) и «умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения» (350%), что соответствует и результатам изменений когнитивного компонента. Также значительная динамика наблюдается по критерию «умеет отбирать формы и методы обучения» (120%), остановимся на нем подробнее. Многие педагоги демонстрировали знание активных и интерактивных методов и технологий обучения (что относится к когнитивному компоненту), однако, как показала диагностика, а вслед за ней и внутришкольный контроль, знание не обуславливает практическое применение этих приемов. Так, программа корпоративного обучения включала в себя обучающие тренинговые семинары с элементами отработки навыков педагогов в использовании деятельностных методов и технологий обучения, а также использование технологии «исследования урока» (“lesson study”), предполагающей совместное проектирование, проведение и анализ урока группой преподавателей. Особенный интерес среди них вызвали проектная и исследовательская технологии, технологии визуализации учебного материала («инфографика», «концептуальные карты», «диаграмма Венна»), сингапурская методика обучения, основанная на принципах кооперативного обучения, технология развития критического мышления через чтение и письмо и методы формирующего оценивания (облако вопросов, «билет на вход–билет на выход», «парковка вопросов», «эверест» и др.) Целенаправленная работа по совершенствованию этих навыков привела к значительному скачку в профессиональном развитии педагогов.

Минимальный прирост зафиксирован по критерию «умеет разрабатывать рабочую программу по предмету (при отсутствии ФРП) и обеспечивать ее выполнение», поскольку на данный момент Академия Минпросвещения России предоставила Федеральные рабочие программы, и самостоятельная разработка рабочих программ по предметам уже не актуальна.

В контрольной группе наблюдаются небольшие изменения, являющиеся статистически незначительными (Рисунок 21).

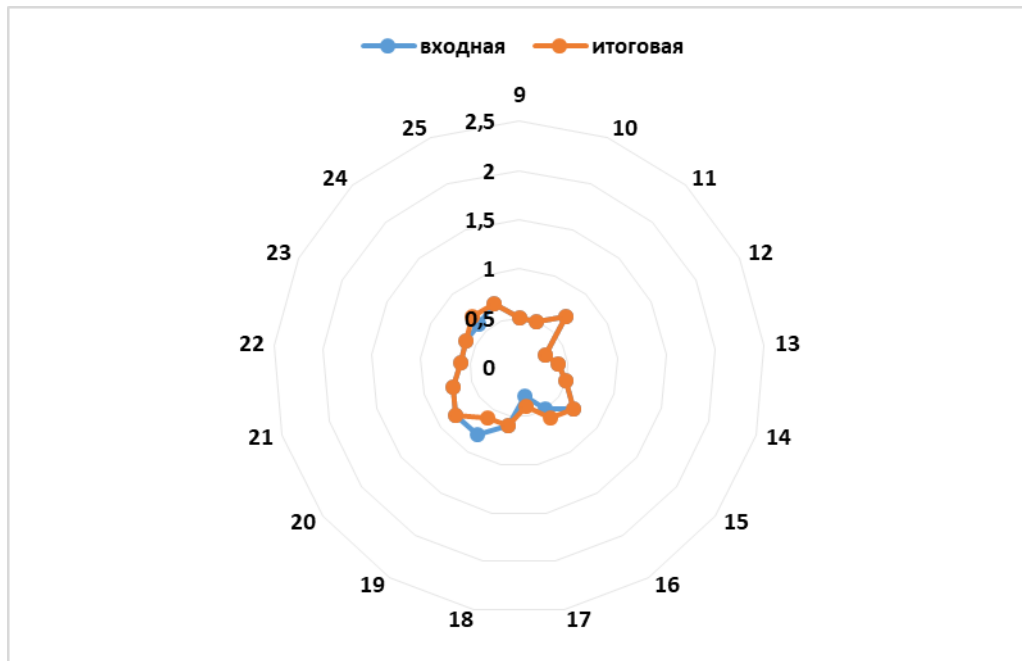


Рисунок 21 – Динамика изменений средних значений критериев деятельностного компонента методической компетентности педагогов контрольной группы

Так, повысились значения критериев «умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения» (с 0,3 до 0,4), «владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий» (с 0,2 до 0,5), «умеет оценивать образовательный процесс по критериям» (с 0,5 до 0,6) и «умеет планировать и организовывать специализированный образовательный процесс для разных категорий обучающихся» (с 0,6 до 0,7). Эти изменения могут быть объяснены регулярной работой педагогов, постепенно совершенствующих методические навыки и самообразованием.

Рассмотрим динамику изменений средних значений критериев ценностно-мотивационного компонента в экспериментальной и контрольных группах соответственно, где критерии пронумерованы в соответствии с данными Таблицы 30, а максимальный балл – 5.

В экспериментальной группе (Рисунок 22) среднее значение по всем критериям компонента повысилось с 2,667 до 3,533. Значительный рост отмечен по критериям № 4 («Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя»), № 5 («Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время»), № 8 («Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам»), № 14 («Возрастающая ответственность не пугает меня»). В первую очередь мы связываем это с системным использованием форм корпоративного обучения, которые запустили процесс совместного и взаимного практико-ориентированного обучения педагогов, анализа и рефлексии педагогической деятельности.

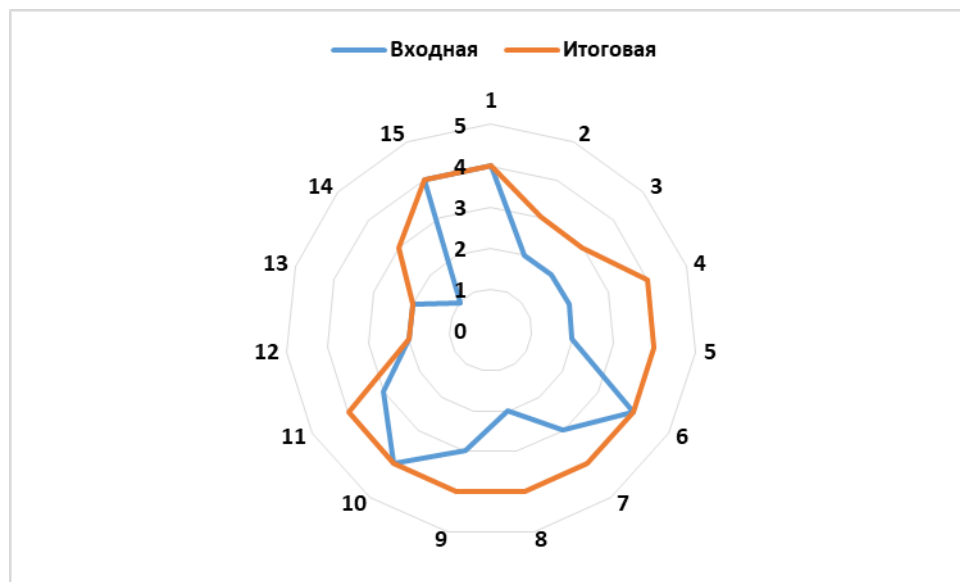


Рисунок 22 – Динамика изменений средних значений критериев ценностно-мотивационного компонента методической компетентности педагогов экспериментальной группы

В контрольной группе также наблюдается положительная динамика: среднее значение критериев ценностно-мотивационного компонента повысилось с 2,733 до 2,867, однако темп изменений значительно ниже, чем в экспериментальной группе (Рисунок 23).

