

2025, № 02 (февраль)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 251020

DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11020

УДК 378.046.4

## Персонализированное сопровождение развития методической компетенции учителей школ с низкими образовательными результатами

## Personalized support for the development of methodological competence of teachers at schools with low educational results

### Автор статьи

Осокин Игорь Владимирович,  
кандидат педагогических наук, начальник отдела мониторинговых исследований, статистики и прогнозирования АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования», г. Вологда, Российская Федерация  
osokiniv@viro.edu.ru  
ORCID: 0000-0001-5730-3254

### Author of the article

Igor V. Osokin,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Monitoring Research, Statistics and Forecasting, Vologda Institute of Educational Development, Vologda, Russian Federation  
osokiniv@viro.edu.ru  
ORCID: 0000-0001-5730-3254

### Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

### Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

### Для цитирования

Осокин И. В. Персонализированное сопровождение развития методической компетенции учителей школ с низкими образовательными результатами // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 02. – С. 58–75. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251020.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11020

### For citation

I. V. Osokin, Personalized support for the development of methodological competence of teachers at schools with low educational results // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2025. – No. 02. – P. 58–75. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251020.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11020

Поступила в редакцию <i>Received</i>	02.12.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	03.01.25
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	03.01.25	Опубликована <i>Published</i>	28.02.25



**Аннотация**

Актуальность исследования заключается в том, что эффективность развития методической, как и остальных составляющих, профессиональной компетенции зависит от различных особенностей функционирования общеобразовательных организаций (ресурсного обеспечения, кадрового состава, контингента, внешней среды и проч.). При этом зависимость от вышеупомянутых факторов особенно значима для школ с низкими образовательными результатами. Перечисленные особенности учитываются в рамках реализации персонифицированного сопровождения развития методической компетенции учителей. В связи с этим проблемой исследования является наличие факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся школ с низкими образовательными результатами, которые необходимо учитывать при реализации персонифицированного подхода к повышению квалификации учителей. Цель данного исследования – анализ возможностей персонифицированного сопровождения развития методической компетенции учителей школ с низкими образовательными результатами. В основной части представлен анализ научной литературы по проблеме исследования профессиональных компетенций учителей и взаимосвязи профессионально-личностных характеристик педагогов с образовательными достижениями школьников. Описаны сущность, понятие, уровни развития методической компетенции учителей, основные формы и методы исследования компетенций учителей, применяемые отечественными и зарубежными учеными. Результаты исследования показали эффективность применения персонифицированного подхода к развитию методической компетенции учителей школ с низкими образовательными результатами. Теоретическая значимость заключается в том, что в статье проанализированы научные подходы к изучению методической компетенции учителей, уточнены ее содержание и структура для педагогов школ с низкими образовательными результатами. Практическая значимость состоит в том, что разработанная модель персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами открывает принципиально новые возможности построения системы обучения взрослых по индивидуальным образовательным программам и организации индивидуальных учебных занятий и маршрутов.

**Abstract**

The relevance of the study is due to the fact that the effectiveness of the development of methodological and other components of professional competence depends on various aspects of educational organizations functioning (resources, personnel, contingent, external environment, etc.). At the same time, the dependence on these factors is especially significant for schools with low educational results. These aspects are taken into account within the framework of the implementation of personalized support for the development of teachers' methodological competence. In this regard, the problems of the study are the factors influencing the educational achievements of students in schools with low educational results, which must be taken into account when implementing a personalized approach to teachers' advanced training. The aim of this study is to analyze the potential of personalized support for the development of methodological competence of teachers at schools with low educational results. The main part presents an analysis of scientific literature on the problem of studying the professional competences of teachers and the relationship of professional and personal characteristics of teachers with the learning achievements of schoolchildren. The essence, concept, levels of development of teachers' methodological competence, the main forms and methods of studying teachers' competences used by domestic and foreign scientists are described. The results of the study showed the effectiveness of using a personalized approach to the development of methodological competence of teachers at schools with low educational results. The theoretical significance lies in the fact that the article analyzes scientific approaches to the study of teachers' methodological competence, clarifies its content and structure for teachers at schools with low educational results. The practical significance lies in the fact that the developed model of personalized support for the development of professional competences of teachers at schools with low educational results opens up fundamentally new opportunities for building a system of adult education according to individual educational programs and organizing individual training sessions and routes.

**Ключевые слова**

профессиональное развитие, методическая компетенция, персонифицированное сопровождение, повышение квалификации, индивидуальный образовательный маршрут

**Key words**

professional development, methodological competence, personalized support, professional development, individual educational route

**Благодарности**

Автор выражает благодарность В. Л. Басковой, ведущему аналитику отдела мониторинговых исследований, статистики и прогнозирования АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования», за помощь в подготовке статьи.

**Acknowledgements**

The author expresses his gratitude to V.L. Baskova, a leading analyst of the Department of Monitoring Research, Statistics and Forecasting at the Vologda Institute for Educational Development, for her help in preparing the article.

**Введение / Introduction**

Повышение качества образования – одна из основных целей российской государственной образовательной политики последних лет. При этом в разные годы вни-

мание отечественных и зарубежных ученых и педагогов переключается как на понятие и виды индикаторов качества образования, так и на источники и особенности процедуры получения необходимой информации.

Особый акцент в настоящее время уделяется не школам – лидерам в образовании, а школам с низкими результатами обучения (далее – ШНОР), обучающиеся которых ежегодно показывают недостаточный уровень овладения образовательной программой по учебным предметам, традиционно выступающим в качестве основных и обязательных в рамках массовых оценочных процедур (всероссийских проверочных работ, основного и единого государственного экзаменов).

Отечественные и зарубежные исследования показывают, что на уровень образовательных достижений школьников оказывает влияние ряд факторов, связанных с контекстом деятельности общеобразовательной организации, в которой они обучаются. Одним из основных и главных таких факторов являются профессионально-личностные характеристики учителей, работающих в данном классе.

В структуре профессионально-личностных характеристик учителя особое место занимают профессиональные компетенции, которые педагог применяет для эффективной организации процесса обучения школьников. Одной из основных при этом является методическая компетенция, которая в самом общем виде отвечает на вопрос «как учить подрастающее поколение?».

Однако эффективность применения методической компетенции повышается, если при ее формировании учитывается все многообразие различных особенностей (ресурсного обеспечения, кадрового состава, контингента, внешней среды и проч.), характерных именно для конкретной ШНОР, в которой педагог осуществляет свою деятельность и которые влияют на образовательные достижения школьников.

Учет многообразных факторов реализуется в рамках персонифицированного подхода к повышению квалификации, осуществляемого в соответствии с результатами диагностики контекста реализации деятельности педагогов в конкретной ШНОР, уровня развития их профессиональных компетенций, а также образовательных результатов детей, у них обучающихся.

