

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Вятский государственный университет»

На правах рукописи

БАТАЛОВА Юлия Александровна

**УПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ
ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЬНОМ ОКРУГЕ**

научная специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Коршунова Ольга Витальевна,

Киров, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЬНОМ ОКРУГЕ	19
1.1. Характеристика методической деятельности педагогов в школьном округе	20
1.2. Специфика управления методической деятельностью педагогов в школьном округе.....	40
1.3. Оценка качества образования и её идентификационный потенциал как основа управления методической деятельностью в школьном округе	64
1.4. Модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования	95
Выводы по первой главе	116
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЬНОМ ОКРУГЕ НА ОСНОВЕ ИДЕНТИФИКАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	120
2.1. Диагностический этап опытно-экспериментальной работы.....	121
2.2. Проверка модели и организационно-педагогических условий управления методической деятельностью педагогов в школьном округе.....	139
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы	169
Выводы по второй главе	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	182
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	187
ПРИЛОЖЕНИЯ	212

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определена Стратегическими приоритетами в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года и обусловлена потребностью общества в развитии системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу профессионально совершенствоваться на протяжении всей педагогической деятельности. Поэтому вопросы методической работы, призванной поддерживать процесс роста профессионализма педагога, находятся в центре внимания современной педагогики и образовательных практик. Методическая работа в традиционном ее понимании требует принципиальной трансформации, что проявляется в тенденциях перехода на корпоративное обучение, персонификации профессионального развития педагогов, внедрения цифровизации в этот процесс и создания педагогических сетевых сообществ. Образовательная политика государства направлена на возрождение методических служб, создание центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов в каждом российском регионе, выявление позитивного методического опыта и компенсацию профессиональных дефицитов педагогических работников. В связи с этим исследование методической деятельности педагогов, в результате которой происходит их профессиональный прогресс, оказывающий влияние на достижения обучающихся, представляется актуальным и предусматривает разработку соответствующих подходов, моделей, педагогических условий, проектов.

Ведется поиск нестандартно организованных управленческих структур, направленных на обеспечение эффективной методической деятельности педагогов. Так, в Кировской области в 2018 году стартовал проект «Создание сети государственных опорных школ» – региональных государственных общеобразовательных организаций, являющихся по отношению к муниципальным общеобразовательным организациям, входящим в состав школьного округа, материально-техническим, кадровым, а также методическим

ресурсным центром. Это привело к формированию в региональной системе образования школьных округов как организационной формы объединения на основе сетевого взаимодействия расположенных на территории одного или нескольких муниципальных образований общеобразовательных организаций.

Обеспечение деятельности опорной школы в качестве методического ресурсного центра школьного округа, помощь педагогам школьного округа в достижении высокого уровня профессиональной деятельности, научно-методическое сопровождение инноваций в школах-партнерах требуют особого подхода к управлению методической деятельностью педагогов, создания условий для профессионального развития. Возникает необходимость поиска и внедрения единого для всех образовательных организаций школьного округа инструмента, позволяющего тщательно анализировать результативность деятельности педагогических коллективов школ-партнеров с целью реализации доказательного управления методической деятельностью педагогов. Таким инструментом может выступить использование аналитических материалов по итогам массовых оценочных процедур качества образовательных результатов обучающихся.

Степень разработанности проблемы исследования. Исследованию сущности методической деятельности педагогов и ее научно-методического сопровождения посвящены труды О.В. Давлятшиной, В.П. Лариной, Н.В. Немовой, И.В. Никишиной, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Г.П. Скамницкой и др.

В связи с формированием в региональных системах образования организационных структур, таких как школьные округа, основанных на объединении и сетевом взаимодействии общеобразовательных организаций, возникло новое исследовательское поле, характеризующееся множеством нерешенных проблем и вопросов. Вопросами сетевого взаимодействия образовательных организаций и создания их управленческих структур занимались А.Г. Асмолов, А.А. Пинский, Е.Е. Сартакова, А.П. Тряпицына, П. Бергер, Э. Брукман, С. Доунс и др. Возникновение моделей образовательных округов в

процессе децентрализации системы российского образования исследовалось В.М. Белоусовым, М.В. Груздевым, А.М. Моисеевым и др. Однако возможности методической деятельности в школьном округе недостаточно изучены. В частности, не определены содержательные и организационно-педагогические аспекты управления методической деятельностью, не сформированы механизмы ее диагностики, планирования, реализации, оценки эффективности.

Проблемы управления образовательными системами, в том числе на региональном уровне, нашли отражение в работах М.И. Воробьева, С.В. Еремина, С.И. Заир-Бека, Д.А. Новикова, В.П. Панасюка, Т.И. Шамовой и др. Проблему управления методической работой в школе изучали Р.Р. Буркова, К.С. Буров, А.Г. Калугина, Н.Г. Липкина и др. Имеются исследования, утверждающие связь методической компетентности педагога с образовательными результатами его учеников (И.В. Осокин, М. Барбер, Дж. Хэтти и др.). В то же время мы не обнаружили специальных исследований, которые посвящены выявлению и обоснованию организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью решения **противоречий** между:

– складывающимися в педагогическом сообществе представлениями о значительных возможностях методической деятельности педагогов в школьном округе и отсутствием теоретических и прикладных исследований, раскрывающих ее управленческий потенциал на основе применения аналитических данных по итогам оценки качества образования;

– необходимостью компенсации профессиональных дефицитов педагогов как фактора повышения качества образовательных результатов обучающихся и неразработанностью способствующих решению этой задачи организационно-педагогических условий управления методической деятельностью педагогов в школьном округе;

– внедрением в педагогическую практику стандартизированных процедур оценки качества образования и недостаточным использованием анализа их результатов для реализации доказательного управления методической деятельностью в школьном округе.

Выделенные противоречия позволяют говорить о существовании **проблемы**: каковы организационно-педагогические условия управления методической деятельностью педагогов в школьном округе?

Основная идея исследования заключается в том, что управление методической деятельностью педагогов в школьном округе реализуется на основе анализа результатов оценки качества образования, который позволяет идентифицировать профессиональные дефициты и успешные практики учителей в контексте связи с образовательными результатами обучающихся и используется для определения векторов профессионального развития педагогов. Возможность целенаправленного использования такой аналитической информации в данном исследовании определяется как идентификационный потенциал оценки качества образования. Он обеспечивает выявление и понимание учебных проблем обучающихся, ведет к переосмыслению педагогом собственного методического опыта и его адекватному преобразованию в соответствии с имеющимся контекстом. Управление методической деятельностью педагогов в школьном округе приобретает обоснованный, доказательный и, следовательно, эффективный характер.

Объект исследования – процесс методической деятельности педагогов в школьном округе.

Предмет исследования – управление методической деятельностью педагогов в школьном округе.

Цель: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия управления методической деятельностью педагогов в школьном округе.

В качестве **гипотезы** диссертационного исследования было выдвинуто предположение о том, что управление методической деятельностью педагогов в школьном округе будет эффективным, если:

– его методологической базой выступит комплекс методологических подходов, который позволит обосновать и реализовать направленность профессионального развития педагогов и достижение связанных с ним оптимально возможных образовательных результатов обучающихся через адресное применение аналитических данных оценки качества образования;

– реализация функций методической деятельности в школьном округе будет поддерживаться структурными компонентами идентификационного потенциала оценки качества образования, отражающими образовательные результаты обучающихся;

– будут выявлены и реализованы организационно-педагогические условия управления методической деятельностью педагогов, учитывающие специфику школьного округа, а именно: особую структуру проектирования и реализации методической деятельности; нелинейное взаимодействие её субъектов; определение содержания методических активностей педагогов с учетом образовательных результатов их обучающихся.

В соответствии с целью и гипотезой необходимо решить следующие конкретные **задачи**:

1. Охарактеризовать сущность методической деятельности педагогов в школьном округе.

2. Обосновать специфику управления методической деятельностью в школьном округе.

3. Выявить структуру и содержание идентификационного потенциала оценки качества образования как ресурса управления методической деятельностью педагогов в школьном округе.

4. Разработать модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе использования идентификационного потенциала оценки качества образования.

5. Проверить организационно-педагогические условия управления методической деятельностью в школьном округе.

Методологическую основу исследования составили методологические подходы нескольких уровней методологии образования:

– *системно-синергетический подход* (общенаучный уровень) (Н.М. Таланчук, В.А. Игнатова, Г. Хакен, И.Р. Пригожин, Э.Г. Юдин), позволяющий исследовать сущность оценки качества образования и методической деятельности педагогов в школьном округе; определяющий проектирование управления методической деятельностью педагогов в школьном округе как открытой системой, способной эффективно перерабатывать внешние воздействия (новые технологии, новые способы самоорганизации и взаимодействия и т.д.) в источники развития; расширяющий представления о неравномерности развития и о движущих силах социальной самоорганизации, инициирующих толчок к самоусложнению методической деятельности, к созданию предпосылок для саморазвития педагогических работников;

– *квалитологический подход* (общенаучный уровень) (Р.Г. Азгальдов, В.А. Бурляева, Н.В. Кузнецова, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто), позволяющий проектировать методическую деятельность педагогов в школьном округе с позиций управления качеством образовательных результатов на диагностической основе с учетом идентификационного потенциала оценки качества образования;

– *субъектно-деятельностный подход* (конкретно-научный уровень) (К.А. Абульханова-Славская, Л. В. Байбородова, В.Н. Белкина, А.В. Брушлинский, Т. Н. Гущина, В.А. Сластёнин, С.К. Котова, С.Д. Максименко, М.И. Рожков), положенный в основу разработки модели управления методической деятельностью, направленной на сопровождение профессионального развития педагогических работников школьного округа с учетом аналитических данных

оценки качества образования и нацеленности на результат в профессиональной деятельности при активном участии каждого педагога в совместной деятельности педагогического сообщества школьного округа.

Теоретические основы исследования:

– концепции профессионально-личностного развития педагога (Т.А. Безматерных, О.В. Давлятшина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина);

– положения, раскрывающие сущность методической деятельности (Т.Г. Аргунова, О.В. Коршунова, В.П. Ларина, Н.В. Немова, И.В. Никишина, В.П. Симонов, Г.П. Скамницкая);

– идеи о сущности методической компетентности педагога (Т.А. Загривная, А.А. Ковшова, Н.В. Кузьмина, И.П. Пастухова, В. Бланк, К. Уинч, Д. Шон);

– теоретические положения феномена «качество образования» (В.А. Болотов, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова);

– концептуальные положения оценки качества в социальных системах и управления им (Г.А. Бордовский, С.И. Заир-Бек, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, В.П. Панасюк, А.И. Пригожин, С.Ю. Трапицын, С.Е. Шишов);

– идеи отечественных и зарубежных ученых, раскрывающие феномен оценки и оценивания в педагогических областях научного знания (В.А. Болотов, Н.В. Бордовская, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, В. Грини, Т. Келлаган, Т. Скотт Мюррей);

– теоретические положения об управлении процессами развития в образовательной организации (С.И. Заир-Бек, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Т.И. Шамова);

– идеи о сущности сетевого взаимодействия образовательных организаций (А.Г. Асмолов, М.В. Груздев, А.А. Пинский, Е.Е. Сартакова, А.П. Тряпицина);

– концепты о сущности понятия «потенциал» в науке и в педагогике (С.В. Величко, В.П. Горшенин, С.А. Дрокин, В.А. Митрахович, М.В. Михалева).

Методы исследования. Для достижения поставленной цели, решения задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс дополняющих друг

друга методов исследования: *теоретических* – анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация, сравнение, контент-анализ, моделирование; *эмпирических* – изучение документации, анкетирование, наблюдение, интервью, изучение педагогического опыта, экспертная оценка, метод монографических характеристик; *методов математической статистики* – критерий Вилкоксона (Манна-Уитни), используемый для проверки значимости различий между двумя выборками; G-критерий Знаков, используемый для проверки статистической значимости прогрессивных изменений.

Основу исследования составила опытно-экспериментальная работа.

Эмпирическая база исследования. Эмпирическое исследование проводилось в период с 2018 по 2024 год на базе 10 опорных школ и школьных округов, включающих 66 общеобразовательных организаций Кировской области. Общий объем выборки 275 респондентов, учителей русского языка и математики. Из них 93% женщин, 82,2% имеют высшее педагогическое образование, возраст педагогов от 26 до 67 лет, что репрезентативно отображает реальную ситуацию с педагогическими кадрами в сельских школах Кировской области. Кроме того, проанализированы образовательные результаты 4898 обучающихся 5-8-х классов по итогам Всероссийских проверочных работ по русскому языку и математике.

Логика и этапы исследования. Исследование включало в себя следующие этапы.

На первом этапе (2018-2019 гг.) определялись область и направление исследования; осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; на основании изученных концепций и теорий определялся понятийно-терминологический аппарат, теоретические основания исследования; были выявлены противоречия, определены цели, задачи и сформулирована гипотеза исследования; проводился констатирующий этап опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР); определялись критерии и показатели оценки эффективности управления методической деятельностью

педагогов в школьном округе; разрабатывалась модель управления методической деятельностью в школьном округе.

На втором этапе исследования (2020-2021 гг.) была организована ОЭР по проверке выдвинутой гипотезы, реализации управления методической деятельностью педагогов в школьном округе с использованием идентификационного потенциала оценки качества образования в соответствии с разработанной моделью. Был организован процесс разработки и накопления диагностико-аналитических материалов; проверялась и дорабатывалась модель исследуемого процесса; материалы исследования обсуждались на научно-практических конференциях и в печати.

На третьем этапе (2022-2024 гг.) анализировались, обобщались и оформлялись результаты ОЭР; осуществлялось подведение ее итогов, оценка достоверности гипотезы, обработка результатов методами математической статистики; проводилось внедрение основных результатов исследования в педагогическую практику; оформлялся текст диссертационной работы; определялись перспективные направления изучения исследуемой проблемы.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– дана характеристика понятия «методическая деятельность» в контексте её реализации в школьном округе, отражающая значимость субъектности педагога в его профессиональном развитии;

– выявлена специфика управления методической деятельностью в школьном округе, заключающаяся в особой структуре проектирования и реализации методической деятельности; нелинейном взаимодействии её субъектов; определении содержания методических активностей педагогов с учетом образовательных результатов их обучающихся;

– раскрыта структурно-содержательная характеристика идентификационного потенциала оценки качества образования и обоснована необходимость его использования в доказательном управлении методической деятельностью педагогов в школьном округе;

– разработана модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования как определенного аттрактора, обуславливающего адресную вовлеченность в методическую деятельность педагогов школьного округа через организацию взаимообогащающей профессиональной сети, выявление и компенсацию их профессиональных дефицитов посредством реализации содержания и технологии методического сопровождения в соответствии с индивидуальными маршрутами профессионального развития педагогов в методическом пространстве школьного округа;

– выявлены организационно-педагогические условия управления методической деятельностью педагогов, обеспечивающие реализацию управленческих функций на каждом из специфичных для школьного округа уровней методической деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты вносят вклад в развитие педагогической теории в части применения результатов педагогической квалиметрии, управления образовательными системами; обогащают представления о содержании, формах и технологиях организации методической деятельности педагогов в школьном округе и заключаются в следующем:

– представления о системно-синергетическом, квалитологическом и субъектно-деятельностном подходах расширены в аспектах применения их положений для решения задач управления методической деятельностью педагогов в школьном округе;

– методология оценки качества образования расширена с позиций определения сущности, обоснования и формулировки понятия «идентификационный потенциал оценки качества образования»;

– уточнены представления о сущности профессиональной деятельности педагога в контексте формирования его оценочно-квалиметрических умений;

– охарактеризованы этапы (планирование, реализация, оценка и анализ, корректировка деятельности) процесса управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на трех уровнях (уровне всего школьного округа, уровне образовательной организации, входящей в школьный округ, индивидуальном уровне педагога), которые конкретизируют методическое сопровождение и методическую активность самого педагога и преобразуют их в управляемый и управляющий процесс при опоре на компоненты идентификационного потенциала оценки качества образования;

– расширено знание об эффективных педагогических практиках через выявление, описание и обоснование возможностей качественной переработки и использования аналитической информации по результатам оценочных процедур в методической деятельности педагогов школьного округа с целью повышения академических результатов обучающихся;

– выявлены потенциальные возможности профессионального саморазвития и преодоления дефицитов педагогов школьного округа через осмысление ими образовательных проблем обучающихся и собственных векторов методического совершенствования в образовательном сообществе при использовании разработанной управленческой модели;

– предложены критерии и показатели оценивания эффективности управления методической деятельностью педагогов в школьном округе.

Практическая значимость исследования определяется разработкой комплекса научно-методических материалов для реализации управления методической деятельностью педагогов в школьном округе (образцов индивидуальных методических маршрутов педагогов, диагностического инструментария для выявления профессиональных успехов и дефицитов педагогов, аналитических материалов и др.); обоснованием и разработкой содержания учебных занятий для будущих педагогов по проблемам применения информационно-аналитических ресурсов оценки качества образования в управленческой деятельности.

Полученные результаты могут быть использованы в проектировании методической деятельности в школьных округах Кировской области и подобных организационных структурах в других регионах Российской Федерации; профессиональной подготовке студентов педагогических направлений; в системе повышения квалификации педагогов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлена методологической обоснованностью его ключевых идей; научным обоснованием темы диссертации на основе анализа и учета состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; адекватностью методов исследования его объекту, предмету, цели и задачам; всесторонним качественным и количественным анализом результатов ОЭР с использованием методов математической статистики; апробацией и внедрением полученных результатов в практику общеобразовательных организаций; непосредственным участием автора в исследовательской деятельности на всех этапах исследования. Верификация результатов подтверждается их научной апробацией на международных, российских, региональных конференциях, форумах, совещаниях, семинарах.

Личный вклад автора заключается в анализе проблемы; разработке модели управления методической деятельностью педагогов в школьном округе и выявлении организационно-педагогических условий, обеспечивающих ее эффективность при учете идентификационного потенциала оценки качества образования; организации опытно-экспериментального исследования; обработке и анализе полученных результатов, внедрении авторских идей и полученных результатов в педагогическую практику общеобразовательных организаций.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация посвящена решению вопросов, включенных в области исследования паспорта научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования: п. 15. Профессиональная деятельность педагога: сущность, структура, функции, изменения под влиянием объективных факторов и субъективных причин; п.36. Управление образованием. Модели, концепции и

технологии управления образованием; п. 42. Управление развитием образовательных сообществ; п. 43. Качество образования. Педагогические измерения. Теоретические, методологические основы измерений качества образования; п. 44. Контроль и оценка образовательных результатов обучающихся.

Положения, выносимые на защиту.

1. Методическая деятельность в школьном округе как организационной структуре, созданной на основании сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций, есть специфический вид педагогической активности методических служб и самого педагога. Методическая деятельность в школьном округе имеет две направленности: профессиональное саморазвитие педагога как субъекта и методическое сопровождение методической службой школьного округа развития профессиональной компетентности педагога. Спецификой методической деятельности в школьном округе является нелинейность ее структуры, включающей методическую деятельность конкретного педагога, методических служб школы и объединенного школьного округа.

2. Управление методической деятельностью включает в себя, с одной стороны, создание в школьном округе условий для самостоятельной методической деятельности каждого педагога в рамках его профессиональной деятельности, с другой стороны, обеспечение функционирования практических механизмов сопровождения, помощи и поддержки педагогов в профессиональных сообществах школьного округа. При реализации баланса коллективного и индивидуального самоуправления методическая деятельность педагогического сообщества школьного округа, спроектированная на доказательной базе аналитической информации оценки качества образования, обеспечивает эффективную циклическую реализацию функций (информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической,

организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной) на всех трех уровнях управления.

3. Идентификационный потенциал оценки качества образования, отражая выраженность образовательных результатов обучающихся, на основе которых возможно выявление дефицитных и успешных образовательных практик педагогов, является средством управления методической деятельностью. Он необходим для принятия в школьном округе управленческих решений, учитывающих образовательные результаты обучающихся и направленных на повышение их качества. Идентификационный потенциал оценки качества образования включает семь компонентов (контрольно-оценочный, аналитико-статистический, информационный, контекстный, проблематизирующий, формирующе-развивающий, прогностический), поддерживающих функции методической деятельности в школьном округе.

4. Структурно-функциональная модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе строится вокруг структурно-образующего компонента – идентификационного потенциала оценки качества образования, который связан с четырьмя блоками модели. Целевой блок отражает социальный заказ на повышение качества образования школьников, которое не возможно без высокого качества методической деятельности, организуемой в границах школьного округа. Теоретико-методологический блок раскрывает идеи самоорганизации методической деятельности на основе применения квалиметрической информации и выстраивания индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов в методическом «пространстве» школьного округа, базируясь на совокупности системно-синергетического, квалитологического и субъектно-деятельностного подходов. Содержательно-процессуальный блок модели отражает этапы процесса управления методической деятельностью в школьном округе, раскрывает содержательную основу функционирования методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях организации с опорой на компоненты

идентификационного потенциала оценки качества образования. Этот блок включает организационно-педагогические условия управления методической деятельностью педагогов в школьном округе. Результативный блок отражает результаты управления методической деятельностью в школьном округе, определяемые критериями и показателями для оценки эффективности управления. Модель определяет модус «цикл в цикле», подтверждающий синергию процесса и влияние выраженности оценки качества образовательных результатов (принцип «обратной волны») как доминирующего структурно-образующего фактора.

5. К организационно-педагогическим условиям управления методической деятельностью педагогов в школьном округе относятся: использование анализа образовательных результатов обучающихся по итогам оценки качества образования как основания для идентификации успешных практик обучения детей и компенсации профессиональных дефицитов учителей; осуществление проектирования и реализации методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях (школьного округа в целом, каждой школы, входящей в школьный округ, конкретного педагога); реализация адресного сопровождения профессионального развития педагога при дополнении результатов оперативной самодиагностики аналитическими данными оценки качества образования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через опубликование статей, докладов, тезисов, научно-исследовательских материалов. Результаты исследования обсуждались на различных научно-практических конференциях и семинарах: международных – «Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы» (Саратов, 2019), «Педагогическое образование: традиции и инновации, пространство и возможности» (Арзамас, 2024), всероссийских – «Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования» (Киров, 2019, 2020, 2021), «Методическое сопровождение непрерывного профессионального развития педагогов на

муниципальном и школьном уровнях» (в рамках проекта «Взаимообучение городов», Москва, 2023), региональных – «Областной методический семинар для руководителей опорных школ и муниципальных методических служб» (Киров, 2022, 2023, 2024), на семинарах-практикумах в рамках курсов повышения квалификации школьных команд «Школа Минпросвещения России» (Киров, 2023, 2024).

Результаты исследования прошли апробацию в практической деятельности автора в рамках работы в должностях аналитика, начальника информационно-аналитического отдела КОГАУ «Центр оценки качества образования», заместителя директора МКОУ ДПО «Информационно-методический центр системы образования» города Кирова.

Объём и структура диссертации соответствует логике научного исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка из 196 наименований и 6 приложений. Диссертация (основная часть) содержит 25 таблиц и 7 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЬНОМ ОКРУГЕ

Цель главы – осмысление, систематизация и обобщение теоретико-методологических оснований управления методической деятельностью в школьном округе на основе анализа результатов оценки качества образования для обеспечения профессионального развития педагогических работников и его адресного, целенаправленного сопровождения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- охарактеризовать методическую деятельность педагогов в школьном округе;

- теоретически обосновать, доказать актуальность и необходимость комплексного применения методологических подходов к теории и практике управления методической деятельностью педагогов в школьном округе, определить интегративные характеристики совокупности методологических подходов с целью научного обоснования педагогических решений и эффективных практик управления методической деятельностью в школьном округе;

- раскрыть сущность, конкретизировать структуру идентификационного потенциала оценки качества образования и определить его значение в управлении методической деятельностью в школьном округе, направленной на персонифицированное сопровождение профессионального развития педагогов входящих в него общеобразовательных организаций;

- разработать структурно-функциональную модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе с использованием идентификационного потенциала оценки качества образования, нацеленную на сопровождение профессионального развития педагогов для повышения качества образовательных результатов обучающихся.

1.1. Характеристика методической деятельности педагогов в школьном округе

В данном параграфе раскрыта сущность методической деятельности педагогов, проанализирована ее специфика в школьном округе.

Повышение качества образования является стратегической задачей системы образования любого уровня (федерального, регионального, муниципального, институционального). Высокое качество образования в целом проявляется в отсутствии неравенства в предоставлении образовательных возможностей обучающимся, отсутствии большого «разброса» в результатах между так называемыми «слабыми» и «сильными» школами и складывается из высоких достижений отдельных образовательных организаций. Образовательная система высокого качества позволяет каждому обучающемуся достигать высоких результатов.

При этом низкие образовательные результаты часто являются следствием негативного влияния определенных факторов риска или их сочетания на реализацию образовательного процесса. Данные национальных исследований качества образовательных результатов и образовательной деятельности школ, проводимых в России под руководством Рособнадзора и Министерства просвещения Российской Федерации, позволяют выявить факторы риска в получении низких результатов. Так, проведенный Федеральным государственным бюджетным учреждением «Федеральный институт оценки качества образования» сравнительный анализ результатов процедур оценки качества образования в общеобразовательных организациях, участвовавших в Едином государственном экзамене (далее – ЕГЭ), Основном государственном экзамене (далее – ОГЭ), Всероссийских проверочных работах (далее – ВПР), выявил, что индексы низких результатов как по результатам ВПР, так и государственной итоговой аттестации в формах ОГЭ и ЕГЭ более сконцентрированы в кластерах сельских школ, чем в городских [Портрет российской сельской ..., 2020; Информационно-

аналитическая ..., 2023; Информация официального сайта ВПР; Сравнительный анализ ...]. Эта тенденция более низких образовательных результатов в сельских школах прослеживается не только в России. Так, по данным международного сопоставительного исследования PISA–2015, в среднем по странам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) результаты учащихся сельских школ по естественным наукам на 31 балл ниже по сравнению с учащимися городских школ. Этот разрыв в данном исследовании отмечен как наиболее значительный в Болгарии, Китае, Венгрии, Португалии, Словакии и Турции [Компетенции XXI ..., 2017; Bruner, 1961; Hattie, 2007; Kellaghan, 2009]. В исследованиях Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), касающихся функционирования сельских школ в Российской Федерации, отмечается также, что при государственной итоговой аттестации в 9-х и 11-х классах учащиеся сельских школ показывают более низкие результаты, чем их сверстники из городских школ.

Попытки решения указанной проблемы на федеральном уровне стали предприниматься в начале XXI века (а в отдельных российских регионах ещё раньше), когда всё явственнее стали проявляться разрывы в качестве образования не только между городскими и сельскими школами, но и между школами одного муниципалитета. Особую актуальность проблема доступности качественного общего образования в регионах приобрела после введения в процедуру Государственной итоговой аттестации выпускников школ сначала ЕГЭ, а затем ОГЭ, по итогам которых в кластерах сельских (особенно малочисленных) школ индексы низких результатов оказываются значительно выше, чем в городских. При этом управленческие действия, предпринимаемые ранее в процессе оптимизации структуры общеобразовательных сетей, были во многом ориентированы на повышение экономической эффективности, что в итоге привело к значительному и не всегда оправданному сокращению сельских школ [Еремин, 2023].

Данные ряда исследований позволяют также оценить степень взаимосвязи низких образовательных результатов сельских школьников с отдельными характеристиками учебного процесса. Среди обобщенных факторов риска низких результатов образовательной организации выделяются: низкий кадровый потенциал, дефицит материальных ресурсов, неблагоприятная учебная атмосфера в школе [Сравнительный анализ ...]. По мнению С.И. Заир-Бека, Т.А. Мерцаловой, «...важнейшим условием для создания равных возможностей в получении качественного образования в сельских школах является развитие их кадрового потенциала» [Заир-Бек, 2020, с. 6]. По словам профессора Майкла Барбера, «...качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [Барбер, 2008, с. 9]. По данным ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования», результаты исследований профессиональных компетенций учителей в России «...указывают на слабое знание, владение и применение учителями современных педагогических технологий, приемов работы с учащимися с рисками образовательной неуспешности и преобладание традиционных урочных форм, а также на слабо развитые предметные и методические компетенции» [Методика оказания адресной ..., с.4]. По итогам диагностики педагогов Кировской области также отмечается потребность учителей в овладении предметными и методическими компетенциями, такими как овладение современными педагогическими технологиями, подбор эффективных методов и приемов в соответствии с педагогическими задачами, анализ образовательных результатов обучающихся, эффективности учебных занятий. Сами учителя осознают указанные дефициты, и это подтверждается проведенным анкетированием и постоянно формирующимся запросом на повышение квалификации [Сборник ..., 2021; Информационно-аналитическая справка ..., 2023].

В рамках принятия мер, направленных на сохранение и развитие сельских школ в России, осуществляется работа по развитию их кадрового потенциала. В Кировской области, на территории которой организовано наше исследование,

в 2018 году был запущен проект «Создание сети государственных опорных школ» – областных государственных общеобразовательных организаций, являющихся по отношению к муниципальным общеобразовательным организациям, входящим в состав школьного округа, материально-техническим, кадровым, методическим ресурсным центром [Положение о школьном округе..., 2018]. Это привело к формированию в региональной образовательной системе новых структур – школьных округов – как организационной формы объединения на основе сетевого взаимодействия расположенных на территории одного или нескольких муниципальных образований общеобразовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования. В 2018 году в проект вступило 40 опорных школ и школьных округов Кировской области. Практически все они расположены на территории сельской местности. Так, например, из 10 опорных школ и школьных округов, принимавших участие в нашем исследовании, 5 опорных школ являются полнокомплектными, расположенными на территории поселков городского типа, 5 опорных школ расположены на территории малых городов с численностью населения от 5 до 9 тысяч человек. Все школы-партнеры расположены на территории сельских населенных пунктов и являются сельскими малокомплектными школами.

В разных регионах Российской Федерации в рамках процессов модернизации и оптимизации систем образования, происходящих в XXI веке, формируются подобные модели, характерные в основном для сельских территорий внутри региональных образовательных систем общего образования. Они, как правило, основаны на использовании ресурсов сетевого взаимодействия сельских малокомплектных и полнокомплектных общеобразовательных организаций. Например, в Тамбовской и Тюменской областях сельские школы объединяются в образовательные комплексы (одно юридическое лицо с несколькими филиалами) [Воробьев, 2023]. Средняя наполняемость школы как юридического лица составляет около 600 обучающихся. Однако среднее

количество зданий, приходящихся на одну сельскую школу (которое, по сути, равно числу объединенных сельских малокомплектных школ), в Тюменской области достигает шести, в Тамбовской – восьми.

В Смоленской области, Чувашской Республике и многих других регионах упор делается на дистанционное сетевое взаимодействие сельских общеобразовательных организаций, когда уроки для сельских школьников при отсутствии учителей организуются в дистанционном формате. В Самарской области в сельской местности по принципу концентрации ресурсов функционируют так называемые образовательные центры – ресурсные школы с высоким потенциалом, в том числе кадровым, учителями которых организовано обучение школьников из других сельских школ, расположенных в непосредственной близости.

В системах образования Белгородской, Воронежской, Новосибирской, Томской областей и других регионов также организована деятельность подобных школьным округам Кировской области структур, называемых муниципальными образовательными округами, образовательными кластерами, школьными округами. Несмотря на некоторые различия в наименовании, все эти системы основаны на сетевом взаимодействии и концентрации ресурсов общеобразовательных организаций. Поэтому в нашем диссертационном исследовании, акцентирующем внимание на управлении методической деятельностью в подобных структурах, мы остановимся на применении понятия «школьный округ».

Вопросы сетевого взаимодействия рассматривались в трудах зарубежных исследователей Э. Брукмана, П. Бергера, С. Доунса [Бергер, 1998, Сартакова, 2015] и российских ученых А.Г. Асмолова, А.А. Пинского, Е.Е. Сартаковой, А.П. Тряпицыной [Асмолов; Пинский, 2004; Сартакова, 2015; Тряпицына, 2006]. Возникновение моделей образовательных округов в процессе децентрализации системы российского образования были описаны В. М. Белоусовым [Белоусов, 2006], М. В. Груздевым [Груздев, 2004], А. М. Моисеевым [Моисеев, 2014] и др.

По мнению Е.Е. Сартаковой, «...сетевое взаимодействие образовательных учреждений несет в себе коренное отличие от иерархического ... Нормы деятельности не задаются сверху, а естественным образом выращиваются внутри сети образовательных учреждений» [Сартакова, 2015, с. 103].

Признаки сетевого взаимодействия также сформулированы Е.Е. Сартаковой и они выражаются в:

- формировании сетевого образовательного пространства;
- наличии определенной структуры сети;
- наличии сетевого управления (координирующего совместную деятельность субъектов сети) [Сартакова, 2015, с. 176].

Школьный округ как сетевая организационная структура формируется вокруг центра – опорной школы (общеобразовательной организации, которая становится организационным, методическим и ресурсным ядром школьного округа). Между опорной школой и школами-партнерами организуется сетевое взаимодействие, направленное на:

- обеспечение полноценности образовательного процесса;
- организацию воспитательной работы;
- сопровождение профессионального развития педагогов [Положение о школьном округе..., 2018].

Таким образом, опорная школа (в некоторых регионах она именуется базовой школой) наделяется полномочиями управления методической деятельностью в школьном округе.

В Кировской области, например, опорной школой является государственная общеобразовательная организация, расположенная, как правило, в административном центре муниципального образования, финансируемая полностью из областного бюджета (в отличие от муниципальных школ). Школы-партнеры, входящие в школьный округ, сохраняют свою административно-правовую форму и финансово-хозяйственную самостоятельность. Высшим органом управления школьным округом является Совет школьного округа, а

органом управления методической деятельностью в школьном округе является методический совет, который создается на базе опорной школы и включает в себя методистов и представителей администрации школ-партнеров.

Прежде чем рассмотреть функционирование опорной школы в качестве ресурсного центра, реализующего методическую деятельность в школьном округе, остановимся на рассмотрении понятия «методическая деятельность».

На современном этапе в педагогической науке существуют различные определения понятия «*методическая деятельность*» [Волобуева; Габова, 2018; Ганченко, 2004; Гуляева, 2012]. В основном они основаны на двух точках зрения.

Некоторые авторы (Т.Г. Аргунова, И.В. Никишина, И.П. Пастухова, Г.П. Скамницкая и др.) считают, что методическая деятельность – это одна из организационно-управленческих функций образовательной организации, которую осуществляют методисты. Эту деятельность часто называют «методическая работа», которая по отношению к педагогу выполняет курирующую, а иногда и контролирующую функции. Методическая работа – это «деятельность по обучению и развитию кадров» [Никишина, 2007, с. 21]; «целостная система, направленная на повышение квалификации, творческого потенциала и профессионального мастерства педагогического коллектива, совершенствование учебно-воспитательного процесса» [Немова, 2005, с. 4]; это показатель качества кадрового потенциала учебного заведения [Хузин, 2015; Чинкина, 2000].

Вторая точка зрения фиксирует внимание на том, что методической деятельностью занимаются сами педагоги в рамках своей профессиональной педагогической деятельности. Методическая деятельность педагога «... направлена на:

- совершенствование содержания образования;
- обеспечение преподавания учебных предметов;
- совершенствование методики обучения и воспитания;
- изучение и распространение передового педагогического опыта»

[Гуляева, 2012, с. 64].

Н.В. Немова дает определение этому понятию как «...деятельности по обучению и развитию кадров; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, а также созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса» [Немова, 2005, с. 3]. Именно она обращает внимание на то, что это «...особый вид педагогической и исследовательской деятельности, который нельзя отождествлять ни с деятельностью по управлению школой, ни с педагогической деятельностью по обучению и воспитанию школьников» [Немова, 2005, с. 3].

Всесторонне исследовав методическую деятельность, В.П. Симонов определяет ее как «...специальный комплекс практических мероприятий, базирующихся на достижениях науки и передового педагогического опыта, и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога» [Симонов, 2009, с. 45]. Подчеркивая одну из важных направленностей методической деятельности, В.П. Симонов полагает, что комплекс мероприятий методической деятельности «... прежде всего ориентирован на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – на повышение качества и эффективности образовательного процесса; роста уровня образованности, воспитанности и развития учащихся» [Симонов, 2009, с. 47]. Таким образом, в качестве показателей оценки профессионализма учителей ученый рассматривает показатели, связанные с результативностью их деятельности, выражающиеся в итогах оценки образовательных результатов обучающихся.