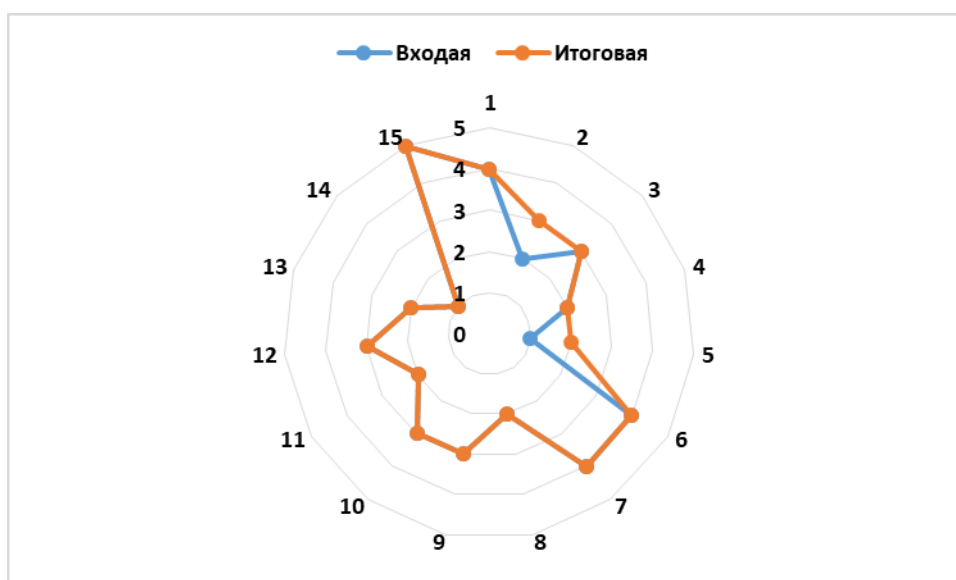


Рисунок 23 – Динамика изменений средних значений критериев ценностно-мотивационного компонента методической компетентности педагогов контрольной группы

Резюмируем полученные данные и рассмотрим динамику изменений уровня методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп по данным входной и итоговой диагностик (Рисунок 24).

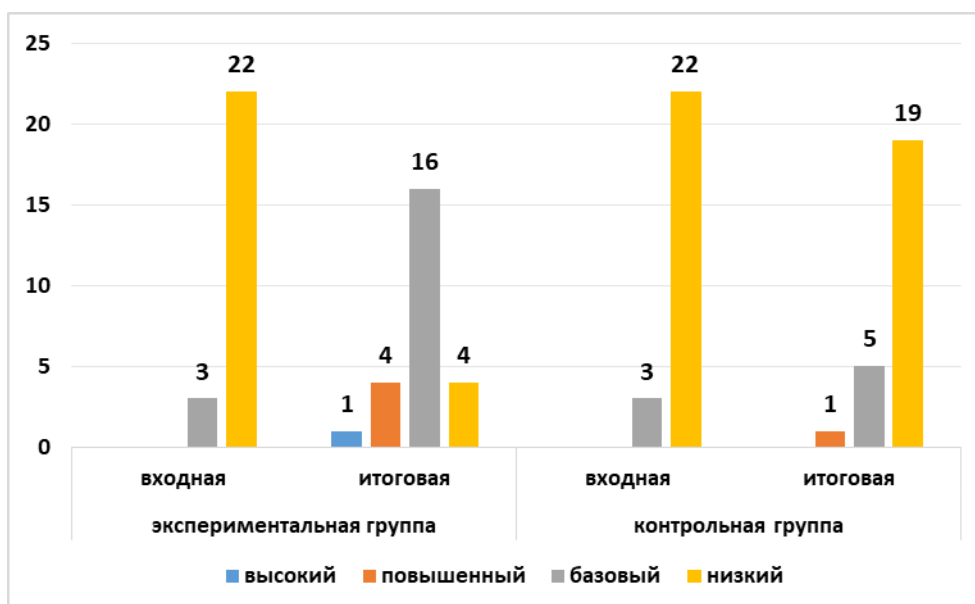


Рисунок 24 – Динамика изменений уровня методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп

Так, если в начале экспериментальной работы в экспериментальной группе было 22 педагога, имеющих низкий уровень, 3 учителя, имеющих базовый уровень методической компетентности, то по итогам включения в программу корпоративного обучения 1 педагог с базового перешел на высокий уровень, 2 – с базового на повышенный уровень, 2 учителя с низкого уровня перешли на повышенный. Значительно снизилось количество педагогов, имевших низкий уровень: из 22 педагогов на текущем уровне остались только 4 учителя, остальные перешли на базовый.

В контрольной группе наблюдается небольшая положительная динамика, однако изменения статистически незначительны. Один педагог перешел с уровня базового уровня на повышенный, 3 педагога поднялись с низкого уровня на базовый. Из 22 педагогов, находившихся на низком уровне методической компетентности, по данным итоговой диагностики, остались 19.

Рефлексивно-аналитический этап

Этот этап был ориентирован на систематизацию, анализ данных, полученных в ходе экспериментальной работы, и определение направлений теоретического и практического развития темы исследования.

Подведем итоги апробации модели по повышению методической компетентности педагогов общеобразовательных организаций в МАОУ «Култаевская СОШ»:

В экспериментальной группе:

- наблюдается статистически значимый рост показателей по всем выделенным критериям методической компетентности;
- средний балл показателя «когнитивный компонент» вырос на 102,82 %, показателя «деятельностный компонент» – на 57,44%;
- распределение педагогов по уровням методической компетентности существенно изменилось: количество педагогов с низким уровнем методической компетентности сократилось с 22 до 4, количество педагогов, перешедших с

низкого уровня на базовый, увеличилось с 3 до 16, один педагог с базового уровня перешел на высокий, 4 педагога – на повышенный;

– темп повышения уровня методической компетентности значительно выше в экспериментальной группе, чем в контрольной.

В контрольной группе:

– наблюдается стагнация и статистически незначительный рост показателей по ряду выделенных критериев методической компетентности;

– средний балл показателя «когнитивный компонент» вырос на 5,47 %, показателя «деятельностный компонент» – на 6,14%;

– распределение педагогов по уровням методической компетентности существенно не изменилось: количество педагогов на низком уровне сократилось с 22 до 19 человек, количество педагогов на базовом уровне увеличилось на 2 человека, 1 педагог перешел с базового уровня на повышенный.

Достоверность совпадений и различий данных, полученных по итогам эксперимента, проверена с помощью критерия однородности χ^2 («хи-квадрат»), эмпирическое значение которого вычисляется по формуле:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

где N – параметры экспериментальной группы;

M – параметры контрольной группы;

n_i – параметры по компонентам экспериментальной группы;

m_i – параметры по компонентам контрольной группы.

В ходе вычислений получены экспериментальные значения 13,59, 14,7, 10,24. Поскольку значения $\chi^2_{\text{набл.}}$ больше $\chi^2_{\text{крит.}}$ (13,59, 14,7, 10,24 > 7,82), то достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%. Данные вероятности справедливости при сравнении экспериментальной и контрольной групп по компонентам методической компетентности приведены в Таблице 28.

Таблица 28 – Значение критерия «хи-квадрат» при сравнении групп по компонентам методической компетентности на итоговом этапе формирующего эксперимента

Компоненты методической компетентности	Значение $\chi^2_{\text{набл.}}$	Значение $\chi^2_{\text{крит.}}$
Когнитивный	13,59	7,82
Деятельностный	10,24	7,82
Ценностно-мотивационный	14,7	7,82

Таким образом, выборка соответствует законам распределения, и разница в результатах является статистически достоверной.

Представим результаты входной и итоговой диагностик в отношении всех трех компонентов методической компетентности педагогов – когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного (Рисунок 25). Согласно представленному рисунку на лучах откладывается % педагогов, демонстрирующих уровни методической компетентности – высокий, повышенный, базовый или низкий.