В связи с этим проблемой исследования является наличие факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся ШНОР, которые необходимо учитывать при реализации персонифицированного подхода к повышению квалификации учителей.

Цель данного исследования – анализ возможностей персонифицированного сопровождения развития методической компетенции учителей школ с низкими образовательными результатами.

Предмет исследования – методическая компетентность учителей.

Задачи исследования:

1. Проанализировать результаты исследований по выявлению взаимосвязи методической компетенции учителей и образовательных достижений обучающихся.
2. Проанализировать сущность и уровни развития методической компетенции учителей.
3. Изучить особенности реализации персонифицированного подхода к повышению квалификации учителей.
4. Реализовать процесс развития методической компетенции учителей ШНОР на основе персонифицированного подхода к повышению квалификации учителей.
5. Проанализировать эффективность персонифицированного сопровождения развития методической компетенции учителей ШНОР.

**Обзор литературы / Literature review**

Анализ научной литературы показывает, что успешность обучения ребенка в школе напрямую зависит от уровня развития профессиональных качеств его учителя. Так, М. Зи отмечает влияние на академическую адаптацию детей развития компетенций учителей [1]. М. Копонен прямую корреляцию образовательных достижений обучающихся и сформированности профессиональных качеств их педагогов показывает на примере анализа результатов международных исследований TEDS-M и TIMSS [2].

При этом для исследования профессиональных компетенций учителей используются различные инструменты. Зарубежной практике более свойственно применение инструментов оценивания комплексного характера. В перечень взаимодополняющих компонентов исследования Х. Браун включает анализ учебных программ и методов преподавания [3]. Р. Коу отмечает важность наблюдения за деятельностью учителя на уроке [4]. В свою очередь Д. Эрнандес-Торрано анализирует преимущества и недостатки опросных форм в рамках проведения международных исследований, включающих изучение профессиональных качеств педагогов [5].

Анализ и наблюдение за деятельностью учителя на уроке, показатели учебно-познавательной деятельности обучающихся, конкурсная активность, опросы и тестирование учителей, решение профессиональных задач дополняют перечень возможных способов изучения профессиональных компетенций педагогов.

В нашей стране в последние годы также появляются комплексные инструменты изучения данного феномена. К примеру, А. Е. Аешина обращает внимание на инструменты внешней независимой оценки качества профессиональных компетенций педагогов [6]. С. А. Писарева продолжает данную мысль, описывая специально разработанные протоколы оценки, анализа образовательных результатов обучающихся, портфолио учителя [7].

Анализ научной литературы показал, что за рубежом существуют различные подходы к пониманию термина «компетенция». Так, Е. М. Божко выделяет четыре основные школы, занимающиеся изучением данного феномена [8]:

1. Американская школа в литературе ассоциируется с поведенческим подходом. С. Рейсс, как и другие представители направления, описывает компетенции в деятельностном аспекте и связывает их с эффективным взаимодействием человека с окружающей средой, а также с особенностями личности человека, гарантирующими качество выполнения работы [9].

2. Английская школа изучает понятие с точки зрения функционального подхода, в рамках которого Ч. Грэмом и Д. Чиверсом была разработана модель компетенций, включающая в себя функциональные, личностные, познавательные, этические и метакомпетенции [10]. Впоследствии, как указывает Е. М. Божко, в понятие включили не только профессиональные умения, но и базовые знания и характеристики учителя [11].

3. Французская школа представляет многомерный подход, так как, по мнению И. Ю. Беликовой, интегрирует элементы всех существующих направлений, а также, помимо поведенческого, рассматривает изучаемый феномен с точки зрения знаний и опыта учителя [12].

4. Целостный подход к изучению данного феномена характерен для немецкой школы и связан с понятием «ключевые компетенции», к которым, как указывает И. Ю. Беликова, относятся как профессиональные, так и личностные и социальные компетентности [13]. В родственной австрийской школе к данному перечню, согласно

Ф. Деламар Ле Дейст и Д. Уинтертону, добавляются непредметные специфические способности и особенности структуры личности, которые, в свою очередь, делятся на когнитивные, социальные и личностные [14].

Среди отечественных ученых М. О. Смирнова отмечает, что, согласно И. Г. Шендрику, под профессиональной компетенцией понимается обобщенная характеристика субъекта деятельности, в которой объединяются индивидуально-личностные параметры, а также знания, умения и навыки в профессиональной области деятельности [15].

Е. Г. Тарева рассматривает профессиональную компетенцию как макропонятие, мета- или надкомпетенцию, которая состоит из отдельных компонентов (субкомпетенций) [16]. Данный подход является наиболее популярным и предусматривает наличие различных компетенций (предметной, методической, психологической, коммуникативной, лингвистической, здоровьесберегающей, информационной, коррекционно-развивающей и проч.), основное применение которых заключается в достижении поставленного интегративного результата педагогической деятельности.

Интегративность профессиональной деятельности учителя рассматривается также в работах М. В. Степановой в аспекте взаимосвязей предметной, личностной, метапредметной, а также методической компетенций [17].

Исследователи профессиональных компетенций учителей физической культуры, например Л. М. Певецина, методическую компетенцию помещают в разные группы профессиональных компетенций: предметную, инструментальную, конструктивно-проектировочную и предметно-профессиональную [18]. Напротив, большинство ученых, занимавшихся изучением проблемы формирования методической компетенции, рассматривают ее как частный (отдельный) вид, основную составную часть профессиональной педагогической компетентности.

Так, Н. В. Языкова, например, рассматривает понятие «методическая компетенция» широко, связывая его с необходимостью «методически мыслить» [19]. Н. В. Кузьмина описывает изучаемый феномен конкретней, как способ формирования знаний, умений и навыков у учащихся [20]. Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова в своем исследовании отталкиваются от структуры личности и определяют методическую компетенцию как единство качеств личности, отвечающих за реализацию педагогической деятельности [21]. Схожий подход у М. З. Курбоновой, описывающей в своей статье субъективную составляющую, имеющую четкие границы, заданные извне, включающую личные качества педагога, позволяющие ему самостоятельно реализовывать педагогические задачи, его теоретическую и практическую подготовку к проведению деятельности [22]. Н. В. Пасынкова применяет рефлексивный подход, характеризующий методическую компетенцию с точки зрения знаний и навыков по вопросам понимания целей своей деятельности и средств их достижения [23].

По аналогии с родовым понятием часть ученых выделяют интегральные составляющие методической компетенции учителя. Так, Т. Н. Гущина определяет данный феномен как интегральную многоуровневую профессионально значимую характеристику личности и деятельности педагогического работника, опосредующую результативный профессиональный опыт, как системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов профессиональной педагогической деятельности [24].

И. В. Ковалева рассматривает методическую компетенцию как интегральную характеристику деловых, личностных и нравственных качеств педагога, отражающую си-



стемный уровень функционирования методологических, методических и исследовательских знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в научно-методической и педагогической деятельности в целом [25].