Таким образом, понятия «методическая работа» и «методическая деятельность» очень близки, они отличны от управленческой деятельности школой в целом и от педагогической деятельности по обучению, воспитанию и развитию школьников, но выступают их неотъемлемым аспектом, сущностно связанным с повышением профессиональной компетентности педагога, его методического мастерства и творчества. При этом при использовании понятия «методическая работа», прежде всего, выделяется аспект внешнего по отношению

к педагогу воздействия, влияния, стимулирования, курирования и контроля, тогда как понятие методической деятельности связывается с доминантой самостоятельного стремления, реализации и регулирования процесса профессионального роста и развития собственной субъектности самим педагогом, в т.ч. в рамках самообразования.

Кроме того, особо важной в рамках предпринятого исследования представляется идея В.П. Симонова о том, что следствием повышения профессиональной компетентности педагога является рост качества и эффективности образовательного процесса и, соответственно, его результатов: образованности, воспитанности и развитости обучающихся. При этом необходимо понимать, что данная причинно-следственная зависимость очень сложна и имеет нелинейный характер. Вследствие этого она может быть понята и объяснена в рамках педагогической синергетики.

В последние десятилетия при описании сущности методической работы все более актуальным становится понятие «методическое сопровождение». В.П. Ларина конструирует дефиницию феномена, исходя из значения родового понятия «сопровождение» (совместное прохождение до результата), с учетом изменения в последние десятилетия требований к профессиональной готовности педагога (быть субъектом собственного личностного и профессионального роста) и понимает его как «... усиление направленности методической работы на становление и развитие педагогов как субъектов собственного профессионального развития на основе актуализации мотивов их личностного и профессионального саморазвития» [Ларина, 2010, с. 110]. Методическое сопровождение Н.О. Зубовой определяется как «взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, осуществляемое в процессах актуализации и диагностики существа проблемы, информационного поиска возможного пути решения проблемы, консультаций на этапе выбора пути,

конструирования плана действий и первичной реализации плана» [Зубова, 2014, с. 97].

Отметим, что при исследовании и описании сущности методической деятельности понятия «методическая работа» и «методическая деятельность» употребляются учеными зачастую в качестве синонимов. Обратившись к этимологии слова «работа», мы находим, что его происхождение уходит корнями в старославянское слово «orbъ» (раб, подневольный) [Этимологический словарь..., 2023]. Понятие «деятельность» в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.М. Плаховой, наоборот, имеет субъектный характер, определяется мотивами, имеет смысловое наполнение, направленность на достижение осознаваемой цели, активными и сознательными действиями и способами, выбор которых зависит от конкретных условий [Выготский, 1991; Леонтьев, 1983; Плахова, 2008]. В современных условиях реализации образования на принципах субъектно-деятельностного подхода считаем целесообразным в нашем исследовании применение понятия «методическая деятельность».

Уточним принципиальные отличия и сходные признаки рассмотренных выше понятий «методическая деятельность педагога», «методическая деятельность методических служб», «повышение квалификации педагога», «профессиональное развитие педагога» (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Сущностные признаки понятий

Понятие	Субъект деятельности	Цель деятельности	Краткое описание содержания деятельности
Методическая деятельность педагога	Педагог	Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса, повышение качества образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> - Проектирование и конструирование образовательного процесса, подбор технологий, методов, приемов для непосредственной реализации образовательного процесса в зависимости от педагогической задачи; - анализ реализации образовательного процесса в конкретном классе и с конкретным обучающимся; - отбор содержания обучения, планирование и подготовка обучающей деятельности, организация обучающего взаимодействия; - сопоставление реализуемой деятельности с требованиями нормативных документов (стандартов, программ, планов), внесение необходимых корректировок и т.п.; - обобщение и распространение педагогического и методического опыта.

Продолжение Таблицы 1

Понятие	Субъект деятельности	Цель деятельности	Краткое описание содержания деятельности
Профессиональное развитие педагога	Педагог	Совершенствование (приращение) профессиональной компетентности педагога (как в целом, так и отдельных ее составляющих, в т.ч. методической)	-Выявление направлений профессионального развития («дефицитов», «точек роста»); -постановка целей профессионального развития; - планирование развивающей профессиональной деятельности; - реализация развивающей профессиональной деятельности (обучение, освоение, приращение компетенций и т.п.); - контроль достигнутого состояния, сравнение его с планируемым. Циклическое повторение этих этапов делает процесс профессионального развития педагога непрерывным.
Повышение квалификации педагога	Образовательная организация повышения квалификации, педагог	Повышение квалификации (отражающей профессионализм) педагога	- Обучение педагога; - самообразовательная деятельность по усвоению педагогом современных технологий, методов, приемов обучения, воспитания, развития; - повышение уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению образовательного процесса; - освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания обучающихся; - внедрение инновационных разработок в практику деятельности; - развитие навыков применения инновационных средств при реализации образовательного процесса и т.п.
Методическая работа (методическая деятельность методических служб)	Методист, методическая служба	Повышение качества образования, сопровождение непрерывного профессионального развития педагога	- Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса (подбор и разработка дидактических и методических материалов, методических рекомендаций); - создание условий для методической деятельности педагогов, ее сопровождение; - оказание практической помощи педагогу при реализации образовательного процесса (консультирование, наставничество, помощь в преодолении профессиональных дефицитов, взаимообучение, контроль и т.п.); - выявление и распространение инновационного и эффективного педагогического опыта; - создание условий для профессионального развития педагогов в «межкурсовой период» и т.п.

Можно сделать вывод о том, что и методическая деятельность конкретного педагога, и методическая деятельность методических служб направлены на повышение качества образования. Целенаправленная методическая деятельность обеспечивает профессиональное развитие, повышение профессиональной, в том числе методической, компетентности педагога.

Определения понятий «профессиональная компетентность» и «квалификация педагога» заложены в пунктах 3.1 и 3.2 ПС «Педагог». Квалификация подразумевает уровень профессиональной подготовки педагога и его готовность к труду в сфере образования. Профессиональная компетентность отражает способность эффективно действовать на основе практического опыта, знаний, умений при решении профессиональных задач [Приказ Министерства труда..., 2013].

В зарубежной научно-методической литературе понятие «компетентность» появилось в 80-х годах XX века в трудах В. Бланка и Д. Шона, которые рассматривали ее как «способность к актуальному выполнению деятельности, в основе которой лежит знание и рефлексия» [Ковшова, 2022, с. 103]. В начале XXI века британский ученый К. Уинч определяет компетентность как способность выполнять деятельность в конкретной ситуации в соответствии с заданными критериями [Winch, 2000].

С 2004 по 2022 год в России издавался на русском языке научно-популярный американский журнал «Harvard Business Review», входящий в международную базу Scopus. Статьи его авторов (А. Грант, Ф. Джино, Э. Кэтмелл, Д. Келли, Д. Гоулман, П. Друкен, Р. Моборн и др.) посвящены менеджменту, управлению технологиями и инновациями, вопросам развития креативного мышления сотрудников, когда приходится действовать по ситуации, компетентностного управления организацией, профессионального развития руководителя организации и ее сотрудников.

По мнению Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной, **профессиональная компетентность** педагога – это «... его способность или умение решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального педагогического опыта, ценностей и склонностей» [Радионова, 2006, с. 8]. Она выражается не только в теоретической подготовке учителя, но и в его практической готовности к

эффективному осуществлению практической педагогической деятельности на основе имеющихся знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств.

Таким образом, анализ зарубежных и отечественных исследований компетентности и профессиональной компетентности позволяет выделить следующие компоненты профессиональной компетентности: знания, умения и владение приемами профессионального поведения и общения; способность к повышению квалификации и профессиональному росту, реализация себя в выбранной профессиональной деятельности; адекватное восприятие своих профессиональных возможностей, способность к самооценке и саморазвитию; способность к эффективному действию при внезапно складывающихся профессиональных ситуациях. Профессиональная компетентность входит в область профессиональной деятельности.

В современных исследованиях выделяются и описываются различные виды профессиональной компетентности педагога: когнитивная (А.С. Белкин, В.В. Нестеров и др.), коммуникативная (В.Н. Введенский, Л.М. Митина и др.), профессионально-техническая (А.С. Белкин, В.В. Нестеров и др.), информационная (А.С. Белкин, В.Н. Введенский, В.В. Нестеров), методическая (Т. А. Загривная, Н. В. Кузьмина, Т. В. Сякина и др.) и другие [Виноградова, 2017; Горшенин, 2006; Лаптев, 2001; Масликова, 2015; Чинкина, 2009; Statistics digital competence].

Методическая компетентность – это, по мнению Н.В. Кузьминой, «... владение педагогом различными методами обучения, знание дидактических основ и приемов обучения и умение применять их в образовательном процессе по конкретному предмету, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения» [Кузьмина, 2002, с.103]. С другой стороны, это профессионально значимая характеристика личности учителя, выражающаяся в наличии профессиональных знаний и умений, ценностного отношения к педагогической профессии, способности и готовности к творческой самореализации в методической и педагогической деятельности. Методическая

компетентность связана с другими компонентами профессиональной компетентности педагога, так как интегрирует в себе личностные и профессиональные качества педагога, его профессиональные знания, умения, опыт деятельности, которые преломляются через «призму» преподаваемого предмета.

Обозначим ключевые аспекты методической компетентности педагога:

- 1) знание содержания предмета (сегодня важно также знание смежных предметов), различных приемов и методик обучения;
- 2) умение применять современные образовательные технологии;
- 3) гибкость и способность адаптировать методы обучения к конкретным педагогическим задачам и особенностям учеников;
- 4) умение оценивать эффективность применяемых методов и корректировать их при необходимости;
- 5) постоянное профессиональное развитие и совершенствование знаний и умений в области методики обучения.

Методическая компетентность, по мнению И.П. Пастуховой, проявляется «... в научно-методической деятельности, выражающейся в единстве теоретической и практической готовности к эффективному методическому обеспечению образовательного процесса и основывающейся на совокупности психолого-педагогических, предметно-профессиональных и научно-методических знаний, умений, практического опыта, мотивации и личностных качеств» [Пастухова, 2016, с.68].

При этом к продуктам научно-методической деятельности относятся стратегически необходимые для образовательного процесса средства: учебные планы, рабочие программы, учебные пособия и т.п. Учебно-методическая деятельность предполагает оперативную подготовку к ежедневной реализации образовательного процесса и выражается в подготовке к урокам, организации взаимодействия с обучающимися и их самостоятельной работы, разработку технологических карт и методических конспектов уроков, дидактических и

контрольно-оценочных материалов. Анализируя содержание ПС «Педагог», мы видим, что в ряду основных функций педагога определена также функция управления качеством обучения, предполагающая в том числе экспертно-диагностическую и аналитическую деятельность [Приказ Министерства труда..., 2013]. Учитель сегодня должен обладать компетенцией мониторинга результатов своей деятельности, проектирования и принятия решений о способах ее совершенствования.

Методическая компетентность играет важную роль в эффективности организуемого педагогом образовательного процесса и достижения высокого качества образовательных результатов. Она как часть профессиональной компетентности педагога формируется и развивается в процессе методической деятельности.

А.А. Ковшова описывает структурные компоненты методической компетентности педагога: социально-личностный (базирующийся на личностных качествах учителя и его взаимодействии с социумом), деятельностный (включающий умения не только выполнять определенную педагогическую деятельность, но и модифицировать её, используя оценку результатов и анализ своей работы), когнитивный (понимание учителем важности приращения компетентности для своего профессионального развития, повышения качества профессиональной деятельности) [Ковшова, 2022].

Многие современные исследователи профессиональной компетентности в целом и методической компетентности в частности (В.Е. Казакова, А.А. Ковшова, В.И. Пуденко), акцентируют внимание на том, что формирование и развитие профессиональной компетентности происходит именно при преодолении профессиональных трудностей, решении профессиональных задач и поиске выходов из практических ситуаций.

Таким образом, проанализировав содержание и структуру понятия «методическая компетентность», можно прийти к выводу, что это структурный компонент профессиональной компетентности педагога и его интегральной

профессионально-личностной характеристики. Методическая компетентность отражает системный уровень владения методическими знаниями и умениями, приобретаемыми в процессе методической деятельности, владение рефлексией, направленное на обеспечение качественного и эффективного решения педагогических задач с учетом образовательных потребностей и возможностей учащихся. Методическая компетентность как часть профессиональной педагогической компетентности развивается в профессиональной, в частности методической, деятельности педагога.

Методическая деятельность в нашем исследовании понимается, с одной стороны, как компонент профессиональной педагогической деятельности педагога, «...обуславливающий эффективное взаимодействие субъектов педагогического процесса, обеспечивающий выбор оптимальных методов, форм, средств решения учебных и воспитательных задач; способствующий совершенствованию не только образовательного процесса в целом, но и самосовершенствованию непосредственно педагога» [Логинова, 2018, с.72].

С другой стороны, методическая деятельность является одним из управленческих видов деятельности как образовательной организации, так и созданной структуры школьного округа, направленной на обеспечение условий для более эффективной самостоятельной методической деятельности педагогов, в том числе их взаимодействия и взаимообучения в методическом пространстве образовательной организации (школьного округа), а также на осуществление их профессионального методического сопровождения, методической помощи и поддержки. Именно в этом, на наш взгляд, проявляется свойство «дуальности» методической деятельности в школьном округе, объясняющее наличие двух направленностей этого процесса: профессиональное саморазвитие педагога, как субъекта и методическое сопровождение методической службой школьного округа развития профессиональной компетентности педагога. Причем оба эти процесса нацелены на повышение качества образования (см. Рисунок 1).



Рисунок 1. «Дуальность» методической деятельности

Методическая деятельность в образовательной организации направлена на создание в образовательном пространстве школы условий для методической деятельности педагогов (индивидуальной и коллективной), на развитие методической компетентности как части профессиональной компетентности педагогов, на сопровождение профессионального развития педагога. Методическая деятельность, по мнению О.В. Давлятшиной, реализуется в методическом пространстве, понимаемом «...как совокупность активных, субъектных, вариативных подпространств, обеспечивающих результативное профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации» [Давлятшина, 2017, с.85].

Особенностью *методической деятельности в школьном округе* является то, что она рассматривается как деятельность, направленная на создание условий для самостоятельной методической деятельности и взаимообогащающего взаимодействия, а также сопровождение профессионального развития педагогов в методическом пространстве не только конкретной образовательной организации, но и в объединенном методическом пространстве всего школьного округа, включающем методические пространства входящих в школьный округ школ-партнеров.

Поэтому спецификой методической деятельности школьного округа является нелинейность ее структуры, в которой определяются 3 уровня организации (три самостоятельных, но взаимосвязанных в процессе сетевого взаимодействия пространства):

- первый уровень – педагог как субъект методической деятельности;
- второй уровень – уровень методической деятельности школы, входящей в состав школьного округа как самостоятельной образовательной организации, юридически ответственной за обеспечение условий для повышения профессиональной компетентности педагогов и повышение качества образования;
- третий уровень – уровень методической деятельности школьного округа в целом как инновационной структуры, созданной по принципу сетевого взаимодействия в целях концентрации ресурсов, в том числе кадровых, в которой опорная школа призвана выполнять функции ресурсного центра по методическому сопровождению профессионального развития педагогов школ, входящих в школьный округ.

Таким образом, методическая деятельность в школьном округе является подсистемой образовательной системы школьного округа, основной миссией которой является создание условий для методической деятельности педагогов, непрерывное сопровождение профессионального развития педагогов в условиях сетевого взаимодействия, направленного на повышение качества образования.

На Рисунке 2 схематично представлена структура методической деятельности в школьном округе, отражающая ее специфику. Методическая деятельность в школьном округе реализуется на трех уровнях и включает в себя: методическую деятельность конкретного педагога, методическую деятельность методической службы каждой школы, методическую деятельность методической службы объединенного школьного округа.

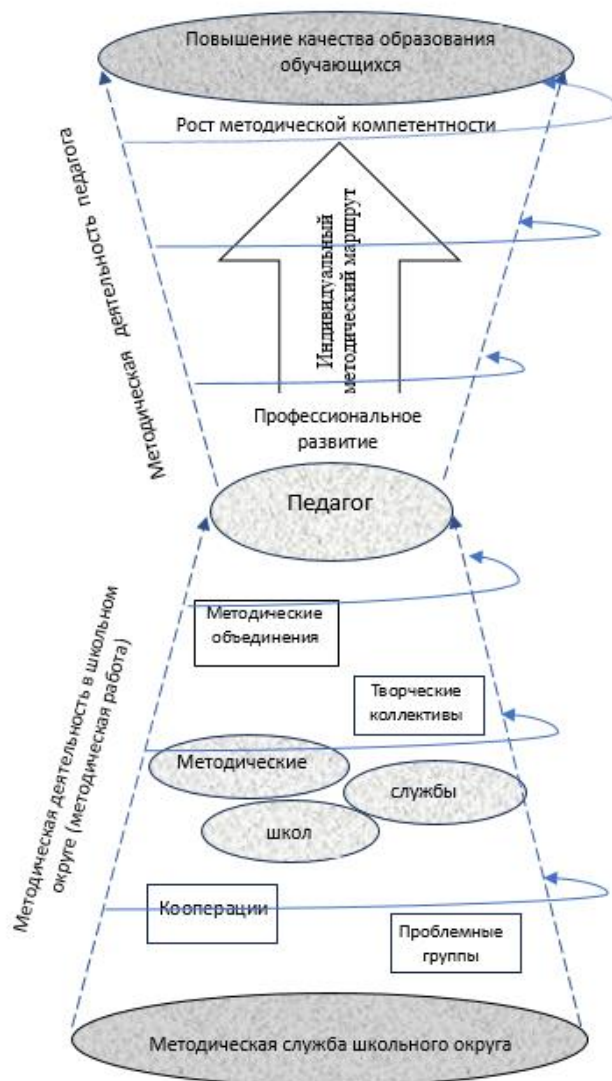


Рисунок 2. Структура методической деятельности в школьном округе

Методическая деятельность методической службы школьного округа, как мы уже отмечали, направлена на создание условий для методической деятельности каждого педагога и сопровождение его профессионального развития. Объединение методических пространств школ-партнеров в единое методическое пространство школьного округа, расширяющее возможности для профессионального общения педагогов, обмена опытом, взаимообучения, коллективной методической деятельности по разработке педагогических продуктов и решения возникающих проблемных вопросов, способствует профессиональному развитию педагогов.

В то же время конкретный педагог, занимаясь методической деятельностью самостоятельно (индивидуально) и объединяясь с коллегами (коллективно), выстраивает собственную (индивидуальную) траекторию (маршрут) профессионального развития, повышая уровень своей профессиональной, в частности методической, компетентности. И методическая деятельность педагога, и методическая деятельность методических служб каждого уровня школьного округа направлены на повышение качества образования обучающихся (см. Рисунок 2).

Таким образом, методическая деятельность в школьном округе основывается на комплексном использовании материальных, информационно-аналитических, педагогических, организационных, технологических ресурсов школ, входящих в школьный округ, и осуществляется на трех взаимосвязанных уровнях (школьного округа в целом, входящей в школьный округ образовательной организации, уровне личности педагога).

Методическая деятельность в школьном округе включает в себя, с одной стороны, создание условий для самостоятельной методической деятельности каждого педагога в рамках его профессиональной деятельности, с другой стороны, функционирование практических механизмов сопровождения, помощи и поддержки методической деятельности педагогов, в т.ч. в форматах взаимообучения, наставничества, «работы на равных» и др. Методическая

деятельность в школьном округе в конечном счете ориентирована на повышение качества образования.

1.2. Специфика управления методической деятельностью педагогов в школьном округе

В данном параграфе обоснована специфика управления методической деятельностью педагогов в школьном округе, представлены результаты научного анализа методологических подходов и принципов к исследованию управления методической деятельностью в границах школьного округа.

Управление методической деятельностью в школьном округе мы предлагаем рассматривать как «управление образовательными системами по результатам» с учетом специфики сетевого взаимодействия образовательных организаций.

В научных исследованиях используется характеристика управления как системообразующего фактора любой организации (В.Г. Афанасьев, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) [Афанасьев, 1990; Мишин, 2005; Панасюк, 2003; Поташник, 1997; Шамова, 1983]. По мнению М.М. Поташника, «... сущность управления выражается через его функции, в которых определен круг деятельности, ее содержание, виды, назначение, роль» [Управление современной ..., 1997, с. 21].

В работах Н.В. Кузьминой выделено пять основных функциональных компонентов управления педагогическими системами: «гностический, предполагающий получение информации об основных позициях функционирования педагогической системы; проектировочный, который обеспечивает на основе полученной информации выдвижение цели и задач; конструктивный, обеспечивающий процесс моделирования; организаторский, в процессе которого реализуется исполнительская деятельность субъектов управления, и коммуникативный, обеспечивающий необходимые взаимосвязи и

отношения между участниками образовательного процесса» [Кузьмина, 2002, с. 86].

Ю.А. Конаржевский среди основных и необходимых функций управления педагогическими системами выделяет: педагогический анализ, планирование, подготовку и принятие управленческого решения; организацию; контроль и регулирование. Системообразующей и определяющей при управлении по результатам он считает функцию педагогического анализа [Шамова, 1983].

Управление по результатам подразумевает управление движением процессов, которые на определенном этапе развития педагогической системы имеют для нее приоритет. «Управление по результатам — это процесс получения конкретных, продуманных, планируемых в соответствии с объективными возможностями результатов управленческой деятельности, включающий такие важные этапы, как: определение (планирование) предстоящих результатов; организация ситуационного управления (повседневная практическая управленческая деятельность по достижению результатов); оценка результатов (мониторинг, анализ и итоговое заключение в отношении полученных результатов)» [Строчилина, 2015, с. 146].

Поскольку управление – это функция системы, направленная на развитие этой системы (в нашем случае – методической деятельности в школьном округе) посредством координации, организации, упорядочения элементов данной системы как внутри самой системы, так и с внешней средой, то оно представляет собой деятельность, направленную на изменение состояния объектов и (или) субъектов, их упорядочивание, настраивание функционирования и развития таким образом, чтобы система оптимальным образом достигала своей цели, в нашем случае – сопровождения профессионального развития педагогов, направленного на повышение качества образования.

Задачи управления «сетевыми» системами раскрывает в своих исследованиях Е.Е. Сартакова. К ним относятся:

- создание условий для эффективного достижения целей системы;

- формирование современных органов управления сетевым взаимодействием;

- организация сетевого взаимодействия в рамках коммуникативного менеджмента [Сартакова, 2015].

Субъектами управления методической деятельностью в школьном округе являются:

- педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, входящих в школьный округ (они управляют собственной методической деятельностью);

- методические службы школ, входящих в школьный округ (на практике они представлены, в основном, заместителями директора (завучами), отвечающими за методическое сопровождение педагогов школы);

- методическая служба школьного округа, включающая представителей методических служб школ, входящих в школьный округ, а также методистов опорной школы (как правило, в штатное расписание опорной школы вводится такая штатная единица).

П.И. Третьяков и Т.И. Шамова рассматривают процесс определения функций управления педагогическими системами с позиций менеджмента. Они отмечают в составе функций управления педагогическими системами наличие общих функций менеджмента и специфичных педагогических функций. Ими определен функциональный состав управления педагогическими системами по результатам, который состоит из следующих функций как видов целенаправленной управленческой деятельности: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная [Шамова, 1995, 2002]. Мы считаем, что данная концепция позволяет акцентировать внимание на целевом назначении каждой функции благодаря ее двойному названию. Обеспечение реализации каждой функции управления

методической деятельностью на различных уровнях организации методической деятельности школьного округа представлено в Таблицах 2 и 3.

Таблица 2. Характеристика управления методической деятельностью педагога

Объект управления	Методическая деятельность педагога
Субъект управления	Педагог
Цель управления	Повышение качества образования, повышение собственной профессиональной (методической) компетентности
Функции управления:	
Информационно-аналитическая	Выявление и анализ собственных «дефицитов» и позитивных практик в педагогической и методической деятельности, их осмысление, в т.ч. с учетом итогов анализа академических результатов обучающихся
Мотивационно-целевая	Постановка целей и задач методической деятельности
Планово-прогностическая	<p>Проектирование деятельности по устранению собственных дефицитов через:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рассмотрение проблем в академических результатах обучающихся по итогам оценочных мероприятий как «точек отсчета» для выстраивания индивидуальных методических маршрутов; - составление индивидуального методического маршрута; - обучение на курсах повышения квалификации; - самообразование; - изучение позитивного опыта коллег, обучение у них; - получение консультаций; - участие в обучающих семинарах-практикумах, тренингах и др. методических событиях; - участие в работе временных творческих коллективов, проблемных творческих групп (по выработке оптимальных методических решений, разработке педагогических продуктов и т.п.).
Организационно-исполнительская	Выполнение деятельности, входящей в индивидуальный образовательный маршрут
Регулятивно-коррекционная	Внесение своевременных корректив в деятельность
Контрольно-диагностическая	Проведение диагностики и анализ результативности деятельности
Результат	Повышение собственной профессиональной (в том числе методической) компетентности. Повышение качества образовательного процесса педагога

Управление по результатам, опирающееся на коллективную отдачу, предполагает высокую сплоченность участников, синергетический эффект от совокупного профессионализма и ответственности.

Таблица 3. Характеристика управления методической деятельностью (методической работой) в образовательной организации, в школьном округе

Объект управления	Методическая деятельность в образовательной организации / в школьном округе.
Субъект управления	Методическая служба образовательной организации / школьного округа.
Цель управления	Создание условий для методической деятельности педагогов, сопровождение непрерывного профессионального развития педагогов. Повышение качества образования.
Функции управления:	
Информационно-аналитическая	Выявление и анализ профессиональных «дефицитов» и позитивных практик учителей в педагогической и методической деятельности, их осмысление. в т.ч. с учетом итогов анализа академических результатов обучающихся, с которыми работают педагоги.
Мотивационно-целевая	Постановка целей и задач методической деятельности, направленной на создание условий для методической деятельности педагогов, сопровождение непрерывного профессионального развития педагогов, повышение качества образования.
Планово-прогностическая	Проектирование деятельности по компенсации выявленных у педагогов дефицитов через: <ul style="list-style-type: none"> - понимание проблем обучающихся как «старта» для персонифицированного сопровождения учителей; - организация деятельности по проектированию индивидуальных методических маршрутов педагогов; - предложение обучения на курсах повышения квалификации; - изучение позитивного опыта коллег; - планирование взаимообучения педагогов и обмена позитивным педагогическим опытом; - проектирование методических событий, направленных на компенсацию наиболее часто встречающихся профессиональных дефицитов; - проектирование деятельности наставнических пар; - планирование обучающих методических событиях; - проектирование работы временных творческих коллективов, проблемных творческих групп (по выработке оптимальных методических решений, разработке педагогических продуктов и т.п.)
Организационно-исполнительская	Выполнение планов методической работы
Регулятивно-коррекционная	Внесение своевременных корректив в деятельность
Контрольно-диагностическая	Проведение диагностики и анализ результативности деятельности
Результат	Сопровождение непрерывного профессионального развития педагогов. Повышение качества образования.

В целях получения научной, достоверной, объективной информации об управлении методической деятельностью в школьном округе мы опираемся на методологические подходы, составляющие основу нашего исследования. При этом руководствуемся следующими положениями: методологические подходы должны соответствовать нескольким уровням методологии, чтобы обеспечить синтез научного знания; призваны соответствовать целям и задачам исследования; должны быть не противоречащими друг другу и в то же время взаимодополняющими, что позволит изучить объект всесторонне, комплексно, учитывая все его взаимосвязи и зависимости.

В словаре В.И. Даля понятие «подход» имеет значение «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе. Подход применительно к образованию – «это основание, которое определяет содержание, формы, методы, приемы исследования и может рассматриваться как определенная позиция, которая предполагает использование соответствующих принципов исследования, соответствующих средств и способов практической деятельности» [Даль, 2004, с.103-104].

Для достижения цели и решения задач нашего исследования предполагается использование следующих методологических подходов: системно-синергетического, квалитологического, субъектно-деятельностного. Их выбор определяется следующими соображениями.

Системно-синергетический подход к изучению процессов управления методической деятельностью педагогов в школьном округе становится, на наш взгляд, важным методологическим инструментом, повышающим эффективность управления методической деятельностью, направленной на повышение качества образования.

В работах Н.М. Таланчука, создателя системно-синергетической теории в педагогике, определяется позиция, в соответствии с которой любая оптимальная педагогическая система «...одновременно обладает кризисным, неустойчивым, неравновесным состоянием, возникающим в результате борьбы противоречий и

синергетического взаимодействия, продиктованного имманентной ее потребностью к существованию и самосохранению» [Масленникова, 2019, с. 43].

В педагогических источниках синергетика определяется как «...наука, исследующая процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности» [Шаронин, 1998, с.136]. В качестве флуктуаций, приводящих к таким изменениям в педагогической среде, чаще всего выступают «продукты методической деятельности педагогов»: педагогическое открытие, новый дидактический прием, нестандартно проведенное образовательное событие, т. е. проявления творческого процесса методической деятельности. Именно это, по мнению представителей школы педагогической синергетики (М.В. Богуславский, С.В. Кульневич, В.Г. Виненко и др.), обеспечивает «скачкообразное профессиональное развитие, получаемое в результате отказа от способа «линейной» организации методической деятельности, ориентации на самообразование и так называемое «пробуждающее» обучение» [Артемов, 2014, с. 767].

Доказав, что методическая деятельность педагогов в школьном округе может рассматриваться как синергетическая система, мы можем применять принципы системно-синергетического подхода к анализу процессов, происходящих в ней, и к управлению ими.

Методическая деятельность педагогов в границах школьного округа является системой деятельности, которую можно характеризовать как открытую. Этот вывод можно сделать на основании того, что в рамках реализации функций методической деятельности, обозначенных нами выше, в ней постоянно обновляются цели, методы и средства деятельности. Это обусловлено постоянно меняющимся в последние годы содержанием образования, которое динамично следует требованиям, предъявляемым объективной реальностью. Постоянно идет

процесс обмена информацией между субъектами образовательного процесса и внешней средой. Открытость методической деятельности в школьном округе проявляется как в процессе объединения и «взаимопроникновения» методических пространств школ-партнеров, так и в интеграционных процессах с российской педагогической практикой, определяющих, например, внедрение цифровых образовательных технологий в систему образования, обеспечение реализации современных педагогических технологий и т.п. Современное методическое пространство постоянно обогащается, «расширяется», обладает объективными предпосылками для обмена информацией, новыми знаниями, технологиями, умениями, навыками, компетенциями, и поэтому приобретает в конечном итоге свойства открытых систем. Следует отметить, что открытость систем является условием их самоорганизации [Концепция создания единой..., 2020].

Основными понятиями синергетики являются открытость, «неравновесность», нелинейность, неустойчивость и нестабильность. Проявление этих синергетических свойств системы методической деятельности заключается в том, что ситуация как в системе образования, так и в отдельных образовательных организациях постоянно меняется, побуждая педагогов к размышлению, сопоставлению фактов, формированию необходимых профессиональных и социальных компетенций в соответствии с постоянно обновляющимися требованиями, обусловленными ФГОС.

Неустойчивость (неравновесность) приводит систему методической деятельности в школьном округе к самодвижению, переустройству, внедрению более эффективных механизмов реализации методической деятельности. Она проявляется также в том, что в методической деятельности школьного округа возникают отношения «неопределенности», отсутствия единого подхода к решению педагогических задач. Устремления педагогов, их временных объединений и творческих групп могут быть спонтанными, специально не запланированными, и зависеть от стимулов, влияющих в данный момент на принятие конкретного решения. Неустойчивость, многовариантность в

методической среде школьного округа создают условия для выбора, предоставляют каждому педагогу как субъекту методической деятельности возможность как индивидуального, так и группового достижения результата, стимулируют самостоятельность выбора и принятия ответственного решения. Это создает возможность выбора и проектирования собственного индивидуального методического маршрута, темп его прохождения, формы и методы обучения, индивидуальные средства и методики, творческие задания и т. п. Опираясь на исследования О.Б. Давлятшиной [Давлятшина, 2017], И.В. Осокина [Осокин, 2023], а также на нормативные документы и методические рекомендации по организации научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников [Концепция создания единой..., 2020], в настоящем исследовании под индивидуальным методическим маршрутом будем понимать инструмент профессионального развития педагога, отражающий цели, задачи, персональную программу его методической деятельности.

«Синергетика исходит из принципа эволюционирования открытых систем по нелинейным законам. Структура синергетических систем способна в критических точках изменяться как бы «скачком». Это может быть выражено в непропорциональности интенсивности прилагаемых усилий и полученного результата...» [Вишневская, 2022]. Нелинейность как проявление синергетического характера методической деятельности в школьном округе отражается в том, что этот процесс осуществляется не по жесткому, заранее заданному плану или алгоритму с заранее предполагаемым результатом, а с учетом возникающих проблемных ситуаций, позволяющих педагогу как субъекту методической деятельности самостоятельно познавать и оценивать свое поведение, самостоятельно совершать открытия, самостоятельно совершенствоваться в выбранных направлениях.

Нелинейность обусловлена многовариантностью и альтернативностью методической деятельности в школьном округе. В этом важная роль отводится

как раз процессам самоорганизации. Процесс самоорганизации представляет собой самопроизвольное возникновение в открытых, нелинейных системах новых, более эффективных структур. Самоорганизация в методической деятельности школьного округа предполагает наличие определенного взаимодействия между учителями, между представителями методической службы и педагогами.

Синергетика оперирует такими понятиями, как бифуркации, флуктуации, аттракторы и др. Система методической деятельности в школьном округе содержит элементы бифуркаций, которые предполагают наличие альтернативных возможностей, востребованных и важных для педагогов. Явление бифуркаций проявляется в том, что в случае достижения определенных значений методическая деятельность в границах школьного округа может измениться скачкообразно и «неожиданно». Точка бифуркации представляет собой критическую точку, в зоне действия которой поведение системы методической деятельности становится неустойчивым, в это время осуществляется выбор одного из вариантов дальнейших действий. В методической деятельности школьного округа точкой бифуркации можно считать момент выбора педагогами дальнейших профессиональных ориентиров развития, и происходит он по итогам анализа образовательных результатов обучающихся.

Кроме того, методическая деятельность педагогов в школьном округе обладает свойством флуктуации. Это значит, что она претерпевает постоянные изменения, колебания, что порождает состояние нестабильности, неравномерности. Флуктуации представляют собой случайные явления, малые воздействия, которые могут привести к существенным результатам, обуславливая тем самым дальнейшее развитие методической деятельности в школьном округе. В качестве таких резонансных воздействий могут рассматриваться влияния итогов анализа академических результатов обучающихся, у которых преподает учитель. Такие флуктуации могут определять целенаправленно дальнейший путь профессионального совершенствования педагога.

«Важным синергетическим понятием являются аттракторы, пришедшие в синергетику из физики элементарных частиц. В физике под аттрактором понимают совокупность внутренних и внешних условий, способствующих «выбору» самоорганизующейся системой одного из вариантов дальнейшего развития; идеальное конечное состояние, к которому стремится система в своем совершенствовании. Находясь вблизи точки бифуркации, т. е. непосредственно перед выбором траектории дальнейшего существования, частица как раз и попадает в зону действия аттрактора. Пространство внутри аттрактора, в котором каждая частица, туда попавшая, постепенно смещается в заданном направлении, называют «зоной аттрактора». Понятие «зоны аттрактора» распространяется и на коллективы частиц...» [Шаронин, 1998]. Имея представление об аттракторах, педагог осознанно оказывается перед выбором (приближается к точке бифуркации). Используя метафору, можно сказать, что задача методической службы состоит в создании соответствующей «зоны аттрактора». Как правило, в системе методической деятельности в школьном округе в качестве аттракторов выступают описания целевых установок, определяемые, например, программами развития образовательных организаций или описания комплекса желаемых образовательных результатов. Таким образом, например, педагоги одного предмета, объединенные в предметные учительские кооперации, несут ответственность за результативность освоения предмета учениками всех общеобразовательных организаций школьного округа. Такие зоны аттрактора могут задаваться как самим учителем, так и субъектами методических служб на основе итогов анализа академических результатов обучаемых педагогом школьников, когда именно эта информация будет определять «зоны движения и методического развития» педагога.

Также, с точки зрения синергетического подхода, самоорганизующиеся системы понимаются как сложные системы, способные сохранять или динамично совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий. В исследовании Е.В. Яковлева [Яковлев, 2011]

представлены выводы, сделанные учеными, разделяющими синергетический подход:

1. «Для самоорганизующейся системы существует несколько различных, отвечающих ее природе, путей развития.