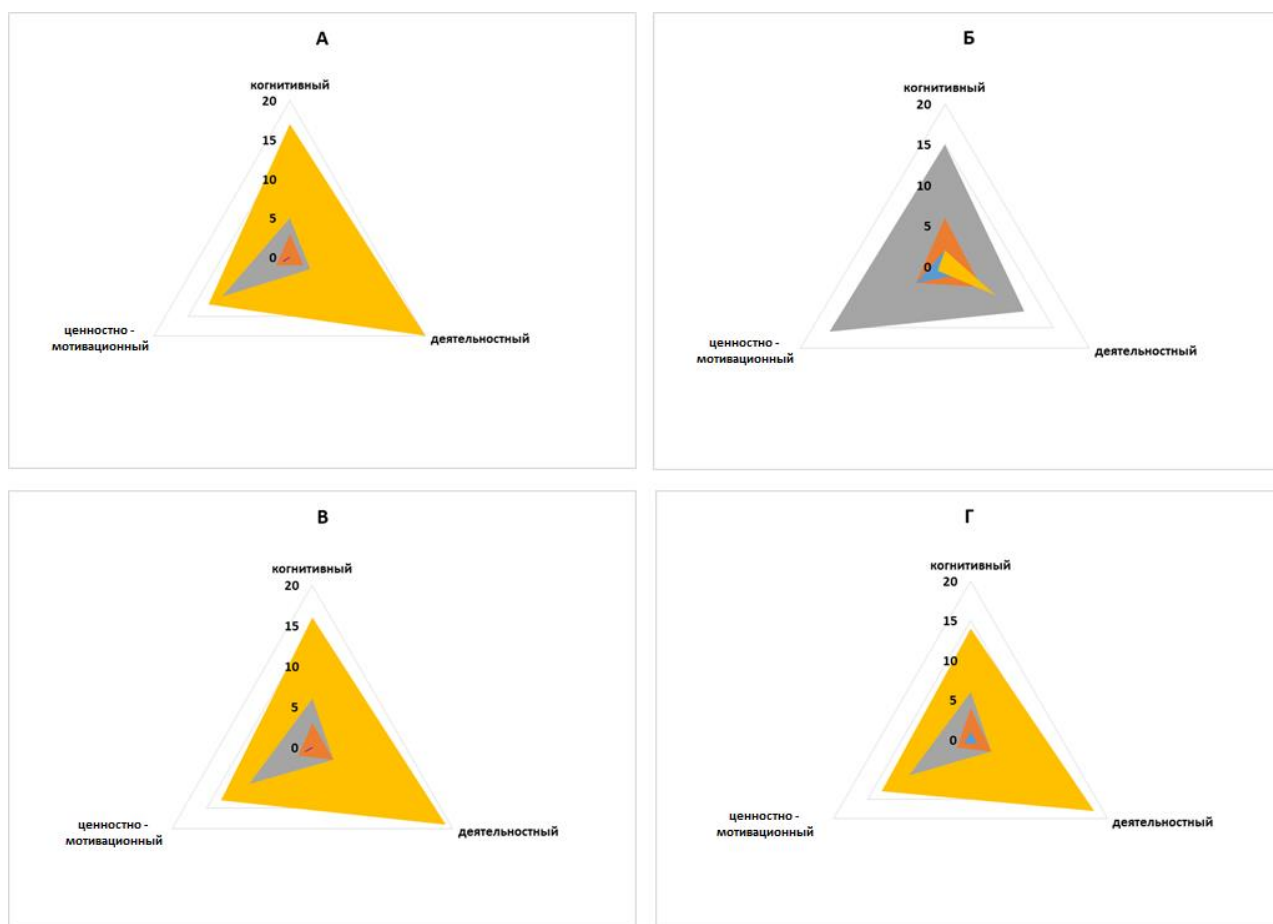


Рисунок 25 – Распределение педагогов (чел.) экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности компонентов методической компетентности (входная диагностика (А – экспериментальная группа, В – контрольная группа), итоговая диагностика (Б – экспериментальная группа, Г – контрольная группа))

Таким образом, устойчивая положительная динамика повышения уровня методической компетентности по всем критериям наблюдается только у педагогов экспериментальной группы, где была апробирована модель, тогда как в контрольной группе педагогов наблюдаются минимальные статистически не значимые изменения, что позволяет сделать вывод о результативности разработанной модели, целесообразном подборе педагогических условий и высоком потенциале корпоративного обучения как фактора повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

Дополнительным способом определения результативности апробированной модели является анализ процесса и результатов профессиональной деятельности

педагогов, осуществляемый с помощью административного внутришкольного контроля. Он показал, что качество учебных занятий членов экспериментальной группы повысилось за счет использования педагогами современных активных и интерактивных методов и технологий обучения, критериального оценивания, дифференцированной работы с разными категориями обучающихся, приемов стимулирования мотивации учеников к познавательной деятельности. Администрация школы в ходе итогового внутришкольного контроля отметила более активное и осознанное применение современных технологий педагогами, увеличение разнообразия форм и методов работы на уроке, повышение уровня вовлеченности и познавательной активности обучающихся.

Обратная связь и развивающие беседы с педагогами экспериментальной группы по итогам экспериментальной работы показали высокую степень удовлетворенности программой корпоративного обучения. Учителями отмечена ценность практической направленности занятий, актуальность рассмотренных тем, возможность обмена опытом с коллегами, совместного творческого поиска, постановки и совместного обсуждения острых методических проблем, повышение уверенности в своих силах, появление мотивации к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию и применению новых методик.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на рефлексивно-аналитическом этапе позволяет сделать вывод о высокой результативности разработанной и реализованной модели повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации. Статистически значимые положительные изменения в уровне методической компетентности педагогов экспериментальной группы подтверждают выдвинутую гипотезу, что корпоративное обучение является фактором, обеспечивающим эффективное повышение методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

Апробированная модель повышения методической компетентности педагогов может быть использована в качестве важнейшей составляющей

методической работы с целью создания благоприятной профессиональной развивающей среды для обмена опытом между педагогами.

Таким образом, продемонстрированная динамика повышения методической компетентности педагогов подтвердила результативность модели, целесообразность разработанных организационно-педагогических условий, а гипотеза диссертационного исследования нашла свое подтверждение.

В результате проведенного формирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Различие показателей, зафиксированных в начале и в конце формирующего эксперимента, свидетельствует о положительной динамике уровня методической компетентности педагогов экспериментальной группы по когнитивному, деятельностному и ценностно-мотивационному компонентам.

2. Наибольшая динамика изменений значений в уровне методической компетентности педагогов наблюдается у экспериментальной группы, где реализовались модель повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения и комплекс разработанных организационно-педагогических условий.

3. У педагогов контрольной группы, принимавших участие в традиционной системе методической работы школы и курсовой подготовке, реализуемой внешними организациями, наблюдаются незначительные изменения.

4. Разработанный и используемый для осуществления педагогического эксперимента диагностический инструментарий обладает непротиворечивостью и адекватностью, что подтверждено результатами статистической обработки полученных данных.

5. Разработанная нами модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации является результативной, а комплекс организационно-педагогических условий – эффективным для ее функционирования.

Проведенная экспериментальная работа может быть реализована повторно

при типичных обстоятельствах. Осуществленное исследование и полученные экспериментальные данные свидетельствуют о достижении поставленной цели по повышению методической компетентности педагогов общеобразовательной организации.

Выводы по главе 2

1. В констатирующем эксперименте эмпирическую базу составили данные социологического опроса педагогов общеобразовательных организаций Пермского края в количестве 1158 человек. Результаты констатирующего эксперимента показали, что на основании самодиагностики зафиксирован достаточно низкий уровень методической компетентности педагогов.
2. Формирующий эксперимент осуществлялся в течение 2024–2025 учебного года на базе МАОУ «Култаевская СОШ» Пермского края, что позволило зафиксировать исходные данные в рамках входной диагностики и определить динамику изменений в экспериментальной и контрольной группах по результатам итоговой диагностики. Общая выборка составила 50 учителей разных учебных предметов основного и среднего общего образования (по 25 педагогов в каждой группе). Экспериментальная выборка является репрезентативной на основании данных входной диагностики, продемонстрировавшей статистически незначимую разницу результатов. В экспериментальной группе осуществлялась реализация модели повышения методической компетентности педагогов посредством корпоративного обучения.
3. Выявлен и апробирован критериально-диагностический инструментарий по оценке уровня методической компетентности педагогов общеобразовательной организации, представленной совокупностью компонентов:
 - *когнитивный*, представляющий собой интегративную характеристику систематизированных знаний и мыслительных операций, обеспечивающих теоретическую и концептуальную основу для эффективного осуществления педагогической деятельности, ее анализа, проектирования и рефлексии (критерии «знает современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей», «знает технологии оценивания и требования к разработке оценочных средств, «знает критерии для оценки учебных занятий», «знает

психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся» и др.);

– *деятельностный*, представляющий собой интегральную совокупность профессионально-педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическую реализацию теоретических методических знаний и концепций в реальном образовательном процессе и представленный в конкретных педагогических действиях, направленных на достижение образовательных целей и решение методических задач (критерии «умеет использовать технологии управления учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения, мотивируя их учебно-познавательную деятельность», «умеет применять оценочные средства и методы для контроля результатов обучения», «владеет технологиями оказания помощи обучающимся из разных категорий» и др.);

– *ценностно-мотивационный*, представляющий собой совокупность индивидуально-психологических особенностей, ценностно-смысловых ориентаций, мотивов, установок и качеств личности, которые определяют характер и направленность профессионально-педагогической деятельности, а также способность к ее саморегуляции и саморазвитию.