Н. В. Горбунова методическую компетенцию учителей описывает как интегративную систему взаимодействия и взаимопроникновения профессионально-методических знаний, умений и навыков и оптимального сочетания методов планирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом в начальном звене образования [26].

Анализ научных источников показал многообразие структурного наполнения изучаемого феномена, предлагаемого различными учеными. Так, по мнению В. А. Сластенина, методическая компетентность объединяет в себе социально-психологическую, профессионально-коммуникативную и информационную компетенции [27]. С. Н. Макеева описывает мотивационно-ценностную, когнитивную и операционно-деятельностную составляющие [28]. В. А. Адольф включает в структуру изучаемого феномена деятельностьный, личностный и познавательный компоненты [29]. В свою очередь Х. Р. Атахонова основными в структуре методической компетенции видит гностическую, аналитическую, проектировочную, профессионально-коммуникативную, информационно-коммуникационную, инновационную, научно-исследовательскую, рефлексивную составляющие [30]. Схож с данной позицией состав изучаемого феномена у А. А. Люботинского, включающего в него когнитивно-аналитический, коррекционно-гностический, коммуникативно-организаторский, проектировочный, креативный, коррекционно-организаторский, информационно-технический, рефлексивно-гностический компоненты [31]. С. Н. Макеева видит основными гностическую, проектировочную, конструктивно-технологическую, информационно-технологическую, коммуникативно-организаторскую, коммуникативно-обучающую, коррекционно-гностическую, рефлексивно-гностическую субкомпетенции [32].

К. С. Махмурян связывает развитие профессионализма учителя со степенью его автономии [33]. При этом А. А. Люботинский предлагает рассматривать развитие методической компетенции от рецептивного и репродуктивного уровня к продуктивному и рефлексивному [34].

В свою очередь Н.В . Пасынкова выделяет три уровня развития методической компетенции:

- начальный, или базовый (развитие происходит на имеющемся уровне методической компетентности в индивидуальном режиме педагогического сопровождения);
- основной, или продуктивный (студент – деятельностьный участник учебного процесса);
- креативный (процесс развития происходит самостоятельно на основе самореализации, носит исследовательский и творческий характер) [35].

М. В. Степанова на основе сформированности у учителя способности выполнять то или иное методическое действие выделяет базовый (умение выделить отдельные методические категории и их практическое воплощение в учебно-методическом комплексе, далее – УМК), продвинутый (умение методически грамотно проводить не только анализ отдельного модуля, но и сквозной анализ учебника для отдельно взятого класса), продвинутый+ (сформированность умений определять сбалансированность, необходимость и достаточность упражнений/систем упражнений по формированию навыков и умений, соответствие системы обучения системе контроля), повышенный (умение по внедрению дополнительного материала в УМК, пониманию

обязательности, необходимости, возможности и целесообразности расширения дидактического поля УМК средствами вне УМК, умение анализировать и подбирать дидактические единицы и методически грамотно встраивать их в систему учебника, систему урочной и внеурочной деятельности), высокий (способность к методически грамотному созданию и разработке от отдельных дидактических единиц к учебнику/УМК до компонентов УМК, учебника, линии учебников) [36].

Конкретно под высоким уровнем развития методической компетенции В. С. Абагурова понимает готовность, способность и успешную реализацию им собственной исследовательской деятельности в области теории и методики обучения преподавания [37]. М. И. Икоева включает сюда систематическое самообразование, направленное на повышение уровня дидактической и методической подготовленности к реализации задач обучения и воспитания; владение рациональными методами и приемами обучения и воспитания; прогнозирование, моделирование, конструирование и проектирование видов деятельности, основная цель которых – повышение качества конечного продукта в виде различных новообразований у обучающихся; проведение научно-практических исследований, анализ и презентацию их результатов [38]. В свою очередь Х. Р. Атахонова под высоким уровнем понимает использование в рамках обучения интерактивных методов, инновационных и коммуникационных технологий преподавания; владение методами и технологиями преподавания дисциплины с учетом разного уровня подготовки учащихся; знание научной базы для проведения анализа учебных комплексов, литературы, дополнительных материалов и методических пособий; знание основы истории развития дисциплины, использование этих знаний в профессиональной деятельности; подбор учебных материалов к каждому занятию с учетом возраста, личностных качеств и уровня подготовки учащихся; использование базовых знаний по психологии, педагогике, философии при разработке методического оснащения; умение создавать разнообразные образовательные ситуации, проведение их анализа и прогноз исхода [39]. Интересно мнение Н. В. Алтынникова, согласно которому методически компетентного учителя отличает способность проводить занятия в соответствии с целями основной образовательной программы с применением инновационных технологий обучения, предполагающих работу с комплексом дидактических материалов, обеспечивающих максимальную индивидуализацию деятельности обучающихся и создание зоны их ближайшего развития; использовать различные информационно-коммуникационные технологии для организации различных форм учебной деятельности обучающихся; проводить занятия с учетом отдельных индивидуальных особенностей обучающихся (в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и другими особыми образовательными потребностями), демонстрировать готовность применять различные формы индивидуализации в организации индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся, направленные прежде всего на учет их особых образовательных потребностей [40].

Выделенные уровни развития профессиональных компетенций диагностируются с помощью различных инструментов. Так, как указывает Н. В. Алтынникова, в 2018 году реализован масштабный проект «Развитие системы оценки компетенций учителей на основе единых федеральных оценочных материалов» [40], предполагающий выполнение педагогами заданий диагностической работы. М. А. Викулина и К. Э. Безукладников для эффективного измерения уровня развития методической компетенции также предлагают тест в качестве формы, предлагающей выполнение заданий возрастающей трудности [41].

В свою очередь М. В. Степанова считает, что профессиональные качества можно оценить только в деятельности учителя, через систему решений, принимаемых им [42]. Н. В. Пасынкова выделяет целую систему критериев для оценки уровня развития методической компетенции, которая включает мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный и индивидуально-творческий критерии [43].

Трудности, возникающие в профессиональной деятельности учителя вследствие недостаточного уровня сформированности методических компетенций, Н. Ю. Ломакина называет методическими дефицитами [44]. О. В. Темняткина к последним относит следующее:

- эффективное планирование времени урока с учетом темпа, в котором работают обучающиеся, их индивидуальных особенностей;
- использование групповых форм работы;
- организация проектной и исследовательской деятельности в ходе урока;
- использование различных образовательных технологий и подходов, современных интерактивных коммуникативных технологий с учетом целей и задач урока [45].

Как отмечают М. В. Степанова и А. Н. Шамоу, формирование методической компетенции учителей начинается еще в период их собственного обучения, а затем продолжается в ходе практической деятельности в школе [46]. Однако О. В. Тумашева подчеркивает, что традиционная система подготовки педагогов не обеспечивает развитие необходимых и соответствующих актуальным запросам профессиональных качеств [47].