2. Сложноорганизованной самоорганизующейся системе сложно навязывать пути развития, необходимо лишь способствовать раскрытию тенденций ее саморазвития.

3. Возможно построение сложных развивающихся структур из простых структур-аттракторов эволюции.

4. Сложными системами можно оперировать и эффективно управлять. Управление осуществляется с помощью слабых резонансных воздействий, которые влияют на выбор того или иного пути развития в моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации.

5. Нельзя установить жесткий контроль над системой, которая представляет собой иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем. Исходящие от верхнего уровня сигналы управления не должны иметь характера жестких команд, подчиняющих себе активность всех индивидуальных элементов более низких уровней. Существенными являются лишь те сигналы, которые влияют на процессы самоорганизации, протекающие на более низких уровнях, и определяют переходы от одного устойчивого режима функционирования подсистемы к другому.

6. Жесткая устойчивая система уязвима перед внешними воздействиями; неустойчивость – путь к выживанию, самообновлению, развитию и согласованию всех ее составных частей.

7. Если и нельзя предсказать поведение системы на длительный период, то вполне можно предсказать общие тенденции, выработать главную стратегию, оставляя детали на долю самоорганизации» [Яковлев, 2011, с. 72-73].

Понятие «синергетика» и методологические основы синергетического анализа были разработаны Г. Хакеном, профессором Штутгартского института

теоретической физики и синергетики [History and development..., 2018], который назвал синергетику «наукой о взаимодействии» [Вишневецкая, 2022]. Поэтому системно-синергетическая теория управления решает задачи взаимодействия для достижения единой цели. Взаимодействие представляет собой «взаимное действие, взаимоотношение компонентов системы, когда их функциональные возможности направлены в конкретную «точку» к определенному конечному результату» [Таланчук, 1996, с. 24].

Так, присущая обществу потребность в хорошем, качественном образовании порождает стремление системы образования дополняться, конкретизироваться, изменяться для удовлетворения этой потребности [Пригожин, 1974]. При этом оценка качества образования задает направление развитию системы образования, исполняя свои функции – оценку и информирование общества и органов управления системы о состоянии качества образования в определенный момент времени.

Для нашего исследования важно, что системно-синергетический подход позволяет выработать новые позиции эффективного управления качеством образования на любом уровне системы образования на основе анализа его результатов. Применение основных положений системно-синергетического подхода позволяет сделать вывод о том, что внутри системы образования на каждом из уровней (региональном, муниципальном, школьном, а также на вновь созданном уровне школьного округа) формируются цели подсистемы оценки качества образования как аналитического инструмента, предназначенного для получения необходимой информации о качественном состоянии системы образования. Учитывая, что внутрисистемные связи элементов образовательной системы преобладают над внешними воздействиями на нее, одна из главных целей оценки качества образования заключается в определении параметров, которые показывают состояние процессов и механизмов самоорганизации.

На наш взгляд, управление методической деятельностью должно быть ориентировано на внутренние свойства методической системы школьного округа,

ее собственные законы эволюции и самоорганизации. Определяющим фактором эффективного управления методической деятельностью будет готовность сотрудников перейти на новые принципы работы. Для этого необходима мотивация членов педагогического коллектива, поддерживающая их способность на личностную и коллективную самоорганизацию.

Эффективное взаимодействие, на наш взгляд, сложно навязать, но возможно подтолкнуть к кооперации, обосновав ее целесообразность и преимущества, научив методам кооперации и правилам коммуникаций, подталкивая к кооперации содержанием поставленных задач, запуская самоорганизацию. И таким основанием, на наш взгляд, могут выступать итоги анализа образовательных результатов обучающихся.

Объединение участников методической деятельности школьного округа для достижения целей повышения качества образования, на наш взгляд, требует отказаться от способов «линейной» организации методической деятельности вследствие сложности их применения в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций в границах школьного округа и перейти к применению новых форм взаимодействия, ориентированных на самообразование, саморазвитие, объединение педагогов в достижении совместных целей.

Анализ научных трудов по теории самоорганизации [Пригожин, 1974; Таланчук, 1996; Шаронин, 1998; Яковлев, 2011] позволил выделить следующие идеи, являющиеся важными для нашего исследования:

- сложноорганизованным системам (такими является и образовательная система школьного округа, и система методической деятельности как всего школьного округа в целом, так и система методической деятельности любой из школ, входящих в школьный округ, и конкретного педагога) нельзя навязать пути развития, которые не определяются их внутренними потребностями;

- эффективность методической деятельности зависит от умения самого педагога и представителей методической службы предопределять некоторые перспективы и возможности развития;

– для управления методической деятельностью в школьном округе необходимо согласование темпов развития методической деятельности на каждом из уровней (методической деятельности школьного округа в целом, методической деятельности входящих в него школ, каждого педагога);

– эффективная методическая деятельность «... может осуществляться не только в результате сильных и всеобъемлющих управленческих действий, но и в результате так называемых слабых, частных, локальных воздействий, если последние точно рассчитаны и дают мощный резонансный эффект во всех частях, звеньях, уровнях работы (например, создание благоприятных условий или специальная мотивационная деятельность могут побудить интерес у педагогов к творчеству и науке, что очень быстро выведет всю методическую деятельность в режим развития)» [Ларина, 2010, с. 126].

Это позволяет сделать вывод о том, что методическая деятельность – процесс синергетического взаимодействия педагогов в методическом пространстве школьного округа, обеспечивающий изменение профессиональной, в том числе методической, компетентности. Представители этого педагогического направления предлагают рассматривать системный синергетизм как неотъемлемую черту личности педагога, которая определяет ее готовность и способность к самосовершенствованию [Корчагин, 2000; Галанчук, 1996].

Для реализации возможности управления ресурсами синергетической системы (в нашем случае – методической деятельностью в школьном округе) необходимо владеть информацией о внутреннем состоянии системы, что в нашей ситуации напрямую связывается с феноменом качества образования и процедурами его измерения (оценивания). В связи с этим актуальным представляется применение адекватного методологического подхода как базы исследования. Таким подходом может выступить квалитологический подход.

Квалитологический подход (общенаучный уровень) – это интегративный научный методологический подход, сформированный на основе синтеза теорий, исследующих в разных контекстах свойства и качества создаваемых объектов и

процессов (Р.Г. Азгальдов [Квалиметрия ..., 2012], В.А. Бурляева [Бурляева, 2014], О.В. Ковальчук [Ковальчук, 2012], Н.А. Селезнева [Селезнева, 2002], А.И. Субетто [Субетто, 2000], Ю.Г. Татур [Татур, 2004] и др.). В педагогике использование квалитологического подхода основывается на сочетании теорий, исследующих качество образования, подходы и принципы измерения и оценивания качества образования, а также теории управления качеством образования на диагностической основе. Более подробно теоретические основы применения квалитологического подхода в исследовании рассмотрены во втором параграфе настоящей главы.

Важным является возможность с помощью квалитологического подхода исследовать и проектировать методическую деятельность в границах школьного округа, а также методическую деятельность педагога с позиций управления качеством образования. Развитие у педагога оценочно-квалиметрической компетентности как составляющей методической компетентности является важным условием его профессионального развития, поскольку позволит осуществлять проектирование собственной деятельности, направленной на повышение качества образовательных результатов обучающихся. Для реализации управления методической деятельностью в школьном округе с позиций квалитологического подхода целесообразно использовать в качестве ресурса базы данных оценки качества образования.

В исследуемой ситуации мы имеем дело со сложными открытыми синергетическими образовательными системами разного уровня (от методической деятельности школьного округа до методической деятельности и профессионального развития педагога). В связи с этим необходима методологическая основа, которая бы позволила интерпретировать внутренние ресурсы и потенциалы изменения и саморазвития этих систем, которого не может быть без их самостоятельной активности и стремления к преобразованию существующей образовательной ситуации. Такой основой может выступить субъектно-деятельностный подход.

Субъектно-деятельностный подход (конкретно-научный уровень методологии образования) опирается на научные идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и получает дальнейшее развитие в трудах К.А. Абульхановой-Славской [Абульханова-Славская, 1980], Л.В. Байборобовой [Байбородова, 2021], В.Н. Белкиной [Байбородова, Белкина, 2018], А.В. Брушлинского, Т.Н. Гущиной, М.И. Рожкова [Рожков, 2023] и других ученых [Выготский, 1991; Коршунова, 2014; Котова, 2016; Максименко, 2011]. Его сущность определяет положение С.Л. Рубинштейна о том, что субъект в своей самостоятельной деятельности создается и определяется. Он подчеркивает, что личность «не просто субъект деятельности, а гораздо шире – субъект жизни» [Рубинштейн, 2000, с. 28]. В педагогике субъектно-деятельностный подход выделяется В.А. Слостёниным, который рассматривает субъектность как «сложную интегральную характеристику личности, отражающую ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом» [Слостёнин, 2008, с.7].

Субъектно-деятельностный подход в образовании определяет деятельность человека как целенаправленную, мотивированную и осознанную. Вопросы профессионально-личностного развития во взаимосвязи с деятельностью исследовали О.В. Давлятшина, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.Н. Митина [Аксенова, 2012; Давлятшина, 2017; Кузьмина, 2002; Слостёнин, 2004]. Основываясь на позициях субъектно-деятельностного подхода, можно сделать вывод, что профессиональное развитие педагога будет успешным в том случае, если педагог состоится как его субъект. В процессе самосовершенствования педагог будет последовательно реализовать составляющие этапы процесса саморазвития.

На Рисунке 3 представлены основные составляющие процесса саморазвития педагога, включающие циклические этапы самодиагностики, самопроектирования, самоорганизации и самоконтроля деятельности.

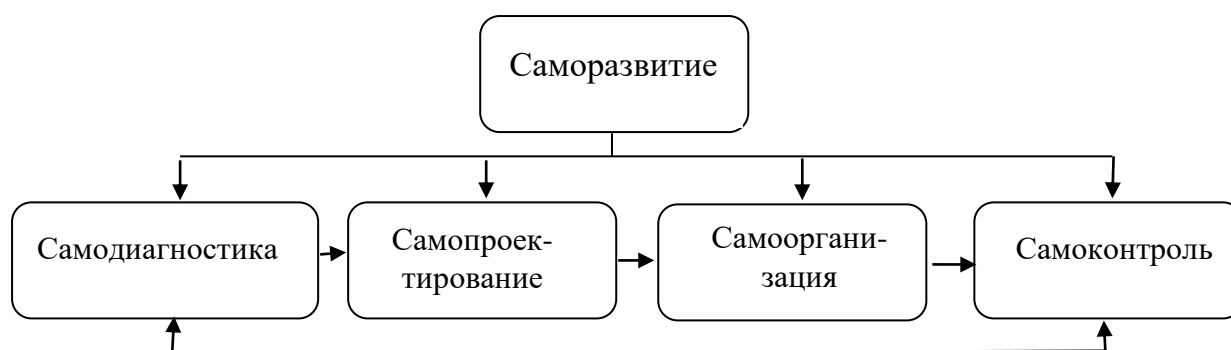


Рисунок 3. Составляющие процесса саморазвития педагога

К.А. Абульханова-Славская рассматривает субъект как «новое, преобразованное качество личности, возникающее через разрешение противоречий между возможностями, особенностями, мотивами и требованиями общества к профессиональной деятельности. При этом сам субъект деятельности преодолевает противоречия между внутренним и внешним, стандартизацией и индивидуализацией, актуальным и потенциальным. Став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности, отвечающей ее качествам, целеполаганию, мотивации и объективным характеристикам данного вида деятельности» [Абульханова-Славская, 1980, с. 218]. Субъект согласует всю систему своих индивидуальных, личностных особенностей, возможностей с условиями и требованиями деятельности.

Основываясь на этих положениях, можно сказать, что главная задача методической службы в школьном округе – так организовать методическую деятельность, что она соединит в себе свои задачи как методической деятельности, а также личностные резервы и способности педагогов. При этом происходит запуск саморегуляции методической деятельности на личностном уровне педагога. Педагог становится благодаря этому субъектом саморазвития, самосовершенствования, а это с позиций субъектно-деятельностного подхода

определяет его свободную самостоятельность и активность в выборе целей, задач, эталонов профессионального поведения.

С понятием субъектности в педагогической науке связывают такие характеристики личности, как самостоятельное творческое мышление, характер, активность, воля, чувство личной социальной и нравственной ответственности, нравственная, психологическая, эмоционально-волевая устойчивость, психологическая и профессиональная готовность, духовность, творческий потенциал [Сластёнин, 2008].

Таким образом, субъектная позиция педагога помогает ему стать лично ответственным за повышение качества своей методической деятельности, за свое профессиональное развитие, позволяет самостоятельно выбирать для себя содержание, формы, временные рамки своего развития, добиваясь при этом улучшения результатов своего труда. По нашему мнению, при таком подходе собственное профессиональное развитие становится целью для педагога, а методическая деятельность педагога становится средством обеспечения этого развития. Необходимым для нашего исследования этот подход является потому, что объединяет личную ответственность, инициативу и гражданскую позицию учителя [Максименко, 2011]. «Процесс, в ходе которого происходит существенное изменение в системе личностных смыслов и поведенческой активности педагога, рассматривается как персонализация» [Кузнецов, 2008, с. 4]. Таким образом, реализация субъектно-деятельностного подхода в методической деятельности педагога «... идет путем последовательной индивидуализации и персонализации его профессионального развития в методическом пространстве школьного округа. Индивидуализация и персонализация помогут каждому педагогу пройти собственный маршрут профессионального развития, основанный на освоении приоритетного и актуального для него на данном этапе материала» [Давлятшина, 2017, с.26]. При этом обеспечивается нацеленность на результат в методической деятельности как составной части профессиональной

деятельности, на достижение целей ФГОС и ПС «Педагог» [Приказ ..., 2009; Приказ ..., 2010; Приказ ..., 2012; Приказ ..., 2013].

Изучив возможности и потенциал названных подходов в педагогической теории и практике, проанализировав перспективы их использования в управлении методической деятельностью в школьном округе, можно сделать вывод, что выбранные нами подходы в педагогической науке достаточно обоснованы как самостоятельные методологические категории. Интегрирование, объединение их основных свойств и характеристик обеспечит управление методической деятельностью в школьном округе, окажет влияние на развитие профессиональной, в том числе методической, компетентности педагогов. Интегративные характеристики совокупности этих трех подходов позволят реализовать новые способы преобразования педагогической действительности в сложившихся условиях школьного округа. Системно-синергетический подход, предопределяющий содружество, сотрудничество педагогов в методическом пространстве школьного округа, в совокупности с субъектно-деятельностным подходом, определяющим нацеленность на результат в процессе методической деятельности каждого педагога в отдельности и объединений педагогов школьного округа, позволят при реализации коллективного самоуправления проектировать методическую деятельность в школьном округе на диагностической основе, обусловленной квалитологическим подходом, управляя качеством образовательных результатов.

Сформулируем принципы, которыми необходимо руководствоваться при управлении методической деятельностью в школьном округе.

По мнению А.А. Реана, Н.В. Бордовской, принцип – это «основное исходное положение, выступающее в качестве регулятора и руководства в разработке замысла научного поиска» [Реан, 2002, с. 26]. По мнению Л.К. Гребёнкиной, педагогический принцип – «педагогическая категория, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на педагогической закономерности, характеризует наиболее общую стратегию

решения определенного класса педагогических задач (проблем) и служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [Гребёнкина, 2006, с. 31].

В своем исследовании мы руководствовались принципами, лежащими в основе комплекса обозначенных методологических подходов, которые позволяют на научной основе реализовать управление методической деятельностью в школьном округе. На наш взгляд, к таким принципам следует отнести принципы наукоёмкости, цикличности методической деятельности, учета «зоны ближайшего профессионального развития» педагога, «обратной волны», взаимодействия, персонализации, самоорганизации, саморазвития (см. Таблицу 4).

Таблица 4. Используемые в исследовании методологические подходы и вытекающие из них принципы

Методологические подходы Принципы	Системно-синергетический	Квалитологический	Субъектно-деятельностный
Принцип наукоёмкости	+	+	+
Принцип цикличности методической деятельности	+		+
Принцип «обратной волны»	+	+	+
Принцип персонализации	+	+	+
Принцип согласованного взаимодействия	+		+
Принцип учета «зоны ближайшего профессионального развития» педагога	+	+	+
Принцип саморазвития	+	+	+
Принцип самоорганизации	+		+

Ценность указанных принципов для нашего исследования заключается в том, что они отражают направления методической деятельности в школьном округе, способствуют реализации совокупности выявленных методологических подходов к управлению ею.

Принцип наукоёмкости предполагает, с одной стороны, формирование содержания методической деятельности методической службой школьного округа в соответствии с требованиями современной науки, социального и культурного прогресса, а с другой – осознание и принятие педагогом основных идей модернизации системы образования, понимание необходимости преобразования своей методической деятельности, своего профессионального опыта, оптимальное вхождение в систему ценностей современного образования, реализацию их в собственной деятельности через призму профессиональной педагогической компетентности.

Принцип цикличности методической деятельности предполагает обеспечение целостности, комплексности, системности, непрерывности методической деятельности на основе ценностей, потребностей, убеждений, идеалов, интересов педагога; осознание процесса саморазвития в современных социальных условиях как непрерывной деятельности, основанной на анализе уже достигнутых результатов и проектировании путей дальнейшего приращения; принятие педагогом системности и непрерывности саморазвития на протяжении всей жизни.

Принцип «обратной волны» основан на применении аналитических данных о результатах образовательной деятельности на каждом ее этапе, предполагающем выявление причинно-следственных связей и зависимостей. Этот принцип применяется как методической службой при проектировании и реализации методической деятельности в границах школьного округа, так и педагогом при проектировании и реализации методической деятельности в рамках образовательной деятельности с обучающимися и их родителями (законными представителями), так и собственного профессионального развития.

Принцип персонализации подразумевает ориентацию методической деятельности в школьном округе на внутреннюю активность самого педагога, его самостоятельность и инициативность. Задача методической службы – создать условия для максимального раскрытия индивидуальности, потенциала педагога.

Принцип персонализации предполагает свободу выбора педагогом методического маршрута, при этом необходимо выявить профессиональные дефициты и позитивные практики, составляющие зону потенциального профессионального развития.

Принцип согласованного взаимодействия предполагает создание в методическом пространстве школьного округа взаимообогащающего профессионального сотрудничества педагогических работников сельских малокомплектных школ, входящих в структуру школьного округа, педагогические коллективы которых характеризуются малочисленностью. Активное участие педагогов в планировании, организации и реализации совместных действий, событий предполагают коммуникативный обмен, диалоговое профессиональное общение, кооперацию. Задача методической службы школьного округа заключается в поддержке инициатив педагогов, координации, направленности и согласованности их методической деятельности. Этот принцип проявляется в «незначительных», на первый взгляд, влияниях субъектов друг на друга, которые могут оказаться резонансными и повлечь за собой революционные изменения, например, в методической деятельности отдельного педагога или школы в целом.

Принцип учета «зоны ближайшего профессионального развития» (далее – ЗБПР) педагогов предполагает выявление и осознание педагогом своих методических трудностей, определение индивидуальных задач повышения педагогической квалификации, составление индивидуального методического маршрута и его систематическая коррекция на основе аналитических данных оценки качества образования, постоянное определение перспектив саморазвития. Специалисты методической службы опорной школы при необходимости оказывают помощь педагогу в определении его индивидуальных задач профессионального развития, составлении индивидуального методического маршрута и его своевременной корректировке, осуществлении мониторинга выполнения поставленных задач. Этот принцип проявляется в «точках

бифуркации» методической деятельности, позволяя делать выбор дальнейшей траектории на основе учета обратной связи (аналитических данных, которые предоставляет оценка качества образования, обеспечивающая адресную коррекцию методической деятельности педагога и сопровождения его профессионального развития).

Принцип саморазвития предполагает направленность личности каждого педагога на собственное профессиональное приращение и основывается на самодиагностике профессиональных затруднений, выявлении актуальной стадии развития в сопоставлении с идеалом, перспективой, определении задач самосовершенствования, определении уровней саморазвития сферы профессиональной деятельности, принятии себя как активного субъекта собственного образования. Задача методической службы в школьном округе – при необходимости оказание помощи в определении стратегии методической деятельности, оптимальных способов, форм, методов, технологий методического сопровождения с учетом индивидуальности педагога. В процессе диагностики и самодиагностики профессиональных затруднений важную роль, на наш взгляд, играет анализ результатов оценки качества образования.

Принцип самоорганизации предполагает самостоятельную разработку педагогом индивидуального методического маршрута как упорядоченной программы профессионально-личностного саморазвития в методическом пространстве школьного округа, реализацию индивидуального методического маршрута, самоанализ результатов его реализации. Принцип самоорганизации включает мониторинг уровня методической компетентности педагога на основе самодиагностики и анализа образовательных результатов обучающихся, освоение новых педагогических практик, определение перспектив собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, методологическим фундаментом управления методической деятельностью педагогов в школьном округе выступают взаимодополняющие системно-синергетический, квалитологический и субъектно-деятельностный

подходы, реализуемые в интегративном единстве, и вытекающие из них восемь принципов (научеёмкости, цикличности методической деятельности, сетевого взаимодействия, учета «зоны ближайшего профессионального развития» педагога, персонализации, саморазвития, самоорганизации, «обратной волны»). В условиях школьного округа они определяют специфику управления методической деятельностью педагогов в школьном округе: нацеленность на результат методической деятельности каждого педагога в отдельности и содружества педагогов как аттрактор кооперации. Важным является отказ от линейной системы управления методической деятельностью в пользу сетевой, многомерной и многоуровневой и развитие в инновационном методическом пространстве школьного округа объединений педагогов, основанных на достижении совместных целей, направленных на повышение профессионализма педагогических работников и, в конечном счете, – на повышение качества образовательных результатов обучающихся.

1.3. Оценка качества образования и её идентификационный потенциал как основа управления методической деятельностью в школьном округе

В параграфе представлены результаты исследования сущности понятий «качество», «качество образования», «оценка качества образования», определено понятие «идентификационный потенциал оценки качества образования», раскрыта его сущностно-содержательная характеристика и конкретизирована структура, выявлены и обоснованы возможности использования идентификационного потенциала оценки качества образования в соотношении к функциям методической деятельности в школьном округе.

Идеи управления качеством образования, его повышения лежат в основе нормативных документов, определяющих стратегические направления развития российского образования: Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», Национального проекта «Образование» [Концепция

общероссийской ..., 2008; Постановление Правительства ..., 2024]. Повышение качества образования лежит в основе концептуальных идей его модернизации и рассматривается учеными (В.А. Болотов, И.В. Вальдман, Е.А. Ямбург и др.) как основополагающая в предупреждении риска отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития.

Рассмотрим понятия «образование» и «качество», важные для нашего исследования.

Понятие «*образование*» в педагогике имеет несколько определений. Оно отражает процессуальные, результативные, ценностные, системные аспекты. Образование рассматривается и на различных уровнях его организации – федеральном, региональном, муниципальном, институциональном, личностном. В Федеральном Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» образование представлено как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [Федеральный закон ..., 2012]. В приведенном определении образование рассматривается и как процесс, и как результат.

Образование трактуется как процесс и результат обучения и воспитания и в других источниках. В педагогическом словаре данное понятие определено как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни» [Коджаспиров, 2003, с.93]. Философско-энциклопедический словарь трактует образование как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки к жизни и труду» [Философский энциклопедический ..., 2009, с. 488]. По мнению Э.Н. Гусинского, «образование –

процесс и результат становления, формирования и развития системы понятий, представлений о мире, дающий возможность в нем ориентироваться» [Гусинский, 2000, с. 15].

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» образование также представлено как система и рассматривается как совокупность взаимосвязанных между собой структур, к которым относятся:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных видов, уровня и направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогические работники, обучающиеся и родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования; органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования [Федеральный закон ..., 2012].

По мнению Ю.Г. Татура, «образование – социальный институт, который можно представить в виде четырех основных систем:

– система управления образованием (решает задачи создания благоприятных финансовых, организационных, информационных, нормативно-правовых, материально-технических условий для эффективного функционирования и развития остальных трех систем);

– система формирования содержания образования (чему учить?);

– система организации учебной деятельности (как учить?);

– система оценки качества образования (что в результате?)» [Татур, 2006].

Перед тем как рассматривать понятие «качество образования», обратимся к рассмотрению категории *«качество»*.

«... Аристотель понимал качество как «устойчивое и преходящее свойство» [Шибкова, 2006, с. 189]. Демокрит, а затем Галилей делили качества на субъективные (в зависимости от понимания человека) и объективные (имеющие отношение к вещи). Английский философ Джон Локк называл объективные качества первичными, субъективные – вторичными. Кант развил понятие категории «качество» с помощью понятий «вещь в себе» и «вещь для нас» [Войцеховская, 2003].

Взаимосвязь категорий «качество» и «количество» изучено Гегелем, который сформулировал закон перехода количества в качество, а также понятие меры как границы между одним качеством и другим в количественном отношении. Качество, по Гегелю, – «это свойство вещи, потеряв которое, вещь перестает быть тем, что она есть» [Гегель, 1994, с. 216].

В философском словаре представлено следующее определение: «Качество есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов. Качество предмета не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие качества связывается с бытием предмета» [Философский словарь, 2001, с. 323].

По мнению С. Ожегова, «Качество – наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других; то или иное свойство, достоинство, степень пригодности» [Ожегов, 1990, с. 201].

Разработка методологических и теоретических основ качества технологий и производства послужила стартовой площадкой для рассмотрения качества в ракурсе таких отраслей научного знания, как экономика и производство, а затем и зарождению квалитологии. Квалитология – отрасль науки, которая объединила теорию качества, квалитрию (теорию измерений и оценки качества,

осуществляющую количественное описание качества предметов или процессов) и теорию управления качеством объектов и процессов.

Международная организация по стандартизации ИСО дает следующее определение: «Качество – это соответствие присущих характеристик требованиям» [ГОСТ ИСО ..., 2011; ГОСТ Р ИСО ..., 2015].

По мнению И.Я. Лернера, «качество – это свойство объекта, которое составляет его устойчивость, постоянство и выявляет его сущностную характеристику» [Лернер, 1978; с. 11].

Л.Н. Давыдова определяет: «Качество – совокупность определенных свойств, характеризующих сущность объекта и отличие его от других» [Давыдова, 2004, с. 100].

С.Е. Шишов и В.А. Кальней рассматривают два вида качества: «... абсолютное и относительное. Абсолютное качество – это наивысший стандарт, которым обладает предмет, и его невозможно улучшить. Относительное качество – это, во-первых, соответствие нормам, которые могут быть определены изготовителем, или в соответствии с требованиями к конкретному объекту, и, во-вторых, соответствие запросам потребителя, то есть удовлетворение реальных потребностей» [Шишов, 2000, с. 5].

Квалитологический подход является основой к изучению сущности понятия качества. Одним из его основоположников является А.И. Субетто, который изучал связи данного понятия с другими, важными и для нашего исследования, – понятиями свойства, оценки, управления. По мнению А.И. Субетто, «качество обладает следующими признаками:

- системности и целостности (качество как система совокупности свойств объектов и процессов, качество частей определяет общее качество);
- структурности и иерархичности (система свойств имеет иерархическую структуру);
- динамичности (качество процесса отражается в качестве результата);
- количественности (как меры качества);

- внешне-внутренней обусловленности (как единства потенциального, внутреннего и реального, внешнего качества);
- соответствия требованиям, потребностям и нормам» [Субетто, 1998, с. 22-23].

Таким образом, из приведенных определений понятия «качество» вытекают противоречия: между внутренней сущностью качества и реальным его проявлением, между статическими и динамическими показателями качества, между качеством результата и качеством процесса. Противоречия в философском понимании качества обуславливают сложность педагогической проблемы обеспечения качества в образовании и управления этим качеством.

Словосочетание «качество образования» в России впервые появилось в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), что стало источником интереса ученых к данной проблеме. Важную роль в разработке теоретических концепций качества образования сыграли ученые Московского и Санкт-Петербургского отделений Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.) и Академии проблем качества (Т.И. Шамова и др.). В научных исследованиях качества образования выделяется широкое и узкое толкование данного понятия [Красильникова, 2003; Международная ..., 2013; Милетова, 2012; Российская система ...; Стандарты качества ...; Субетто, 2000; Шамова, 1995]. Качество образования в широком смысле определяется как совокупность его свойств и их проявлений, отвечающих интересам общества и государства, а также способствующих удовлетворению потребностей конкретного человека. Качество образования в более узком смысле рассматривается как личностная особенность, необходимая человеку для осуществления той или иной деятельности.

В этой связи понятие **«качество образования»** также можно определить как сложное, многомерное явление.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» качество образования трактуется как «комплексная

характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». При этом под образовательной деятельностью понимается деятельность по реализации образовательных программ, представляющих собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий [Федеральный закон ..., 2012].

В педагогических описаниях качества образования наиболее распространены два подхода: философский и управленческий.

Так, например, Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков, В.П. Панасюк понимают качество образования как «совокупность его свойств, которая позволяет ему решать задачи обучения, воспитания и развития личности» [Краевский, 2003]. Это философский подход к определению качества образования. Качество образования определяется как интегральная (системная, комплексная) характеристика образования, «комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетенций и сознания» [Шамова, 2007]. Подобным образом определяют качество образования С.Н. Белова, И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимова и др.

С точки зрения управленческого подхода качество образования рассматривали В.А. Кальней, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова, Д.М. Полев, С.Е. Шишов и др. [Кальней, 1999; Панасюк, 2003; Шишов, 1998]. По их мнению, качество образования – это «мера достижения цели», «соотношение цели и результата», «нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт

образования», то есть соответствие результатов стандартам, эталону, степень удовлетворения ожиданий и запросов обучающихся и (или) их родителей.

По мнению А.А. Реана, Н.В. Бордовской, С.И. Розума, «качество образования зависит от того, насколько осуществляется соответствие:

1) целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;

2) между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека;

3) теоретических знаний и умений их практического использования в жизни и профессиональной деятельности» [Реан, 2002, с. 98].

Можно выделить подходы к определению качества образования, обобщающие различные позиции по данной проблеме, среди которых отмечаются:

– «соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, А.И. Моисеев, Е.В. Яковлев);

– сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимых качеств личности (Е.В. Бондаревская, Л.Л. Редько, Л.А. Санкин);

– соответствие совокупности свойств образовательного процесса и его результатов требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности (В.И. Байденко; В.А. Исаев, Н.А. Селезнева, А.И. Суббето);

– соответствие результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности (М.М. Поташник, В.М. Полонский, В.П. Панасюк);

– способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности (Г.А. Бордовский, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Г.Е. Володина)» [Воротилов, 2006, с. 49-50].

М.М. Поташник качество образования определяет как «соотношение цели и результата, как меру достижения целей, которая задана операционально и

спрогнозирована в зоне потенциального развития обучаемого» [Поташник, 1997, с. 45].

По мнению В.В. Лаптева, «в понятии «качество образования» все данные можно разбить на три взаимосвязанные части:

- 1) относящиеся к качеству структуры;
- 2) к качеству процесса;
- 3) к качеству результата» [Лаптев, 2001, с. 5].

А.И. Субетто формирует принцип изоморфности качества человека и качества образования, так как «качество образования переходит в качество человека, что является довольно актуальным, так как цели образования ставятся в документах на основе требований к личности» [Субетто, 2000].

Таким образом, качество образования в широком смысле определяет образование как один из важнейших факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности государства, гарант национальной безопасности. При этом миссия образовательной организации – в установлении смыслообразующей роли образования в жизни каждого человека и всего общества. В узком смысле качество образования складывается из таких компонентов, как качество образовательных программ; качество кадрового и научного потенциала, задействованного в образовательном процессе; качество обучаемых; качество средств образовательного процесса; качество образовательных технологий и пр.

Исходя из сказанного выше, качество образования можно рассматривать как многомерное понятие. Оно состоит из совокупности существенных свойств образования, соответствующей современным требованиям педагогической теории, практики и способной удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства. При этом понятие «качество образования» включает 3 основных блока: качество образовательного процесса, качество условий реализации образовательного процесса, качество результатов.

Совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня изложена в ФГОС. Так, ФГОС начального общего, основного общего, среднего общего образования включают в себя требования:

1) к результатам освоения основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования;

2) к структуре основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования;

3) к условиям реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным.

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. ФГОС учитывают образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС являются основой объективной оценки уровня образования обучающихся на уровнях начального общего образования, основного общего, среднего общего образования [Приказ ..., 2009; Приказ ..., 2010; Приказ ..., 2012].

Рассмотрим качество образования как взаимосвязанную структуру, состоящую из трех компонентов: качество результата, качество образовательного процесса, качество условий, созданных для реализации образовательного процесса. Принимая во внимание педагогическую интерпретацию понятий «качество» и «качество образования», предлагаемую квалитологами структуру качества как иерархическую систему внешних и внутренних свойств объекта или процесса (А.И. Субетто), можно сделать вывод о том, что, действительно, достигнутые результаты образования нельзя рассматривать вне зависимости от образовательного процесса и созданных для него условий. Между ними существует прямая и обратная связь – качество образовательных результатов

обуславливается качеством образовательного процесса и качеством условий его реализации и одновременно несет в себе информацию о качестве последних.

С.В. Хохловой также предложена своеобразная иерархическая структура взаимосвязи составных компонентов качества образования, при этом ее вершину занимает качество образовательных результатов обучающихся, которое обуславливается качеством образовательного процесса, реализуемого общеобразовательными организациями, и качеством условий, созданных для его осуществления [Хохлова, 2003].

Как показывает практика, оценка качества результата деятельности образовательных организаций стимулирует образовательную организацию к изменению качества условий, созданных в ней для реализации образовательного процесса, и качества непосредственно процесса, или же оценка качества образовательного процесса обуславливает развитие качества условий и влияет на качество образовательных результатов. Следовательно, изменение одного компонента качества образования влияет на состояние других компонентов, обеспечивая процесс развития в целях повышения качества.

Рассмотрим компоненты качества образования.

Под *качеством условий* в ФГОС понимается достижение требований к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации образовательного процесса. Интегративным результатом реализации указанных требований должно быть создание «комфортной развивающей образовательной среды: обеспечивающей высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся; гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся; комфортной по отношению к обучающимся и педагогическим работникам» [Приказ ..., 2009; Приказ ..., 2010; Приказ ..., 2012].

Методологические положения квалитологического подхода о взаимосвязи и взаимозависимости компонентов и элементов качества образования позволяет выявить роль *качества образовательного процесса*. Образовательный процесс образовательной организации является сложным и многокомпонентным. В нем осуществляется взаимодействие обучающегося с учителем, обучающегося с обучающимся, обучающегося с окружающим миром, реализуются различные виды деятельности (учебная, творческая, интеллектуальная и т.д.), отражаются условия организации образовательного процесса, устанавливается обратная связь и т.д. По мнению А.В. Хуторского, «образовательный процесс – это педагогически обоснованное, последовательное, непрерывное изменение состояния субъектов обучения в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов» [Хуторской, 2017, с. 48].

Характеристику качества образовательного процесса определяют компоненты, влияющие на эффективность его протекания: рабочие программы, используемые педагогические технологии и приемы, взаимодействие участников образовательных отношений, управление образовательным процессом и т.п.

Качество образовательных результатов – третий компонент качества образования, наиболее важный для обучающегося, на наш взгляд. Оно влияет на развитие его личности, на готовность к выстраиванию им собственной образовательной траектории и на профессиональное самоопределение, а сформированные компетентности и уровень подготовленности выпускника повышают его конкурентоспособность в продолжении образования, сказываются на его дальнейшем определении жизненной позиции и готовности к труду. Уровень образовательных результатов и сформированных компетенций обучающихся и выпускников образовательных организаций отражают качество образования.

Принимая во внимание понятие «общее образование», представленное в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», можно сделать вывод, что на уровне общего образования (актуальном для нашего исследования)

качество образовательных результатов определяется как качество знаний, умений и навыков обучающегося, качество сформированных у него компетенций, необходимых для жизни в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования, а также сформированные необходимые личностные качества.

В ФГОС предусмотрено разделение образовательных результатов на предметные, метапредметные и личностные [Кузнецов, 2008, Шаталов, 1980].