4. Доказана эффективность корпоративного обучения как фактора повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации в условиях обеспечения комплекса взаимосвязанных организационно-педагогических условий:

– целенаправленное создание в образовательной организации системы административно-организационного сопровождения профессионального развития педагогов за счет составления и реализации программы корпоративного обучения педагогов на рабочем месте, разработки и реализации «дорожной карты» по организации корпоративного обучения, создания разнопредметных профессиональных обучающихся сообществ, обеспечения

комплекса мер по поддержке и вовлечению педагогов в систему корпоративных обучающих событий;

– овладение педагогами методическими компетенциями благодаря внедрению технологии экспериментально-аналитического обучения, предполагающей оперативный взаимопереход от теории к практике и направленной на глубокое осмысление и совершенствование педагогической практики через непосредственный опыт, его критический анализ и последующее целенаправленное изменение педагогической практики;

– организация педагогического наставничества, предполагающего совместное и взаимное обучение педагогов через создание вертикальных межпредметных профессиональных связей.

5. Данные, полученные на этапе формирующего эксперимента в экспериментальной группе, показали, что по итогам экспериментальной работы наблюдается повышение уровня методической компетентности: педагоги с низким и базовым уровнями методической компетентности на этапе входной диагностики продемонстрировали соответственно базовый, повышенный и высокий на этапе итоговой диагностики, осуществив переход на следующий уровень. В контрольной группе, где профессиональное развитие педагогов осуществлялось в форме традиционной системы методической работы и курсовой подготовки во внешних организациях, количество педагогов с низким и базовым уровнями методической компетентности изменилось незначительно.
6. Разработанный и используемый для осуществления педагогического эксперимента критериально-оценочный аппарат обладает непротиворечивостью и адекватностью, что подтверждено результатами статистической обработки полученных данных. Разработанная нами модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации является результативной, а комплекс организационно-педагогических условий – эффективным.
7. Достоверность данных экспериментального исследования проверялась с использованием статистического показателя – критерия однородности χ^2

(«хи-квадрат») К. Пирсона. Расчеты подтвердили статистическую значимость данных, что подтверждает достижение цели исследования и корректность поставленной гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении эффективности внедрения корпоративного обучения в систему профессионального развития педагогов для повышения их методической компетентности. Рассмотрим основные результаты решения исследовательских задач:

В ходе решения первой задачи ретроспектива изучения предмета исследования позволила сделать вывод о необходимости изучения потенциала корпоративного обучения в контексте эволюции педагогического образования и адаптации корпоративных практик в повышение квалификации учителей.

В рамках решения второй задачи были проанализированы существующие определения понятий «методическая компетентность педагога» и «корпоративное обучение» в контексте повышения методической компетентности, предложены их уточненные формулировки.

В рамках решения третьей задачи была разработана и теоретически обоснована модель повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации посредством корпоративного обучения.

В ходе решения четвертой задачи была реализована экспериментальная работа, подтвердившая результативность модели повышения методической компетентности педагогов и целесообразность организационно-педагогических условий, усиливающих эффективность корпоративного обучения.

Для решения пятой задачи был разработан, апробирован и описан процесс повышения методической компетентности педагогов.

Таким образом, корпоративное обучение явилось фактором эффективного повышения методической компетентности педагогов. Перспективы исследования заключаются в изучении потенциала корпоративного обучения в организациях общего образования различных типов и профессионального образования различных уровней.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный закон от 19 декабря 2023 г. № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100)
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 569 от 18.07.2022 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» (Зарегистрирован 17.08.2022 № 69676)
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101)
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № 568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (Зарегистрирован 17.08.2022 № 69675)
8. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрирован 07. 06. 2012 г. N 24480)

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован 12.09.2022 № 70034)
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года №544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (с изменениями и дополнениями от 25 декабря 2014 года и 5 августа 2016 года).
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.07.2017 №703 «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста».
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.03.2023 №196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
13. Распоряжение №55-582 от 20 мая 2024 года о реализации проекта «Школа Минпросвещения России»
14. Абдулаева, О.А. Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий / О.А. Абдулаева, И.А. Греку // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63 (1). – С. 4–8.
15. Агафонова, Л.В. Корпоративное образование в XXI веке: эволюция обучающейся организации, или ответ на вызовы профессионального образования? / Л.В. Агафонова // Альманах «Крым». – 2023. – № 40. С. 142–144.

16. Агафонова, Л.В. Трансформационные процессы в корпоративном образовании / Л.В. Агафонова // Этносоциум и межнациональная культура. – 2023. – № 12 (186). С. 203–205.
17. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск: КГУ, 1998. – 309 с.
18. Адольф, В.А. Становление профессиональной компетентности педагога / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 38–41.
19. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Адольф Владимир Александрович. – М., 1998. – 357 с.
20. Алексеев, С.В. Проблемы современного понимания методической компетентности учителя / С.В. Алексеев // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – № 2 (34). – С. 73–86.
21. Анисимова, С.А. Корпоративная система обучения в профессионально-личностном развитии педагога / С.А. Анисимова // Universum: психология и образование. – 2023. – № 11 (113). С. 37–39.
22. Арефьева, А.А. Современные методы корпоративной системы обучения и развития сотрудников / А.А. Арефьева // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. – Сер. 1: Экономика и управление. – 2024. – № 1 (48). – С. 93–100.
23. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
24. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Academia, 2007. – 526 с.
25. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов //

- Психологические исследования»: электронный научный журнал. – 2015. – Т. 8. – № 40. – Режим доступа: psystudy.ru.
26. Асхадуллина, Н.Н. Профессиональные дефициты учителей в построении образовательных стратегий обучающихся профильных психолого-педагогических классов / Н.Н. Асхадуллина, И.А. Талышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. С. 13-17.
27. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / М. Барбер, М. Муршед; пер. с англ. // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
28. Белая, Н.С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных учёных / Н.С. Белая // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 6 (56). – С. 166–170.
29. Белохвостов, А.А. Непрерывная предметно-методическая подготовка учителя: теоретико-методологические аспекты / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 6 (56). – С. 113–123.
30. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 156–163.
31. Богатырёв, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность / А.И. Богатырёв, И.М. Устинова // Современная педагогика. – 2015. – №8. – С. 14-20.
32. Божко, Е.М. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты» / Е.М. Божко, А.О. Ильнер // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №1, том 7. – С. 26-35.
33. Борисенко, Н.А. «Барометр влияния», или Какие факторы оказывают наибольшее воздействие на обучение: рецензия на книгу Джона Хэтти

- «Видимое обучение» / Н.А. Борисенко // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 257–265.
34. Бубнова, И.С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика / И.С. Бубнова // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 3. – С. 77–85.
35. Бугрова, Н.С. Сетевые модели как тенденция развития повышения квалификации педагогических кадров в современной России / Н.С. Бугрова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 17 (43). – С. 50–53.
36. Быкова, И.Н. Развитие профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения / И.Н. Быкова // Национальная ассоциация учёных. – 2022. – №82-2. – С. 25–29.
37. Вербицкий, А.А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода / А.А. Вербицкий // Педагогика и психология образования. – 2012. – №2. – С. 52-60.
38. Вертьянова, А.А. Методика оценивания эффективности программ дополнительного профессионального образования педагогов / А.А. Вертьянова, К.Э. Безукладников, Н.А. Красноборова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 2. – С. 65–79.
39. Вылиток, С.В. Критерии определения уровней развития методической компетентности учителей-словесников в системе повышения квалификации педагогических кадров / С.В. Вылиток // Учёные записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 2 (83). С. 202-206.
40. Галеева, Н.Л. Пять ключевых компетенций учителя [Электронный ресурс] / Н.Л. Галеева // Директория. – 2024. – Режим доступа: <https://direktoria.org/blog/pyat-klyuchevykh-kompetentsiy-uchitelya/>
41. Ганиева, А.Ф. Формирование профессиональной компетентности учителя в области работы с одаренными детьми: применение технологий