В соответствии с этим, по мнению Е. А. Пеньковой, важная роль в развитии методических компетенций учителей принадлежит дополнительному профессиональному образованию, предусматривающему использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой [48].

Анализ зарубежных источников показывает схожие подходы по данному вопросу. О развитии профессиональных компетенций будущих педагогов упоминает В. Т. Гюрова [49]. Э. Уиндл и Й. Даммерер [50], в свою очередь, отмечают роль наставничества в профессиональной адаптации начинающих педагогов. При этом М. Фреддано и В. Пандольфини к главным составляющим развития профессиональных компетенций относят повышение квалификации действующих специалистов системы образования [51].

Л. М. Певичина отмечает, что сущность активных методов обучения заключается в переходе от регламентированных, программированных методов организации образовательного процесса к развивающим, проблемным, поисковым. Это методы, требующие активной мыслительной продуктивной деятельности слушателей, проявляющиеся в способности корректировать собственные действия, в самостоятельном выборе и целесообразном сочетании способов деятельности, в планировании своего труда, анализе и предотвращении возможных ошибок [52]. При этом, по мнению Р. А. Дуниловой, особое внимание необходимо уделять необходимости критического осмысления их содержания и возможности корректировки с учетом школьного контекста и адаптации к возрасту учащихся [53].

Данные требования наиболее эффективно реализуются в рамках применения персонализированного подхода к сопровождению профессиональных компетенций учителей, основными принципами которого Х. Р. Атахонова и другие ученые считают:

- непрерывность профессионального образования;
- учет при разработке образовательного маршрута индивидуальных характеристик, личностных особенностей, контекста профессионального развития учителя, результатов оценочных процедур;



- персонифицированное сопровождение, профессиональную поддержку и методическое обеспечение учителей;
- сочетание традиционных и инновационных технологий;
- инициативу, автономность, самостоятельность и саморазвитие учителей;
- заинтересованность учителя в конечном результате;
- открытость, рефлексию и саморефлексию [54].

Таким образом, в отечественной и зарубежной научной литературе представлено разнообразие подходов к определению сущности методической компетенции учителей, ее содержательному и структурному наполнению, уровням ее развития. При этом многими учеными отмечается необходимость постоянного повышения квалификации педагогов по изучаемому феномену.

Под высоким уровнем сформированности методической компетенции в нашем исследовании понимается умение педагога планировать учебный процесс в соответствии с основной образовательной программой (далее – ООП); разрабатывать и реализовывать рабочие программы по предмету, курсу на основе примерных ООП; использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам; разрабатывать и применять технологии проблемного обучения, самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской; осуществлять контрольно-оценочную деятельность с использованием разнообразных способов оценивания.

#### **Методологическая база исследования / Methodological base of the research**

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

К специальным методам можно отнести статистические методы корреляционного анализа результатов анкетирования 454 учителей школ Вологодской области с использованием программы обработки статистических данных SPSS for Windows.

Участниками исследования выступили 334 учителя русского языка и математики 111 ШНОР Вологодской области (экспериментальная группа). Контрольная группа – 120 учителей русского языка и математики остальных школ (далее – неШНОР), которые также повышали квалификацию, но не в рамках реализации индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ).

#### **Результаты исследования / Research results**

На констатирующем этапе исследования осуществлялось выявление затруднений учителей, признаков недостаточной сформированности их методической компетенции.

Учителя при ответах на вопросы оценивали сформированность тех или иных сторон своей профессиональной деятельности от 0 до 5 баллов, где 0 – отсутствие признака, 5 – максимальное его проявление. После этого вычислялся процент набранных баллов от максимально возможного.

Анализ результатов самодиагностики методической компетенции показал, что наименее развиты у учителей ШНОР такие умения, ее характеризующие, как эффективный выбор и применение методических средств для достижения различных образовательных целей (27,5%), использование методов проблемного обучения, самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской (24,0%), осуществление контрольно-оценочной деятельности с использованием разнообразных способов оценивания (38,6%). Самодиагностика показала, что потребность в развитии методической компетенции отметили 32% респондентов. Желание научиться применять разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, использовать в контрольно-оценочной деятельности разнообразные способы оценивания выразили 26% учителей.

По результатам проведения входной диагностики выделены группы учителей в экспериментальной и контрольной группах с разным уровнем сформированности методической компетенции (табл. 1).

Таблица 1

**Сформированность методической компетенции у учителей ШНОР  
и неШНОР по результатам входной диагностики, %**

<i>ШНОР (экспериментальная группа)</i>			<i>неШНОР (контрольная группа)</i>		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
68,3	29,6	2,1	55,0	42,5	2,5

Доля учителей, имеющих высокий уровень сформированности методической компетенции, в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Противоположная ситуация наблюдается по педагогам со средним уровнем развития изучаемого свойства. В целом процент сформированности методической компетенции в экспериментальной и контрольной группах по итогам входной диагностики в соответствии с критерием Фишера не имеет значимых различий.

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

Модель описывает процесс персонифицированного сопровождения учителей ШНОР в соответствии с результатами диагностики контекста осуществления деятельности педагогов, их компетенций (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой, а также «гибких» навыков), а также образовательных результатов детей, у них обучающихся.

В рамках реализации процесса учитываются следующие организационно-педагогические условия: учет специфики профессиональной ситуации слушателя в условиях ШНОР; поддержка субъектной позиции слушателей; привлечение слушателей к разработке программ их обучения; моделирование и анализ сложных профессиональных ситуаций в ШНОР; подбор учебных программ и практических заданий для слушателей с учетом их дефицитов и стимулирование профессионально-личностной позиции.

Результаты анкетирования наряду с данными ведомственной статистики (территориальное расположение, наполняемость школы, представленность в ней ступеней обучения, доля обучающихся с ОВЗ, материально-техническое обеспечение и проч.), легли в основу разработки ИОМ для учителей ШНОР. Всего подготовлено 334 ИОМ по количеству представителей экспериментальной группы.

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

Каждая ДПП реализовывалась в рамках трех последовательных этапов, различавшихся сложностью предлагаемого к изучению материала. На первом этапе достигалась цель формирования у педагогов теоретических знаний, необходимых им для успешной работы в условиях ШНОР, на втором этапе – применения полученных знаний в рамках выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, учебных практик, на третьем этапе – подготовки учителей к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в практической деятельности в форме решения педагогических ситуаций из собственной профессиональной деятельности.

Участниками первого этапа реализации ДПП являлись учителя, имеющие низкий уровень сформированности методической компетенции. На втором этапе к ним присоединялись педагоги со средним уровнем развития компетенции. Нестандартные задания третьего этапа выполняли все учителя ШНОР.