Анализируя сущность понятия «качество образования», можно выделить следующие составляющие его уровни:

- проектируемый уровень качества образования, который отражен в требованиях ФГОС;
- реализуемый уровень качества образования, который отражается в созданных условиях для реализации образовательного процесса (материально-технических, кадровых, финансовых и иных), а также непосредственно в реализуемом образовательном процессе (в реализуемых программах и технологиях, педагогическом взаимодействии участников образовательных отношений);
- достигнутый уровень качества общего образования, который представляет собой образовательные результаты (предметные, метапредметные, личностные).

Исследователями качества образования предлагаются различные критерии и показатели, которые можно использовать для его оценки и мониторинга. Например, М.М. Поташник в качестве критериев и показателей качества общего образования приводит «знания, умения и навыки обучающихся; показатели личностного развития обучающихся; изменение профессиональной компетентности учителя и его отношения к работе; рост престижа школы в социуме» [Поташник, 1997, с. 48].

В.И. Зверевой предложена система показателей качества образования, в которой нашли отражение качество результатов и качество образовательного

процесса. Показателями качества образовательного процесса она предлагает считать «качество преподавания и уровень профессионального развития учителей; качество воспитательной работы и уровень профессионального: развития педагогов-воспитателей; уровень организации и эффективности педагогического и ученического труда в образовательном учреждении и др.» [Зверева, 2000, с. 16-17].

Нами проанализированы и другие исследования, связанные с отбором критериев и показателей оценки качества образования [Баталова, 2019; Болотов, 2012; Качество образования ..., 2002; Лернер, 1978; Масликова, 2015; Осипова, 2015; Скурихина, 2017; Хохлова, 2003]. Они подтверждают, что критерии и показатели качества образовательного процесса возможно определить по образовательным результатам (то есть качество образовательного процесса отслеживается по качеству результатов).

Поскольку качество образования рассматривается как комплексный показатель, объединяющий качество условий, созданных для реализации образовательного процесса, качество образовательного процесса и качество образовательных результатов, а также как критерий эффективности деятельности системы образования на любом уровне его организации (в том числе уровне образовательной организации), соответствия реально достигаемых результатов нормативным требованиям, общественным и личностным ожиданиям, то оценка качества образования может выступать инструментом к выявлению проблем и определению путей их решения как в системе образования в целом, так и в каждой отдельной образовательной организации в частности.

Поэтому одной из составляющих современной системы образования является оценка качества образования. Реализация оценки качества образования на разных уровнях системы образования определена законодательством Российской Федерации в области образования, регламентирована в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской

Федерации, Федеральных государственных образовательных стандартах [Концепция ..., 2008; Постановление Правительства ..., 2024; Приказ ..., 2009; Приказ ..., 2010; Приказ ..., 2012; Федеральный закон ..., 2012].

Рассмотрим сущность понятия *«оценка качества образования»*.

В Толковом словаре [Толковый словарь ..., 2020] значение слова «оценка» определяется от глагола «оценивать» и обозначает «мнение, суждение о качестве, достоинстве, значении и т. п. кого-либо, чего-либо», а также «принятое обозначение степени знаний и поведения учащихся».

В философии «оценка» понимается в качестве способа установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта [Философский словарь ...]. В метрологии термин «оценка» имеет приближённое значение величины или параметра, найденное по экспериментальным данным. В экономике «оценка» – это процесс выражения хозяйственных средств в денежной форме (денежном измерителе).

В истории педагогики определение понятия «оценка» неоднократно менялось как в аспектах субъекта и предмета оценивания, так и в использовании оценочных форм и методов. Например, в педагогической системе Я.А. Коменского в качестве предмета оценивания выступали интеллект учеников, темп работы и мотивация; в качестве форм оценивания – часовые, дневные, недельные, месячные, триместровые и годовые испытания. При этом каждый вид испытания осуществлялся разными субъектами: часовые испытания проводились педагогом, а годовые – начальником школы [Коменский, 1982]. А. Дистерверг считал необходимым оценивать уровень личностного развития, он подчеркивал, что «без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение» [Дистерверг, 1956, с. 138]. Основанная на принципах гуманизма оценочная система С.Т. Шацкого предполагала предметом оценивания результаты деятельности учащегося с учетом условий деятельности. Педагог отмечал, что оценки личности и характера учащегося «должны применяться с чрезвычайно

большой осторожностью, ибо всегда у ученика остается сознание их несправедливости» [Загвязинский, 2001].

В современных исследованиях оценочная деятельность рассматривается в контексте целостного образовательного процесса. Так, О.А. Решентникова определяет оценочную деятельность как «... осуществленную во взаимодействии с обучающимся, обеспечивающую формирование оценочного суждения субъектов оценочной деятельности о предметных, метапредметных и личностных результатах ученика» [Михалева, 2012, с. 44]. Т.И. Шамова рассматривает оценочную деятельность «как процесс соотнесения хода и результата деятельности с эталоном для установления уровня и качества освоения обучающимися программного материала, определения и принятия ими образовательных задач для дальнейшего продвижения в учении» [Шамова, 2003, с. 49].

Поскольку качество образования – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося» [Федеральный закон..., 2012], то оценка качества образования подразумевает не только оценку качества образовательных результатов конкретных обучающихся, но и оценку качества образовательной деятельности. Оценка качества образовательной деятельности складывается из оценки качества условий организации образовательного процесса, оценки качества образовательного процесса, оценки качества образовательных результатов. Оценка качества образования – это процесс, в результате которого определяется степень соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их обеспечения зафиксированной в нормативных документах системе требований к качеству образования.

Исходя из потребностей общества в обеспечении достоверной и надежной информацией о качестве образования, можно сформулировать основную цель оценки качества образования – получение объективной информации о состоянии качества образования, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень.

По мнению В.А. Болотова, «... оценка качества образования является одним из ключевых элементов системы образования, она лежит в основе «умного» управления, основанного на знании ситуации, помогает получить ответ на вопрос «чего мы достигли?» [Болотов, 2013, с. 87].

К настоящему моменту сложилось понимание общероссийской системы оценки качества образования как совокупности организационных и функциональных структур, обеспечивающих оценку образовательных достижений обучающихся, основанную на единой концептуально-методологической базе, и оценку организации образовательной деятельности, а также выявление факторов, влияющих на образовательные результаты.

Сама по себе оценка ради собственно оценки, то есть получения ее результатов, не имеет смысла. После анализа результатов оценивания, выявления факторов, влияющих на образовательные результаты, органами управления образованием различного уровня должна быть организована работа по повышению качества образования с учетом выявленных проблем [Болотов, 2016; Развитие системы оценки ..., 2007].

Так как система образования состоит из федерального, регионального, муниципального уровней, уровня образовательной организации, личностного уровня, то и система оценки качества образования, являющаяся подсистемой системы образования, трансформируется на этих же уровнях: федеральном (общероссийском), региональном, муниципальном, школьном, персональном.

Оценка качества общего образования представляет собой целостную систему реализуемых на единой концептуально-методологической основе оценочных процедур по оценке образовательных результатов обучающихся и результатов образовательной деятельности образовательных организаций, эффективности региональной и муниципальных образовательных систем [Исследования по общей ..., 1969; Пуденко, 2009].

Оценка качества образования должна обеспечивать совершенствование системы управления качеством образования на любом уровне ее организации,

обеспечения участников образовательных отношений и общества в целом объективной и достоверной информацией о качестве образования, состоянии системы образования, тенденциях её развития.

Анализ особенностей функционирования систем оценки качества образования разных уровней организации [Казанцев, 2014; Лях, 2016; Михайлова, 2011; Третьякова, 2008] позволяет сделать вывод, что объектами оценки качества образования в них являются индивидуальные образовательные достижения обучающихся, деятельность педагогических работников, образовательная деятельность образовательных организаций, образовательные программы, деятельность органов, осуществляющих управление образованием на разных уровнях.

В процессе функционирования системы оценки качества образования оценочная деятельность осуществляется в отношении основных элементов качества образования – условий, процессов и результатов.

Система оценки качества образования представляет собой многоуровневую структуру, включающую в себя федеральный, региональный, муниципальный уровни, уровень образовательной организации. В последние годы, когда в системе образования страны принимаются серьезные меры, направленные на формирование на всей территории РФ единого образовательного пространства, актуальным становится обеспечение единых подходов к управлению качеством образования. С этой целью внедряется Федеральная информационная система оценки качества образования, которая содержит в себе данные об итогах проведения массовых оценочных процедур на территории России и предоставляет доступ к ее сегментам органам исполнительной власти федерального, регионального, муниципального и школьного уровней [Постановление Правительства ..., 2024].

В рамках оценки качества образования осуществляется внутренняя и внешняя, в том числе независимая, оценка качества образования.

С целью обеспечения гласности и прозрачности процедур оценивания для участия в проведении независимой оценки привлекаются представители общественных институтов и профессиональных объединений.

Внешняя оценка качества образования предусматривается со стороны государства, общественных организаций, населения и проводится на всех уровнях.

Потребителями результатов оценки качества образования являются субъекты, заинтересованные в использовании объективной и достоверной информации о качестве образовательной деятельности и образовательных результатов. Среди групп потребителей выделяются: государство (органы законодательной и исполнительной власти); производство (государственные и бизнес-структуры, представляющие как отдельные предприятия, так и их различные объединения, а также предприятия, организации и учреждения социальной, культурной сферы и т.д.); общество (политические партии, общественные объединения, религиозные организации и др.); личность (отдельные граждане); сама система образования (образовательные организации, их сети и органы, осуществляющие управление в сфере образования).

Анализ структуры и основных компонентов системы оценки качества образования, их взаимосвязи, зависимости, логики взаимодействия позволяет прийти к выводу, что система оценки качества образования является сложной, открытой, нелинейной системой, функционирует на разных уровнях, а также входит в качестве подсистемы в структуру самоорганизующейся системы образования.

В рамках оценки качества образования значительная роль отводится совершенствованию оценки образовательных результатов. В настоящее время в России оценка образовательных результатов осуществляется в ходе следующих процедур:

- государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных организаций, завершивших освоение образовательных программ среднего общего образования, в форме ЕГЭ;

- государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных организаций, завершивших освоение образовательных программ основного общего образования, в форме ОГЭ;

- мониторинговых исследований качества образования федерального и регионального уровней, в том числе ВПР и Национальных сопоставительных исследований качества образования (НИКО) [Информационно-аналитическая ..., 2023; Информация официального сайта ВПР];

- результатов участия общеобразовательных организаций в международных сравнительных исследованиях (PISA, PIRLS, TIMSS и др.) [Kellaghan, 2009];

- различных исследовательских проектов, проводимых участниками образовательных отношений;

- промежуточной аттестации учащихся, организуемой на уровне класса и школы и др.

Эти процедуры проводятся на уровнях начального общего, основного общего, среднего общего образования.

В нашем исследовании мы будем опираться на использование данных, полученных в рамках процедур оценки образовательных результатов (в частности предметных и метапредметных).

Оценка качества образования, на наш взгляд, обладает идентификационным потенциалом. Этот феномен обусловлен необходимостью выстраивания доказательного управления образовательными системами, такими как методическая деятельность, в школьном округе: полученная в результате обратной связи аналитическая информация по итогам оценивания качества образования учитывается в реализации методической деятельности на любом уровне школьного округа и обеспечивает адресность и обоснованное направление

согласно актуальным (для педагога, образовательной организации или школьного округа в целом) «методическим аттракторам».

Рассмотрение сущности ключевого понятия *«идентификационный потенциал оценки качества образования»* целесообразно начать с определения его составного компонента «потенциал». В этимологическом значении термин «потенциал» происходит от латинского *«potentia»* и в переводе означает мощь, силу, возможность. Научное употребление данного термина берет свое начало в философии Аристотеля, который рассматривал акт и потенцию как основу онтологического развития. По Аристотелю, бытие «... делилось на «потенциальное» и «актуальное», а становление (развитие) представлялось как переход от второго к первому» [Шибкова, 2006, с. 190]. Потенциал рассматривался Аристотелем как «...действительность, которая всегда предшествует возможности, и лежит в основе ее реализации» [Шибкова, 2006, с. 190].

В настоящее время научная литература имеет достаточно разнообразные определения термина «потенциал» применительно к различным сферам деятельности, группам явлений и процессов и используется в философии, физике, биологии, химии, социологии, психологии, обществознании, экономике, педагогике и других науках.

В связи с этим термин «потенциал» трактуется по-разному. В «Словаре иностранных слов» он толкуется как мощь, сила [Словарь ..., 1954]. В Большой Советской Энциклопедии «потенциал» определяется как «... средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления плана; решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [Большая советская ..., 1978]. «Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова определяет потенциал как физическое понятие, характеризующее величину потенциальной энергии в определенной

точке пространства, а также как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-нибудь [Толковый словарь ..., 2020].

В других источниках мы находим иные, но не противоречащие друг другу определения этого понятия. «Потенциал – возможность, то, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» [Словарь-справочник ..., 2018]. «Потенциальный – возможный, существующий в потенции, скрытый, не проявляющийся» [Ожегов, 2020]. Таким образом, потенциал понимается как совокупность средств, запасов, источников, которые могут быть использованы в случае необходимости с какой-либо целью. Потенциал связывается со степенью возможного проявления какого-либо действия, какой-либо функции. Под потенциалом подразумевают величину, характеризующую широкий класс силовых полей (магнитный потенциал, электрический потенциал, химический потенциал и т.п.). Наконец, потенциал предполагает возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области. Что касается гуманитарных и социально-экономических дисциплин, то здесь потенциал используется, как правило, в качестве синонима ресурсов, резервов или возможностей и активно применяется в таких сочетаниях, как «кадровый потенциал», «промышленный потенциал», «энергетический потенциал», «научный потенциал», «эстетический потенциал» и т.п.

Если большинство ученых в основу понятия «потенциал» вкладывали слово «совокупность», то С.В. Величко, рассматривая данное понятие с позиций психологии, как ключевое выделяет слово «процесс». Он считает, что «потенциал – это психологическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремления к достижению вершин личностного, профессионального развития человека и реализации творческих возможностей и способностей [Величко, 2004]. А.В. Митрахович, рассматривая данное понятие как педагогическую категорию, дает ему следующее определение: атрибут бытия и присущая всякой материально-духовной системе совокупность энергетического рода параметров, обуславливающих (обеспечивающих) наличие у этих систем

определенных возможностей, способностей, ресурсов для реализации (осуществления) ими тех или иных усилий, направленных на самосохранение и самодвижение, а также преобразование условий и характеристик среды и взаимодействие с ними [Митрахович, 2008]. Анализ данного определения приводит к выводу о том, что потенциал объективно присущ не только человеку, но и социуму, социальным институтам и имеет свои динамические параметры в виде ресурсов, резервов и возможностей.

По мнению В.П. Горшенина, С.А. Дрокина [Горшенин, 2006; Дрокин, 2003], категории «ресурсы», «резервы» и «возможности» характеризуют отдельные проявления потенциала в целом, отражают его «с разных сторон». Это обстоятельство позволяет выделить несколько уровней проявления потенциала:

- потенциал определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности накопленных свойств, обуславливающих способность к какой-либо деятельности (потенциал принимает значение «ресурс»);
- потенциал отражает настоящее с точки зрения практического применения и использования имеющихся ресурсов (потенциал обладает значением «резерв»);
- потенциал ориентирован на развитие (будущее) (потенциал имеет значение «возможности»).

Термин «идентификация» происходит от латинского слова *«identificare»*, что переводится как «отождествлять». Общее понимание идентификации определяется как признание тождественности, отождествление объектов, опознание. Однако этот термин также является многозначным.

В социологии идентификация понимается как «процесс отождествления индивидом себя с другим индивидом, группой, коллективом, помогающий ему успешно овладевать различными видами социальной деятельности, усваивать и преобразовывать социальные нормы и ценности» [Социология: энциклопедия ..., 2003]. В экономике – «установление соответствия реального объекта, товара представленной на него документации, его названию во избежание подмены одного объекта другим» [Райзберг, 1999, с.226]. В химии под идентификацией

понимается «определение состава и строения неизвестного соединения путём сопоставления результатов анализа, а также физических и химических свойств этого соединения с соответствующими характеристиками известного» [Большая советская ...]. Идентификация в технических сферах есть «распознавание» [Большая советская ..., 1978]. В психологии идентификация рассматривается как «отождествление личности с другим объектом, группой, процессом, идеалом» [Большая советская ..., 1978]. В криминалистике «идентификация» – это «процесс установления тождества объекта или личности по совокупности общих и частных признаков, осуществляемый с целью решения вопроса о том, является ли данный объект искомым» [Философский энциклопедический ..., 2009, с. 86]. Следуя теории отражения, исследуемые в криминалистике объекты подразделяются на отражаемые и отражающие. При этом учитываются и их взаимные переходы, т.е. то положение, что отражаемый объект в процессе взаимодействия может и должен рассматриваться еще и как объект отражающий.

Таким образом, понятие «идентификация» в современном научном мире носит внесубъектный, междисциплинарный характер, используется в различных областях знаний.

При опоре на значение терминов «потенциал» и «идентификация», с учетом диалектического понимания процессов отражения действительности в человеческом сознании, рассматриваемых в теории отражения, мы в своем исследовании сформулировали понятие «идентификационный потенциал оценки качества образования», понимаемый как возможность адресного, целенаправленного использования данных о текущем состоянии качества образования, полученных в результате процедур оценки качества образования, в целях развития образования на региональном, муниципальном, институциональном уровнях, личностном уровне учителя, а также на вновь обозначенном в нашем исследовании уровне школьного округа.

Идентификационный потенциал оценки качества образования включает следующие компоненты, отражающие его сущность (см. Таблицу 5).

Таблица 5. Компоненты идентификационного потенциала оценки качества образования

№	Компонент	Сущность
1	Контрольно-оценочный	Включает в себя итоги и материалы процедур и инструментов оценивания (цели, задачи, механизмы, банки заданий, кодификаторы, варианты КИМов, критерии оценивания, шкалы, показатели, итоги оценивания в баллах или других единицах и т.п.), позволяющие соотнести ход и результат образовательной деятельности с эталоном для установления уровня и качества результатов образования, формирования оценочного суждения об образовательном процессе и его результатах в целом или относительно какой-либо его части.
2	Статистико-аналитический	Включает в себя статистические данные результатов оценочных процедур в совокупности с контекстными данными по различным группам объектов (например, по муниципалитетам, образовательным организациям, классам, обучающимся), а также их аналитическую обработку, включающую сравнение, сопоставление, ранжирование, выявление динамики, выявление причинно-следственных связей и зависимостей, формирование выводов о взаимовлиянии друг на друга процессов и явлений и т.п.
3	Информационный	Включает в себя итоговую информацию о качестве образования, состоящую из качества образовательной деятельности образовательной системы и качества образовательных результатов обучающихся, сформированную на основании анализа результатов оценочных процедур и контекстных данных.
4	Контекстный	Включает в себя сведения об условиях осуществления образовательной деятельности (к которым относятся кадровые, материально-технические, информационные, организационные, финансовые, территориальные и иные ресурсы организации образовательной деятельности), сведения о контингенте обучающихся и их родителей в целом по региону и по группам объектов (муниципалитетам, образовательным организациям, классам, обучающимся), формируемые путем анализа статистических данных, результатов мониторингов, опросов, экспертных выводов и т.п. Контекстный компонент влияет на интерпретацию результатов оценивания.
5	Проблематизирующий	Позволяет выявить и сформулировать проблемы в системе образования, влияющие на его качество, приводящие к полученным результатам оценивания. Является основанием для принятия решений и проектирования действий, направленных на нивелирование негативных факторов, влияющих на качество образовательной деятельности и образовательных результатов.
6	Формирующе-развивающий	Позволяет: – внести своевременные коррективы в образовательную деятельность с целью достижения оптимально возможных образовательных результатов обучающимися; – сформировать предложения и рекомендации по выбору дальнейших траекторий развития обучающихся и образовательных систем.

Продолжение Таблицы 5

№	Компонент	Сущность
7	Прогностический	На основе анализа выявленных фактов о достигнутых результатах образовательной деятельности позволяет прогнозировать дальнейшее развитие образовательной системы (регионального, муниципального, школьного уровней) с учетом выявленных взаимосвязей и взаимообусловленностей по итогам анализа а) влияния на образовательные результаты контекстных данных; б) планируемых и реализуемых воздействий на систему образования любого уровня с целью изменения ее результативности; в) влияния изменений, происходящих в структурной части системы образования, на интегральный результат.

Для реализации шести функций управления методической деятельностью в школьном округе, обозначенных нами во втором параграфе настоящей главы, целесообразно использовать идентификационный потенциал оценки качества образования. Рассмотрим более подробно каждую из указанных функций.

1. Информационно-аналитическая функция создает условия для: сбора информации о профессиональных затруднениях и потребностях педагога, обозначения необходимости изменения уровня профессионального развития; выбора адекватных ситуации форм и методов его развития; включения в позицию самоанализа всех членов педагогического коллектива. При реализации данной функции, на наш взгляд, существенную роль будет играть идентификационный потенциал оценки качества образования, позволяющий осуществлять анализ профессиональных затруднений педагогов на основе изучения и анализа результатов образовательной деятельности, их отражающих (в том числе по данным проведенных ВПР, ОГЭ, ЕГЭ); выявления направлений совершенствования образовательных результатов.

2. Мотивационно-целевая функция позволяет: создать условия для осознания педагогом необходимости выявления собственных профессиональных дефицитов, используя идентификационный потенциал оценки качества образования; реализовать самоцелеполагание; изучить изменение мотивов и потребностей педагогов в процессе организации методической деятельности,

обеспечить положительную мотивацию через стимулирование потребностей на достижение успеха.

3. Планово-прогностическая функция делает возможным проектировать методическую деятельность педагогических работников школьного округа, направленную на повышение качества образовательных результатов обучающихся школьного округа; спрогнозировать промежуточные и конечные результаты этого процесса; создать условия для самопланирования всем членам педагогического коллектива.

4. Организационно-исполнительская функция позволяет создать условия, для реализации плана методической деятельности; обеспечить каждый этап этого процесса необходимыми ресурсами; делегировать педагогам полномочия организаторской деятельности, возможности объединения в творческие группы и кооперации для постановки и решения задач; осуществлять личностно-ориентированный подход в работе с учителем; создавать ситуацию успеха педагогам в самоорганизации.

5. Контрольно-диагностическая функция позволяет: диагностировать результативность каждого этапа методической деятельности; анализировать полученные результаты; накапливать объективную и полную информацию по промежуточным и конечным результатам данной работы, иллюстрировать ее в таблицах, графиках; постоянно оценивать эффективность этого процесса, сравнивая с динамикой образовательных результатов обучающихся; оказывать помощь педагогическим работникам, активизировать их внутренние возможности, реализовывать принципы доверия и веры в успех; стимулировать деятельность всех участников педагогического коллектива на самоанализ, самооценку, самоорганизацию методической деятельности, самоконтроль.

6. Регулятивно-коррекционная функция делает возможным: выявить рассогласование между целями и результатами методической деятельности; установить причины рассогласования; подобрать ресурсы для их преодоления; стимулировать деятельность педагогов на саморегуляцию и самокоррекцию.

Как видно из описания функций управления методической деятельностью, идентификационный потенциал оценки качества образования обеспечивает реализацию каждой из них. «Участие» каждого компонента идентификационного потенциала оценки качества образования в реализации функций управления методической деятельностью представлено в Таблице 6.

Таблица 6. Связь компонентов идентификационного потенциала оценки качества образования с функциями управления методической деятельностью в школьном округе

Компонент идентификационного потенциала оценки качества образования	Функции управления методической деятельностью в школьном округе, в реализации которых он используется
Контрольно-оценочный	-Контрольно-диагностическая, -информационно-аналитическая
Аналитико-статистический	-Информационно-аналитическая
Информационный	-Информационно-аналитическая
Контекстный	-Контрольно-диагностическая, -информационно-аналитическая
Проблематизирующий	-Мотивационно-целевая, -планово-прогностическая, -регулятивно-коррекционная
Формирующе-развивающий	-Мотивационно-целевая, -организационно-исполнительская, -регулятивно-коррекционная
Прогностический	-Мотивационно-целевая, -планово-прогностическая

Кроме того, идентификационный потенциал оценки качества образования, трансформируясь на региональном, муниципальном и институциональном (школьном) уровнях, позволяет использовать сведения об итогах оценивания образовательных результатов в целях управления качеством образования.

Так, данные об итогах оценивания качества образовательных результатов могут быть использованы на региональном уровне для выявления и поддержки школ, демонстрирующих слабые результаты; выявления лучших муниципальных практик управления; внесения коррективов в отдельные аспекты оценки качества

образования; внесения коррективов в систему повышения квалификации педагогов; разработку методических рекомендаций по совершенствованию преподавания учебных предметов и т.п. На муниципальном уровне – для совершенствования деятельности муниципальных методических служб; выявления и поддержки школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты и т.п. На уровне образовательной организации и на личностном уровне учителя или обучающегося – для выявления профессиональных дефицитов педагогов и успешных образовательных практик, адресной поддержки педагогов, для формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, основываясь на реальных результатах обучения, для внесения коррективов в образовательный процесс и т.п.

С позиции системно-синергетического подхода идентификационный потенциал может выполнить роль аттрактора, удерживающего в определенных рамках и направлениях развития методическую деятельность каждого её субъекта (и индивидуального (учителя), и коллективного субъекта (педагогическое сообщество образовательной организации, школьного округа).

Таким образом, идентификационный потенциал оценки качества образования может проявляться в качестве категорий «ресурсы», «резервы» и «возможности». Это обстоятельство определяет несколько уровней его проявления:

- идентификационный потенциал оценки качества образования в значении «ресурс» определяет прошлое с точки зрения отражения образовательных результатов обучающихся и обуславливающих их характеристик образовательного процесса (образовательных программ, условий, созданных для реализации образовательного процесса, в том числе кадровых, особенностей обучающихся и других контекстных характеристик образовательного процесса);
- идентификационный потенциал оценки качества образования в значении «резерв» отражает настоящее, а именно уровень достигнутых результатов оценки,

с точки зрения практического применения и использования имеющихся ресурсов для повышения качества образования;

– идентификационный потенциал оценки качества образования, ориентируясь на будущее, имеет значение «возможности» в части определения дальнейших направлений развития, ориентируясь на выявленные как позитивные, так и проблемные показатели оцениваемых составляющих образовательного процесса.

Это свойство идентификационного потенциала оценки качества образования позволяет активно использовать его в управленческих целях при решении задач повышения качества образования.

Таким образом, повышение качества образования в целом и образовательных результатов обучающихся в частности принадлежит к числу актуальных проблем для системы образования. Одним из условий, влияющих на качество образовательных результатов обучающихся, является кадровый ресурс образовательных организаций. Оценка качества образования обладает идентификационным потенциалом, позволяющим использовать данные о текущем состоянии качества образования, полученные в результате процедур его оценивания, реализуемых на единой концептуально-методологической основе, в целях развития системы образования на любом уровне: региональном, муниципальном, институциональном или на уровне школьного округа.

Подводя итоги параграфа, можно сделать следующие выводы. В школьном округе возникают дефициты наличия определенных структур, существование которых необходимо у образовательных организаций, являющихся юридическими лицами. Так, например, в школьном округе отсутствует внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО), объединяющая ВСОКО образовательных организаций, входящих в школьный округ, которая служила бы основой для принятия обоснованных управленческих решений в процессе саморазвития.

Идентификационный потенциал оценки качества образования – это свойство оценки качества образования, отражающее возможность использования данных о текущем состоянии качества образования, полученных в результате процедур его оценивания, реализованных на единой методологической основе, в целях выявления образовательных достижений и дефицитов обучающихся школ, входящих в школьный округ.

Идентификационный потенциал оценки качества образования, отражая выраженность образовательных результатов обучающихся, на основе которых возможно выявление дефицитных и успешных образовательных практик педагогов, является средством управления методической деятельностью, необходимым для принятия управленческих решений, направленных на повышение качества образования обучающихся школ, входящих в школьный округ. Идентификационный потенциал оценки качества образования содержит семь компонентов (контрольно-оценочный, статистико-аналитический, информационный, контекстный, проблематизирующий, формирующе-развивающий, прогностический), поддерживающих функции методической деятельности в школьном округе и обуславливающих возможность его актуализации для управления методической деятельностью в школьном округе, направленной на сопровождение профессионального развития педагогических работников.

Применение идентификационного потенциала оценки качества образования в самоорганизующейся методической деятельности школьного округа будет определять обоснованный выбор конкретных методов и решений, направленных на практическое использование полученных результатов оценивания с целью управления качеством образования. Возможность выявления и фиксирования с помощью идентификационного потенциала оценки качества образования образовательных дефицитов и успешных практик обучения позволит осуществить самокоррекцию и целенаправленное самосовершенствование образовательного процесса в школах округа.

Применение идентификационного потенциала оценки качества образования в методической деятельности в школьном округе, в том числе в формате «обратной волны», окажет значимое влияние на саморазвитие образовательных систем, входящих в школьный округ, при использовании аналитических данных для адресного профессионального развития педагогов.

1.4. Модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования

В данном параграфе описана разработанная структурно-функциональная модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе с использованием идентификационного потенциала оценки качества образования, направленная на сопровождение профессионального развития педагогов школьного округа для повышения качества образовательных результатов обучающихся, включающая выявленные и обоснованные организационно-педагогические условия управления методической деятельностью в школьном округе.

На основе проведенного исследования построена структурно-функциональная модель управления методической деятельностью в школьном округе на основе применения идентификационного потенциала (ИП) оценки качества образования (см. Рисунок 4), которая объединяет ряд блоков: целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный, результативный [Баталова, 2021, 2024].

Целевой блок отражает социальный заказ на повышение качества образования школьников, которое невозможно без высокого качества методической деятельности, в том числе организуемой в рамках школьного округа опорной школой. Аналитическую информацию о качестве образования генерирует оценка качества образования, которая может выступить ресурсом

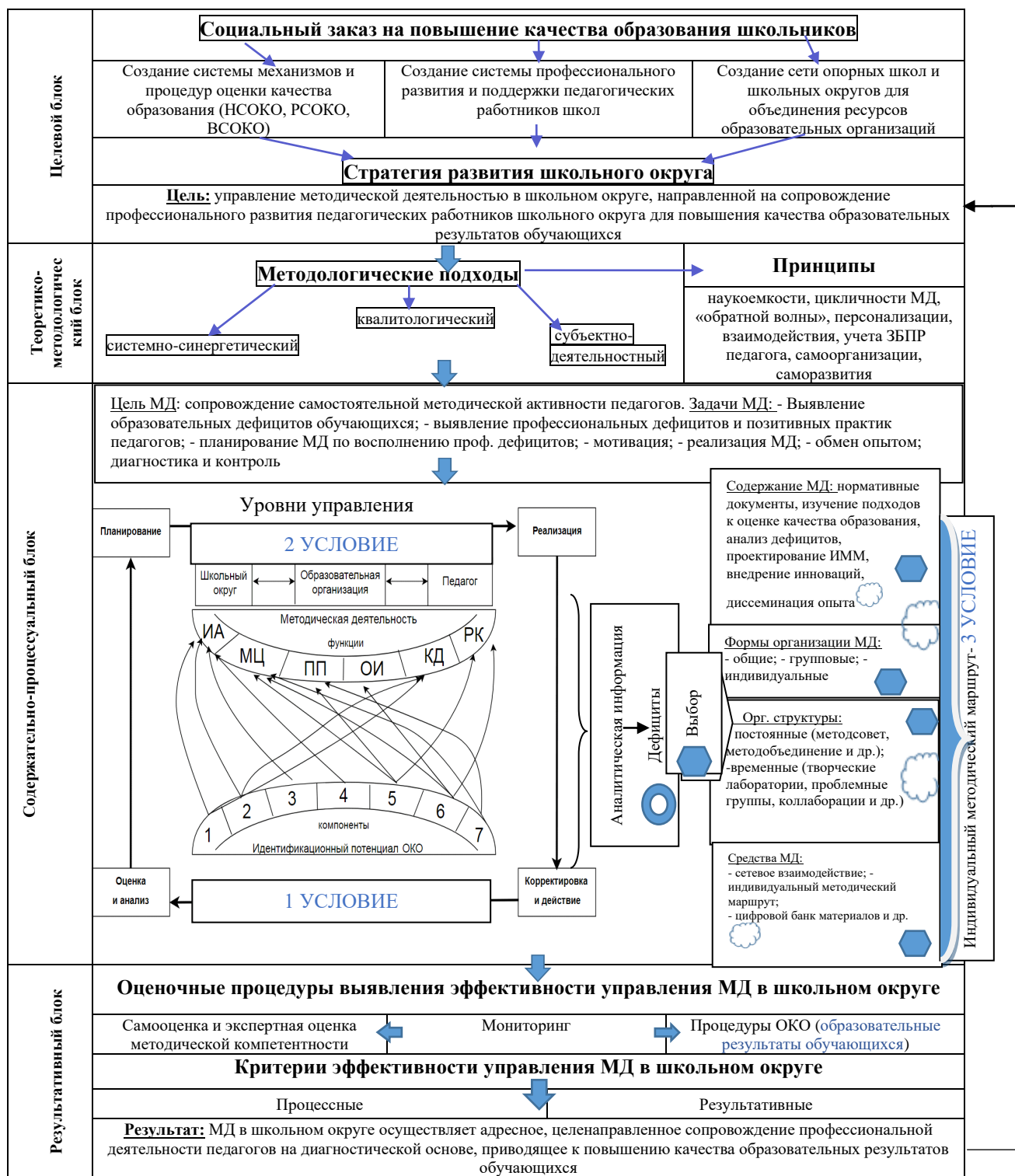





Рисунок 4. Структурно-функциональная модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования

На рис. используются следующие условные обозначения: МД – методическая деятельность; функции МД в школьном округе: ИА – информационно-аналитическая; МЦ – мотивационно-целевая; ПП – плано-прогностическая; ОИ – организационно-исполнительская; КД – контрольно-диагностическая; РК – регулятивно-коррекционная; компоненты идентификационного потенциала ОКО: 1 – контрольно- оценочный; 2 – контекстный; 3 – статистико-аналитический; 4 – информационный; 5 – проблематизирующий; 6 – формирующе-развивающий; 7 – прогностический.

Зоны:  - флуктуации;  - бифуркации;  - аттрактора

трансформации методической деятельности в современном образовательном процессе.

Теоретико-методологический блок включает системно-синергетический, квалитологический и субъектно-деятельностный подходы как методологическую основу организации методической деятельности в школьном округе при выполнении восьми принципов, обеспечивающих эффекты самоорганизации методической деятельности, применения квалитметрической информации и выстраивания индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов в методическом пространстве школьного округа.

Принцип наукоемкости предполагает осознание и принятие педагогами основных идей трансформации системы образования, понимание необходимости преобразования своего профессионального опыта, присвоение системы ценностей современного образования, реализацию их в собственной деятельности через призму профессиональной педагогической компетентности.

Принцип цикличности методической деятельности предполагает обеспечение целостности, комплексности, системности, непрерывности методической деятельности на основе ценностей, потребностей, убеждений, интересов педагога; осознание процесса развития в современных социальных условиях как непрерывной деятельности, основанной на анализе уже достигнутых результатов и проектировании путей дальнейшего приращения; принятие педагогом системности и непрерывности саморазвития на протяжении жизни.

Принцип «обратной волны» основан на применении аналитических данных о результатах образовательной деятельности на каждом ее этапе, предполагающем выявление причинно-следственных связей и зависимостей. Этот принцип применяется и методической службой опорной школы при проектировании и реализации методической деятельности в границах школьного округа, и педагогом при проектировании и реализации образовательной деятельности с обучающимися и их родителями (законными представителями).

Принцип персонализации подразумевает ориентацию методической деятельности в школьном округе на внутреннюю активность самого педагога, его самостоятельность и инициативность.

Принцип взаимодействия предполагает организацию и самоорганизацию в методическом пространстве школьного округа взаимообогащающего профессионального взаимодействия педагогических работников сельских малокомплектных школ, входящих в структуру школьного округа, педагогические коллективы которых характеризуются малочисленностью.

Принцип учета «зоны ближайшего профессионального развития» педагога предполагает выявление и осознание педагогом своих профессиональных трудностей, определение индивидуальных задач повышения педагогической квалификации, составление индивидуального методического маршрута и его систематическую коррекцию на основе оценки результатов решения поставленных задач, постоянное определение перспектив саморазвития.

Принцип саморазвития предполагает направленность личности каждого педагога на собственное профессиональное приращение и основывается на самодиагностике профессиональных затруднений, выявлении актуальной стадии развития в сопоставлении с идеалом, перспективой, определение задач самосовершенствования, определение уровней саморазвития сферы профессиональной деятельности, принятие себя как активного субъекта собственного образования.