- корпоративного образования / А.Ф. Ганиева // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 207–212.
42. Генисаретский, О.И. Культурно-антропологическая перспектива // Иное. Хрестоматия нового российского самосознания. – М.: Аргус, 1995. С. 3–40.
43. Гизатуллина, А.В. Подготовка будущих учителей: методический и психолого-педагогический аспекты / А.В. Гизатуллина // Символ науки. – 2015. – № 8. С. 224–226.
44. Головчин, М.А. Какой учитель нужен „школе будущего“? Применимость подхода Дж. Хэтти для российского образования / М.А. Головчин // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2019. – Т. 12. – № 5. – С. 229–242.
45. Гофурова, Ж.Б. Задача как способ формирования методической компетентности будущего учителя [Электронный ресурс] / Ж.Б. Гофурова, Ш.М. Шукурова // Наука и образование сегодня. – 2023. – № 2 (76). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadacha-kak-sposob-formirovaniya-metodicheskoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya/viewer>
46. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределённость. Образование: модернизация или развитие? / А.Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – 2004. – С. 65–93.
47. Девятова, И.Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения / И.Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – №3 (28). – С. 138–146.
48. Джахбаров, М.А. Профессиональная компетентность учителя школы: структурно-функциональная модель / М.А. Джахбаров // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). С. 86–88.

49. Дмитриенко, В.А. Методологические проблемы науковедения / В.А. Дмитриенко. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1977. – 175 с.
50. Дробышева, И.В. Методическая подготовка будущего учителя математики к дифференцированному обучению учащихся средней школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Дробышева Ирина Васильевна. – М., 2001. – 431 с.
51. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах / СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
52. Дубаков, А.В. Реализация коучингового подхода в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка / А.В. Дубаков, Т.В. Хильченко, Д.Е. Андреев // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 4 (153). С. 132-137.
53. Дубовицкий, Р.А. Анализ тенденций и определение эффективных форм и методов корпоративного образования в России / Р.А. Дубовицкий // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 2. – С. 111–116.
54. Духовникова, И.Ю. Цифровые компетенции современного учителя как основа успешной преподавательской деятельности / И.Ю. Духовникова // Международный научно-исследовательский журнал (МНИЖ). – 2021. – № 2-3 (104). – С. 99–101.
55. Европейская рамка цифровых компетенций педагога [Электронный ресурс] // Европейская комиссия. – 2023. Режим доступа: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
56. Елагина, В.С. О повышении методической компетентности учителя / В.С. Елагина // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. С. 166-168.
57. Жданко, Т.А. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов [Электронный ресурс] / Т.А. Жданко, С.В. Гершпигель, А.В. Гуринович, М.М. Михайлова // Современные проблемы науки и

- образования. – 2021. – № 2. Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=30576>
58. Загвязинский, В.И. Глобальные проблемы развития российского образования / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 21-27.
59. Загвязинский, В.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 105 с.
60. Заир-бек, Е.С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании / Е.С. Заир-бек // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2017. – №185. – С. 15-23.
61. Замятина, О.М. Проблемы оценки профессионализма и уровня компетенций педагога общего и профессионального образования / О.М. Замятина, Д.А. Мозгова, Н.А. Семенова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – № 6 (40). – С. 125–131.
62. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – №3. – С. 27–40.
63. Зеер, Э.Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2017. – №8. – С. 9–28.
64. Зеленко, Н.В. Коучинг как инновационная технология подготовки будущих педагогов к профессиональному саморазвитию / Н.В. Зеленко, Г.Н. Зеленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–3. – С. 142–146.
65. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
66. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

- 67.Зимняя, И.А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация / И.А. Зимняя // Акмеология. – 2010. – № 2 (34). – С. 47–51.
- 68.Зиновьева, С.А. Профессиональное корпоративное обучение / С.А. Зиновьева, Е.А. Коняева, А.М. Петровский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 112–114.
- 69.Зобкова, Л.Д. Управление обучением и развитием персонала: опыт зарубежных и российских компаний / Л.Д. Зобкова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 9. С. 39-44.
- 70.Зубков, А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Зубков Александр Леонидович. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.
- 71.Ибрагимова, Л.А. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования / Л.А. Ибрагимова, Г.А. Петрова, М.П. Трофименко // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 57–66.
- 72.Иванова, С.В. Функционирование моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: нивелирование рисков / С.В. Иванова // «Человек и образование». – 2014. – №3 (40). – С. 107–110.
- 73.Игна, О.Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7 (85). – С. 20–23.
- 74.Игна, О.Н. Методический комментарий как средство развития и оценки профессиональной компетентности учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – № 3 (180). – С. 75–79.

- 75.Игнатъева, Е.Ю. Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния / Е.Ю. Игнатъева // Непрерывное образование: XXI век, 2023. – Вып. 2 (42). – С. 110–129.
- 76.Ильясов, Д.Ф. Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации / Д.Ф. Ильясов, Н.Е. Скрипова, И.Е. Девятова // Сибирский педагогический журнал. – № 4. – С. 50–57.
- 77.Ильясова, О.А. Развитие института наставничества в рамках внутрикорпоративного повышения квалификации персонала в общеобразовательной школе / О.А. Ильясова // KANT. – 2022. – № 3 (44). – С. 259–263.
- 78.Ильясова, О.А. Совершенствование содержания и форм внутриорганизационного обучения педагогов общеобразовательной школы как условие ее инновационного развития / О.А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 1 (50). – С. 103–114.
- 79.Ильясова, О.А. Условия повышения эффективности внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательных организаций / О.А. Ильясова // KANT. – 2023. – № 4 (49). – С. 318–324.
- 80.Казакова, М.А. Принципы андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров / М.А. Казакова // Вестник Оренбургского государственного университета – 2016. – № 2 (190). – С. 26–33.
- 81.Кандаурова, А.В. Повышение квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кандаурова Анна Валерьевна. – Москва, 2020. – 40 с.
- 82.Каргина, Н.Н. Самообучающаяся организация как концептуальная модель проектирования инновационной модели образовательной организации / Н.Н. Каргина // Universum: психология и образование. – 2017. – № 3 (33). – С. 8-11.