Так, в рамках третьего этапа реализации перечисленных ДПП педагоги разрабатывали контрольную работу (при этом выбор раздела предмета и класса оставался на усмотрение учителя, но должен соответствовать реальной ситуации осуществления его деятельности в ШНОР), включающую наличие критериев оценивания, адекватных теме контрольной работы; адекватность заданий контрольной работы критериям оценки; оптимальное соотношение заданий базового и повышенного уровней; соответствие оценки выполнения задания его сложности; наличие шкалы перевода общей суммы баллов за контрольную работу в 5-балльную шкалу. Приложением к контрольной работе являлись рекомендации по подготовке к ней для 3–4 (на выбор педагога) групп обучающихся (имеющие низкие результаты/высокие результаты/пропускающие занятия/низко мотивированные/занимающиеся дополнительным образованием и проч.).

Также учителя анализировали работу эксперта по оцениванию конкретной ВПР по русскому языку, выполненной учащимся 4-го класса. По результатам анализа составляли письменное заключение о корректности оценивания предложенной работы.

Как показали результаты итоговой диагностики, проведенной по тем же вопросам, что и входная, освоение ИОМ повысило навыки учителей ШНОР в области методической компетенции (табл. 2). При этом разница между результатами статистически значима на уровне 0,05 (в соответствии с критерием Фишера).

Таблица 2

### Результаты входной и итоговой диагностики учителей ШНОР, %

Входная диагностика			Итоговая диагностика		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
68,3	29,6	2,1	82,9	16,8	0,3

Анализ динамики развития компонентов методической компетенции показал, что реализация ИОМ внесла положительный эффект в 4 из 5 ее составляющих. Учителя ШНОР стали лучше разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных ООП, обеспечивать ее выполнение; выбирать и применять методические средства для достижения различных образовательных целей; использовать методы проблемного обучения, самостоятельной, в том числе исследовательской, деятельности обучающихся; осуществлять контрольно-оценочную деятельность с использованием разнообразных способов оценивания (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты входной и итоговой диагностики  
уровня развития методической компетенции у учителей ШНОР**

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

**Заключение / Conclusion**

Методическая компетенция учителя в составе его профессиональных качеств занимает одно из ведущих мест с точки зрения умения эффективно передать обучающимся то, что необходимо в рамках реализации образовательной программы по предмету.

При этом анализ отечественной и зарубежной научной литературы подтверждает тот факт, что методическая компетенция учителя является одним из основных и главных факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся. Исследователями установлено, что чем лучше развита данная сторона работы педагога, тем выше учебные результаты школьников по итогам массовых оценочных процедур.

Различными учеными методическая компетенция трактуется по-разному – от восприятия ее как метакомпетенции, интегральной характеристики различных профессиональных умений и качеств педагога до прикладной составляющей другой компетенции учителя.

Также различаются точки зрения на уровни сформированности методической компетенции. При этом мнения ученых сходятся на том, чем учитель должен быть на самой высокой стадии своего профессионального развития в данном аспекте. В основном выделяются умение педагога планировать учебный процесс, разрабатывать и реализовывать рабочие программы по предмету, использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, осуществлять контрольно-оценочную деятельность с использованием разнообразных способов оценивания.

При этом при развитии методической компетенции важно учитывать контекст, от которого зависит эффективность работы учителя в ШНОР, включающего ресурсы школы, особенности контингента и педагогического коллектива, макропоказатели местности, в которой функционирует общеобразовательная организация. Влияние данных факторов предусматривается при разработке индивидуального образовательного маршрута – одного из основных средств реализации персонифицированного подхода к повышению квалификации.

Данное исследование выявило эффективность обучения учителей при использовании требований персонифицированного подхода к повышению квалификации. Динамика в экспериментальной группе статистически значимо выше, чем в контрольной, по основным составляющим методической компетенции.

Перспективами дальнейшей работы в данном направлении могут выступать:

- применение данного подхода для других категорий педагогических кадров (другие предметы, психологи, тьюторы) и образовательных организаций (школ (лицей, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов, вечерние школы; школы для обучающихся с ОВЗ; малокомплектные школы), организаций среднего профессионального образования и др.);
- применение данного подхода к развитию других компетенций учителей (методической, психолого-педагогической, коммуникативной, цифровой, «гибких» навыков и проч.);
- продолжение исследования специфики реализации учителями в условиях ШНОР методической компетенции, уточнение ее содержания и уровней.

#### Ссылки на источники / References

1. Zee M., Koomen H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research // Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 86. – Is. 4. – P. 981–1015. DOI: 10.3102/0034654315626801.
2. How education affects Mathematics teachers' knowledge: unpacking selected aspects of teacher knowledge / M. Koponen, M. A. Asikainen, A. Viholainen, P. E. Hirvonen // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2016. – Vol. 13. – No. 6. – P. 1943–1980. DOI: 10.12973/eurasia.2017.01209a.
3. Braun H. I., Singer J. D. Assessment for Monitoring of Education Systems: International Comparisons // The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. – 2019. – Vol. 683 (1). – P. 75–92. DOI: 10.1177/0002716219843804.
4. Coe R., Aloisi C., Higgins S., Elliot Major L. What makes great teaching? Review of the Underpinning Research. – L.: The Sutton Trust, 2014. – 57 p.
5. Hernández-Torrano D., Courtney M. G. Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature // Large-scale Assessments in Education. – 2021. – Vol. 9. – P. 17. DOI: 10.1186/s40536-021-00109-1.
6. Аешина Е. А., Берсенева О. В. Критериально-уровневый подход к оценке предметных компетенций учителей математики (на примере геометрии) // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 1 (49). – С. 106–114. DOI: 10.54509/22203036\_2023\_1\_106.
7. Писарева С. А., Пучков М. Ю., Ривкина С. В., Тряпицына А. П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 151–168. DOI: 10.15293/2658-6762.1903.09.
8. Божко Е. М., Ильнер А. О. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 26–35.
9. Reiss S. Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires // Review of general psychology. – 2004. – Vol. 8. – No. 3. – P. 179–193. DOI: 10.1037/1089-2680.8.3.179.
10. Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches // Journal of European Industrial Training. – 1998. – Vol. 22. – Is. 7. – P. 267–276. DOI: 10.1108/03090599810230678.