Принцип самоорганизации предполагает самостоятельную разработку педагогом индивидуального маршрута как упорядоченной программы профессионально-личностного саморазвития в методическом пространстве школьного округа, реализацию индивидуального методического маршрута, самоанализ результатов его реализации, самостоятельную коллаборацию педагогов для достижения совместной цели.

Содержательно-процессуальный блок модели конкретизирует цель и задачи управления методической деятельностью в школьном округе посредством

выполняемых функций, каждая из которых задействует идентификационный потенциал оценки качества образования.

Рассмотрим структуру методической деятельности в школьном округе, включающую цель, задачи, содержание, организационные формы, методы, средства, условия результативности профессионального развития педагога и коллектива, управление процессами, результаты.

Цель методической деятельности – адресное сопровождение профессионального развития педагогов школьного округа на диагностической основе и самостоятельная методическая активность педагогов в этих условиях, ориентированных на повышение качества образовательных результатов обучающихся.

Задачами методической деятельности являются:

1) выявление и изучение образовательных дефицитов у обучающихся школ, входящих в школьный округ;

2) информирование педагогических работников школ, входящих в школьный округ, об образовательных дефицитах обучающихся (при необходимости);

3) выявление и изучение позитивных практик и профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа, саморефлексия педагогов над профессиональными дефицитами;

4) выявление связи (корреляции) или её отсутствия между образовательными дефицитами обучающихся и профессиональными дефицитами педагогов;

5) планирование методической деятельности педагогов и их методического сопровождения;

6) мотивация педагогических работников;

7) организация и самоорганизация деятельности по реализации методического сопровождения профессионального саморазвития;

8) проведение контрольно-диагностических мероприятий и корректировка планов дальнейшей методической деятельности.

Содержание методической деятельности включает следующие составляющие.

1. Изучение нормативных и методических документов по вопросам общего образования.

2. Изучение подходов к оценке качества преподавания предмета, изучение основ составления, проведения и анализа результатов диагностических работ.

3. Анализ образовательных результатов обучающихся.

4. Поиск индивидуальных путей повышения эффективности профессиональной деятельности учителя.

5. Освоение педагогами новых технологий, содержания и методов, методических разработок.

6. Выявление и диссеминация передового педагогического опыта.

7. Подготовка методического обеспечения для реализации общеобразовательных программ.

8. Консультирование и оказание необходимой методической помощи педагогам.

Формы методической деятельности, которые используются методической службой школьного округа, будут зависеть от направленности их действия. Так, формами методической деятельности по обеспечению профессионального развития педагогов в условиях школьного округа могут быть семинары, практикумы, деловые игры, научно-практические конференции, круглые столы, мастер-классы, лекции, методические дни, наставничество, консультирование, индивидуальная методическая помощь, работа над личной методической темой, проведение самодиагностики и экспертизы результатов педагогической деятельности, работа в сетевом методическом объединении, выполнение авторских исследований и разработок, диагностика затруднений, творческие отчеты и т.п.

Формами методической деятельности, направленными на получение, обобщение, представление и распространение передового педагогического опыта в методической деятельности в школьном округе, будут являться инновационная деятельность, разработка авторских программ, презентация разработок, открытые уроки, мастер-классы, творческие отчеты, конкурсы методических материалов, публикации авторских разработок и т.п.

Формами информационно-методической деятельности представляются изучение информационных запросов педагогов школьного округа, формирование памяток, рекомендаций, банков программ, картотек источников и т.п.

Как видим, по широте одновременного охвата методической деятельностью педагогов ее формы подразделяются на коллективные (конференции, конкурсы, семинары, мастер-классы), групповые (работа творческих групп, методических объединений и коллабораций педагогов) и индивидуальные (наставничество, индивидуальные консультации, работа над личной методической темой, индивидуальное самообразование педагога). При этом методическое пространство школьного округа расширяет возможности для самообъединения педагогов в творческие группы, кооперации, временные творческие коллективы для совместного достижения общих целей методической деятельности, детерминирующих профессиональное саморазвитие каждого педагога, участвующего в кооперации. Спроектировать совместную деятельность по достижению общих целей в методической деятельности помогает идентификационный потенциал оценки качества образования.

К *средствам методической деятельности* в школьном округе относятся те элементы, с помощью которых осуществляется процесс методической деятельности педагогов школьного округа. Для методической службы школьного округа и для педагогов, на наш взгляд, наиболее оптимальным вариантом развития и повышения эффективности будет являться сетевое взаимодействие в рамках методического центра, инновационных площадок, методических

объединений, творческих лабораторий и групп. Сетевая организация методической деятельности позволит:

- обеспечить качественное информационно-методическое сопровождение образовательного процесса во всех образовательных организациях сети;
- повысить инновационный потенциал образовательных организаций;
- повысить эффективность использования методических и иных ресурсов, обеспечивая равный доступ к ним всех субъектов методической деятельности;
- расширить возможности для повышения квалификации педагогов образовательных организаций, входящих в школьный округ;
- объединить усилия методических формирований единой сети в целях использования современных образовательных технологий;
- сформировать информационную среду, информационные потоки, свободно преодолевающие традиционные внутриорганизационные барьеры.

Сетевое взаимодействие возможно при определенных условиях, которыми являются совместная деятельность участников сети, общее информационное пространство, а также механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия.

Обязательным условием сетевой организации методической деятельности в школьном округе как начала формирования экосистемы методической деятельности в методическом пространстве школьного округа является самостоятельность и ценность каждого ее компонента, находящегося в постоянном развитии, содержание деятельности которого определяется взаимодействием в сетевом пространстве.

Сетевая организация методической деятельности нами понимается как среда, в которой образовательная организация или педагог могут взаимодействовать с другой образовательной организацией или педагогом по вопросам методической деятельности либо сопровождения профессионального развития.

Основные признаки сетевой организации как экосистемы методической деятельности в школьном округе:

- общая цель совместной деятельности;
- совместное принятие решений, планирование;
- взаимная ответственность и доверие;
- общая экспертиза, система вознаграждений и стимулирования.

Важным средством методической деятельности в границах школьного округа является индивидуальный методический маршрут педагога. Это личный, отличающийся характерными признаками путь следования, который представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую педагогу разработку и реализацию личной программы развития профессиональной компетентности, которая учитывается и при осуществлении методического сопровождения его профессионального пути. При проектировании и реализации индивидуального методического маршрута педагог сталкивается с многовариантностью и альтернативностью направлений методической деятельности, множеством точек бифуркации, флуктуаций. Определиться с дальнейшими направлениями методической деятельности педагогу помогает идентификационный потенциал оценки качества образования.

Методическая деятельность в школьном округе координируется *методической службой* – организационной структурой школьного округа, объединяющей субъектов методической деятельности, входящих в школьный округ, и реализующей функции их методического сопровождения и координации в целях обеспечения новых, более высоких, образовательных результатов.

Управление методической деятельностью в школьном округе можно рассмотреть с позиций процессного управления [Панасюк, 2003; Шамова, 2002], применяя к процессам как объектам управления классический цикл Деминга – PDCA (см. Рисунок 5).

Цикл Деминга включает следующие этапы:

- «планирование (*plan*) – на данном этапе процессы необходимо описать, спроектировать их изменения и разработать план деятельности, регламентировать, определить показатели результативности процессов, запланировать их значения;
- реализация (*do*) – реализовать план внедрения изменений, осуществлять запланированные процессы в регулярной деятельности;
- проверка и анализ (*check*) – фиксировать значения показателей результативности, соотносить их с плановыми, выявлять проблемы и недостатки и разрабатывать направления их совершенствования;
- действие (*act*) – совершенствовать процессы, проводить их реинжиниринг» [Нив, 2005].

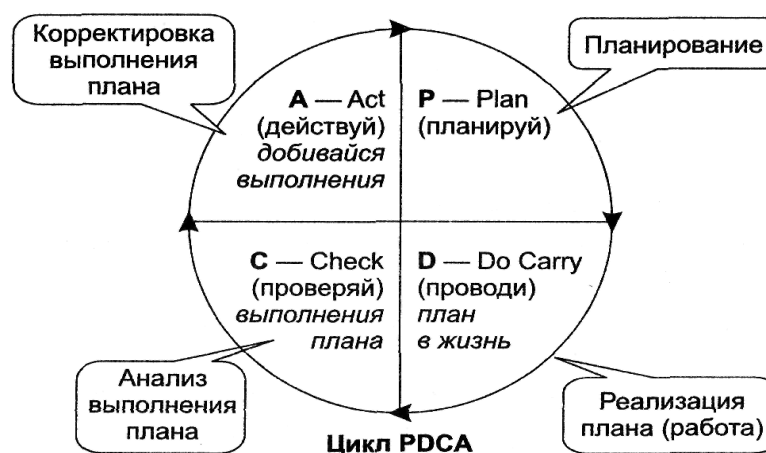


Рисунок 5. Четырехэтапный цикл управления методической деятельностью в школьном округе [Нив, 2005]

Напомним, что при проектировании управления методической деятельностью в границах школьного округа формируются три уровня управления: первый уровень управления – методическая служба опорной школы (округа), организующая взаимодействие сообщества педагогов школьного округа в целом; второй уровень управления обеспечивает методическая служба в каждой школе (сообщество педагогов в отдельной образовательной организации); третий уровень управления представляется индивидуальным уровнем каждого педагога,

и здесь речь идет о самоуправлении собственным профессиональным развитием. Заметим, что на каждом уровне («внутри») реализуется горизонтальное управление методической деятельностью, что характерно для образовательной экосистемы. При этом каждый субъект на своем уровне имеет возможность влиять на дальнейшее развитие системы, изменяя компоненты своей методической деятельности через методическое согласованное взаимодействие с другими субъектами данного конкретного уровня управления. С другой стороны, многоуровневость понимается как проектирование индивидуальной деятельности каждого педагога, педагогического коллектива каждой школы, всех педагогов в методическом пространстве школьного округа на разные временные периоды: методическое событие, цикл событий профессиональной жизни, направленных на решение методической задачи, месяц, полугодие, год и т. п.

Однако в процессе управления методической деятельностью в школьном округе всегда определяются элементы синергетики. Так, например, внезапно возникающие задачи для методической деятельности, понимание педагогами общности той или иной цели методической деятельности, возникновение идей по творческому преобразованию образовательного пространства школьного округа или одной из школ, входящих в школьный округ, являются основанием для реализации в методической деятельности школьного округа самодвижения методической деятельности. На Рисунке 6 представлен комплекс структурных элементов методической деятельности в пространстве школьного округа, способных эффективно перерабатывать внешние воздействия (новые технологии, новые способы организации и взаимодействия и др.) в источники развития, инициирующие толчок к самоусложнению системы методической деятельности, к созданию предпосылок для саморазвития педагогических работников.

Основным результатом взаимодействия компонентов системы управления методической деятельностью в школьном округе будет являться профессиональное развитие педагогических работников, которое будет

отражаться в том числе и в повышении качества образовательных результатов обучающихся.

Содержательно-процессуальный блок модели включает организационно-педагогические условия управления методической деятельностью педагогов в школьном округе.

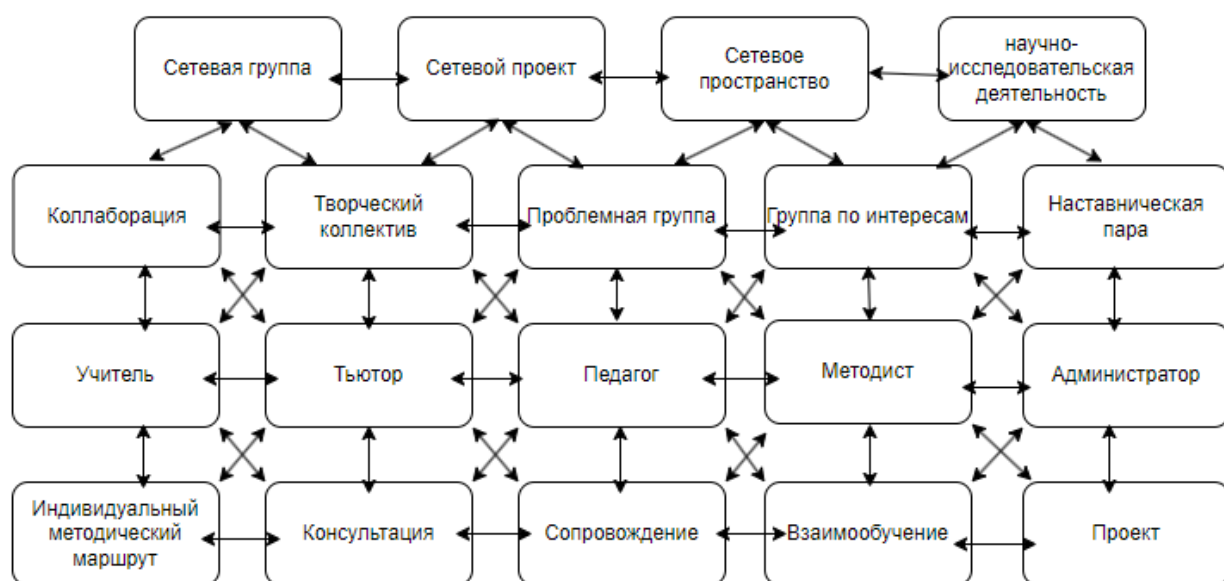


Рисунок 6. Комплекс структурных компонентов методической деятельности в школьном округе

В целях выявления и обоснования организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе был применен метод теоретического анализа литературных источников и педагогической практики. Можно выделить разные определения понятия «организационно-педагогические условия» [Володин, 2014; Ожегов, 1990; Скаткин, 1986; Толковый словарь ...]. Мы предлагаем в качестве характеристик понятия «организационно-педагогические условия» рассматривать следующие:

1) *Комплексность* (организационно-педагогические условия – это комплекс целенаправленно построенных содержания, форм, методов воздействия,

способствующих достижению цели – эффективного управления методической деятельностью в школьном округе);

2) *Взаимодополняемость* (организационно-педагогические условия взаимосвязаны между собой и обеспечивают в своем единстве эффективное управление методической деятельностью в школьном округе);

3) *Обеспечение оптимальности и эффективности процесса* (основным предназначением организационно-педагогических условий является организация таких способов воздействия, которые обеспечивают эффективное управление методической деятельностью в школьном округе).

При обосновании организационно-педагогических условий управления методической деятельностью педагогов в школьном округе мы руководствовались целями и планируемыми результатами этого процесса, положенной в основу исследования совокупностью методологических подходов, спецификой управления методической деятельностью в школьном округе.

При обосновании организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе мы также опирались на то, что данные условия должны проверяться в рамках гипотезы диссертационного исследования, основываться на соответствующих педагогических стратегиях.

На основании вышеизложенного, в соответствии с гипотезой исследования нами были выделены и обоснованы следующие организационно-педагогические условия управления методической деятельностью в школьном округе:

– использование анализа образовательных результатов обучающихся по итогам оценки качества образования как основания для идентификации успешных практик обучения детей и компенсации профессиональных дефицитов учителей;

– проектирование и реализация методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях (школьного округа в целом, каждой школы, входящей в школьный округ, конкретного педагога);

– адресное сопровождение профессионального развития педагога при дополнении результатов оперативной самодиагностики аналитическими данными оценки качества образования.

Остановимся подробнее на характеристике организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе.

Целью первого организационно-педагогического условия – *использование анализа образовательных результатов обучающихся по итогам оценки качества образования как основания для идентификации успешных практик обучения детей и компенсации профессиональных дефицитов учителей* – является использование идентификационного потенциала оценки качества образования для выявления возможных дефицитов и позитивных практик при реализации педагогической деятельности.

Реализация этого организационно-педагогического условия позволяет создавать ситуации, способствующие пониманию педагогом современных вызовов в сфере образования, трендов и смыслов в работе учителя и актуального ее предназначения, сохранения педагогических ценностей, необходимости оценки и развития своих профессиональных умений в соответствии с решаемыми ими профессиональными задачами и др.

При реализации указанного организационно-педагогического условия ключевой является проблема осмысления учителем возможного противоречия между собственным пониманием отдельных аспектов своей педагогической деятельности, современными возрастающими требованиями к ней и своей педагогической практикой, её результатами с последующей рефлексией.

Для обеспечения реализации этого организационно-педагогического условия, учитывая современные исследования о структуре профессиональной деятельности [Виноградова, 2015; Илюхин, 2019; Коршунова, 2014; Приказ ..., 2013], актуальных способах работы с педагогами в рамках андрагогических подходов [Виноградова, 2017; Выявление и преодоление ..., 2018; Концепция ..., 2020; Новиков, 2000], на наш взгляд, следует организовать методические

мероприятия (аналитические отчеты, дискуссии), направленные на изучение документов оценки качества образования, выявление и осмысление педагогами влияния профессиональных дефицитов педагогов на образовательные результаты обучающихся, выявление позитивных педагогических практик, рекомендуемых к распространению.

Реализация данного условия осуществляется через осознание педагогом собственных профессиональных дефицитов и/или успешных педагогических практик, влияющих на качество образовательных результатов своих обучающихся, отражающихся в них. Кроме того, учитель, анализируя академические результаты своих обучающихся, видит также и проблемы учеников, на которые реагирует изменением своей методической компетентности. В процессе методической деятельности учитель подбирает актуальные и эффективные именно для его учеников методы и приемы работы, при этом одновременно компенсируя и свои методические «дефициты».

Реализация первого организационно-педагогического условия происходит в формате осмысления с использованием таких интерактивных методов, как проблематизация, тренинг, дискуссия, экспертное отношение. Диагностика и самодиагностика методической компетентности педагогических работников предусматривает подбор и определение методов изучения исследуемого процесса, в том числе использование диагностики и анализа образовательных результатов обучающихся с помощью идентификационного потенциала оценки качества образования. Определение направлений методической деятельности, основываясь на результатах анализа выявленных проблем и позитивных практик; учет необходимости самоорганизации целенаправленной деятельности, обеспечивающей корректировку образовательного процесса в зависимости от результатов диагностики и самодиагностики; отражение необходимых мер в окружных, школьных программах и планах методической деятельности и индивидуальном методическом маршруте будет обеспечивать направленность методической деятельности на достижение необходимых результатов.

Таким образом, в основе реализации данного организационно-педагогического условия лежит совокупность квалитологического и субъектно-деятельностного подходов [Квалиметрия ..., 2012; Субетто, 2000; Шапоренкова, 2006].

Второе организационно-педагогическое условие – *проектирование и реализация методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях (школьного округа в целом, каждой образовательной организации, входящей в школьный округ, конкретного педагога)* – имеет своей целью расширение психолого-педагогических знаний педагогов, приращение профессиональных компетенций через взаимообучение, обогащение опыта в процессе совместного решения профессиональных задач для последующего осознанного их применения в собственной педагогической практике педагога.

Реализация этого условия осуществляется в нескольких направлениях: расширение педагогического кругозора, углубление знаний по выявленным у педагога профессиональным дефицитам, обеспечение изучения и понимания педагогом факторов, оказывающих влияние на образовательные результаты обучающихся и на свои профессиональные дефициты, развитие умений приращения знаний, формирования необходимых компетенций и развития практического опыта. Для обеспечения этого мы предлагаем использовать методы активного проблемно-ситуационного анализа, фасилитационные практики. Отметим значимость деятельностного осмысления педагогом своих профессиональных затруднений, понимание возникающих проблем в практической деятельности, освоение соответствующих психолого-педагогических знаний через использование активных и интерактивных форм взаимодействия с коллегами, «взаимообучения», проектирования способов разрешения проблем в педагогической практике. Это требует от педагогов умения выстраивать педагогически целесообразные взаимоотношения в рамках профессионального взаимодействия с коллегами для обогащения собственного педагогического опыта, подключать для обеспечения взаимодействия

коммуникативную компетентность, уметь принимать решения и работать в команде.

Реализация данного условия осуществляется через участие педагогов в образовательных программах различного уровня, применение современных интерактивных форм и методов самообучения и саморазвития, взаимообучения, сотрудничества и сотворчества в рамках работы проблемных и творческих групп в методическом пространстве школьного округа.

Следует подчеркнуть, что, как мы отмечали ранее, особенностью методической деятельности в школьном округе является ее организация на трех взаимосвязанных уровнях: школьного округа в целом, каждой входящей в школьный округ образовательной организации, профессионально-личностном уровне каждого педагога. Объединение «методических пространств» образовательных организаций, входящих в школьный округ, расширяет возможности для взаимообогащения, взаимообучения педагогов школ в объединенном методическом пространстве школьного округа. Однако каждая образовательная организация, входящая в состав школьного округа, является юридическим лицом, обладает правами и несет ответственность в том числе за организацию методического сопровождения педагогов, поэтому заинтересована в качественной организации методической деятельности. Поэтому вторым организационно-педагогическим условием эффективного управления методической деятельностью в школьном округе является проектирование и реализация методической деятельности на всех трех взаимосвязанных уровнях: в школьном округе в целом, в каждой входящей в школьный округ школе и на профессионально-личностном уровне каждого педагога.

Для реализации данного организационно-педагогического условия были систематизированы факторы в аспектах необходимости и достаточности, обеспечивающие алгоритм логики управления методической деятельностью в школьном округе с учетом многозадачности и многоуровневости ее организации (см. Таблицу 7).

Таблица 7. Факторы, влияющие на эффективность управления методической деятельностью в школьном округе

В аспекте необходимости	В аспекте достаточности
<i>Уровень школьного округа</i>	
Создание методической службы школьного округа	Определение и нормативное закрепление функционала и обязанностей ее субъектов
Наличие перспективного планирования методической деятельности опорной школы и школьного округа	Осуществление методической деятельности на диагностической основе
Организация совместной исследовательской, опытно-экспериментальной, инновационной педагогической деятельности в школьном округе	Регулярное и целенаправленное проведение мероприятий исследовательского, опытного, инновационного характера
Организация работы сетевых методических объединений педагогов, проблемных и творческих групп школьного округа	Создание условий для объединения педагогов во временные творческие коллективы, и группы, коллаборации
Формирование банка инновационного и передового педагогического опыта педагогов школьного округа	Доступ к материалам банка имеется у всех педагогов школ, входящих в школьный округ
Наличие действующей системы методического сопровождения профессионального развития педагогов школьного округа, включающей мотивацию	Реализация разработанных регламентов методического сопровождения, а также локальных актов мотивирующего содержания
Реализация мер, направленных на развитие благоприятного психологического климата в сетевом пространстве школьного округа	Действие плана совместных мероприятий школ, входящих в школьный округ, по совершенствованию психологического климата
<i>Уровень образовательной организации, входящей в школьный округ</i>	
Создание качественных диагностических материалов для определения уровня образовательных результатов обучающихся	Использование идентификационного потенциала оценки качества образования для оценки и анализа образовательных результатов обучающихся
Организация мониторинга образовательных результатов обучающихся	Регулярное проведение мониторинга и анализа образовательных результатов
Организация методической деятельности в школе, направленной на повышение качества образовательных результатов обучающихся	Направление методической работы в школе на повышение качества образовательных результатов, адресная реализация на основе аналитических данных
<i>Индивидуальный уровень педагога</i>	
Осуществление диагностики профессионального развития педагогов, в том числе с учетом анализа образовательных результатов обучающихся	Доведение результатов диагностики профессионального развития и образовательных результатов с учетом контекста до каждого педагога
Обеспечение возможности проектирования профессионального саморазвития педагогов	Осуществление самопроектирования профессионального саморазвития каждым педагогом
Наличие индивидуальных планов профессионального развития у педагогов	Наличие и реализация педагогами индивидуальных методических маршрутов, разработанных на диагностической основе
Проведение оценки (в том числе самооценки) и анализа (самоанализа) профессиональной деятельности педагогов на регулярной основе	Корректировка по итогам диагностики и анализа результатов методической деятельности индивидуальных планов и индивидуальных методических маршрутов профессионального развития педагогов

В целях реализации данного организационно-педагогического условия актуально формирование рабочих групп по проектированию методической деятельности на каждом уровне. Векторы проектирования определяются в результате аналитической деятельности проблемных и творческих групп, различных объединений педагогов и определении перспективных направлений развития, основываясь на применении идентификационного потенциала оценки качества образования [Баталова, 2021; Виноградова, 2015], при этом обязательно необходимо учитывать интересы, потребности и запросы педагогических работников, выявленные при обработке их листов самоанализа, анкет и т.п. В настоящей диссертации педагогическое сопровождение проектирования индивидуальной методической деятельности педагогов в методическом пространстве школьного округа рассматривается во второй главе на примере учителей русского языка и математики.

Основу саморазвития индивидуальной методической деятельности в методическом пространстве школьного округа составляет совокупность всех трех методологических подходов, описанных в первом параграфе настоящей главы. Субъектно-деятельностный подход [Абульханова-Славская, 1980; Байбородова, 2018; Максименко, 2011; Слостёнин, 2004] включает следующие методы: самодиагностику, самоанализ, анализ образовательных результатов школьников, обучаемых учителем, самооценку, самопроектирование направлений собственной методической деятельности, самореализацию, самоутверждение. При возникновении затруднений педагогам необходима помощь в виде таких форм методического сопровождения, как консультирование, кураторство, наставничество. В ходе самореализации (постановка целей, задач, определение перспектив, способов их достижения) педагоги смогут ознакомиться с программой и годовым тематическим планом методической деятельности школьного округа, а также поработать над составлением собственного индивидуального методического маршрута, опираясь на разделы, учитывающие идентификационный потенциал оценки качества образования. В случае, если у

педагога по результатам диагностики выявятся существенные методические затруднения, курирующий его представитель методической службы школьного округа или наставник имеет возможность сформулировать для него «методическое задание», которое учителю будет предложено включить в индивидуальный методический маршрут (см. Приложение № 3).

Реализуя позиции системно-синергетического подхода [Вишневская, 2022; Корчагин, 2000; Масленникова, 2019; Талачук, 1996], педагоги смогут выбрать способ и уровень освоения той или иной темы, форму отчетности, обозначить индивидуально, в паре с наставником, в составе методического объединения или проблемной группы, какие они хотели бы реализовать предложенные тематические направления методической деятельности, а также указать планируемые к созданию методические продукты и проектируемые методические достижения по итогам временных периодов организации методической деятельности.

Третье организационно-педагогическое условие – *адресное сопровождение профессионального развития педагога при дополнении результатов оперативной самодиагностики аналитическими данными оценки качества образования* – реализуется с целью оказания необходимой помощи при освоении педагогами способов разрешения возникающих проблем психолого-педагогического характера в профессиональной деятельности.

Это условие возможно реализовать методической службой школьного округа, в состав которой предлагаем включить руководителей и завучей всех школ школьного округа, сетевых методистов, руководителей методических объединений школьного округа. Они сопровождают процесс проектирования и реализации индивидуальной методической деятельности так, чтобы педагог размышлял о причинах собственных педагогических достижений и дефицитов, сопоставлял достигнутый результат с планируемым (самооценка); анализировал образовательные достижения своих обучающихся, делал выводы о целесообразности поставленных целей и задач педагогической деятельности,

способах их достижения, вносил коррективы в свои дальнейшие действия (самоутверждение). При реализации этого условия важно обеспечение обратной связи педагогов с представителями методической службы, организации профессионального взаимодействия между педагогами школьного округа, в том числе посредством онлайн-взаимодействия через сетевые ресурсы.

Описанные организационно-педагогические условия эффективного управления методической деятельностью основываются на совокупности всех вышеуказанных методологических подходов: системно-синергетический подход, предопределяющий содружество, сотрудничество педагогов в методическом пространстве школьного округа, во взаимодействии с субъектно-деятельностным подходом, определяющим нацеленность на результат в процессе саморазвития каждого педагога, и квалитологическим подходом, позволяющим при реализации коллективного самоуправления проектировать методическую деятельность педагогического сообщества школьного округа на диагностической основе, с высокой вероятностью обеспечат эффективность повышение качества методической деятельности, управляя качеством образовательных результатов.

Результативный блок модели определяет оценочные процедуры (оценка качества образования, педагогическая самооценка, мониторинг) и критерии результативности управления методической деятельностью в школьном округе, которые подразделяются на процессные (оценивание качества управления) и результативные (оценивание сформированности методической компетентности педагогов в соответствии с требованиями ПС «Педагог»; освоения обучающимися образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС; качества индивидуальных образовательных достижений).

В этом параграфе рассмотрена разработанная нами модель управления методической деятельностью в школьном округе как система, направленная на сопровождение профессионального развития педагогов в методическом пространстве школьного округа, обеспечивающая повышение качества

образовательных результатов обучающихся образовательных организаций, входящих в школьный округ. Совокупность трех подходов (системно-синергетического, квалитологического и субъектно-деятельностного), лежащих в основании разработанной модели, позволяют проектировать новые способы преобразования педагогической действительности в условиях школьного округа, определяющих нацеленность на результат в процессе саморазвития каждого педагога в отдельности и содружества педагогов школьного округа, позволяющих при реализации коллективного самоуправления проектировать методическую деятельность педагогического сообщества школьного округа на диагностической основе, управляя качеством образовательных результатов. Модель определяет модус «цикл в цикле», подтверждающий синергию процесса и влияние выраженности оценки качества образовательных результатов (принцип «обратной волны») как доминирующего структурно-образующего фактора. Разработанная модель создает целостное представление об управлении методической деятельностью в школьном округе, отражает циклическое движение, динамику аналитической информации, полученной в рамках оценки качества образования, актуализирует ее значимость в доказательном управлении, направленном на повышение качества образования.

Выводы по первой главе

Подводя итоги первой главы, можно сделать следующие выводы.

– Повышение качества образования в целом и образовательных результатов обучающихся в частности принадлежит к числу актуальных проблем для системы образования. Одним из условий, влияющих на качество образовательных результатов обучающихся, является кадровый ресурс образовательных организаций.

– Методическая деятельность в школьном округе как организационной структуре, созданной на основании сетевого взаимодействия

общеобразовательных организаций, рассматривается как специфический вид педагогической активности методических служб и самого педагога, направленный на обеспечение профессионального развития педагога с целью повышения образовательных результатов обучающихся. Она способствует развитию профессиональной педагогической компетентности педагога, составной частью которой является методическая компетентность как профессионально значимая характеристика личности учителя, обеспечивающая качество образовательного процесса через владение педагогом различными методами обучения, знание дидактических основ и приемов обучения, психологических механизмов усвоения знаний и умений, а также умение применять их в образовательном процессе для решения конкретных педагогических задач.

– Управление методической деятельностью включает в себя: создание в школьном округе условий для самостоятельной методической деятельности учителя в рамках его профессиональной деятельности, а также функционирование практических механизмов сопровождения методической деятельности педагогов. Субъектами управления методической деятельностью в школьном округе являются: педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, входящих в школьный округ; методические службы школ, входящих в школьный округ; методическая служба школьного округа. Методическая деятельность в конечном счете ориентирована на повышение качества образовательных результатов.

– Методологическим фундаментом управления методической деятельностью в школьном округе выступают взаимодополняющие системно-синергетический, квалитологический и субъектно-деятельностный подходы и вытекающие из их совокупности восемь принципов (наукоемкости, цикличности методической деятельности, сетевого взаимодействия, учета «зоны ближайшего профессионального развития» педагога, персонализации, саморазвития, самоорганизации, «обратной волны»). Квинтэссенцией взаимодополняющего действия подходов представляется проявление синергетического феномена

идентификационного потенциала оценки качества образования, позволяющего доказательно управлять методической деятельностью в школьном округе.

– Под идентификационным потенциалом оценки качества образования в рамках данного исследования понимается возможность использования образовательных результатов обучающихся для идентификации успешных педагогических практик и профессиональных дефицитов педагогов, анализ которых обеспечивает эффективное управление методической деятельностью в школьном округе. Идентификационный потенциал оценки качества образования включает структурно-содержательные компоненты (контрольно-оценочный, статистико-аналитический, информационный, контекстный, проблематизирующий, формирующе-развивающий, прогностический), обуславливающие возможность его актуализации для совершенствования управления методической деятельностью в школьном округе, направленной на сопровождение профессионального развития педагогических работников. Доказательное управление методической деятельностью в школьном округе реализуется как многоаспектный процесс, характеризующийся единством и преемственностью его этапов (оценка и анализ, планирование, реализация, корректировка деятельности), опирающийся на использование идентификационного потенциала оценки качества образования.

– Модель включает организационно-педагогические условия управления методической деятельностью в школьном округе, к которым относятся: использование анализа образовательных результатов обучающихся по итогам оценки качества образования как основания для идентификации успешных практик обучения детей и компенсации профессиональных дефицитов учителей; проектирование и реализация методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях (школьного округа в целом, каждой школы, входящей в школьный округ, конкретного педагога); адресное сопровождение профессионального развития педагога при дополнении результатов оперативной самодиагностики аналитическими данными оценки качества образования.

– Разработанная модель управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе применения идентификационного потенциала оценки качества образования создает целостное представление о трехуровневой системе методической деятельности в школьном округе, задающей ориентиры самоорганизации ее системы для школьного округа в целом, каждой входящей в школьный округ образовательной организации и каждого конкретного педагога. Модель отражает циклическое движение, динамику аналитической информации, полученной в рамках оценки качества образования, актуализирует ее значимость в повышении качества образовательных результатов. Важным является отказ от линейной системы управления методической деятельностью и развитие взаимообогащающего профессионального взаимодействия педагогов в инновационном методическом пространстве школьного округа, основанного на достижении совместных целей, направленного на повышение профессионализма педагогических работников и в конечном счете на повышение качества образовательных результатов обучающихся.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЬНОМ ОКРУГЕ НА ОСНОВЕ ИДЕНТИФИКАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретический анализ проблемы управления методической деятельностью в школьном округе с учетом идентификационного потенциала оценки качества образования для обеспечения целенаправленного профессионального развития педагогов с целью достижения оптимально-возможных образовательных результатов обучающихся, рассмотренный в первой главе, позволил нам наметить и обосновать основные направления ее практического решения.

Цель экспериментальной части исследования – проверить эффективность управления методической деятельностью педагогов в школьном округе, организованной в соответствии с разработанной моделью в реальных условиях общеобразовательных организаций, входящих в школьный округ; подтверждение организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе; проверка гипотезы исследования.

Для достижения цели экспериментального исследования необходимо последовательно решить следующие задачи:

- обосновать диагностику, систему критериев и показателей эффективности управления методической деятельностью в школьном округе и определить исходный уровень методической компетентности педагогов на констатирующем этапе ОЭР;
- реализовать на практике организационно-педагогические условия, управления методической деятельностью педагогов в школьном округе;
- раскрыть опыт реализации управления методической деятельностью педагогов в школьном округе в соответствии с разработанной моделью и организационно-педагогическими условиями;
- оценить результативность экспериментальной деятельности;

- проанализировать и обобщить полученные результаты формирующего этапа ОЭР;
- систематизировать данные опытно-экспериментальной деятельности, обобщить полученные материалы и обработать массив фактов с помощью методов математической статистики, на основе чего доказать научную достоверность гипотезы исследования.

2.1. Диагностический этап опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе раскрыты параметры эмпирического исследования по управлению методической деятельностью в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования в целях профессионального развития педагогов школьного округа, приводящего к повышению качества образовательных результатов обучающихся. Прежде всего представлено описание эмпирической базы, особенности организации опытно-экспериментальной деятельности в исследовании как его доказательной основы: цель, экспериментальная база, логика и методы ОЭР. Далее обоснована система критериев и показателей эффективности управления методической деятельностью в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования, представлен разработанный инструментарий оценивания методической компетентности педагогов. Также в параграфе показаны стартовые условия «входа» в ОЭР.

Исследование эффективности управления методической деятельностью на основе идентификационного потенциала оценки качества образования осуществлялось в процессе конструирования цельного опыта по этой проблеме в опорных школах и школьных округах, функционирующих на территории Кировской области.

В качестве экспериментальной группы (далее – ЭГ) выступили коллективы опорных школ: Кировских государственных школ г. Белая Холуница, г. Зуевка, пгт

Нема, пгт Санчурск, пгт Уни и школьных округов, расположенных на территориях Белохолуницкого и Зуевского районов, Немского, Санчурского и Унинского муниципальных округов Кировской области. В исследовании принимали участие учителя русского языка и математики. В качестве контрольной группы (далее – КГ) нами были выбраны коллективы Гимназии г. Уржума, государственных школ пгт Лебяжье, пгт Афанасьево, г. Мураши, г. Нолинска и школьных округов, расположенных на территориях Афанасьевского, Нолинского, Уржумского районов, Лебяжского и Мурашинского муниципальных округов.