83. Катербург, Т.О. Развитие профессионального потенциала учителя в школе как в «самообучающейся организации» / Т.О. Катербург // Приволжский научный вестник. – 2013. – №11 (27). – С. 124-126.
84. Каштанова, Е.В. Новая адаптивная модель корпоративного обучения / Е.В. Каштанова, А.С. Завелицкая // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2022. – № 6. – С. 43–47.
85. Каштанова, Е.В. Современные тенденции в области корпоративного обучения персонала / Е.В. Каштанова, А.С. Лобачева // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2022. – № 2 (59). – С. 50-56.
86. Каштанова, Е.В. Цифровая трансформация корпоративной системы обучения / Е.В. Каштанова, Д.К. Захаров // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2021. – № 1. – С. 37–43.
87. Кларин, М.В. Корпоративное образование и обучение в организациях: цели и особенности / М.В. Кларин // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 1. – С. 6–16.
88. Кларин, М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М.В. Кларин. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 288 с.
89. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 239 с.
90. Ковальчук, О.В. Методическая работа в школе: новый формат / О.В. Ковальчук, В.С. Кошкина // Человек и образование. – 2020. – Вып. 3 (64). – С. 16–21.
91. Ковшова, А.А. Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты / А.А. Ковшова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 10. – С. 100–118.
92. Козырева, О.А. Педагогическое моделирование как конструкт теоретизации и научного поиска / О.А. Козырева // Вестник

- Нижевартковского государственного университета. – 2021. – № 1 (53). – С. 88–94.
93. Козырева, О.А. Феноменология профессиональной компетентности учителя / О.А. Козырева // Образовательные технологии и общество. – 2008. – № 2 (том 11). – С. 361–363.
94. Колыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб.-метод. пособие / В.И. Колыхматов. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 135 с.
95. Кормакова, В.Н. Модель управления формированием профессиональной компетентности учителя в системе непрерывного образования // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 1 (61). – С. 309–316.
96. Королёва, Н.В. Универсальная модель профессиональной компетентности педагога [Электронный ресурс] / Н.В. Королёва // Преемственность в образовании. – 2015. – № 8 (04). Режим доступа: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf>
97. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий: учебное пособие / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: УрГПУ, 1999. 147 с.
98. Корсаков, Ю.В. Профессиональное развитие педагога / Ю.В. Корсаков // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2015 г.). – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – Т. 1, № 3 (4). – С. 33–35.
99. Косолапова, Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Косолапова. – Ижевск, 2010. – 47 с.
100. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: учебное пособие для курсов повышения квалификации научно-педагогических

- кадров / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во Самар. пед. ун-та, 1994. – 165 с.
101. Краевский, В.В. Проблема разработки образовательных стандартов в контексте модернизации образования / В.В. Краевский // Модернизация образования: проблемы и перспективы. – 2002. – Ч.1. – С. 44-55.
 102. Красноборов, М.А. Аналитический отчёт ЦОПМКП о результатах диагностических (оценочных) процедур, о выявленных профессиональных дефицитах руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций Пермского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://minobr.permkrai.ru/upload/iblock/415/6hr1u1pvwwhhg9e8mk4innp01r2o17a3.pdf>
 103. Кубашичева, Л.Н. Развитие профессиональной Я-концепции будущих педагогов / Л.Н. Кубашичева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 3 (103). – С. 56–61.
 104. Кудрина, Е.Л. Теоретико-методологические аспекты системы корпоративного образования / Е.Л. Кудрина, В.И. Ярных // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 88–94.
 105. Кузнецов, В.В. Корпоративное образование: содержание и сущность / В.В. Кузнецов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 1 (35). – С. 51–60.
 106. Кузьмина, Н.В. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя / Н.В. Кузьмина, Л.Е. Паутова, Н.Н. Жаринова // Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – №1 (33). – С. 4-12.
 107. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Б. и., Н.-и. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.

108. Курбанова, А.М. Организации методической работы для повышения профессиональной компетентности учителей образовательных учреждений / А.М. Курбанова, Э.М. Каримулаева // МНКО. – 2018. – № 2 (69). – С. 39-41.
109. Курнешова, Л.Е. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов / Л.Е. Курнешова, Д.В. Дыдзинская // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 68–80.
110. Лаврентьев, В.А. Внедрение искусственного интеллекта в корпоративное обучение на примере онлайн-школы „Skyeng“» / В.А. Лаврентьев, М.И. Александров, И.С. Шеронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-2. – С. 238-241.
111. Лебедева, М.Б. Создание системы образовательных сайтов как формы корпоративного повышения квалификации педагогического коллектива школы [Электронный ресурс] / М.Б. Лебедева, И.Е. Михайлова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 3 (20). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-sistemy-obrazovatelnyh-saytov-kak-formy-korporativnogo-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskogo-kollektiva-shkoly>
112. Левитес, Д.Г. Формирование ключевых компетентностей школьников / Д.Г. Левитес // Школьные технологии. – 2010. – №3. – С. 129-136.
113. Макгрегор, Д. «Человеческий фактор и производство» / Д. Макгрегор // «Социс», 1995, №1. С. 146–151.
114. Макеева, С.Н. Кейс-метод в исследовании методической компетенции учителя иностранного языка / С.Н. Макеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5-3 (59). – С. 198–201.
115. Маленкова, Л.О. Корпоративное обучение педагогов: зарубежный опыт / Л.О. Маленкова // Человек и образование. – 2007. №3–4 (12-13). – С.115-118.

116. Малиновский, П.В. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий / П.В. Малиновский // Российское экспертное обозрение. – 2007. – № 3 (21). – С. 21-24.
117. Малова, И.Е. Методическая подготовка будущего учителя: гарантии и шансы» / И.Е. Малова // Физико-математическое образование. – 2020. – №3 (25), часть 1. – С. 49–54.
118. Малышенко, Г.И. Кадровые стратегии внутрифирменного обучения в самообучающихся организациях / Г.И. Малышенко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – Т. 15. – № 2. – С. 227–237.
119. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993, – 192 с.
120. Марон, А.Е. Содержательные признаки моделей региональных систем повышения квалификации работников образования / А.Е. Марон, Е.Г. Королева // Человек и образование. – 2020. – Выпуск 2 (63). – С. 12–17.
121. Маслоу, А.Г. «Маслоу о менеджменте»: самоактуализация, просвещённый менеджмент, организационная теория / А.Г. Маслоу; пер. с англ.: Н. Левкин, А. Чех. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 413 с.
122. Масюкова, Н.Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя / Н.Г. Масюкова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №3 (52). – С. 67-68.
123. Масюкова, Н.Г. Педагогическая диагностика в системе дополнительного профессионального образования педагогов / Н.Г. Масюкова // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 3 (40). – С. 254–262.
124. Масюкова, Н.Г. Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий: монография / Н.Г. Масюкова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018. – 216 с.

125. Матукина, А.Н. Внутрикorporативное обучение педагогов как способ формирования нового педагогического профессионализма / А.Н. Матукина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – № 6. – С. 61–75.
126. Мащенко, М.В. Структурная модель трансфессионализма будущего учителя [Электронный ресурс] / М.В. Мащенко // Наука и перспективы. – 2019. – №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnaya-model-transfessionalizma-buduschego-uchitelya>
127. Мержуева, Л.М. Развитие методической компетентности учителя в процессе модернизации / Л.М. Мержуева // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 15-16.
128. Монахов, В.М. Матричный подход к моделированию педагогических объектов в дидактических и методических исследованиях» / В.М. Монахов, Т.М. Ерина // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. – 2015, – № 4, с. 30–50.
129. Монахова, Л.Ю. Накопительная персонифицированная модель повышения квалификации педагогов / Л.Ю. Монахова // Человек и образование. – 2021. – №1 (66). – С. 145–150.
130. Монахова, Л.Ю. Открытость и доступность – стратегические ориентиры развития системы повышения квалификации педагогов в условиях цифровой экономики / Л.Ю. Монахова, Л.Г. Панфилова // Человек и образование. – 2020. – Выпуск 3 (64). – С. 27–32.
131. Мухамедвалеева, Е.А. Создание ситуаций ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности: организационно-педагогический аспект / Е.А. Мухамедвалеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-3. – С. 202-205.
132. Мясоедова, Е.А. Модульно-накопительная персонифицированная модель повышения квалификации в системе непрерывного профессионального роста педагогов и руководителей образовательных организаций» / Е.А. Мясоедова, Н.В. Томилина // Сборник трудов по

- проблемам дополнительного профессионального образования. – М.: Изд-во Консорциум «Международная ассоциация профессионального дополнительного образования», 2014. – №26. – С. 109–124.
133. Нагибина, Н.А. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога / Н.А. Нагибина, Н.В. Ипполитова // Наука и школа. – 2013. – № 3. – С. 44–46.
134. Нагрелли, Е.А. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации / Е.А. Нагрелли // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2. – С. 84–91.
135. Никифорова, О.А. Онлайн-платформы в практике корпоративного обучения / О.А. Никифорова // Социология и право. – 2023. – № 4. – С. 503-512.
136. Новиков, А.М. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста / А.М. Новиков // Специалист: теоретический и научно-методический журнал. – 2003. – № 8. – С. 29–34.
137. Олехнович, Н.Е. Ценностно-ориентационный аспект корпоративной модели повышения квалификации педагогов / Н.Е. Олехнович, В.В. Бахотский // Калининградский вестник образования. – 2019. – № 1. – С. 13–17.
138. Орлов, А.А. Роль М.Н. Скаткина в развитии методологии педагогической науки» / А.А. Орлов // «Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – №4 (25). – С. 92-98.
139. Пасынкова, Н.В. Развитие методической компетенции будущих учителей / Н.В. Пасынкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 7. – С.77–81.
140. Писаренко, В.И. Педагогические модели: типология и особенности / В.И. Писаренко // Проблемы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 58–76.