11. Божко Е. М., Ильнер А. О. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты.
12. Беликова И. Ю. Применение компетентностного подхода при подготовке управленческих кадров малого бизнеса // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2012. – № 1 (17). – С. 79–85.
13. Беликова И. Ю. Применение компетентностного подхода при подготовке управленческих кадров малого бизнеса.
14. Delamare Le Deist F., Winterton J. What is competence? // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – No. 1. – P. 27–46. DOI: 10.1080/1367886042000338.
15. Смирнова М. О., Смирнов А. П., Фаворская Е. А. Формирование дидактико-методических компетенций будущих учителей информатики средствами кейс-метода при изучении циклов с параметрами // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 163–165. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00716.
16. Тарева Е. Г. Классификатор лингводидактических компетенций – инструмент оценки качества подготовки преподавателя иностранных языков // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. – М.: Языки народов мира, 2021. – С. 45–54.
17. Степанова М. В. Методика формирования методической компетенции учителя иностранного языка в условиях вариативности школьных учебников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2020. – 284 с.
18. Певцына Л. М. Развитие методической компетенции учителя физической культуры в процессе повышения квалификации // Современные технологии в физическом воспитании и спорте: материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Тула, 23–24 ноября 2018 года / под ред. А.Ю. Фролова. – Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2018. – С. 441–446.
19. Певцына Л. М. Научно-методические аспекты совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ростов н/Д., 2007. – 219 с.
20. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2–9.
21. Атахонова Х. Р., Низомзода М. М., Курбонова С. М., Курбонова М. З. Особенности развития методической компетенции учителей естественно-научных дисциплин // Вестник Академии образования Таджикистана. – 2022. – № 4 (45). – С. 193–200.
22. Курбонова М. З., Меликов Б. Х., Абдурасулова Р. Т. и др. Использование активных методов обучения химии для развития личности учащихся // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 5А. – С. 130–136. DOI: 10.34670/AR.2021.41.62.016.
23. Пасынкова Н. В. Развитие методической компетенции будущих учителей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 7. – С. 77–81.
24. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2001. – 252 с.
25. Пасынкова Н. В. Развитие методической компетенции будущих учителей.
26. Горбунова Н. В., Кабанова В. Н. Проблема развития методической компетенции учителей начальных классов в системе современного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 49-1. – С. 65–70.
27. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд., стереотип. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
28. Макеева С. Н. Формирование методической компетенции у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионального направленного обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2013. – 232 с.
29. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 1998. – 310 с.
30. Атахонова Х. Р., Низомзода М. М., Курбонова С. М., Курбонова М. З. Особенности развития методической компетенции учителей естественно-научных дисциплин.
31. Люботинский А. А. Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2014. – 349 с.
32. Макеева С. Н. Формирование и оценивание уровня сформированности методической компетенции учителя иностранного языка: аксиологический аспект // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: материалы междунар. науч.-практ. форума, посвящ. 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков, Москва, 06–07 декабря 2019 года. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 280–290.

33. Махмурян К. С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2009. – 51 с.
  34. Люботинский А. А. Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. – Челябинск, 2014. – С. 154–157.
  35. Пасынкова Н. В. Развитие методической компетенции будущих учителей.
  36. Степанова М. В. Уровни владения методической компетенцией учителем иностранного языка и их оценка // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: материалы междунар. науч.-практ. форума, посвящ. 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков, Москва, 06–07 декабря 2019 года. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 219–227.
  37. Абатурова В. С. О развитии исследовательской методической компетенции учителя математики // Математика и математическое образование: проблемы, технологии, перспективы: материалы 42-го Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, Смоленск, 12–14 октября 2023 года. – Смоленск: Смоленский государственный университет, 2023. – С. 260–264.
  38. Икоева М. И. Роль методической компетенции учителя в обеспечении качественной реализации профессионально-педагогических задач // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: сб. материалов 9-й Междунар. науч.-практ. конф., Махачкала, 24 января 2016 года. – Махачкала: ООО «Апробация», 2016. – С. 40–41.
  39. Атахонова Х. Р., Низомзода М. М., Курбонова С. М., Курбонова М. З. Особенности развития методической компетенции учителей естественно-научных дисциплин.
  40. Алтыникова Н. В., Музаев А. А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 31–41. DOI: 10.17759/pse.2019240102.
  41. Викулина М. А., Безукладников К. Э. Педагогическая квалиметрия и ее роль в определении качества образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 2-2. – С. 28–38.
  42. Степанова М. В. Уровни владения методической компетенцией учителем иностранного языка и их оценка.
  43. Пасынкова Н. В. Развитие методической компетенции будущих учителей.
  44. Ломакина Н. Ю. Анализ методических компетенций и профессиональных дефицитов учителей музыки // Академический вестник. – 2022. – № 3 (57). – С. 109–129.
  45. Темнятина О. В. Развитие методической компетенции учителя в условиях проектирования урока // Вопросы педагогики. – 2019. – № 5-2. – С. 307–312.
  46. Степанова М. В., Шамов А. Н. Роль учебника как средства формирования и развития методической компетенции учителя иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – № 6. – С. 74–92. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-80-74-92.
  47. Тумашева О. В., Солдаева М. В. Методические дебаты как эффективная педагогическая технология развития универсальных компетенций будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 6. – С. 656–663. DOI: 10.30853/ped20230096.
  48. Пенькова Е. А. Самостоятельная работа в формировании методической компетенции будущих учителей немецкого языка // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. – 2012. – № 6. – С. 113–117.
  49. Gyurova V. T. The Place of Research and Creative Skills in the Training of Future Teachers // Education and Self Development. – 2020. – Vol. 15. – No. 3. – P. 120–129. DOI: 10.26907/esd15.3.11.
  50. Windl E., Dammerer J. Teacher Training in Austria with special consideration of Mentoring in the induction phase // Education and Self Development. – 2019. – Vol. 14. – No. 3. – P. 40–47. DOI: 10.26907/esd14.3.05.
  51. Freddano M., Pandolfini V. Teacher Training on Data Literacy for School Evaluation and Improvement: A Teacher Professional Development Experience in Italy // Education and Self Development. – 2022. – Vol. 17. – No. 1. – P. 89–98. DOI: 10.26907/esd.17.1.08.
  52. Певецына Л. М. Развитие методической компетенции учителя физической культуры в процессе повышения квалификации.
  53. Дунилова Р. А. Инструмент оценки урока как средство повышения предметных и методических компетенций учителя // Вопросы педагогики. – 2021. – № 10-1. – С. 90–96.
  54. Атахонова Х. Р., Низомзода М. М., Курбонова С. М., Курбонова М. З. Особенности развития методической компетенции учителей естественно-научных дисциплин.
- 
1. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). "Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research", *Review of Educational Research*, vol. 86, is. 4, pp. 981–1015. DOI: 10.3102/0034654315626801 (in English).