Такой выбор экспериментальной и контрольной групп определен следующими причинами: школьные округа экспериментальной и контрольной групп функционируют в сходных социально-экономических условиях (имеют примерно равную отдаленность от областного центра, транспортную доступность, плотность населения); уровни квалификации и сформированности методической компетентности учителей близки; методическая работа в школах экспериментальной и контрольной групп осуществлялась в основном через деятельность традиционных методических объединений; структура управления носила линейный характер.

В экспериментальную группу вошло 33 общеобразовательные организации, входящие в состав пяти школьных округов. Они расположены как на территориях сельских населенных пунктов, так и поселков городского типа. В общей сложности в образовательных организациях, входящих в экспериментальную группу исследования, работает 607 педагогов, из них 137 учителей русского языка и математики; обучается 6659 школьников.

Основные характеристики кадрового состава образовательных организаций, входящих в экспериментальную группу, представлены в Таблице 8.

**Таблица 8. Основные характеристики кадрового состава школ
экспериментальной группы**

	Наименование школьного округа	Доля учителей с высшим пед. образованием	Доля учителей, имеющих высшую квал. категорию	Доля учителей, имеющих первую или высшую квал. категорию	Доля учителей, со стажем работы менее 5 лет	Доля учителей со стажем работы более 20 лет	Доля учителей в возрасте до 35 лет	Доля учителей в возрасте старше 55 лет
1	Белохолуницкий школьный округ	78%	26%	58%	3%	70%	6%	29%
2	Немский школьный округ	82%	10%	47%	-	86%	-	42%
3	Санчурский школьный округ	84%	12%	53%	2%	89%	3%	46%
4	Унинский школьный округ	82%	31%	65%	6%	82%	8%	43%
5	Зуевский школьный округ	79%	25%	59%	6%	82%	6%	37%
	В целом по ЭГ	83%	21%	56%	3%	82%	5%	39%

В контрольную группу вошло 33 общеобразовательные организации, входящие в состав пяти школьных округов. Они также расположены на территориях сельских населенных пунктов и поселков городского типа. В общей сложности в образовательных организациях, составляющих контрольную группу исследования, работает 573 педагога, из них 138 учителей русского языка и математики; обучается 7023 школьника.

В Таблице 9 представлены основные характеристики кадрового состава педагогических работников образовательных организаций, входящих в контрольную группу.

**Таблица 9. Основные характеристики кадрового состава школ
контрольной группы**

	Наименование школьного округа	Доля учителей с высшим пед. образованием	Доля учителей, имеющих высшую квал. категорию	Доля учителей, имеющих первую или высш. квал. категирию	Доля учителей, со стажем работы менее 5 лет	Доля учителей со стажем работы более 20 лет	Доля учителей в возрасте до 35 лет	Доля учителей в возрасте старше 55 лет
1	Афанасьевский школьный округ	73%	20%	53%	-	84%	4%	42%
2	Уржумский школьный округ	79%	22%	53%	5%	80%	13%	35%
3	Лебяжский школьный округ	89%	26%	72%	4%	82%	4%	38%
4	Мурашинский школьный округ	77%	18%	55%	3%	75%	3%	40%
5	Нолинский школьный округ	77%	14%	57%	3%	79%	6%	42%
	В целом по КГ	82%	20%	58%	3%	80%	6%	40%

Сравнение основных характеристик состава учителей, участвующих в ОЭР, подтверждает однородность состава экспериментальной и контрольной групп педагогов (см. Таблицу 10).

**Таблица 10. Сравнение основных характеристик педагогического
состава ЭГ и КГ**

№	Наименование показателя	Результаты в ЭГ	Результаты в КГ
1	Общее количество педагогов	137	138
2	Доля учителей, имеющих высшее педагогическое образование	83%	82%
3	Доля учителей в возрасте младше 35 лет	5%	6%
4	Доля учителей в возрасте старше 55 лет	39%	41%

Продолжение Таблицы 10

№	Наименование показателя	Результаты в ЭГ	Результаты в КГ
5	Доля учителей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет	3%	3%
6	Доля учителей, имеющих педагогический стаж более 20 лет	82%	80%
7	Доля учителей, имеющих высшую квалификационную категорию	21%	20%
8	Доля учителей, имеющих первую или высшую квалификационную категорию	56%	58%
9	Доля учителей – женщин	93%	90%
10	Средний возраст учителей	50 лет	47 лет

Цель опытно-экспериментальной работы – организовать управление методической деятельностью педагогов в границах школьного округа в соответствии с разработанной моделью управления методической деятельностью с учетом возможности целенаправленного применения идентификационного потенциала оценки качества образования; реализовать на практике организационно-педагогические условия, заявленные в модели и, по предположению, способствующие эффективности методической деятельности в школьном округе.

Опытно-экспериментальная работа была организована по типу «до и после»: на констатирующем и на контрольном этапе определялись уровень методической компетентности педагогических работников (на примере учителей русского языка и математики), а также анализировались образовательные результаты обучающихся. Кроме того, фиксировались количественные и качественные изменения в параметрах методической деятельности в школьном округе, таких как уровень квалификации педагогов, активность участия учителей в конкурсах профессионального мастерства, научно-методических конференциях, работе проблемных групп и творческих объединений и т.п.

В процессе исследования на основании изложенных в первой главе настоящей диссертации подходов и при опоре на определение управления методической деятельности в школьном округе нами была сформирована система

критериев и показателей эффективности управления методической деятельностью в школьном округе, построенной на основе идентификационного потенциала оценки качества образования, включающая анализ состояния методической компетентности педагогических работников, требования к которой закреплены в ПС «Педагог», и анализ качества образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Под критериями (от греч. *«kritēron»* – средство для суждения) мы понимаем признак (мерило), на основании которого эмпирически производится оценка, определяется эффективность управления методической деятельностью в границах школьного округа.

Поскольку управление методической деятельностью содержит в себе составляющие, которые отражают качество управления как процесса и качество итогового продукта процесса управления, подбирая критерии эффективности управления методической деятельностью педагогов в школьном округе мы выделили процессные (оценивающие качество процесса управления) и результативные (оценивающие качество результата методической деятельности: сформированность методической компетентности педагогов в соответствии с требованиями ПС «Педагог»; освоение обучающимися образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС; качество индивидуальных образовательных достижений) критерии.

Для качественной характеристики критериев была определена система конкретных, актуальных, доступных для измерения показателей, которые рассматриваются как основания, позволяющие судить о наличии того или иного признака, отраженного в формулировке критерия. В качестве процессных показателей использовался анализ изменения в ходе исследования таких показателей процесса управления, как взаимодействие между управляющей и управляемой подсистемами, составление и внедрение персонифицированных индивидуальных маршрутов методического сопровождения (индивидуальных методических маршрутов), организация командной работы в микрогруппах,

перераспределение ролевых позиций учителей с позиции «пассивного слушателя» к позиции «соорганизатора» и «организатора» методического сопровождения внутри творческой группы, активного субъекта собственного профессионального развития.

В Таблице 11 представлены результативные критерии и показатели эффективности управления методической деятельностью в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования.

Таблица 11. Результативные критерии и показатели эффективности управления методической деятельностью в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования

Направления анализа	Критерии	Показатели	Индикаторы
Методическая компетентность педагогов	Сформированность методической компетентности педагогов в соответствии с требованиями ПС «Педагог»	Доля учителей, имеющих достаточный и высокий уровень методической компетентности	
Качество образовательных результатов обучающихся	Освоение обучающимися образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС	Доля обучающихся, выполнивших диагностическую работу и получивших за нее не ниже оценки «удовлетворительно» (по результатам оценочных процедур в рамках оценки качества образования)	При ежегодной оценке показатели имеют положительную динамику
	Качество индивидуальных учебных достижений	Доля обучающихся, выполнивших диагностическую работу и получивших за нее высокобалльный результат (по результатам оценочных процедур в рамках оценки качества образования)	

Выявив комплексную и многофакторную сущность феномена «качество образования», мы понимаем, что выбор в качестве результативных критериев только академических достижений не отражает всех образовательных результатов обучающихся. Однако, во-первых, именно этот критерий прежде всего обусловлен

уровнем сформированности методической компетентности педагога, а во-вторых, именно академическая успешность является сегодня официальным мерилем качества деятельности школы. Поэтому и для учителя важно достижение обучающимися высоких академических образовательных результатов.

На основе требований ПС «Педагог» нами был разработан и апробирован диагностический инструментарий – анкеты для проведения профессиональной самооценки и экспертной оценки методической компетентности учителей русского языка и математики, преподающих в 5–9-х классах, которые позволяют выявить профессиональные успехи и затруднения педагогов на основании показателей, включающих самооценку теоретических знаний, практических умений и функциональных трудовых действий в рамках трудовых функций «Общепедагогическая функция. Обучение», «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования», «Предметное обучение. Математика» и «Предметное обучение. Русский язык» (см. Приложение 1).

Анкета спроектирована по типу аналитической академической рубрики [Баталова, 2020; Тригуб, 2017; Allen, 2006; Khodyreva, 2021; Lemeshko, 1998; Mertler, 2001; Suskie, 2009], состоящей из нескольких компонентов. В качестве критериев оценивания использован перечень знаний, умений, трудовых действий учителя, необходимых ему для качественного выполнения методических трудовых функций, нормативно закрепленных в составе ПС «Педагог» [Приказ ..., 2013]. При этом критерии разделены на 3 группы: первая группа отражает методические знания, умения, трудовые действия, необходимые для выполнения трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение», вторая группа конкретизирует методические знания, умения и трудовые действия для выполнения трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования», третья группа является специфической в зависимости от преподаваемого предмета и отражает методические знания,

умения и трудовые действия для выполнения трудовой функции «Предметное обучение. Математика» или «Предметное обучение. Русский язык».

Цель заполнения листа самооценки методической компетентности педагогов – упорядочить и оптимизировать оценивание профессиональных достижений и затруднений в профессиональной деятельности педагога, придать оценке комплексный характер в соответствии с требованиями ПС «Педагог» и объективизировать показатель сформированности методической компетентности с помощью суммарного балла, который основывается на нескольких параметрах и может быть выражен количественно.

В качестве показателей использовалась рейтинговая шкала уровней, описывающая характеристики выполнения каждого критерия, индикатором к которому служило число баллов от 0 до 3:

0 баллов – имеются первичные представления, требуется методическая помощь;

1 балл – применяю, но испытываю значительные затруднения;

2 балла – применяю регулярно;

3 балла – применяю эффективно и системно, могу поделиться опытом.

При проведении самооценки педагог самостоятельно определялся с индикатором оценивания для каждого критерия, при этом имел возможность оставить свои комментарии в соответствующей графе (см. столбцы 4-7 Приложения 1).

Итоговые результаты возможно выразить в процентах. В зависимости от количества процентов определяется итоговый уровень методической компетентности: до 40% – критический, от 41% до 60% – низкий, от 61% до 80 % – достаточный, выше 80% – высокий. Следует обратить внимание, что выражение результатов в процентном отношении необходимо для формирования сводных статистических данных и определения динамики уровня методической компетентности по экспериментальной и контрольной группам. В процессе формирующей работы наиболее важен индикатор, поставленный конкретным

педагогом по каждому критерию, так как он служит «сигналом» для методической службы и является основанием для проектирования адресного методического сопровождения профессионального развития каждого педагога.

Таким образом, использованная форма анкетирования позволила помимо количественного, произвести качественный анализ успехов и затруднений педагога в той или иной области профессиональной деятельности, поскольку лист самооценки структурирован по следующим позициям:

- диагностические блоки (группы), определяющие области профессиональных затруднений педагогов;
- определение в составе диагностических блоков содержания профессиональных затруднений педагогов;
- через диагностические параметры определение уровня профессиональных затруднений педагога;
- выявление областей профессиональной деятельности, в которых педагог чувствует себя уверенно и успешно.

Работа с анкетой как листом самооценки осуществлялась через последовательное оценивание уровня методической компетентности педагога в три этапа. На первом этапе педагогом осуществлялся самоанализ и самооценка каждого показателя в отдельности по четырехбалльной шкале посредством выбора уровня и проставления соответствующего балла от 0 до 3.

Вторым этапом заполнения листа самооценки служил подсчет суммы баллов по всем показателям отдельно взятого содержательного аспекта методической компетентности, соответствующего одной из трех групп критериев, и в целом по всем трем группам критериев анкеты.

На третьем этапе суммировались баллы всех содержательных аспектов (групп критериев) анкеты, производилось сравнение полученного результата с эталоном, высчитывался итоговый результат в процентах. Завершающий этап работы с листом самооценки состоял в содержательном анализе комплекса профессиональных затруднений педагога.

Продолжение Таблицы 12

Уровень методической компетентности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Учителя русского языка		Учителя математики		Учителя русского языка		Учителя математики	
	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля
Достаточный	24	0,32	23	0,37	25	0,33	23	0,36
Низкий	51	0,68	39	0,63	50	0,67	40	0,64
Критический	-	-	-	-	-	-	-	-
Итого:	75	1	62	1	75	1	63	1

Результаты исследования уровня методической компетентности педагогов по фактически набранным «сырым» баллам, полученным педагогами при проведении диагностики на констатирующем этапе ОЭР, были обработаны с помощью статистического метода – критерия Вилкоксона (Манна-Уитни). Критерий Вилкоксона (Манна-Уитни) – это непараметрический статистический критерий, использующийся для сравнения выраженности показателей в двух несвязанных выборках.

Для сравнения однородности уровня методической компетентности учителей экспериментальной и контрольной групп были взяты данные об уровне методической компетентности (в баллах) первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей русского языка в экспериментальной группе и 60 учителей русского языка в контрольной группе; а также первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей математики в экспериментальной группе и 60 учителей математики в контрольной группе. Расчет критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) осуществлялся с использованием электронного сервиса <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>. Сопоставлены данные об уровне методической компетентности учителей русского языка экспериментальной и контрольной групп, учителей математики экспериментальной и контрольной групп. Подробные расчеты критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) представлены в Приложении № 2.

Статистически достоверных различий по уровню методической компетентности между распределениями контрольной группы учителей русского языка и экспериментальной группы учителей русского языка на начало ОЭР не выявлено. Также не выявлено статистически достоверных различий по уровню методической компетентности между распределениями контрольной и экспериментальной группами учителей математики.

По итогам математической обработки данных можно сделать вывод о том, что экспериментальная и контрольная группы учителей русского языка и математики по уровням методической компетентности на констатирующем этапе однородны.

В процессе ОЭР анализировались индивидуальные образовательные результаты обучающихся. Сформированность метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся выявлялась в ходе анализа результатов Всероссийских проверочных работ (ВПР). Всероссийские проверочные работы проводятся в рамках функционирования общероссийской системы оценки качества образования с целью обеспечения единства образовательного пространства Российской Федерации и поддержки введения ФГОС за счет предоставления образовательным организациям единых проверочных материалов и единых критериев оценивания учебных достижений обучающихся. Назначение ВПР – оценить уровень общеобразовательной подготовки учащихся 4–9-х классов в соответствии с требованиями ФГОС начального общего и основного общего образования [Баталова, 2019].

ВПР основаны на системно-деятельностном, компетентностном и уровневом подходах. Они позволяют осуществить диагностику достижения предметных и метапредметных результатов, в том числе уровня сформированности универсальных учебных действий и овладения межпредметными понятиями, что требуется ФГОС основного общего образования. Разработчиками предусмотрена при проведении ВПР оценка сформированности у конкретных обучающихся следующих универсальных учебных действий:

- личностные действия: личностное, жизненное самоопределение, знание моральных норм, норм этикета, умение выделить нравственный аспект поведения, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях;
- регулятивные действия: целеполагание, планирование, контроль и коррекция, саморегуляция;
- общеучебные универсальные учебные действия: поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; моделирование, преобразование модели;
- логические универсальные действия: анализ объектов в целях выделения признаков; синтез, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство;
- коммуникативные действия: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами [Информация официального сайта ВПР].

В ФГОС обозначено, что при итоговой оценке качества освоения основной образовательной программы соответствующего уровня в рамках контроля успеваемости в процессе освоения содержания отдельных учебных предметов должна учитываться готовность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач на основе:

- системы знаний и представлений о природе, обществе, человеке, технологии;
- обобщенных способов деятельности, умений в учебно-познавательной и практической деятельности;
- коммуникативных и информационных умений;
- системы знаний об основах здорового и безопасного образа жизни [Приказ ..., 2009; Приказ ..., 2010; Приказ ..., 2012].

Принимая во внимание тот факт, что учебные достижения имеют достаточно сложную структуру и измеримыми ее параметрами являются в первую очередь знания, умения, навыки и общеучебные компетенции обучающихся, следует отметить, что идентификационный потенциал оценки качества образования предоставляет возможность по количественным оценкам учебных достижений (тестовым баллам) опосредованно судить о степени личностного развития обучающихся, то есть о полноте и глубине их знаний, конкретности и обобщенности ответов, гибкости мышления, системности и систематичности учебной работы, сформированности общеучебных компетенций, опыте практической и творческой деятельности, адекватности и осознанности обучения, целеустремленности, целеполагании, упорстве, усидчивости, мотивации, собранности, ценностно-смысловом отношении к обучению и контролю. Количественной мерой подготовленности по когнитивной составляющей образования является уровень учебных достижений, который является измеряемым параметром в данной предметной области и выявляется путем педагогических измерений, шкалирования и выставления определенного количества баллов.

Кроме того, анализ образовательных результатов конкретного обучающегося, уровень его учебных достижений по совокупности учебных предметов является интегрированным показателем, в котором отображена концентрация достижений всех этапов и составляющих образовательного процесса. При анализе образовательных результатов группы (например, класса) обучающихся в сложной

форме суммированы качества учебной деятельности всех его субъектов и качества самой образовательной системы. В этом интегрированном показателе объективно отражаются не только непосредственно уровень учебных достижений и степень развития обучающихся, но и уровень профессионализма педагогов, надежность используемых методов и технологий обучения на уровнях начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Анализ образовательных результатов обучающихся экспериментальной и контрольной групп по итогам выполнения ВПР по русскому языку и математике на констатирующем этапе ОЭР представлен в Таблицах 13 и 14.

Таблица 13. Анализ образовательных результатов обучающихся ЭГ

№	Наименование школьного округа	Результаты ВПР по русскому языку в 5-8 классах, 2020 год		Результаты ВПР по математике в 5-8 классах, 2020 год	
		Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5
1	Белохолуницкий школьный округ	69%	30%	79%	33%
2	Немский школьный округ	81%	56%	87%	36%
3	Санчурский школьный округ	61%	22%	73%	33%
4	Унинский школьный округ	75%	32%	78%	35%
5	Зуевский школьный округ	76%	33%	81%	37%
	В целом по ЭГ	72%	34%	79%	34%

Удовлетворенность педагогов школ, входящих в школьный округ, организацией методической деятельности определялась посредством опросных методик (беседа, интервью). Кроме того, в ходе опытной работы широко применялись различные виды педагогического наблюдения.

Таблица 14. Анализ образовательных результатов обучающихся КГ

№	Наименование школьного округа	Результаты ВПР по русскому языку в 5-8 классах, 2020 год		Результаты ВПР по математике в 5-8 классах, 2020 год	
		Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5
1	Афанасьевский школьный округ	78%	38%	81%	38%
2	Уржумский школьный округ	81%	42%	80%	37%
3	Лебяжский школьный округ	82%	44%	70%	29%
4	Мурашинский школьный округ	69%	30%	55%	23%
5	Нолинский школьный округ	75%	38%	78%	36%
	В целом по КГ	77%	38%	73%	33%

На констатирующем этапе ОЭР в школьных округах отмечаются начала формирования сетевой методической деятельности: продуманы каналы связи между школами, входящими в состав школьных округов; в штатные расписания опорных школ введена должность сетевого методиста; определены некоторые совместные методические встречи в опорной школе с приглашением педагогов школ, входящих в школьный округ.

В целом методическая работа была организована в отдельно взятых педагогических коллективах школ, не носила сетевой характер, имела линейный характер организации.

С помощью наблюдения и бесед с педагогами выяснено, что в рамках своих образовательных организаций принимали активное участие в разработке программ деятельности временных творческих коллективов, методических объединений, планов работы, в принятии управленческих решений 16% учителей ЭГ и 11% учителей контрольной группы. Отмечено, что в составе временных

творческих коллективов работали 14% и 18% учителей экспериментальной и контрольной групп соответственно. Однако деятельность учителей в составе этих объединений и коопераций в обеих группах носила формальный характер и сводилась в основном к выполнению разовых поручений, в группы объединялись, как правило, учителя-предметники одного цикла. Можно сделать вывод о том, что профессиональные коммуникативные связи педагогов в рамках школьных округов как экспериментальной, так и контрольной групп были недостаточно развиты.

Проведенный констатирующий этап ОЭР позволяет сделать вывод, что уровень методической компетентности педагогов школьных округов, входящих в состав экспериментальной и контрольной групп, оказался недостаточным для повышения качества образовательных результатов обучающихся, требовалась организация методической деятельности, направленной на сопровождение профессионального развития педагогов в методическом пространстве школьного округа. Для этого в первую очередь необходимо было изменить мотивы и потребности педагогов: увеличить количество педагогов с устойчивой мотивацией на преобразование и самосовершенствование своей профессиональной деятельности, ищущих в работе самоутверждение через сопричастность к общим целям и задачам. Кроме того, необходимо было повысить активность педагогов в применении аналитических данных результатов образовательных достижений обучающихся в проектировании и планировании собственного профессионального развития, в использовании для данной цели идентификационного потенциала оценки качества образования.

Выявленная потребность учителей в методическом сопровождении их профессионального развития способствовала проектированию и организации такой системы методической деятельности в границах школьного округа, при которой системообразующим компонентом ее организации выступит идентификационный потенциал оценки качества образования, обеспечивающий объективными и достоверными данными, задавая ориентиры самоорганизации методической

работы для школьного округа в целом, каждой образовательной организации, входящей в школьный округ, и каждого конкретного педагога в направлении повышения качества образования.

На констатирующем этапе ОЭР мы убедились в том, что результаты «входной» диагностики (самодиагностики) методической деятельности педагогов и анализа образовательных результатов обучающихся служат основанием для организации методической деятельности педагогов, нацеливают их на решение практических задач профессионального развития (саморазвития) в соответствии с требованиями ПС «Педагог».

Таким образом, анализ результатов «входной» диагностики подтверждает актуальность нашего исследования. Использование идентификационного потенциала оценки качества образования в ходе всего констатирующего этапа ОЭР позволяет выявить позитивные практики и профессиональные дефициты педагогов, определиться с содержанием и технологиями сопровождения их профессионального развития. Обобщенные данные «стартового» уровня методической компетентности педагогов были учтены при проектировании и проведении следующего, формирующего, этапа опытно-экспериментальной работы. Об организации методической деятельности в школьном округе с использованием идентификационного потенциала оценки качества образования в соответствии с разработанной моделью и выявленными организационно-педагогическими условиями ее результативности в реальной ситуации школьного округа речь пойдет в следующем параграфе нашего исследования.

2.2. Проверка модели и организационно-педагогических условий управления методической деятельностью педагогов в школьном округе

Данный параграф позволяет отразить организацию формирующего этапа эмпирического исследования. В нем последовательно в логике формирующего этапа ОЭР представлен опыт управления методической деятельностью в школьном округе на основе разработанной модели, реализации на практике

выявленных организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе, дана краткая характеристика используемых форм работы, которые показали наибольшую эффективность.

На основании полученных результатов констатирующего этапа ОЭР в экспериментальной группе школьных округов в течение двух лет управление методической деятельностью выстраивалось в соответствии с идеями разработанной модели, проводилась работа по реализации организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе.

В контрольной группе школьных округов работа осуществлялась в соответствии с традиционным текущим планированием деятельности без учета выявленных организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе.

При описании опыта деятельности на основе разработанной модели, включающей выявленные организационно-педагогические условия управления методической деятельностью в школьном округе, будем следовать логике формирующего этапа эксперимента.

При организации управления методической деятельностью педагогов в школьном округе в соответствии с разработанной моделью, включающей выявленные и обоснованные организационно-педагогические условия, на *этапе планирования* методической деятельности был реализован цикл сетевых методических событий, который отражает предлагаемый алгоритм действий методической службы опорной образовательной организации для реализации методической деятельности в школьном округе в соответствии с представленной в параграфе 1.4 моделью.

В соответствии с указанным циклом была организована следующая деятельность.

1. Проведена серия установочных совещаний для ознакомления педагогов школ, входящих в школьные округа экспериментальной группы, с предстоящей

опытно-экспериментальной работой, целями, задачами, программой исследования. Было организовано изучение педагогами разработанной модели управления методической деятельностью в школьном округе, ее компонентов, а также критериев и показателей эффективности управления методической деятельностью в школьном округе.

2. В каждом школьном округе экспериментальной группы были проведены интерактивные фасилитационные практические семинары, в результате которых были намечены направления изменений в методической деятельности в пространствах школьных округов, сформированы рабочие группы для осуществления проектирования и координации предстоящих изменений в образовательных системах школ, связанных с апробацией управления методической деятельностью педагогов в школьном округе, основанного на применении идентификационного потенциала системы оценки качества образования. В их состав вошли директора и их заместители по учебно-воспитательной работе каждой школы, входящей в школьный округ, руководители окружных методических объединений учителей русского языка и математики, методист опорной школы, учителя русского языка и математики.

3. Рабочими группами каждого школьного округа под руководством автора настоящей работы проведен цикл встреч, в процессе которых осуществлялся анализ образовательных результатов обучающихся школ, входящих в школьный округ; организовано исследование и анализ уровня методической компетентности педагогов школьного округа; на основе проблематизирующего и прогностического компонентов идентификационного потенциала оценки качества образования сформирован комплекс мер для включения в сводный (сетевой, окружной) план методической деятельности школьного округа.

4. Сетевой план методической деятельности школьного округа, форма которого уже была разработана в опорных школах ранее, было решено дополнить разделами «Результаты диагностики методической компетентности педагогов

школ, входящих в школьный округ, и их анализ» и «Образовательные результаты обучающихся школ, входящих в школьный округ, и их анализ».

По итогам анализа листов самооценки педагогов школ экспериментальной группы отмечено, что наиболее часто встречающимися затруднениями педагогов были затруднения квалитетического характера: педагоги испытывали сложности в определении целей измерения и оценивания того или иного параметра образовательного процесса, определении критериев и показателей, подборе квалитетических методик и процедур для осуществления оценочной деятельности, разработке тестовых заданий, формировании банка оценочных материалов, а также в умении анализировать результаты и принимать организационно-педагогические решения по результатам квалитетического исследования. Поэтому в сетевые планы методической деятельности школьных округов рабочими группами были включены семинары и мастер-классы по изучению ФГОС, по составлению контрольно-измерительных материалов оценочной процедуры, по проведению анализа результатов оценочной процедуры, по корректировке образовательной деятельности по итогам анализа результатов оценивания и т.п.

Кроме того, анализ анкет (листов самодиагностики педагогов) показал, что запросы в дополнительной методической помощи педагогов ориентированы не только на формирование предметных знаний в рамках методики преподавания того или иного предмета, а в большей степени на достижение результатов метапредметного характера, которые в современной педагогической практике востребованы и составляют содержание профессиональной деятельности и, в частности, методической компетентности современного педагога. Выявлена потребность учителей в овладении методами и формами обучения, обеспечивающими включение обучающихся в самостоятельную творческую деятельность, ориентирующими на интерактивные форматы работы. Обозначенные педагогами запросы на методическое сопровождение учитывались

рабочими группами при формировании плана методической деятельности школьного округа.

Так как в процессе начала взаимодействия было выявлено, что педагоги чаще взаимодействуют с коллегами внутри своей образовательной организации, рабочими группами было предложено включение в план методической деятельности интерактивных методических событий, направленных на развитие коммуникативных связей, а также креативное мышление, навыки командной работы, критическое мышление.

5. В каждой образовательной организации, входящей в школьный округ, проведен более подробный анализ результатов анкетирования учителей русского языка и математики, а также анализ образовательных результатов их обучающихся. Эта деятельность, как правило, реализовывалась временными коллективами, состоящими из завуча школы, методиста школьного округа и руководителя окружного методического объединения по соответствующему учебному предмету. На данном этапе проводилось сопоставление достигнутых образовательных результатов обучающихся с профессиональными дефицитами или достижениями педагогов. В каждой школе выявлялись классы, где большинство учеников безошибочно справились с выполнением того или иного задания ВПР по каждому предмету. Руководители окружных методических объединений брали на заметку подобные факты в целях проектирования деятельности по обмену педагогическим опытом по организации позитивных практик обучения между педагогами школьного округа. По итогам проделанной работы были сформулированы предложения в индивидуальные методические маршруты педагогов, а также в окружной план методической деятельности.

6. Далее была организована индивидуальная работа каждого педагога по самопроектированию его плана индивидуальной методической деятельности. В соответствии со сформированным графиком с каждым учителем русского языка и математики на данном этапе взаимодействовал завуч школы или руководитель окружного методического объединения по соответствующему предмету.

Предусматривалась консультативная помощь педагогу, при необходимости, с целью объяснения основных принципов учета в проектируемой индивидуальной методической деятельности результатов анализа его листа самооценки, а также анализа образовательных результатов его обучающихся. На данном этапе педагогу был представлен проект сводного плана методической деятельности школьного округа, при необходимости педагогу давались рекомендации (задание) по включению тех или иных мероприятий в его индивидуальный методический маршрут.

В документ, регламентирующий индивидуальный методический маршрут педагога, были включены разделы «Результаты самодиагностики и их анализ» и «Образовательные результаты обучающихся и их анализ», которые педагогам было необходимо сформировать самостоятельно или (при необходимости) совместно с представителем методической службы школьного округа. Далее педагогу предлагался избыточный перечень методических событий окружного уровня для включения в индивидуальный методический маршрут и обеспечения самопроектирования профессионального развития. В случае, если учитель не находил в сводном плане методической деятельности необходимых ему мероприятий либо испытывал затруднения при самостоятельном проектировании своего методического маршрута, он имел возможность обратиться к курирующему его представителю методической службы, а также к автору исследования за консультацией и помощью.

5. После этого при организации учета сформированных по итогам аналитической деятельности предложений от образовательных организаций, входящих в школьный округ, и учителей дорабатывались и утверждались план методической деятельности школьного округа и индивидуальные методические маршруты педагогов. При этом рабочими группами включены в план методической деятельности школьных округов методические мероприятия, направленные на работу с профессиональными дефицитами, наиболее часто выявляемыми в результате диагностики у педагогов школьного округа.

Таким образом, на этапе планирования методической деятельности в школьном округе осуществлено:

- описание и анализ представителями методической службы школьного округа текущего состояния образовательных систем школ, входящих в школьный округ, при опоре на актуальные данные оценки качества образования. Особое внимание уделено состоянию кадрового ресурса и образовательных результатов обучающихся;

- проектирование и реализация возможностей сетевого взаимодействия педагогов в образовательном пространстве школьного округа;

- проведение работы на основании аналитических данных по выявлению профессиональных дефицитов педагогических работников школ, входящих в школьный округ, а также по выявлению положительной педагогической практики педагогов школьного округа;

- формирование банка имеющегося положительного, передового педагогического опыта;

- проектирование индивидуальных методических маршрутов педагогами, направленных на их профессиональное саморазвитие;

- составление плана работы по сопровождению профессионального развития педагогов в методическом пространстве школьного округа;

- уточнение критериев и показателей результативности плана работы;

- прогнозирование возможных отклонений от цели, нежелательных препятствий и последствий, организация работы по их нивелированию;

- мотивирование педагогических работников на достижение цели и реализацию плана, создание творческой атмосферы в коллективе.

Идентификационный потенциал оценки качества образования на этапе планирования:

- помогал установить качество образовательных результатов обучающихся школ, входящих в школьный округ; соотнести проблемы, выявленные в качестве

образовательных результатов с профессиональными дефицитами педагогических работников; выявить позитивные образовательные и методические практики;

– учитывался при составлении плана методической деятельности, определении критериев и показателей результативности составленного плана и т.п.

На *этапе реализации* деятельность методической службы и педагогических работников была направлена на выполнение запланированной работы. Идентификационный потенциал оценки качества образования использовался на данном этапе в качестве ресурса для практической деятельности педагогических работников: педагогами изучались требования федеральных государственных образовательных стандартов, была организована работа с банками заданий оценочных процедур ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, критериями оценивания, кодификаторами, контролируемыми элементами содержания ФГОС и т.п. Идентификационный потенциал оценки качества образования использовался в качестве одного из основополагающих элементов при отборе материалов в банк педагогического опыта, при формировании методических объединений и временных творческих групп и коллабораций педагогов, проведении исследований и составлении методических рекомендаций. Именно на этом этапе организовывалась деятельность по развитию оценочно-квалиметрической компетентности учителей как недостаточно сформированного компонента их методической и в целом профессиональной компетентности. Примеры одного из методических событий, проведенных в экспериментальной группе школьных округов, представлен в Приложении № 6.

Для удовлетворения индивидуальных и групповых образовательных потребностей педагогов экспериментальной группы в сетевую методическую деятельность школьных округов были включены разнообразные организационные формы методической работы:

– индивидуальные, нацеленные на обеспечение саморазвития педагогов (закрепление наставника, индивидуальные консультации методиста или педагога,

имеющего позитивную педагогическую практику по проблемному вопросу, в режиме онлайн, курирование (сопровождение) представителем методической службы проектирования и реализации индивидуального методического маршрута педагога, приглашение педагога на дистанционные вебинары и конференции в формате видео-конференц-связи по необходимым ему для изучения и обсуждения проблемам и др.);

– групповые, реализуемые с педагогами из различных образовательных организаций, входящих в школьный округ (мастер-классы, выездные семинары-практикумы, работа творческих и проблемных групп по направлениям деятельности, групповые тематические консультации, формирование подборки методических рекомендаций, буклетов, публикаций и др.);

– коллективные, предназначенные для всех педагогов школ, входящих в школьный округ (методические семинары с использованием ресурса сетевого взаимодействия, научно-практическая конференция, фестиваль открытых уроков, окружной методический день с элементами баркемпа, коллективная супервизия педагогического опыта, тренинги профессионального развития или профилактики эмоционального выгорания, организационно-деятельностные игры и др.), как правило, темы таких событий определялись, исходя из дефицитов и потребностей педагогов.

Следует отметить, что описанный выше опыт деятельности представляет примерный алгоритм «запуска» методической деятельности в школьном округе в соответствии с разработанной моделью. Однако представленные рекомендации являются примерными, поскольку, на наш взгляд, самоорганизующимся системам (к которым, как мы определили выше, относится методическая система школьного округа) нет необходимости предлагать чрезмерно регламентированные руководства к действию. Для достижения оптимального результата такими системами достаточно направляющего, резонансного воздействия, которым и обладает предложенная модель. Реализовать деятельность в соответствии с представленной моделью после ее принятия

(в частности сформировать организационные и исполнительские структуры, разработать дорожные карты по внедрению модели, определить оптимальный темп движения, сформировать способы и средства сетевого взаимодействия, определить способы формирования проблемных и творческих групп и т.п.) каждый школьный округ может самостоятельно, модернизируя некоторые элементы управления в зависимости от имеющихся в распоряжении ресурсов и условий функционирования конкретного школьного округа.

Кратко представим характеристику используемых форм работы, которые оказались наиболее эффективными на *этапе реализации* деятельности.

Работа творческих и проблемных групп. В процессе формирующего этапа ОЭР в экспериментальных школьных округах шел активный процесс формирования новых творческих и проблемных группы педагогов, деятельность которых была направлена на достижение коллективной цели. Вот рабочие названия некоторых из них: «Оценка образовательных результатов в соответствии с ФГОС», «Внутренняя система оценки качества образования», «Событийные форматы работы со школьниками», «Работа с одаренными детьми», «Метапредметные результаты: как измерять и как достигать».

Можно отметить, что процент активности педагогов и их вовлеченности в работу проблемных и творческих групп вырос (с 14% до 83% в экспериментальной группе школьных округов). В результате деятельности указанных групп осуществлялась подготовка к участию педагогов и обучающихся в окружных и областных конференциях, организация мастер-классов по актуальным темам, организация образовательных событий, обновление содержания школьных проверочных работ и некоторых нормативных документов. В ходе подготовки различных событий педагоги овладели рядом необходимых профессиональных компетенций (например, элементами оценочно-квалиметрической, «метапредметной»), которые впоследствии смогут применить не только в работе творческих и проблемных групп, но и в своей педагогической деятельности.