141. Плющакова, О.Е. Модель организации корпоративного обучения учителей в условиях цифровизации школы / О.Е. Плющакова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1 (45). – С. 82-87.
142. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 364 с.
143. Поздеева, С.И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – Вып. 2 (62). – С. 40–47.
144. Поздеева, С.Н. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача / С.Н. Поздеева // Вестник ТГПУ. – 2016. – №1 (166). – С. 88-90.
145. Полякова, Т.С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Полякова Татьяна Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 1998. – 457 с.
146. Просёлков, Ю.В. Личностная и профессиональная «Я-концепция педагога» / Ю.В. Просёлков, Е.Ю. Селезнёва // Вологдинские чтения. – 2009. – № 74. – С. 148–151.
147. Прохорова, М.П. Современный образ корпоративного обучения: тенденции и технологии / М.П. Прохорова, С.В. Булганина, А.А. Сергеева, А.Д. Зубова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №2 (36). – С. 58-65.
148. Пружинин, А.Н. Корпоративный университет: перспективы развития / А.Н. Пружинин // Социология. – 2023. – № 6. – С. 42–48.
149. Руденко, Т.Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Руденко Татьяна Борисовна. – Волгоград, 1999. – 181 с.

150. Самарская, А.В. Роль неформального образования в повышении уровня методической компетентности педагогов в рамках республиканского проекта «Региональная система учительского роста» / А.В. Самарская, Г.С.-Х. Дудаев // МНКО. – 2021. – № 1 (86). – С. 109–111.
151. Свиначенко, В.Г. Педагогическое моделирование как метод научного исследования и метод продуцирования [Электронный ресурс] / В.Г. Свиначенко // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – №10. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2017/10/84392>
152. Селиванова, О.Г. Корпоративное обучение педагогов как ресурс повышения профессиональной компетентности / О.Г. Селиванова, Н.И. Санникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 9. – С. 14–24.
153. Сенге, П.М. Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации / П.М. Сенге. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 492 с.
154. Сенге, П.М. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П.М. Сенге и др.; пер. Л.В. Трубицыной. – Москва: Просвещение, 2010. – 574 с.
155. Смирнов, А.П. Формирование дидактико-методических компетенций будущих учителей информатики средствами кейс-метода при изучении циклов с параметрами / А.П. Смирнов, Е.А. Фаворская // МНКО. – 2020. – № 4 (83). – С. 163-166.
156. Смирнов, С.А. Исследование внутренней функции корпоративного обучения в компаниях РФ / С.А. Смирнов // Теория и практика общественного развития. – № 12. – С. 303–309.
157. Смыковская, Т.К. Кейс-метод как средство формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики в условиях обучения в вузе / Т.К. Смыковская // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5. – С. 51–54.

158. Соловьева, Ю.А. Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации / Ю.А. Соловьева, Е.А. Нагрелли // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 2 (49). – С. 20–28.
159. Сорвачёва, И.Д. Профессиональные компетенции и компетентность педагога / И.Д. Сорвачёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С.212-215.
160. Сорочинский, М.А. Дидактический потенциал корпоративного обучения (на примере СберУниверситета) / М.А. Сорочинский, М.В. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 275-277.
161. Стельмах, Н.Ф. Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений – одно из условий повышения профессиональных компетенций педагога как воспитателя / Н.Ф. Стельмах // Образование в современной школе. – 2013. – № 2. – С. 59–61.
162. Степанова, И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография / И.Ю. Степанова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 399 с.
163. Степанова, Т.М. Дизайн: трансфессиональный аспект / Т.М. Степанова, А.В. Степанов // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2021. – №2 (49). – С. 91-95.
164. Сурхаев, М.А. Методическая деятельность как специфический тип деятельности в образовательной системе / М.А. Сурхаев // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4 (77). – С. 186–188.
165. Сясина, Т.В. Формирование методической компетентности будущего учителя: на примере подготовки учителя математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сясина Татьяна Васильевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 21 с.
166. Токтарова, В.И. Профессиональный стандарт педагога и федеральные государственные образовательные стандарты: сравнительно-

- сопоставительный анализ / В.И. Токтарова, С.Н. Федорова, М.А. Мокосеева, Н.В. Кузьмин, Е.Е. Флигинских // Вестник Марийского государственного университета – 2019. – № 3 (35). – С. 391–400.
167. Тулупова, О.Н. Теоретико-методологические установки определения понятий «профессия» и «трансфессия»: сравнительный анализ / О.Н. Тулупова, Г.И. Петрова // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2020. – № 56. – С. 113-121.
168. Тумашева, О.В. О методической компетентности учителя // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (ВЕСТНИК КГПУ) – 2009. – № 1. – С. 65–70.
169. Удилова, И.В. Информационно-аналитическая справка о результатах оценки предметных и методических компетенций учителей начальных классов, информатики, английского языка и технологии / И.В. Удилова, Ч.М. Хертек, Ч.А. Тоорук, А.Э. Хертек. – Кызыл: Изд-во ГАУ ДПО ТИРОиПК, 2022. – 113 с.
170. Усова, С.Н. Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования / С.Н. Усова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 1 (42). – С. 43–57.
171. Усольцева, И.В. Информационная грамотность как одна из составляющих методической компетенции педагога / И.В. Усольцева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 3. – С. 182–185.
172. Ушаков, К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет / К.М. Ушаков. – Москва: Сентябрь, 2017. – 159 с.
173. Ушаков, К.М. Кураторская методика: с чем это едят? Часть 1 / К.М. Ушаков // «Директор школы». – 2022. – № 1 (264). – С. 14–19.
174. Фёдоров, О.Д. Внутрикorporативное обучение в системе непрерывного педагогического образования / О.Д. Фёдоров,

- О.И. Николенко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 57–70.
175. Фельдман, И.Л. Особенности Я-концепции педагогов-психологов / И.Л. Фельдман // Акмеология. – 2016. – № 4. – С. 169–174.
176. Фролов, И.Н. Единое информационно-методическое пространство региона как путь к повышению уровня методической компетентности учителя [Электронный ресурс] / И.Н. Фролов // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 4. – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/edinoe-informatsionno-metodicheskoe-prostranstvo-regiona-kak-put-k-povysheniyu-urovnya-metodicheskoy-kompetentnosti-uchitelya/viewer>
177. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 1. – Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/>
178. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – №12. – С. 85–91.
179. Хэтти, Дж. А.С. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы: рекомендации и пошаговые инструкции на основе синтеза результатов более 50 000 исследований в сфере школьного обучения с охватом более 88 миллионов школьников / Дж. А.С. Хэтти. – Москва: Национальное образование, 2021. – 311 с.
180. Цыганов, А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса / А.В. Цыганов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2010. – №136. – С. 136–143.