2. Koponen, M., Asikainen, M. A., Viholainen A., & Hirvonen, P. E. (2016). "How education affects Mathematics teachers' knowledge: unpacking selected aspects of teacher knowledge", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 13, no. 6, pp. 1943–1980. DOI: 10.12973/eurasia.2017.01209a (in English).
3. Braun, H. I., & Singer, J. D. (2019). "Assessment for Monitoring of Education Systems: International Comparisons", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 683 (1), pp. 75–92. DOI: 10.1177/0002716219843804 (in English).
4. Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Elliot Major, L. (2014). *What makes great teaching? Review of the Underpinning Research*, The Sutton Trust, London, 57 p. (in English).
5. Hernández-Torrano, D., & Courtney, M. G. (2021). "Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature", *Large-scale Assessments in Education*, vol. 9, p. 17. DOI: 10.1186/s40536-021-00109-1 (in English).
6. Aeshina, E. A., & Berseneva, O. V. (2023). "Kriterial'no-urovnevyy podhod k ocenke predmetnyh kompetencij uchitelej matematiki (na primere geometrii)" [Criterion-based approach to assessing subject competences of mathematics teachers (using geometry as an example)], *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, № 1 (49), pp. 106–114. DOI: 10.54509/22203036\_2023\_1\_106 (in Russian).
7. Pisareva, S. A., Puchkov, M. Yu., Rivkina, S. V., & Tryapicyna, A. P. (2019). "Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelya" [Model of level assessment of teacher's professional competence], *Science for Education Today*, t. 9, № 3, pp. 151–168. DOI: 10.15293/2658-6762.1903.09 (in Russian).
8. Bozhko, E. M., & Il'ner, A. O. (2019). "Kompetentnostnyj podhod v Rossii i za rubezhom: istoricheskie i teoreticheskie aspekty" [Competence-based approach in Russia and abroad: historical and theoretical aspects], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, t. 7, № 1, pp. 26–35 (in Russian).
9. Reiss, S. (2004). "Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires", *Review of general psychology*, vol. 8, no. 3, pp. 179–193. DOI: 10.1037/1089-2680.8.3.179 (in English).
10. Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). "The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches", *Journal of European Industrial Training*, vol. 22, is. 7, pp. 267–276. DOI: 10.1108/03090599810230678 (in English).
11. Bozhko, E. M., & Il'ner, A. O. (2019). Op. cit.
12. Belikova, I. Yu. (2012). "Primenenie kompetentnostnogo podhoda pri podgotovke upravlencheskih kadrov malogo biznesa" [Application of a competence-based approach in training small business management personnel], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika*, № 1 (17), pp. 79–85 (in Russian).
13. Ibid.
14. Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). "What is competence?", *Human Resource Development International*, , vol. 8, no. 1, pp. 27–46. DOI: 10.1080/1367886042000338 (in English).
15. Smirnova, M. O., Smirnov, A. P., & Favorskaya, E. A. (2020). "Formirovanie didaktiko-metodicheskikh kompetencij budushchih uchitelej informatiki sredstvami kejs-metoda pri izuchenii ciklov s parametrami" [Formation of didactic and methodological competences of preservice computer science teachers by means of the case method in studying cycles with parameters], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 4 (83), pp. 163–165. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00716 (in Russian).
16. Tareva, E. G. (2021). "Klassifikator lingvodidakticheskikh kompetencij – instrument ocenki kachestva podgotovki prepodavatelya inostrannyh yazykov" [Classifier of linguodidactic competences – a tool for assessing the training quality of foreign language teachers], *Mezhkul'turnoe mnogoyazychnoe obrazovanie kak faktor social'nyh transformacij: stanovlenie i razvitie nauchnoj shkoly: sb. nauch. st. Yazyki narodov mira*, Moscow, pp. 45–54 (in Russian).
17. Stepanova, M. V. (2020). *Metodika formirovaniya metodicheskoy kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah variativnosti shkol'nyh uchebnikov* [Methodology for the formation of methodological competence of a foreign language teacher in the context of variability of school textbooks]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, Tambov, 284 p. (in Russian).
18. Pevicyna, L. M. (2018). "Razvitie metodicheskoy kompetencii uchitelya fizicheskoy kul'tury v processe povysheniya kvalifikacii" [Development of methodological competence of a physical education teacher in the process of advanced training], *Sovremennye tekhnologii v fizicheskom vospitanii i sporte: materialy vsenos. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Tula, 23–24 noyabrya 2018 goda*, Tul'skoe proizvodstvennoe poligraficheskoe ob"edinenie, Tula, pp. 441–446 (in Russian).
19. Pevicyna, L. M. (2007). *Nauchno-metodicheskie aspekty sovershenstvovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelej fizicheskoy kul'tury v processe povysheniya kvalifikacii* [Scientific and methodological aspects of improving the professional competence of physical education teachers in the process of advanced training]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08, Rostov n/D., 219 p. (in Russian).
20. Yazykova, N. V., & Makeeva, S. N. (2012). "Sushchnost' i struktura metodicheskoy kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka" [The essence and structure of the methodological competence of a foreign language teacher], *Inostrannye yazyki v shkole*, № 7, pp. 2–9 (in Russian).

21. Atahonova, H. R., Nizomzoda, M. M., Kurbonova, S. M., & Kurbonova, M. Z. (2022). "Osobennosti razvitiya metodicheskoy kompetencii uchitelej estestvenno-nauchnyh discipline" [Characteristics of the development of methodological competence of teachers of natural science disciplines], *Vestnik Akademii obrazovaniya Tadzhikestana*, № 4 (45), pp. 193–200 (in Russian).
22. Kurbonova, M. Z., Melikov, B. H., Abdurasulova, R. T. et al. (2021). "Ispol'zovanie aktivnykh metodov obucheniya himii dlya razvitiya lichnosti uchashchihsya" [Using active methods of teaching chemistry for the personal development of students], *Pedagogicheskij zhurnal*, t. 11, № 5A, pp. 130–136. DOI: 10.34670/AR.2021.41.62.016 (in Russian).
23. Pasynkova, N. V. (2009). "Razvitie metodicheskoy kompetencii budushchih uchitelej" [Development of methodological competence of student teachers], *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, № 7, pp. 77–81 (in Russian).
24. Gushchina T. N. (2001). *Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v processe povysheniya kvalifikacii* [Development of methodological competence of educators at institutions of additional education for children in the process of advanced training]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08, Yaroslavl', 252 p. (in Russian).
25. Pasynkova, N. V. (2009). Op. cit.
26. Gorbunova, N. V., & Kabanova, V. N. (2015). "Problema razvitiya metodicheskoy kompetencii uchitelej nachal'nykh klassov v sisteme sovremennogo obrazovaniya" [The problem of developing methodological competence of primary school teachers in the modern education system], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 49-1, pp. 65–70 (in Russian).
27. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Mishchenko, A. I., & Shiyanov, E. N. (2000). *Pedagogika [Pedagogy]: ucheb. posobie dlya stud. ped. ucheb. zaved., 3-e izd., stereotip*, Shkola-Press, Moscow, 512 p. (in Russian).
28. Makeeva, S. N. (2013). *Formirovanie metodicheskoy kompetencii u budushchego bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya v processe professional'nogo napravlenno obucheniya inostrannomu yazyku* [Formation of methodological competence in future bachelor of pedagogical education in the process of professionally oriented teaching of a foreign language]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, Moscow, 232 p. (in Russian).
29. Adol'f, V. A. (1998). *Professional'naya kompetentnost' sovremennogo uchitelya* [Professional competence of a modern teacher]: monografiya, Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet, Krasnoyarsk, 310 p. (in Russian).
30. Atahonova, H. R., Nizomzoda, M. M., Kurbonova, S. M., & Kurbonova, M. Z. (2022). Op. cit.
31. Lyubotinskij, A. A. (2014). *Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti u budushchih uchitelej inostrannogo yazyka v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy* [Formation of methodological competence of future foreign language teachers in the context of an innovative educational environment]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, St. Petersburg, 349 p. (in Russian).
32. Makeeva, S. N. (2020). "Formirovanie i ocenivanie urovnya sformirovannosti metodicheskoy kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka: aksiologicheskij aspekt" [Formation and assessment of the level of methodological competence formation in a foreign language teacher: axiological aspect], *Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya v kontekste podgotovki pedagoga budushchego: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. foruma, posvyashch. 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov, Moskva, 06–07 dekabrya 2019 goda*, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Moscow, pp. 280–290 (in Russian).
33. Mahmuryan, K. S. (2009). *Teoretiko-metodicheskie osnovy uskorennoj podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Theoretical and methodological foundations of accelerated training of a foreign language teacher in the context of additional professional education]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02, Moscow, 51 p.
34. Lyubotinskij, A. A. (2014). "Harakteristika metodicheskoy kompetentnosti v strukture professional'noj kompetentnosti budushchih uchitelej inostrannogo yazyka" [Characteristics of methodological competence in the structure of professional competence of preservice foreign language teachers], *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.*, Chelyabinsk, pp. 154–157 (in Russian).
35. Pasynkova, N. V. (2009). Op. cit.
36. Stepanova, M. V. (2020). "Urovni vladeniya metodicheskoy kompetenciej uchitelem inostrannogo yazyka i ih ocenka" [Levels of methodological competence proficiency of a foreign language teacher and their assessment], *Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya v kontekste podgotovki pedagoga budushchego: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. foruma, posvyashch. 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov, Moskva, 06–07 dekabrya 2019 goda*, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Moscow, pp. 219–227 (in Russian).
37. Abaturova, V. S. (2023). "O razvitii issledovatel'skoj metodicheskoy kompetencii uchitelya matematiki" [On the development of research methodological competence of a mathematics teacher], *Matematika i matematicheskoe obrazovanie: problemy, tekhnologii, perspektivy: materialy 42-go Mezhdunar. nauch. seminara prepodavatelej matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov, Smolensk, 12–14 oktyabrya 2023 goda*, Smolenskij gosudarstvennyj universitet, Smolensk, pp. 260–264 (in Russian).