Выездные семинары-практикумы. Результативным оказался опыт организации и участия педагогов школьного округа в совместных методических семинарах-практикумах, организованных на базе одной из школ округа для педагогов всего школьного округа, по следующим темам: «Реализация программы основного общего образования в условиях ФГОС», «Возможности использования надпредметных курсов в формировании универсальных учебных действий обучающихся в условиях реализации ФГОС основного общего образования», «Как определить и нивелировать профессиональный дефицит», «Аналитическая информация оценки качества образования: зачем она нужна учителю» и др. Такие события позволяют учителям обсуждать с коллегами проблемные аспекты работы с учетом обновления содержания образования: педагоги на семинарах решали проблемные практические ситуации, знакомились с возможностью актуализации идентификационного потенциала оценки качества образования в методической деятельности. Особое внимание было уделено использованию игровых и интерактивных технологий в преподавании русского языка и литературы, математики. Педагоги смогли посмотреть и обсудить оформление и дидактическое оснащение учебных кабинетов у своих коллег. Важным моментом считаем возможность при представлении своего опыта работы получить обратную связь от коллег, которая во многом позволила с новых позиций осмыслить собственную деятельность.

Окружной методический день с элементами баркемпа проводился в основном в каникулярное время. В первой части события участники распределились для работы по нескольким группам, каждая из которых имела возможность проработать один из трендов современного образования. Вместе с модераторами групп педагоги определяли основные ориентиры деятельности, цели и задачи, выявляли проблемы и риски, составляли дорожные карты, обсуждали педагогические практики внутри групп на разные темы («Структура современного урока», «Формирование метапредметных результатов в условиях обновления содержания образования», «Возможности работы с образовательным

событием в формате проекта в 5-9 классах», «Использование цифровых технологий в образовательных целях», «Оценивание предметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования»). Особенностью окружных методических дней была организация во второй части дня после перерыва различных тренингов психологами опорных школ. Например, были организованы ресурсные тренинги по профилактике эмоционального выгорания, по формированию ситуации успеха обучающегося в урочной и внеурочной деятельности, формированию педагогической успешности, формированию эмоционального интеллекта и др. Такие события стали востребованными формами методической работы, педагоги высказались за дальнейшее проведение таких встреч, отмечая также важность психологических тренингов.

Фестиваль открытых уроков. В соответствии с планом методической деятельности школьного округа в каждом полугодии проводился фестиваль, открытые уроки в рамках которого могли посещать все желающие педагоги школ-партнеров. В течение учебного года были проведены открытые уроки по следующим темам: «Правописание окончаний глаголов», бинарный урок по математике и музыке «Ноты и дроби», «Задачи на движение», «Арифметические действия над числами», «Математика с пропедевтикой химии» и т.п. Проведенные уроки отвечали требованиям обновленных ФГОС, были нацелены на формирование универсальных учебных действий с использованием предметного содержания учебных занятий. Особое внимание уделялось мотивации обучающихся, деятельностному характеру используемых форм организации, приемов и технологий, использованию цифровых образовательных технологий. Совместное обсуждение возможных направлений решения актуальных проблем помогало педагогам определиться с дальнейшими направлениями собственного профессионального развития.

Методические семинары с использованием ресурсов сетевого взаимодействия. Проведенные сетевые семинары для всех педагогов школьного

округа («Современные подходы к контрольно-оценочной деятельности в школе», «Педагогическая диагностика образовательных результатов как средство повышения эффективности обучения», «Анализ образовательных результатов по итогам ВПР, ОГЭ, ЕГЭ» и т.п.) позволили акцентировать внимание на особенностях диагностики образовательных результатов обучающихся, анализа результатов оценивания и корректировки образовательного процесса с учетом аналитических данных. Такая форма организации методической деятельности также способствовала совершенствованию оценочно-квалиметрической компетентности педагога.

Результативной формой работы стал проведенный в рамках окружного методического дня *компетентностный квест*. Это нестандартная форма интерактивной работы педагогов, которая предоставляет им возможность побывать в роли обучающихся, при этом позволяя реализовать в ходе мероприятия собственный профессиональный и личностный потенциал. Квест представлял собой выполнение педагогами определенных заданий в ходе движения по его этапам (станциям). Задания представляли собой решение педагогических и коммуникативных ситуаций, логических задач, метапредметных и предметных кейсов. Во время этого образовательного события педагоги не только раскрывали сформированные компетенции, а также овладевали новыми. Присутствовал и соревновательный момент – переживание чувства долга и ответственности за свою школу. Целесообразность использования квеста в работе с педагогами состояла в том, что перед внедрением подобных форм работы с учащимися необходимо прожить их самому, погрузиться в них, определить их дидактические возможности. Поэтому педагоги, апробировав данную форму организации учебной деятельности, в дальнейшем смогут реализовывать её со своими учениками.

Итоговая научно-практическая конференция. Сетевая конференция учителей школьного округа была проведена в качестве итоговой формы представления и обобщения опыта педагогов за учебный год. На ней по группам

были рассмотрены актуальные вопросы методической деятельности в рамках сетевого взаимодействия педагогов школьного округа. Наибольший интерес участников конференции вызвало обсуждение затруднений педагогов, которые они испытывали в ходе проведения образовательных событий. Давая обратную связь, участники отмечали, что содержание сетевой методической и образовательной работы позволяет им конструировать собственную модель педагогической деятельности, обогащать ее использованием позитивных педагогических практик.

Приведем в качестве примера сведения из монографических характеристик педагогов Мухинской средней школы и Основной школы д. Зуи, составленных на основе педагогического наблюдения при непосредственном контакте с ними в процессе исследования, а также изучения документации педагогов.

Ксения Сергеевна Ч. преподает русский язык в 5-8 классах Мухинской средней школы с 2018 года. Общий педагогический стаж Ксении Сергеевны 2 года. Учитель имеет высшее педагогическое образование по специальности «Учитель русского языка и литературы», закончила ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» в 2018 году.

Самоанализ результатов заполнения педагогом листов самооценки методической компетентности, проведенный на констатирующем этапе исследования (2020 год), показал низкий уровень сформированности у педагога методической компетентности. У учителя были зафиксированы профессиональные затруднения, касающиеся оценивания учебных достижений обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС, формирования универсальных учебных действий, применения на уроках современных образовательных технологий. Одновременно педагог отмечал свою профессиональную уверенность в использовании ИКТ-технологий при подготовке к урокам, организации проектной деятельности обучающихся (см. Таблицу 15).

Таблица 15. Итоги самодиагностики методической компетентности педагога

Раздел анкеты	Итоговый балл	Максим. возможный балл	%	Основные затруднения педагога	Позитивные практики
1.«Общепедагогическая функция. Обучение»	50	111	45	Оценивание учебных достижений в соответствии с ФГОС Формирование УУД Анализ результатов оценивания	Использование ИКТ технологий при подготовке к урокам
2. «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	73	159	46	Структура современного урока Применение современных образовательных технологий в урочной и внеурочной деятельности	Организация проектной деятельности обучающихся
3. «Предметное обучение. Русский язык»	42	75	56	Формирование УУД на уроках русского языка. Формирование метапредметных результатов у обучающихся Подбор эффективных методов и приемов работы Дифференцированные домашние задания	Пока не выделила
ИТОГО:	165	345	48	Низкий уровень	

Также на констатирующем этапе эксперимента проведен анализ образовательных результатов учеников Ксении Сергеевны по итогам написания школьниками Всероссийских проверочных работ по русскому языку. Его основные показатели представлены в Таблице 16. Следует отметить, что Ксения Сергеевна работает с данными учениками всего два года, поэтому некоторые знания у обучающихся 7 и 8 классов сформированы другим педагогом.

**Таблица 16. Итоги анализа образовательных результатов обучающихся
(на основе ВПР)**

Класс	Доля справившихся с работой не ниже оценки «удовлетворительно»	Доля справившихся на «4» и «5»	Основные элементы содержания, которые не вызвали затруднений у обучающихся	Основные элементы содержания, с которыми не справились большинство учеников
5 класс	82%	33%	Синтаксис	Понимание смысла текста, выделение основной мысли текста, лексическое значение слов
6 класс	60%	-	-	Морфемный, словообразовательный и морфологический разбор слов. Смысловый анализ текста, виды чтения, фонетический анализ слов
7 класс	61%	21%	Смысловый анализ текста, виды чтения, фонетический анализ слов	Орфографические, пунктуационные и речевые ошибки, навыки работы с выразительными средствами языка
8 класс	80%	22%	Синтаксис, вводные слова, лексическое значение слов	Орфографические, пунктуационные и речевые ошибки, навыки работы с выразительными средствами языка

На констатирующем этапе ОЭР (2020 год) зафиксирован низкий уровень методической активности педагога. Ксения Сергеевна не участвовала в работе проблемных и творческих групп педагогов в школе, мастер-классы и открытые уроки коллег в школе посещала по просьбе завуча, не проявляла инициативы в представлении своего опыта работы, проведения открытых уроков. К своим урокам готовилась самостоятельно, за помощью к коллегам не обращалась.

Проектируя в августе 2020 года свой индивидуальный методический маршрут, Ксения Сергеевна испытывала трудности в обозначении своих дефицитов. Совместно с руководителем методического объединения учителей русского языка и литературы, пользуясь диагностической методикой и проведя анализ образовательных результатов учеников, Ксения Сергеевна сформулировала свои профессиональные затруднения, определила три из них, на которые в первую очередь направит вектор своей деятельности (использование субъектно-деятельностного подхода при проведении уроков и внеурочной деятельности, определение образовательных дефицитов обучающихся и организация целенаправленной работы на уроке, формирование функциональной грамотности у обучающихся). Педагогу был назначен наставник – Наталья Валентиновна П, учитель высшей квалификационной категории, учитель русского языка и литературы государственной опорной школы г. Зуевка. Ксения Сергеевна с помощью наставника спроектировала свой индивидуальный методический маршрут, в который вошли:

- посещение и анализ уроков у наставника;
- составление программы наставничества;
- открытие канала взаимодействия с наставником для возможности решения оперативных вопросов и получения конкретных консультаций;
- посещение цикла семинаров на базе опорной школы г. Зуевка на тему «Критериальное формирующее оценивание», на которых педагоги разбирали способы анализа образовательных результатов обучающихся, обучались использованию инструментов и методов оценивания в педагогической деятельности;
- в каникулярное время посещение занятий «Школы молодого педагога» на базе опорной школы, в рамках которых с молодыми учителями их более опытные коллеги делились опытом сплочения детского коллектива, налаживания взаимодействия с родителями учеников, со своими коллегами, проводили

психологические тренинги, мастер-классы по использованию эффективных методов и приемов обучения и т.п.

Ксения Сергеевна в ноябре 2020 года посетила окружной день открытых дверей, на котором изучала и анализировала опыт работы коллег из школ, входящих в школьный округ. В апреле Ксения Сергеевна посетила семинар по формированию читательской грамотности на уроках и во внеурочной деятельности, на котором также был представлен разработанный временным творческим коллективом учителей русского языка сборник «Дидактические материалы по формированию функциональной грамотности обучающихся на уроках русского языка».

В 2021-2022 учебном году сотрудничество молодого педагога и наставника продолжилось. Ксения Сергеевна регулярно посещала методические события школьного округа, активно участвовала в обсуждении проблемных вопросов. В апреле 2022 года в рамках фестиваля мастер-классов наставник и наставляемый совместно провели мастер-класс для коллег на тему «Приемы развития субъектности обучающихся на разных этапах современного урока» (по теме, которая при самодиагностике в 2020 году была в числе методических дефицитов Ксении Сергеевны). В планах у педагога сделать подборку дидактических приемов развития субъектности на разных этапах уроков по русскому языку в 5-8 классах.

Ксения Сергеевна по итогам проведения контрольных и диагностических работ анализирует образовательные результаты своих учеников. Сначала она делала это вместе со своим наставником, затем самостоятельно. Она выявляет «западающие» темы у каждого ребенка и предлагает детям дополнительные задания на их закрепление в качестве дифференцированных домашних заданий. Ксения Сергеевна самостоятельно определила, что ей следует в дальнейшем обратить внимание на формирование читательской грамотности практически у всех обучающихся, поэтому в своем методическом маршруте это стало

очередным ориентиром ее методической деятельности. В июне 2021 года Ксения Сергеевна была успешно аттестована на соответствие занимаемой должности.

Закономерным итогом целенаправленной методической деятельности Ксении Сергеевны, организованной на диагностической основе, явились результаты самодиагностики: в июне 2021 года был зафиксирован достаточный уровень методической компетентности. Отмечается положительная динамика и образовательных результатов по русскому языку у учеников Ксении Сергеевны: увеличилась доля обучающихся, справляющихся с ВПР на оценку не ниже «удовлетворительно» (до 90 %), а также получивших отметки «4» и «5» (до 40%).

Людмила Владимировна Р. преподает русский язык и литературу в 5-9 классах Основной школы д.Зуи с 2004 года. Ее общий педагогический стаж составляет 31 год. Учитель имела высшее педагогическое образование по специальности «Учитель русского языка и литературы», первую квалификационную категорию. Курсы повышения квалификации по теме «Преподавание русского языка в соответствии с требованиями ФГОС основного общего и среднего общего образования» пройдены в 2022 году в Институте развития образования Кировской области.

Самоанализ результатов заполнения педагогом листов самооценки методической компетентности, проведенный на констатирующем этапе исследования (2020 год), показал достаточный уровень сформированности у педагога методической компетентности. У педагога были зафиксированы основные затруднения, касающиеся оценивания учебных достижений обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС, формирования универсальных учебных действий, применения на уроках современных образовательных технологий. Одновременно педагог отмечал свою профессиональную уверенность в организации работы с одаренными детьми, организации и проведению олимпиад, турниров, конкурсов (см. Таблицу 17).

Таблица 17. Итоги самодиагностики методической компетентности педагога

Раздел анкеты	Итого вый балл	Максим. возможный балл	%	Основные затруднения педагога	Позитивные практики
1.«Общепедагогическая функция. Обучение»	81	111	73	Оценивание учебных достижений в соответствии с ФГОС Формирование УУД	Организация работы (мероприятий) с одаренными детьми
2. «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	102	159	64	Применение современных образовательных технологий, включая информационные	Организация олимпиад, турниров, конкурсов
3. «Предметное обучение. Русский язык»	51	75	68	Формирование УУД на уроках русского языка	Использование специальных коррекционных приемов для обучающихся с ОВЗ
ИТОГО:	234	345	68	Достаточный уровень	

Также на констатирующем этапе эксперимента проведен анализ образовательных результатов учеников Людмилы Владимировны по итогам написания школьниками Всероссийских проверочных работ по русскому языку. Его основные показатели представлены в Таблице 18.

На констатирующем этапе ОЭР (2020 год) зафиксирован средний уровень методической активности педагога. Людмила Владимировна регулярно (примерно 1 раз в 3-4 года) обучалась на курсах повышения квалификации, ответственно готовилась к каждому уроку. Однако, она не участвовала в работе проблемных и творческих групп, мастер-классы и открытые уроки коллег в школе посещала в качестве зрителя, не проявляла инициативы в представлении своего опыта работы, проведения открытых уроков.

**Таблица 18. Итоги анализа образовательных результатов обучающихся
(на основе ВПР)**

Класс	Доля справившихся с работой не ниже оценки «удовлетворительно»	Доля справившихся на «4» и «5»	Основные элементы содержания, которые не вызвали затруднений у обучающихся	Основные элементы содержания, с которыми не справились большинство учеников
5 класс	92%	45%	Синтаксис	Понимание смысла текста, выделение основной мысли текста, лексическое значение слов
6 класс	70%	20%	Синтаксис	Морфемный, словообразовательный и морфологический разбор слов
7 класс	80%	60%	Смысловый анализ текста, виды чтения, фонетический анализ слов	Морфологический анализ слова, лексическое значение слов
8 класс	88%	22%	Синтаксис, вводные слова, лексическое значение слов	Орфографические, пунктуационные и речевые ошибки, навыки работы с выразительными средствами языка

Проектируя в августе 2020 года свой индивидуальный методический маршрут, Людмила Владимировна адекватно обозначила свои дефициты, пользуясь диагностической методикой и проведя анализ образовательных результатов своих учеников. Людмила Владимировна в течение учебного года посетила цикл семинаров на базе государственной опорной школы г. Зуевка на тему «Критериальное формирующее оценивание», на которых она освоила способы анализа образовательных результатов обучающихся, обучалась использованию инструментов и методов оценивания в педагогической деятельности.

Людмила Владимировна вошла в состав временного творческого коллектива, который в течение учебного года разрабатывал методические рекомендации для учителей русского языка школьного округа «Дидактический материал по формированию функциональной грамотности обучающихся на уроках русского языка».

Людмила Владимировна в ноябре 2020 года в рамках окружного дня открытых дверей представила открытый урок в 5 классе на тему «Синтаксический разбор сложного предложения», в январе 2021 года приняла участие в окружном конкурсе методических разработок «Сценарий современного урока», получив диплом лауреата за сценарий открытого урока на тему «Международный день родного языка». В феврале 2021 года Людмила Владимировна представила на заседании окружного методического совета рабочую программу факультативного курса для учеников 8 класса «Практикум по русскому языку», которая получила одобрение коллег в том числе за содержащиеся в ней эффективные приемы и формы организации работы с обучающимися. К концу учебного года учитель зарегистрировала свой блог на всероссийском электронном ресурсе «Мультиурок», который регулярно пополняется ее авторскими разработками.

В 2021-2022 учебном году Людмила Владимировна вошла в методический совет школьного округа, организовала и стала руководителем временного творческого коллектива по разработке заданий к конкурсам и олимпиадам для учеников для проведения в весенние каникулы «Слета активистов школьного округа», подала документы на присвоение высшей квалификационной категории, на которую была аттестована в июле 2022 года. Людмила Владимировна регулярно посещала методические события школьного округа, активно участвовала в обсуждении проблемных вопросов и принятии решений по ним. В апреле 2022 года в рамках фестиваля мастер-классов она провела мастер-класс для коллег на тему «Приемы развития функциональной грамотности на уроках русского языка» (по теме, которую она при самодиагностике в 2020 году

отмечала в числе своих методических дефицитов), тем самым подтвердив, что указанный дефицит компенсирован. В течение года в своем блоге на сайте «Мультиурок» Людмила Владимировна разместила четыре авторские методические разработки.

Людмила Владимировна ежегодно анализирует образовательные результаты своих учеников по итогам оценочных процедур. После получения результатов ВПР в каждом классе она составляет аналитическую справку по итогам ВПР (см. Приложение 4) выявляет «западающие» темы у каждого ребенка и предлагает детям дополнительные задания на их закрепление в качестве дифференцированных домашних заданий (см. Приложение 4). В планах у педагога разработать картотеку дифференцированных домашних заданий для закрепления предметного и метапредметного материала по русскому языку с учениками 5-9 классов.

Закономерным итогом целенаправленной методической деятельности Людмилы Владимировны, организованной на диагностической основе, явились результаты самодиагностики: в мае 2022 года был зафиксирован высокий уровень методической компетентности, а в июле педагогу присвоена высшая квалификационная категория по должности «учитель». Отмечается положительная динамика и образовательных результатов по русскому языку у учеников Людмилы Владимировны: увеличилась доля обучающихся, справляющихся с ВПР на оценку не ниже «удовлетворительно» (до 96%), а также получивших отметки «4» и «5» (до 60%).

Таким образом, целенаправленная методическая деятельность, организованная в школьном округе на диагностической основе с использованием идентификационного потенциала оценки качества образования, включающая активную методическую деятельность самого педагога в сочетании с грамотным методическим сопровождением профессионального роста методической службой школьного округа, созданными в школьном округе условиями для методической

деятельности педагогов, способствуют профессиональному росту педагогов и повышению качества образовательных результатов обучающихся.

Примеры проведенных для педагогов школьного округа методических событий, фрагменты и образцы информационно-аналитических материалов, разработанные под руководством автора для использования в деятельности методических служб школьных округов, представлены в Приложениях № 3-6.

На *этапе проверки и анализа* эффективности управления методической деятельностью школьного округа за учебный год реализована диагностика с использованием тех же диагностических инструментов с целью сопоставления достигнутых показателей методической деятельности с запланированными, установления причин возможного рассогласования достигнутых и запланированных показателей, осуществления корректировки и дальнейшего проектирования методической деятельности педагогического коллектива, отдельных педагогов и их групп. Идентификационный потенциал оценки качества образования на данном этапе, как и на этапе планирования, использовался в инструментах диагностики, а также позволял выявлять динамику в преодолении профессиональных дефицитов педагогических работников.

Управление методической деятельностью в школьном округе в соответствии с разработанной моделью предполагало реализацию выявленных и описанных в параграфе 1.4 настоящей диссертации *организационно-педагогических условий*, которые лежат в основе осуществляемых функций методической деятельности, обеспечивая эффективность управления ею.

Для реализации первого организационно-педагогического условия – *использование анализа образовательных результатов обучающихся по итогам оценки качества образования как основания для идентификации успешных практик обучения детей и компенсации профессиональных дефицитов учителей* – было обеспечено проведение диагностики и самодиагностики методической компетентности педагогических работников, которая предусматривала подбор и определение методов изучения исследуемого

процесса, а также использование анализа образовательных результатов обучающихся в идентификационном контексте оценки качества образования. Анализ результатов диагностики как методической компетентности педагогов, так и образовательных результатов обучающихся был реализован в том числе в форматах осмысления с использованием таких интерактивных методов, как проблематизация, тренинг, дискуссия, экспертное отношение.

Используя анкету, описанную в параграфе 2.1. настоящего исследования, удалось определить уровень методической компетентности педагога и выявить те профессиональные дефициты педагога, которые осознаются им самостоятельно. Как отмечают педагоги, вопросы анкеты помогли им осмыслить требования ПС «Педагог», соотнести их с собственной практической деятельностью, задуматься о необходимости дальнейшего профессионального развития, помогли определиться с его перспективными направлениями.

Однако анкета помогла определить только осознаваемые педагогами собственные профессиональные дефициты. Поэтому важным является использование на диагностическом этапе управления методической деятельностью идентификационного потенциала оценки качества образования для определения профессиональных дефицитов, в том числе не осознаваемых педагогом, а также выявления позитивных педагогических практик. Как уже пояснялось в первом параграфе настоящей главы в рамках нашего исследования для этой цели использовались результаты ВПР.

В основе ВПР лежит оценка планируемых результатов обучения. Планируемые результаты обучения четко прописаны в федеральных образовательных программах. Именно они присутствуют в кодификаторе по предмету, по которому проводится всероссийская проверочная работа. Кодификатор разрабатывается на основе ФГОС и федеральных образовательных программ, в нем содержатся те элементы содержания, выполнение которых контролируются при проведении ВПР. В кодификаторе эти элементы названы контролируемыми элементами содержания образования, которые являются

основой каждой диагностической работы, разрабатываемой на федеральном уровне в рамках ГИА, ВПР, НИКО. Когда диагностические процедуры проведены, результаты оценены, образовательные организации получают информацию об итоговых оценках обучающихся.

После проведения ВПР по русскому языку и математике, их оценивания руководители образовательных организаций, входящих в экспериментальной группе школьных округов, получили в личных кабинетах Федеральной информационной системы оценки качества образования аналитическую информацию о результатах ВПР.

Аналитическая информация включала сведения о том, из чего состоит эта итоговая оценка, о полноте выполнении каждым учеником всех заданий в соответствии с кодификатором оценочной процедуры, как он справился с каждым контролируемым элементом содержания. В личном кабинете школ аналитическая информация представлена в разрезе конкретных обучающихся, классов, параллелей, информация визуализирована в виде таблиц и графиков.

Эта информация в рамках нашего исследования явилась основанием для более подробного анализа. Сначала на уровне каждого класса были выявлены темы или разделы программы, которые «западают» у некоторых учеников, с выполнением заданий по которым дети не справились. Это основание для индивидуальной работы с ребенком. Это сигнал для родителей и педагогов о том, что из программного материала усвоено не в достаточной мере и требует доработки.

Далее на уровне каждого класса выявлялись разделы программы, которые «западают» у большого количества учеников этого класса. Этой проблеме уделялось внимание методической службы школьного округа, окружного методического объединения учителей по данному предмету в целях выявления профессиональных затруднений у отдельных педагогов и оказания им адресной помощи. Так, например, все ученики 5 класса одной из школ-партнеров Немского школьного округа не справились с заданиями ВПР по русскому языку,

проверяющими синтаксические умения обучающихся. Однако, выполняя эту же диагностическую работу, пятиклассники другой школы этого же школьного округа показали высокий уровень синтаксических знаний и умений, что дает возможность предположить об эффективном опыте работы педагога.

Определение направлений методической деятельности основывалось на результатах анализа выявленных проблем и позитивных практик с учетом необходимости самоорганизации целенаправленной деятельности, обеспечивающей корректировку образовательного процесса в зависимости от результатов диагностики и самодиагностики. По результатам анализа выявленных проблем и позитивных практик осуществлялось определение описанных выше конкретных мер, форм и средств методической деятельности, которые отражались в окружных, школьных программах и планах методической деятельности, а также в индивидуальных маршрутах педагогов, обеспечивая направленность методической деятельности на достижение необходимых результатов.

Основными средствами реализации первого организационно-педагогического условия эффективного управления методической деятельностью в школьном округе можно считать анкету для проведения диагностики и самодиагностики методической компетентности педагогов, а также идентификационный потенциал оценки качества образования, отражающий профессиональные дефициты педагогов и их успешные педагогические практики через образовательные результаты обучающихся.

В ходе реализации первого организационно-педагогического условия педагоги школ, входящих в экспериментальную группу школьных округов, отмечали следующее:

«разработанная анкета помогает более оперативно и качественно провести самооценку собственной профессиональной компетентности и наметить дальнейшие направления работы для профессионального роста» (учитель русского языка);

«самооценка своей методической компетентности, а также подробный анализ образовательных результатов учеников по каждому контролируемому элементу содержания ФГОС позволяет задуматься и осмыслить, понять свои профессиональные дефициты. И это полезно для планирования своей дальнейшей методической деятельности» (учитель математики).

Второе организационно-педагогическое условие управления методической деятельностью в школьном округе – *проектирование и реализация методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях (конкретного педагога, педагогического коллектива каждой школы, всех педагогов в методическом пространстве школьного округа)* – было обеспечено за счет объединения «методических пространств» образовательных организаций, входящих в школьный округ, что расширило возможности для профессиональных взаимоотношений, приводящих к взаимообогащению, взаимообучению, обмену опытом между педагогами сельских малокомплектных школ в инновационном методическом пространстве школьного округа. Педагоги школ, входящих в экспериментальную группу школьных округов, позитивно восприняли идею объединения «методических пространств» школ-партнеров. Как они отмечали, это увеличивает возможности профессионального общения с коллегами, работающими в схожих условиях (похожих на свою школах, в близко расположенных населенных пунктах, со схожими условиями финансирования и материально-технического обеспечения и т.п.), с которыми можно «посоветоваться» относительно выполнения профессиональных функций и решения тех или иных педагогических задач.

Однако каждая образовательная организация, входящая в состав школьного округа, является юридическим лицом, обладает правами, несет ответственность, в том числе за организацию методического сопровождения педагогов, поэтому заинтересована в качественной организации методической деятельности, а каждый конкретный педагог нацелен на профессиональное саморазвитие.

Поэтому организация методической деятельности на всех трех уровнях педагогических систем, выделяемых в школьном округе, актуальна. Средствами реализации данного организационно-педагогического условия служили программы методической деятельности школьных округов, планы методической деятельности образовательных организаций, входящих в структуру школьного округа, индивидуальные методические маршруты педагогов, включающие необходимые средства сетевого взаимодействия педагогических работников в методическом пространстве школьного округа. Векторы проектирования методической деятельности, отраженные в указанных документах, определялись в результате аналитической деятельности сформированных проблемных и творческих групп педагогов и основывались на применении идентификационного потенциала оценки качества образования, при этом обязательно учитывались потребности учителей, выявленные при обработке их анкет.

Третье организационно-педагогическое условие – *адресное сопровождение профессионального развития педагога при дополнении результатов оперативной самодиагностики аналитическими данными оценки качества образования* – было реализовано методической службой школьного округа, в состав которой входили руководители и завучи всех школ, входящих в округ, сетевые методисты, руководители методических объединений школьного округа. Ими обеспечивалась организация процесса проектирования и реализации индивидуальной методической деятельности педагогов так, чтобы учитель размышлял о причинах собственных педагогических достижений и дефицитов, сопоставлял достигнутый результат с планируемым, осуществляя самооценку профессиональной деятельности, анализировал образовательные достижения своих обучающихся и делал выводы о целесообразности поставленных целей и задач педагогической деятельности, способах их достижения, вносил коррективы в свои дальнейшие действия.

При реализации данного организационно-педагогического условия важно обеспечить оперативной обратной связи учителей с представителями

методической службы, взаимодействия между педагогами школьного округа, в том числе посредством онлайн-взаимодействия через сетевые ресурсы. Основным средством реализации данного организационно-педагогического условия являлись индивидуальные методические маршруты педагогов, включающие методические события школьного округа.

Таким образом, при управлении методической деятельностью в школьном округе, основанной на использовании идентификационного потенциала оценки качества образования в соответствии с разработанной и описанной в первой главе исследования моделью, мы убеждаемся в том, что эффективное сопровождение профессионального развития педагогов возможно в специально созданном методическом пространстве школьного округа при реализации представленных организационно-педагогических условий. Объединение методических ресурсов профессиональных сообществ школ, входящих в школьный округ, и качественное взаимодействие педагогов в методическом пространстве школьного округа позволяют эффективно развивать методическую компетентность учителей. Благодаря построению персонифицированного методического сопровождения на диагностической основе и использования с этой целью ресурсов идентификационного потенциала оценки качества образования, у учителей формируется рефлексивный субъектный педагогический опыт саморазвития через целенаправленную деятельность по компенсации собственных профессиональных дефицитов и формированию позитивного педагогического опыта. Если педагоги включены в совместный поиск рабочих ориентиров, сотрудничество и со-творчество, то идет активный процесс мотивационно-ценностного принятия ими требований ПС «Педагог» и ФГОС общего образования. Результаты управления методической деятельностью в школьном округе, основанного на использовании идентификационного потенциала оценки качества образования, реализованного в соответствии с разработанной структурно-функциональной моделью, и организационно-педагогическими условиями его эффективности будут подробно рассмотрены в следующем параграфе нашего исследования.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе представлена оценка эффективности управления методической деятельностью в школьном округе, организованного в соответствии с разработанной моделью.

Последний, контрольно-оценочный этап ОЭР, был организован на последнем этапе цикла управления методической в школьном округе – этапе проверки и анализа. Преобладающими функциями методической деятельности на этом этапе являлись информационно-аналитическая, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная. Проводилось повторное анкетирование педагогов, анализ среза образовательных результатов обучающихся, подведение итогов, проведение завершающих методических событий в каждом школьном округе (обратная связь, отзывы педагогов, беседы).

Результативность ОЭР по апробации управления методической деятельностью в школьном округе в соответствии с разработанной моделью, основанной на использовании идентификационного потенциала оценки качества образования, определялась посредством анализа планов методической деятельности, методических разработок, рабочих записей исследователя (беседы, интервью, наблюдения и др.), а также на основе сопоставления диагностических данных, полученных в начале и при завершении запланированных событий, организованных в рамках ОЭР. Была проведена повторная самооценка методической компетентности учителями русского языка и математики, принимавшими участие в исследовании как в составе экспериментальных школьных округов, так и в составе контрольных групп, зафиксирован уровень методической компетентности каждого педагога и в целом педагогических коллективов школ, входящих в экспериментальную и контрольную группы. Также были проанализированы образовательные результаты обучающихся по русскому языку и математике по итогам ВПР у обучающихся 5–9-х классов

общеобразовательных организаций, входивших в экспериментальную и контрольную группы. Был выполнен сравнительный анализ полученного нами в ходе формирующего этапа ОЭР уровня методической компетентности педагогов с первоначальным, выявленным на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах.

Выполненный нами сравнительный анализ уровня методической компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапе ОЭР представлен в Таблицах 19 и 20.

Таблица 19. Результаты стартовой и итоговой диагностики уровня методической компетентности педагогов ЭГ

Уровень методической компетентности	Экспериментальная группа							
	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Учителя русского языка		Учителя математики		Учителя русского языка		Учителя математики	
	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля
высокий	-	-	-	-	17	23%	12	19%
достаточный	24	32%	23	37%	58	77%	50	81%
низкий	51	68%	39	63%	-	-	-	-
критический	-	-	-	-	-	-	-	-
Итого:	75		62		75		62	

Таблица 20. Результаты стартовой и итоговой диагностики уровня методической компетентности педагогов КГ

Уровень методической компетентности	Контрольная группа							
	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Учителя русского языка		Учителя математики		Учителя русского языка		Учителя математики	
	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля
высокий	-	-	-	-	-	-	-	-
достаточный	25	33%	23	36%	28	37%	25	40%
низкий	50	67%	40	64%	47	63%	38	60%
критический	-	-	-	-	-	-	-	-
Итого:	75		63		75		63	

В экспериментальной группе доля учителей русского языка, имеющих достаточный уровень методической компетентности, повысилась с 32% до 77%.

Доля учителей математики, имеющих достаточный уровень методической компетентности, увеличилась с 37% до 81%. У 23% учителей русского языка и 19% учителей математики экспериментальной группы на контрольном этапе определен высокий уровень методической компетентности, тогда как на констатирующем этапе высокий уровень методической компетентности не выявлялся.

Как было отмечено выше, перед началом ОЭР с использованием критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) была рассчитана однородность по уровню методической компетентности распределения экспериментальной и контрольной групп учителей русского языка и математики. Для расчетов использовался электронный сервис <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>. Статистически достоверных различий по уровню методической компетентности между распределениями контрольной группы учителей русского языка и экспериментальной группы учителей русского языка на начало эксперимента не выявлено. Также не выявлено статистически достоверных различий по уровню методической компетентности между распределениями контрольной и экспериментальной групп учителей математики. Расчеты представлены в Приложении 2.

На контрольном этапе ОЭР с помощью статистического метода – критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) – были сопоставлены итоговые результаты оценивания уровня методической компетентности учителей русского языка и математики экспериментальной и контрольной групп.

Для сравнения однородности уровня методической компетентности учителей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе ОЭР были взяты данные об уровне методической компетентности (в баллах) первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей русского языка в экспериментальной группе и 60 учителей русского языка в контрольной группе; а также первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей математики в экспериментальной группе и 60 учителей математики в

контрольной группе. Расчет критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) осуществлялся с использованием электронного сервиса <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>. Сопоставлены данные об уровне методической компетентности учителей русского языка экспериментальной и контрольной групп, учителей математики экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах ОЭР.

По итогам математической обработки данных можно сделать вывод о том, что различия в уровнях методической компетентности учителей (как русского языка, так и математики) экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе ОЭР статистически значимы. Подробные расчеты критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) представлены в Приложении № 2.

Анализ листов самооценки, заполненных педагогами школ на контрольном этапе ОЭР, позволяет нам констатировать, что в экспериментальной группе значительно увеличилось количество педагогов, которые постоянно следят за передовым педагогическим опытом и стремятся его внедрить с учетом образовательных потребностей учащихся школ и их родителей (62%), при этом постоянно самообразованием занимаются 54% педагогов. Резко увеличилось количество педагогов, постоянно анализирующих собственную деятельность (с 18% до 86%), практически все они ориентируются на сведения об образовательных результатах обучающихся. Одной из главных причин такого роста мы считаем возросшую потребность педагогов в использовании идентификационного потенциала оценки качества образования, целенаправленное внимание которой уделялось в процессе формирующего этапа ОЭР. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на стремление педагогов прогнозировать свою деятельность: количество педагогов, обладающих этим умением, увеличилось от 9% до 66%. Таким образом, специально организованная деятельность в ходе формирующего этапа ОЭР в экспериментальной группе способствовала значительному повышению уровня методической компетентности педагогов.

На контрольном этапе ОЭР были проанализированы образовательные результаты обучающихся школ, входящих в контрольную и экспериментальную группы, по итогам проведения Всероссийских проверочных работ по тем же критериям и показателям, которые использовались на констатирующем этапе ОЭР и описаны во втором параграфе второй главы исследования.

Данные Таблиц 21-23 подтверждают положительную динамику образовательных результатов обучающихся по итогам ВПР.