181. Чернобай, Е.В. Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики / Е.В. Чернобай, И.И. Калина // Отечественная и зарубежная педагогика» – 2022. – № 3. – С. 62-81.
182. Шадриков, В.Д. Профессиональные компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 8. – С. 58–69.
183. Шибает, В.П. Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности / В.П. Шибает // МНКО. – 2013. – №5 (42). – С. 27–29.
184. Ширинкина, Е.В. Роль корпоративных университетов в современном мире / Е.В. Ширинкина // Современное образование. – 2023. – № 1. – С. 1–10.
185. Штофф, В.А. Моделирование и философия: научное издание / В.А. Штофф; Академия наук СССР, Ленингр. каф. философии. – Москва: Наука, 1966. – 301 с.
186. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». – 2. изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 2001. – 366 с.
187. Arifin, A. The relationship between classroom environment, teacher professional development, and student academic performance in secondary education / A. Arifin, O. Arifudin // International education trend issues. – 2024. – № 2(2). – P. 151-159.
188. Baumfield, V. How lesson study is used in initial teacher education: an international review of literature / V. Baumfield, A. Bethel, C. Boyle, W. Katene, H. Knowler, G. Koutsouris, B. Norwich // Teacher development. – 2022. – № 26(3). – P.356–372.
189. Boeve-de Pauw, J. Teachers' ESD self-efficacy and practices: a longitudinal study on the impact of teacher professional development / J. Boeve-de Pauw, D. Olsson, T. Berglund, N. Gericke // Environmental education research. – 2022. – № 28(6). – P.867–885.

190. Geletu, G.M. The effects of teachers' professional and pedagogical competencies on implementing cooperative learning and enhancing students' learning engagement and outcomes in science: practices and changes / G.M. Geletu // *Cogent education*. – 2022. – № 9(1). – P. 1-21.
191. Holmqvist, M. Teachers' collaborative professional development for inclusive education / M. Holmqvist, B. Lelinge // *European journal of special needs education*. – 2020. – № 36 (5). – P. 819–833.
192. Jansen, S. Lesson study as a research approach: a case study / S. Jansen, M-C. Knippels, W.van Joolingen // *International journal for lesson and learning studies*. – 2021. – № 10 (3). – P. 286–301.
193. Kilag, O.K.T. Unpacking the role of instructional leadership in teacher professional development / O.K.T. Kilag, J.M. Sasan // *Advanced qualitative research*. – 2023. – № 1(1). – P. 63–73.
194. Langhi, C. The teacher's professional practice in corporate education from the perspective of teaching knowledge / C. Langhi, D. de S. Cordeiro, C.A.B. Michaelis, A.J. Affonso // *South American development society journal*. – 2023. – № 9 (26). – P. 274– 281.
195. Norinov, M. Aspects of the formation of teacher professional competence» / M. Norinov, A. Ergashev // *American journal of pedagogical and educational research*. – 2023. – № 16. – P. 192–197.
196. Shamigulova, O.A. Diagnostics of methodological competencies of a teacher / O.A. Shamigulova, G.I. Kalimullina, V.M. Yangirova // *Social and cultural transformations in the context of modern globalism*. – 2022. – № 128. – P. 553-560.
197. Sims, S. Effective teacher professional development: new theory and a meta-analytic test / S. Sims, H. Fletcher-Wood, A. O'Mara-Eves, S. Cottingham, C. Stansfield, J. Goodrich, J. Van Herwegen, J. Anders // *Review of educational research*. – 2023. – № 95 (2). – P. 213-254.
198. Susantini, E. Developing competency evaluation of pre-service science teachers in industrial revolution 4.0: revealing pedagogic and professional

- competencies / E. Susantini, B. Kartowagiran, S. Hamdi, S. Hadi, A. Jaedun, I.G.A. Wesnawa, D. Sunendar, L.A.R. Laliyo // International journal of educational methodology. – 2022. – № 8 (2). – P. 347-362.
199. Zhang, X. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level / X. Zhang, W. Admiraal, N. Saab // Journal of education for teaching. – 2021. – № 47(5). – P. 714–731.

Приложение А

(справочное)

Анкета для проведения социологического онлайн-опроса

(автор – Власова О.В.)

1. Оцените, насколько Вы удовлетворены курсами повышения квалификации с точки зрения их эффективности для реальной педагогической практики

Оцените по 10-балльной шкале, где 1 - полностью не удовлетворена, 10 - полностью удовлетворена

2. Оцените, насколько Вы удовлетворены системой методической работы в Вашей школе с точки зрения её эффективности для реальной педагогической практики

Оцените по 10-балльной шкале, где 1 - полностью не удовлетворена, 10 - полностью удовлетворена

3. Укажите, насколько Вы знакомы с концепцией корпоративного обучения педагогов?

- А) Хорошо знаком*
- Б) Что-то слышал*
- В) Совсем не знаком*
- Г) Затрудняюсь ответить*

4. Применяется ли в Вашей школе модель корпоративного обучения педагогов?

- А) Да*
- Б) Скорее да, чем нет*
- В) Скорее нет, чем да*
- Г) Затрудняюсь ответить*

5. Какие формы, методы и технологии корпоративного обучения Вам известны? (можно выбрать несколько вариантов ответов)

- А) Взаимопосещение уроков и их анализ*
- Б) Мастер-классы*
- В) Семинары и тренинги*
- Г) Наставничество*
- Д) Школьные методические конференции*
- Е) Школьные конкурсы педагогического мастерства*

- Ж) Педагогическое проектирование*
- З) Анализ педагогических ситуаций (кейс-стади)*
- И) Ролевые и деловые игры для педагогов*
- К) Кураторская методика (К.М. Ушаков)*
- Л) «Исследование урока» (“lesson study”)*
- М) Коучинговые сессии*
- Н) Педагогические тьюториалы*
- О) Педагогические туры*
- П) Быстрые знакомства для педагогов*
- Р) Ваш вариант*

6. Какие формы, методы и технологии корпоративного обучения применяются в Вашей школе? (можно выбрать несколько вариантов ответов)

- А) Взаимопосещение уроков и их анализ*
- Б) Мастер-классы*
- В) Семинары и тренинги*
- Г) Наставничество*
- Д) Школьные методические конференции*
- Е) Школьные конкурсы педагогического мастерства*
- Ж) Педагогическое проектирование*
- З) Анализ педагогических ситуаций (кейс-стади)*
- И) Ролевые и деловые игры для педагогов*
- К) Кураторская методика (К.М. Ушаков)*
- Л) «Исследование урока» (“lesson study”)*
- М) Коучинговые сессии*
- Н) Педагогические тьюториалы*
- О) Педагогические туры*
- П) Быстрые знакомства для педагогов*
- Р) Ваш вариант*

7. Сколько раз в год организуется взаимопосещение уроков в Вашей школе?

- А) нет такой традиции*
- Б) 1 раз в год*
- В) Несколько раз в год (2-3)*
- Г) 4 раза в год и более*

8. Оцените эффективность традиционных курсов повышения квалификации в формировании методической компетентности педагога

Оцените по 10-балльной шкале, где 1 - считаю совсем не эффективными, 10 - считаю полностью эффективными

9. Оцените эффективность корпоративного обучения в формировании методической компетентности педагога

Оцените по 10-балльной шкале, где 1 - считаю совсем не эффективным, 10 - считаю полностью эффективным

10. Укажите должности (статусы), которые Вы занимаете в школе (можно отметить несколько вариантов ответов)

- А) учитель*
- Б) руководитель методического объединения*
- В) методист*
- Г) заместитель директора*
- Д) директор*

11. Хотели бы Вы видеть в своей школе реализацию модели корпоративного обучения?

- А) да*
- Б) скорее да, чем нет*
- В) скорее нет, чем да*
- Г) нет*
- Д) затрудняюсь ответить*

12. Считаете ли Вы, что корпоративное обучение может быть эффективным инструментом профессионального развития и повышать методическую компетентность?

- А) да, считаю*
- Б) скорее да, чем нет*
- В) скорее нет, чем да*
- Г) нет, не считаю*
- Д) затрудняюсь ответить*

13. Укажите Ваш общий стаж работы в системе общего образования

- А) 5 лет и менее*
- Б) 6-10 лет*
- В) 11-20 лет*
- Г) 21 год и более*

14. Готовы ли Вы делиться имеющимся опытом с коллегами в активных формах корпоративного обучения (выступать, учить, помогать, сопровождать)?

- А) да, готова*
- Б) скорее да, чем нет*
- В) скорее нет, чем да*
- Г) нет, не готова*
- Д) затрудняюсь ответить*

15. Где находится школа, в которой Вы работаете?

- А) г. Пермь*
- Б) другие города Пермского края*
- В) сельская местность (посёлок, село, деревня)*