38. Ikoeva, M. I. (2016). "Rol' metodicheskoy kompetencii uchitelya v obespechenii kachestvennoj realizacii professional'no-pedagogicheskikh zadach" [The role of the teacher's methodological competence in ensuring high-quality solution of professional and pedagogical challenges], *Sovremennyye problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psikhologii: sb. materialov 9-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Mahachkala, 24 yanvarya 2016 goda*, OOO "Aprobaciya", Mahachkala, pp. 40–41 (in Russian).
39. Atahonova, H. R., Nizomzoda, M. M., Kurbonova, S. M., & Kurbonova, M. Z. (2022). Op. cit.
40. Altynikova, N. V., & Muzaev, A. A. (2019). "Ocenka predmetnyh i metodicheskikh kompetencij uchitelej: aprobaciya edinyh federal'nyh ocenочnyh materialov" [Assessment of subject and methodological competences of teachers: testing of unified federal assessment materials], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 24, № 1, pp. 31–41. DOI: 10.17759/pse.2019240102 (in Russian).
41. Vikulina, M. A., & Bezukladnikov, K. E. (2014). "Pedagogicheskaya kvalimetriya i ee rol' v opredelenii kachestva obrazovaniya" [Pedagogical qualimetry and its role in assessing the quality of education], *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki*, № 2-2, pp. 28–38 (in Russian).
42. Stepanova, M. V. (2020). Op. cit.
43. Pasyukova, N. V. (2009). Op. cit.
44. Lomakina, N. Yu. (2022). "Analiz metodicheskikh kompetencij i professional'nyh deficitov uchitelej muzyki" [Analysis of methodological competences and professional deficiencies among music teachers], *Akademicheskij vestnik*, № 3 (57), pp. 109–129 (in Russian).
45. Temnyatkina, O. V. (2019). "Razvitie metodicheskoy kompetencii uchitelya v usloviyah proektirovaniya uroka" [Development of methodological competence of a teacher in the context of lesson design], *Voprosy pedagogiki*, № 5-2, pp. 307–312 (in Russian).
46. Stepanova, M. V., & Shamov, A. N. (2021). "Rol' uchebnika kak sredstva formirovaniya i razvitiya metodicheskoy kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka" [The role of the textbook as a means of developing the methodological competence of a foreign language teacher], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, t. 1, № 6, pp. 74–92. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-80-74-92 (in Russian).
47. Tumasheva, O. V., & Soldaeva, M. V. (2023). "Metodicheskie debaty kak effektivnaya pedagogicheskaya tekhnologiya razvitiya universal'nyh kompetencij budushchih uchitelej" [Methodological debates as an effective pedagogical technology for developing universal competences of student teachers], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, t. 8, № 6, pp. 656–663. DOI: 10.30853/ped20230096 (in Russian).
48. Pen'kova, E. A. (2012). "Samostoyatel'naya rabota v formirovanii metodicheskoy kompetencii budushchih uchitelej nemeckogo yazyka" [Independent work in the formation of methodological competence of future teachers of the German language], *Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam*, № 6, pp. 113–117 (in Russian).
49. Gyurova, V. T. (2020). "The Place of Research and Creative Skills in the Training of Future Teachers", *Education and Self Development*, vol. 15, no. 3, pp. 120–129. DOI: 10.26907/esd15.3.11 (in English).
50. Windl, E., & Dammerer, J. (2019). "Teacher Training in Austria with special consideration of Mentoring in the induction phase", *Education and Self Development*, vol. 14, no. 3, pp. 40–47. DOI: 10.26907/esd14.3.05 (in English).
51. Freddano, M., & Pandolfini, V. (2022). "Teacher Training on Data Literacy for School Evaluation and Improvement: A Teacher Professional Development Experience in Italy", *Education and Self Development*, vol. 17, no. 1, pp. 89–98. DOI: 10.26907/esd.17.1.08 (in English).
52. Pevicyna, L. M. (2018). Op. cit.
53. Dunilova, R. A. (2021). "Instrument ocenki uroka kak sredstvo povysheniya predmetnyh i metodicheskikh kompetencij uchitelya" [A lesson assessment tool as a means of improving the subject and methodological competences of a teacher], *Voprosy pedagogiki*, № 10-1, pp. 90–96 (in Russian).
54. Atahonova, H. R., Nizomzoda, M. M., Kurbonova, S. M., & Kurbonova, M. Z. (2022). Op. cit.