Таблица 21. Сравнение образовательных результатов обучающихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР

№	Наименование школьного округа	Результаты ВПР по русскому языку в 5-8 классах, 2020 год		Результаты ВПР по математике в 5-8 классах, 2020 год		Результаты ВПР по русскому языку в 5-8 классах, 2021 год		Результаты ВПР по математике в 5-8 классах, 2021 год	
		Констатирующий этап				Контрольный этап			
		Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5
1	Белохолуницкий школьный округ	69%	30%	79%	33%	86%	46%	84%	33%
2	Немский школьный округ	81%	56%	87%	36%	93,5%	57%	92%	49%
3	Санчурский школьный округ	61%	22%	73%	33%	92%	37%	97%	41%
4	Унинский школьный округ	75%	32%	78%	35%	86%	49%	88%	43%
5	Зуевский школьный округ	76%	33%	81%	37%	88%	47%	90%	42%
	В среднем по ЭГ	72%	34%	79%	34%	89%	47%	90%	42%

**Таблица 22. Сравнение образовательных результатов обучающихся КГ
на констатирующем и контрольном этапах ОЭР**

№	Наименование школьного округа	Результаты ВПР по русскому языку в 5-8 классах, 2020 год		Результаты ВПР по математике в 5-8 классах, 2020 год		Результаты ВПР по русскому языку в 5-8 классах, 2021 год		Результаты ВПР по математике в 5-8 классах, 2021 год	
		Констатирующий этап				Контрольный этап			
		Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5	Доля обучающихся, освоивших предмет в соответствии с требованиями ФГОС ООО	Доля обучающихся, выполнивших работу на 4 и 5
1	Афанасьевский школьный округ	78%	38%	81%	38%	79%	39%	76%	39%
2	Уржумский школьный округ	81%	42%	80%	37%	81%	41%	82%	39%
3	Лебяжский школьный округ	82%	44%	70%	29%	83%	43%	74%	29%
4	Мурашинский школьный округ	69%	30%	55%	23%	71%	31%	70%	25%
5	Нолинский школьный округ	75%	38%	78%	36%	75%	39%	76%	35%
	В среднем по КГ	77%	38%	73%	33%	78%	39%	76%	33%

Таблица 23. Сравнение исходного и итогового значения показателей образовательных результатов обучающихся ЭГ и КГ (по итогам ВПР)

Качество образовательных результатов обучающихся (по итогам ВПР)	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Доля обучающихся, освоивших материал по русскому языку в соответствии с требованиями ФГОС ООО	72%	89%	77%	78%
Доля обучающихся, выполнивших ВПР по русскому языку на «4» и «5»	34%	47%	38%	39%
Доля обучающихся, освоивших материал по математике в соответствии с требованиями ФГОС ООО	79%	90%	78%	76%
Доля обучающихся, выполнивших ВПР по математике на «4» и «5»	34%	42%	33%	33%

По итогам сравнительного анализа образовательных результатов на контрольном этапе ОЭР с образовательными результатами этих же обучающихся на констатирующем этапе ОЭР можно сделать следующие выводы: в экспериментальной группе отмечается увеличение доли обучающихся, как справившихся с выполнением диагностических работ на оценку не ниже «удовлетворительно», так и выполнивших работу на «4» и «5» (см. Рисунок 7).



Рисунок 7. Изменение образовательных результатов обучающихся ЭГ и КГ в процессе ОЭР

Проверка результатов с помощью статистического метода G-критерия Знаков позволяет подтвердить, что положительная динамика образовательных результатов не случайна, а статистически обоснована. В контрольной группе значимых статистических изменений образовательных результатов обучающихся в «положительную» сторону меньше, также обнаруживаются «отрицательные» сдвиги, что может говорить о статистически несущественных изменениях образовательных результатов (см. Таблицу 24).

Таблица 24. Оценка динамики (сдвига) образовательных результатов обучающихся ЭГ и КГ между данными констатирующего и контрольного этапов ОЭР в разрезе параллелей классов

Показатели	ЭГ						КГ					
	Число N после вычета нулевых сдвигов	Число «+» сдвигов	Число «-» сдвигов	Гкр для данного N	Определение Гэмп. Расчет критерия	Вывод о достоверности сдвига	Число N после вычета нулевых сдвигов	Число «+» сдвигов	Число «-» сдвигов	Гкр для данного N	Определение Гэмп. Расчет критерия	Вывод о достоверности сдвига
<i>ВПР по русскому языку 5 класс</i>												
Доля справившихся	21	17	4	6	$G_{\text{ЭМП}}=4$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	22	11	11	6	$G_{\text{ЭМП}}=11$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-
Доля выполнивших на 4 и 5	29	17	12	9	$G_{\text{ЭМП}}=12$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-	21	9	12	6	$G_{\text{ЭМП}}=9$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-
<i>ВПР по русскому языку 6 класс</i>												
Доля справившихся	25	19	6	7	$G_{\text{ЭМП}}=6$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	23	12	11	7	$G_{\text{ЭМП}}=11$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-
Доля выполнивших на 4 и 5	29	14	15	9	$G_{\text{ЭМП}}=14$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-	27	14	13	8	$G_{\text{ЭМП}}=13$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-
<i>ВПР по русскому языку 7 класс</i>												
Доля справившихся	26	21	5	8	$G_{\text{ЭМП}}=5$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	24	12	12	7	$G_{\text{ЭМП}}=12$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-
Доля выполнивших на 4 и 5	28	17	11	8	$G_{\text{ЭМП}}=11$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-	28	12	16	8	$G_{\text{ЭМП}}=12$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-
<i>ВПР по русскому языку 8 класс</i>												
Доля справившихся	27	24	3	8	$G_{\text{ЭМП}}=3$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	26	14	12	8	$G_{\text{ЭМП}}=12$ $G_{\text{ЭМП}} >$ Гкр	-
Доля выполнивших на 4 и 5	29	24	5	9	$G_{\text{ЭМП}}=5$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	23	19	4	7	$G_{\text{ЭМП}}=4$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен
<i>ВПР по математике 5 класс</i>												
Доля справившихся	18	15	3	5	$G_{\text{ЭМП}}=3$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	24	2	22	7	$G_{\text{ЭМП}}=2$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «-» сторону достоверен
Доля выполнивших на 4 и 5	27	19	8	8	$G_{\text{ЭМП}}=8$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	33	6	27	11	$G_{\text{ЭМП}}=6$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «-» сторону достоверен
<i>ВПР по математике 6 класс</i>												
Доля справившихся	24	17	7	7	$G_{\text{ЭМП}}=7$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен	23	16	7	7	$G_{\text{ЭМП}}=7$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ Гкр	Сдвиг в «+» сторону достоверен

Продолжение Таблицы 24

Показатели	ЭГ						КГ					
	Число N после вычета нулевых сдвигов	Число «+» сдвигов	Число «->» сдвигов	Гкр для данного N	Определение Гэмп. Расчет критерия	Вывод о достоверности сдвига	Число N после вычета нулевых сдвигов	Число «+» сдвигов	Число «->» сдвигов	Гкр для данного N	Определение Гэмп. Расчет критерия	Вывод о достоверности сдвига
ВПП по математике 6 класс												
Доля выполнивших на 4 и 5	20	13	7	5	$G_{\text{ЭМП}}=7$ $G_{\text{ЭМП}} >$ $G_{\text{кр}}$	-	30	8	22	10	$G_{\text{ЭМП}}=8$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ $G_{\text{кр}}$	Сдвиг в «->» сторону достоверен
ВПП по математике 7 класс												
Доля справившихся	22	16	6	6	$G_{\text{ЭМП}}=6$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ $G_{\text{кр}}$	Сдвиг в «+» сторону достоверен	22	16	6	6	$G_{\text{ЭМП}}=6$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ $G_{\text{кр}}$	Сдвиг в «+» сторону достоверен
Доля выполнивших на 4 и 5	28	22	6	8	$G_{\text{ЭМП}}=8$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ $G_{\text{кр}}$	Сдвиг в «+» сторону достоверен	28	18	10	8	$G_{\text{ЭМП}}=10$ $G_{\text{ЭМП}} >$ $G_{\text{кр}}$	-
ВПП по математике 8 класс												
Доля справившихся	22	16	6	6	$G_{\text{ЭМП}}=6$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ $G_{\text{кр}}$	Сдвиг в «+» сторону достоверен	23	18	5	7	$G_{\text{ЭМП}}=5$ $G_{\text{ЭМП}} \leq$ $G_{\text{кр}}$	Сдвиг в «+» сторону достоверен
Доля выполнивших на 4 и 5	23	10	13	7	$G_{\text{ЭМП}}=13$ $G_{\text{ЭМП}} >$ $G_{\text{кр}}$		27	9	18	8	$G_{\text{ЭМП}}=9$ $G_{\text{ЭМП}} >$ $G_{\text{кр}}$	-

Таким образом, специально организованная деятельность, описанная в параграфе 2.2 второй главы, способствующая повышению уровня методической компетентности педагогов школьных округов, входящих в экспериментальную группу, привела к повышению качества образовательных результатов обучающихся школ, входящих в экспериментальную группу.

Анализируя процесс становления и развития методической деятельности в педагогическом пространстве школьного округа, мы отметили динамику следующих показателей, приведенных в Таблице 25, которые свидетельствуют о результативности формирующего этапа ОЭР.

Оценивая эффективность организационно-педагогических условий управления методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе идентификационного потенциала оценки качества образования, можно отметить положительные моменты. Процент вовлеченности педагогов в работу творческих

и проблемных групп существенно вырос (педагоги активно самоорганизуются в обсуждении актуальных методических тем и решении проблемных вопросов). Наметилась тенденция к формированию «окружного» уровня обобщения педагогического опыта.

Таблица 25. Показатели результативности формирующего эксперимента

№	Показатель	Констатирующий этап ОЭР	Контрольный этап ОЭР
1	Количество педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, чел.	28	28
2	Количество педагогов, имеющих первую квалификационную категорию, чел.	34	43
3	Количество педагогов, принимающих участие в областном конкурсе передового педагогического опыта, чел.	2	15
4	Количество педагогов, участвующих в областном конкурсе «Учитель года», чел.	1	8
5	Количество педагогов, участвующих в научно-практических конференциях, чел., в т.ч.	8	37
	муниципального уровня	6	24
	регионального уровня	2	8
	федерального уровня	-	5
6	Количество педагогов, участвующих в деятельности методических объединений, проблемных и творческих групп, чел.	20	118
7	Количество открытых мероприятий, организованных педагогами, ед.	4	17
8	Количество руководителей и педагогов, входящих в методическую службу школ ЭГ, чел.	33	52
9	Количество работающих в школах ЭГ на постоянной основе методических объединений, творческих и проблемных групп педагогов, ед.	7	13
10	Количество организованных школами ЭГ сетевых методических со-бытий, ед.	3	19
11	Количество индивидуальных методических маршрутов педагогов, спроектированных на диагностической основе, ед.	-	122

Наметилась тенденция к формированию «окружного» уровня обобщения педагогического опыта. Выстроилась система мониторинга и анализа образовательных результатов обучающихся, педагоги имели возможность поделиться позитивными образовательными практиками, закрепить умения методически грамотно реализовать образовательные события, овладеть проектными и исследовательскими технологиями. Большинство педагогов активно участвуют в сетевых событиях школьного округа, что говорит об их саморазвитии и стремлении продемонстрировать профессиональное мастерство.

Таким образом, управление методической деятельностью педагогов в школьном округе на основе разработанной модели с использованием идентификационного потенциала оценки качества образования показало свою эффективность и может применяться в практике работы подобных образовательных структур. Управление методической деятельностью в соответствии с разработанной моделью способствует расширению возможностей для повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников в соответствии с потребностями саморазвивающейся системы образования, а также реализации персонифицированного подхода к работе с педагогами в соответствии с их профессиональными потребностями и интересами.

Выводы по второй главе

Результаты второй главы исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Результаты формирующего и контрольного этапов ОЭР показали, что управление методической деятельностью, организованной в школьном округе при учете идентификационного потенциала оценки качества образования, эффективно стимулировало профессиональное саморазвитие педагогов школьного округа, в частности рост методической компетентности.

2. Управление методической деятельностью в школьном округе в соответствии с разработанной моделью позволило реализовать на практике организационно-педагогические условия, направленные на профессиональное развитие каждого педагога, приводящее к повышению качества образовательных результатов обучающихся: использование анализа образовательных результатов обучающихся по итогам оценки качества образования как основания для идентификации успешных практик обучения детей и компенсации профессиональных дефицитов учителей; проектирование и реализация методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях (школьного округа в целом, каждой образовательной организации, входящей в школьный округ, конкретного педагога); адресное сопровождение профессионального развития педагога при дополнении результатов оперативной самодиагностики аналитическими данными оценки качества образования.

3. Математический анализ результатов формирующего этапа исследования выявил у педагогов экспериментальной группы существенные положительные результаты в повышении уровня методической компетентности. Об этом свидетельствует и заметный рост качества показателей оценивания образовательных результатов обучающихся экспериментальной группы.

4. Проверка результатов с помощью методов математической статистики – критерия Вилкоксона (Манна-Уитни), G-критерия Знаков – позволяет подтвердить, что положительная динамика методической компетентности учителей и образовательных результатов обучающихся в экспериментальной группе не случайна, а статистически обоснована.

5. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о достоверности полученных результатов, подтверждающих достоверность поставленной в диссертационном исследовании гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования, сделаем ряд акцентов на полученных результатах и сформулированных на их основе выводах.

Современный динамизм системы образования, высокие темпы обновления его содержания, рост требований к его качеству обосновывают необходимость поиска новых подходов к организации методической деятельности педагогов, в том числе в таких образовательных структурах, как школьные округа. Разработка организационно-педагогических условий управления методической деятельностью педагогов в школьном округе, нацеленной на повышение качества образовательных результатов обучающихся, является актуальной педагогической проблемой, на пути к преодолению которой в ходе настоящего исследования были решены следующие задачи.

Уточнено понимание «методической деятельности педагога», отражающее доминанту стремления к самостоятельной деятельности, самореализации, регулированию собственного профессионального роста и развития субъектности педагогом. Охарактеризована сущность методической деятельности в школьном округе как организационной структуре, созданной на основании сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций, которая рассматривается как специфический вид педагогической активности методических служб и самого педагога, направленный на обеспечение профессионального развития педагога с целью повышения образовательных результатов обучающихся.

Управление методической деятельностью направлено на создание в школьном округе условий для самостоятельной методической деятельности учителя в рамках его профессиональной деятельности, а также функционирование практических механизмов сопровождения методической деятельности педагогов. Субъектами управления методической деятельностью в школьном округе являются: педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, входящих в школьный округ; методические службы школ, входящих в школьный округ;

методическая служба школьного округа. Методическая деятельность в конечном счете ориентирована на повышение качества образовательных результатов.

Методологическим фундаментом управления методической деятельностью педагогов в школьном округе выступает комплекс взаимодополняющих системно-синергетического, квалитологического, субъектно-деятельностного подходов и вытекающие из нее восемь принципов (наукоемкости, цикличности методической деятельности, сетевого взаимодействия, учета зоны «ближайшего профессионального развития» педагога, персонализации, самоорганизации, саморазвития, «обратной волны»). Комплекс этих трех подходов позволяет реализовать инновационные способы преобразования педагогической действительности в сложившихся условиях школьного округа. Системно-синергетический подход, предопределяющий нелинейность управления методической деятельностью в школьном округе, в совокупности с субъектно-деятельностным подходом, предусматривающим нацеленность на результат в процессе саморазвития каждого педагога в отдельности и объединений педагогов школьного округа, с высокой вероятностью способствуют управлению качеством образовательных результатов, которые исследуются с помощью квалитологического подхода.

Эффективность методической деятельности в школьном округе обеспечена за счет управления ею на основе идентификационного потенциала оценки качества образования, который, отражая выраженность образовательных результатов обучающихся, позволяет выявить дефицитные и успешные образовательные практики педагогов, являясь средством управления методической деятельностью. Он необходим для принятия в школьном округе управленческих решений, учитывающих образовательные результаты обучающихся и направленных на повышение их качества.

В ходе исследования выявлены и описаны компоненты идентификационного потенциала оценки качества образования (контрольно-оценочный, статистико-аналитический, информационный, контекстный,

проблематизирующий, формирующе-развивающий, прогностический), поддерживающие все шесть функций методической деятельности педагогов в школьном округе (контрольно-диагностическую, информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, регулятивно-коррекционную), которые конкретизируют методическую деятельность и преобразуют ее в управляемый и управляющий процесс.

Опираясь на теоретические выводы, в процессе исследования мы разработали и описали структурно-функциональную модель управления методической деятельностью в школьном округе, включающую целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и результативный блоки, которая задает ориентиры организации методической деятельности для школьного округа в целом, каждой образовательной организации, входящей в школьный округ, и конкретного педагога. Модель обеспечивает циклическое движение, динамику аналитической информации, полученной в рамках оценки качества образования, актуализирует ее значимость в управлении методической деятельностью педагогов школьного округа, направленной на повышение качества образования.

Модель послужила основой для решения последней задачи по проверке организационно-педагогических условий управления методической деятельностью в школьном округе, которыми являются: использование анализа образовательных результатов обучающихся по итогам оценки качества образования как основания для идентификации успешных практик обучения детей и компенсации профессиональных дефицитов учителей; проектирование и реализация методической деятельности в школьном округе на трех взаимосвязанных уровнях (школьного округа в целом, каждой образовательной организации, входящей в школьный округ, конкретного педагога); адресное сопровождение профессионального развития педагога при дополнении

результатов оперативной самодиагностики аналитическими данными оценки качества образования.

В ходе исследования предложены критерии эффективности управления методической деятельностью в школьном округе, основанные на оценке сформированности методической компетентности педагогов в соответствии с требованиями ПС «Педагог», освоения обучающимися образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС, качества индивидуальных образовательных достижений.

В рамках ОЭР зафиксированы следующие эмпирические факты. В ходе формирующего этапа изменилась структура методической сети: сформировались методические службы школьного округа на базе опорной школы, что позволило «сконструировать» пространство для методической деятельности (профессионального взаимодействия, взаимообучения, наставничества педагогических работников и т.п.) в школьном округе и привело к повышению методической активности педагогических работников (увеличилось число педагогов, участвующих в деятельности методических объединений, творческих групп, конкурсах профессионального мастерства, целенаправленно занимающихся самообразованием); в целом структура стала более оптимальной, задействующей потенциальные, но не реализованные до опытно-экспериментальной деятельности связи. При управлении методической деятельностью в школьном округе в соответствии с разработанной нелинейной моделью и выявленными организационно-педагогическими условиями зафиксирован факт повышения уровня развития методической компетентности педагогов. Достоверность установленных фактов обеспечена применением взаимодополняющих качественных и количественных исследовательских методов, в частности монографических характеристик педагогов и применения статистических критериев.

Таким образом, можно утверждать, что цель, поставленная в исследовании, достигнута, задачи решены. Теоретические и экспериментальные данные подтверждают поставленную гипотезу диссертационного исследования.

В приложениях представлены разработанные автором диагностические анкеты для определения уровня методической компетентности педагогов, примеры индивидуальных методических маршрутов, планов-конспектов методических событий для педагогов школьного округа, фрагменты информационно-аналитических материалов, разработанных под руководством автора.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение заявленной проблемы и закладывает основу для дальнейшего изучения вопросов управления методической деятельностью педагогов, в том числе в таких организационных структурах, как школьные округа.

Перспективами развития данного исследования представляются: расширение его доказательной базы с привлечением не только учителей русского языка и математики, но и других общеобразовательных предметов; более глубокое исследование значимости оценочно-квалиметрической компетентности, входящей в структуру методической компетентности учителя, в профессиональном развитии педагога; усиление аналитической линии оценочных материалов, которыми располагает оценка качества образования; распространение идей управления методической деятельности на основе идентификационного потенциала оценки качества образования на другие уровни (уровень муниципальной методической службы, региональный уровень), разработка цифрового ресурса диагностики методической компетенции учителей, технологического плана актуализации идентификационного потенциала оценки качества образования для школьного округа и конкретной образовательной организации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности: монография / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с. – Текст : непосредственный.
2. Аксенова, Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н.И. Аксенова. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, февраль 2012 г. – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 140-142.
3. Артемов, В. Ю. Синергетическая природа подготовки сотрудников правоохранительных органов в системе высшего профессионального образования / Владимир Юрьевич Артемов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 8 (67). – С. 766-769.
4. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов. – Текст : электронный // URL: <http://gigabaza.ru/doc/97307-pall.html> (дата обращения 21.10.2024).
5. Афанасьев, В.Г. Программно-целевое планирование и управление / В.Г. Афанасьев. – Москва, 1990. – 127 с. – Текст : непосредственный.
6. Байбородова, Л.В. Субъектно-ориентированные технологии в педагогическом образовании / Л.В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. – № 8. – С. 87–98.
7. Байбородова, Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т.8, №5. – С. 7–21.
8. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира / М. Барбер,

М. Муршед. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.

9. Баталова, Ю.А. Анализ результатов оценочных процедур как способ совершенствования профессиональных компетенций педагогов / Ю.А. Баталова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – Москва, 2019. – № 2. – С.73-79.

10. Баталова Ю.А., Быкова С.С. Тестирование как процедура оценки качества образования в вузе / Ю.А. Баталова, С.С. Быкова. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30, № 1. – С. 55-62.

11. Баталова, Ю.А. Всероссийские проверочные работы и другие оценочные процедуры как инструмент внутренней системы оценки качества общего образования / Ю.А. Баталова. – Текст : непосредственный // Педагогическое взаимодействие. Возможности и перспективы: сборник материалов I научно-практической конференции с международным участием. – Саратов, 2019. – С.561-566.

12. Баталова, Ю.А. Идентификационный потенциал региональной системы оценки качества общего образования как основа методической деятельности опорной школы / Ю.А. Баталова. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – Киров, 2021. – № 4. – С.110-118.

13. Баталова, Ю.А. Использование результатов оценочных процедур для повышения качества образования образовательной организации / Ю.А. Баталова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. – Киров : ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». – 2019. – С. 23-26.

14. Баталова, Ю.А. Построение методической деятельности опорной школы с учетом идентификационного потенциала региональной системы оценки качества общего образования / Ю.А. Баталова. – Текст : непосредственный //

Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. – Киров : ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». – 2021. – С. 358-368.

15. Баталова, Ю.А. Модель управления методической деятельностью опорной школы на основе идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования / Ю.А. Баталова, О.В. Коршунова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 2. – С. 755-772.

16. Белоусов, В. М. Образовательный округ как форма управления общим образованием на территории сельского муниципалитета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Белоусов. – М., 2006. – Текст : непосредственный.

17. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, К. Лукман. пер. с англ. Е. Руткевич // Москва : Медиум, 1995. – 323 с. – Текст : непосредственный.

18. Болотов, В.А. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор) : монография / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Р.В. Горбовский, Ю.С. Захир, Т.А. Мерцалова. // Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2016. – 232с. – Текст : непосредственный.

19. Болотов, В.А. Условия эффективного использования результатов оценки учебных достижений школьников / В.А. Болотов, И.А. Вальдман. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2012.– № 4. – С. 41-50.

20. Болотов, В.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалёва, М.А. Пинская. – Текст : непосредственный // Качество образования в Евразии. – 2013. – №1. – С. 85-122.

21. Большая Советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия. – 1978. – URL: <https://bse.slovaronline.com> (дата обращения 30.04.2022) – Текст : электронный.

22. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с. – Текст : непосредственный.

23. Бурляева, В.А. Комплексные показатели качества образовательной системы в виде учебных достижений / В.А. Бурляева, К.А. Чебанов. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-4. – С. 826–830.

24. Буркова, Р. Р. Управление методической работой в школе на основе прагматологического подхода / Р.Р. Буркова. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 40–44.

25. Буров, К.С. Направленность управления методической работой на обеспечение качества образовательного процесса / К.С. Буров. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – №1 – С. 105–115.

26. Величко, С.В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации / С.В. Величко. – Текст : непосредственный // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2004. – № 1 (17). – С. 126–130.

27. Виноградова, А.П. Анализ затруднений современного учителя в контексте взаимосвязи образовательного и профессионального стандарта в деятельности учителя / А.П. Виноградова. – Текст : непосредственный // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Образовательный процесс в вузе в условиях внедрения образовательных и профессиональных стандартов :

сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 марта 2015 года. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2015. – 287 с. – С. 49-54.

28. Виноградова, А. П. Содействие преодолению затруднений учителей в процессе внутришкольного повышения квалификации / А. П. Виноградова. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2017. – №7-8 – С. 126-131.

29. Вишневская, Ю.А. Теоретические основы синергетики Германа Хакена / Ю.А. Вишневская. – Текст : непосредственный // Просвещение и познание. – 2022. – №7 (14). – С. 33-43.

30. Войцеховская, С.Н. Философия качества: учебное пособие / под. общ. ред. С.Н. Войцеховской. – Санкт-Петербург, 2003. – 212 с. – Текст : непосредственный.

31. Волобуева, Т.Б. Современная модель повышения квалификации педагогических работников / Т.Б. Волобуева, А.И. Чернышев. – Нижегородский институт развития образования. – URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=26166> (дата обращения 21.12.2021). – Текст : электронный.

32. Володин, А.А., Бондаренко, Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин., Н.Г. Бондаренко. – Текст : непосредственный // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С. 143-152.

33. Воробьев, М.И. «Оптимизация» сети сельских школ: плюсы и минусы (пример Уваровского района Тамбовской области) / М И. Воробьев, А И. Алексеев. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 5. География. – 2023. – №4. – С. 146-150.

34. Воротилов, В.В. Анализ основных подходов к определению качества образования / В.В. Воротилов, Г.А. Шапоренкова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С. 49-51.

35. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: учебник для вузов / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с. – Текст : непосредственный.

36. Выявление и преодоление профессиональных затруднений педагогов Республики Коми : методические рекомендации / авт.-сост.: М.А. Габова, О.А. Кирпичева. // М-во образования, науки и молодеж. политики Респ. Коми, Коми республик. ин-т развития образования. – Сыктывкар : КРИРО, 2018. – URL: https://metod.kriro.ru/sites/default/files/method/files/21-04-2020/14-33/metodicheskie_rekomendacii_vyyavlenie_i_preodolenie_professionalnyh_zatrudneniy_pedagogov_respubliki_komi.pdf (дата обращения: 31.03.2022). – Текст : электронный.
37. Ганченко, И.О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Игорь Олегович Ганченко. – Ставрополь, 2004. – 342 с. – Текст : непосредственный.
38. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики: в 3 т. / Г.В.Ф. Гегель. – Санкт-Петербург : "Наука", 1994. – Т. 1. – 362 с. – Текст : непосредственный.
39. Горлов, П.И. Использование ресурсов центра оценки качества образования Томской области для создания элементов региональной системы оценки качества образования / П.И. Горлов, Б.В. Илюхин. – Текст : непосредственный // Качество образования в Евразии. – 2013. – №1. – С. 123-133.
40. Горшенин, В.П. Управление инновационным потенциалом персонала корпорации: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Владимир Петрович Горшенин. – Челябинск, 2006. – 42 с. – Текст : непосредственный.
41. ГОСТ ISO 9000-2011 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – Электронный ресурс.– URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-iso-9000-2011> (дата обращения 28.02.2023). – Текст : электронный.
42. ГОСТ Р ИСО 9000—2015. 2011 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – Электронный ресурс.– URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-iso-9000-2015> (дата обращения 28.02.2023). – Текст : электронный.
43. Гуляева, М.А. Научные подходы к определению содержания понятия «Методическая деятельность» / М.А. Гуляева. – Текст : непосредственный //

Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, 2012. – № 2(11). – С. 63-68.

44. Гребенкина, Л.К. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / Л.К. Гребенкина. – Рязань : Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. – 165 с. – Текст : непосредственный.

45. Груздев, М. В. Формирование образовательного пространства сельских территорий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. В. Груздев. – Ярославль, 2004. – Текст : непосредственный.

46. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с. – Текст : непосредственный.

47. Давлятшина, О.В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Вячеславовна Давлятшина. – Киров, 2017. – 203 с. – Текст : непосредственный.

48. Давыдова, Л.Н. Критерии качества образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений / Л.Н. Давыдова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – Саранск, 2005. – №1/2. – С. 17-20.

49. Давыдова, Л.Н. Эволюция содержания понятия качества / Л.Н. Давыдова. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений: Северо-Кавказский регион. – Ростов-на-Дону, 2004. – №11. – С. 99-105.

50. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль. – Москва : Олма-Пресс, 2004. – 700 с. – Текст : непосредственный.

51. Даутова, О.Б. Дидактическая культура и дидактическая компетентность современного учителя как требование успешной реализации ФГОС общего образования / О.Б. Даутова. – Текст : непосредственный // Университетское образование современного педагога / под ред. М. В. Гладкой, С. А. Писаревой. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – С. 410-417.

52. Деминг, Э. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами: перевод с английского / Э. Деминг. – Москва: Альпина Бизнес Букс, – 2007. – 328 с. – Текст : непосредственный.

53. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / сост. В.А. Ротенберг. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с. – Текст : непосредственный.

54. Дрокин, С.А. Управление качеством образовательного потенциала машиностроительного предприятия: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Сергей Алексеевич Дрокин. – Челябинск, 2003. – 203 с. – Текст : непосредственный.

55. Еремин, С.В. Оптимизация структуры сельской общеобразовательной сети региона как фактор повышения доступности качественного общего образования: дис. ...канд. пед. наук: 5.8.1 / Сергей Владимирович Еремин. – Москва, 2023. – 258 с. – Текст : непосредственный.

56. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие / В.И. Загвязинский. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с. – Текст : непосредственный.

57. Заир-Бек, С. И. Портрет российской сельской школы / С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков. – Текст : непосредственный // Мониторинг экономики образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». –2020. – № 35. – С. 1-16.

58. Запесоцкий, А.А. Ставка на будущее России. Азартная игра – Болонский процесс / А. А. Запесоцкий. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – №9. – С. 33-41.

59. Зверева, В.И. Самоаттестация школы. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с. – Текст : непосредственный.

60. Зуева, М.Л. Региональный институт развития образования как ресурс учительского роста. – URL: http://стандартпедагога.рф/files/display/5_Зуева_МЛ.pdf (дата обращения 19.09.2021). – Текст : электронный.

61. Ибрагимова, Г.А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура / Г.А. Ибрагимова, Л.А. Петрова. – Текст :

непосредственный // Вестник Нижневарттовского государственного университета. – 2010. – №1. – С. 52-56.

62. Илюхин, Б.В., Горлов, П.И., Кацман, Ю.Я. Использование результатов педагогических измерений для решения задач управления в образовании (на примере Томской области) / Б.В. Илюхин, П.И. Горлов, Ю.Я. Кацман. – Текст : непосредственный // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С. 108-117.

63. Информационно аналитическая справка КОГОАУ «Институт развития образования Кировской области» по итогам региональной диагностики по выявлению предметных и методических компетенций педагогических работников муниципальных общеобразовательных организаций города Кирова в 2023 году. – URL: <https://43edu.ru/business/rsoko1/2253/> (дата обращения 24.02.2024). – Текст : электронный.

64. Информация с официального сайта НИКО – Национальные исследования качества образования. – URL: <http://www.eduniko.ru/> (дата обращения: 29.12.2021). – Текст : электронный.

65. Информация с официального сайта ВПР – Всероссийские проверочные работы. – URL: <https://vpr.statgrad.org/> (дата обращения: 29.12.2021). – Текст : электронный.

66. Исследования по общей теории систем: сб. переводов / под. ред. В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – Москва : Прогресс, 1969. – 520 с. – Текст : непосредственный.

67. Казанцев, Д.И. Муниципальная система оценки качества образования как инструмент сравнительной оценки конкурентоспособности образовательных учреждений / Д.И. Казанцев, С.А. Минюрова, Е.Л. Умникова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – №2. – С. 41-45.

68. Кальней, В.А., Шишов, С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик»: методическое пособие для учителя / В.А.

Кальней, С.Е. Шишов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 86с. – Текст : непосредственный.

69. Качество образования: проблемы и технология управления: (В вопр. и ответах) / М.М. Поташник; Рос. акад. образования. – Москва : Пед.общество России, 2002. – 351 с. – Текст : непосредственный.

70. Квалиметрия для всех: Учеб. пособие / Г.Г. Азгальдов, А.В. Костин, В.В. Садовов. – Москва : ИнформЗнание, 2012. – 165 с. – Текст : непосредственный.

71. Ковальчук, О.В. Квалиметрия как теоретическая база оценки качества / О.В. Ковальчук // Открытая библиотека научных сборников. – 2012. – URL: <https://textarchive.ru/c-2440578-p3.html> (дата обращения: 29.12.2021). – Текст : электронный.

72. Ковшова, А.А. Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты / А.А. Ковшова. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2022. – № 10. – С. 100-118.

73. Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – Москва : Академия, 2003. – 176 с. – Текст : непосредственный.

74. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.1: Великая дидактика / под ред. А.А. Красновского. – Москва : Педагогика, 1982. – 320 с. – Текст : непосредственный.

75. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования. Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности». – 2017. – URL: https://sch2083.mskobr.ru/files/na_zametku_uchitelyu_kompetencii_21_veka_v_nacional_nyh_standartah_shkol_nogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения 21.05.2021). – Текст : электронный.

76. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. Утверждена распоряжением правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р. – URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения: 28.10.2019). – Текст : электронный.

77. Концепция общероссийской системы оценки качества образования / под ред. А.Н. Лейбович, А.О. Татур, А.М. Новиков и др. – Москва : 2008. – 28с. – Текст : непосредственный.

78. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденная распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 г. № Р-174. – URL: <https://report.apkpro.ru/uploads/share/P-174%20от%2016.12.2020%20Концепция%20единой%20федеральной%20системы%20НМС.pdf> (дата обращения 12.12.2023). – Текст : электронный.

79. Корчагин, В.Н. Основные положения системно-синергетической концепции школьного воспитания / В.Н. Корчагин, С.В. Шишканов. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной педагогики: Межвузовский сборник научных трудов. – Пенза : ПГПУ, 2000. – С. 22-28.

80. Коршунова, О.В. Методологическая компетентность учителя и ее роль в становлении педагога нового поколения / О.В. Коршунова. – Текст : непосредственный // Опытно-экспериментальная деятельность образовательных организаций в условиях реализации ФГОС: достижения и перспективы: сб. науч.-метод. трудов. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2014. – С.78-85.

81. Котова, С.К. Системно-деятельностный подход в реализации ФГОС НОО / С.К. Котова. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 19. – С. 37–41.

82. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Учебник для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.В. Краевский. – Москва, 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.

83. Красильникова, В.А. Технология оценки качества обучения / В.А. Красильникова. – Текст : непосредственный // Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2003. – №10. – 45с.

84. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л.А. Карпенко: Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : «ФЕНИКС», 1998. – URL: <http://pedagogic.ru/psycholo/index.shtml> (дата обращения 21.05.2019). – Текст : электронный.

85. Кузнецов, А. А. О школьных стандартах второго поколения / А. А. Кузнецов. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 2. – С. 3-6.

86. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – Санкт-Петербург : Политехника, 2002. – 189 с. – Текст : непосредственный.

87. Лаптев, В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / В.В. Лаптев. – Текст : непосредственный // Модернизация общего образования на рубеже веков: сборник научных трудов. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2001. – С. 3-10.

88. Ларина, В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования / В.П. Ларина. – Москва : Изд-во Учреждения РАО «ИСМО», 2010. – 223 с. – Текст : непосредственный.

89. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1983. – 318 с. – Текст : непосредственный.

90. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – Москва : Знание. – 1978. – 48 с. – Текст : непосредственный.

91. Лернер, И.Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / И.Я. Лернер, Л.Я. Зорина, И.И. Батурина, под ред. М.И. Скаткина, В.В. Краевского. – Москва : Педагогика, 1978. – 208 с. – Текст : непосредственный.

92. Липкина, Н.Г. Пути и способы управления методической работой в ДОО / Н.Г. Липкина, Ж.А. Мухединова, Р.Г. Амирхамзина. – Текст : непосредственный // Научный журнал. – 2021. – №6 (61). – С. 36–43.

93. Логинова, С.Л. Место методической деятельности в педагогическом процессе / С.Л. Логинова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации. Материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2018. – С.86–72.

94. Лях, Ю.А. Совершенствование системы оценки качества общего образования / Ю.А. Лях. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 2 (2 квартал). – С. 11–13

95. Максименко, С.Д. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации / С.Д. Максименко, В.И. Осёдло // Психология и право. – 2011. – №1. – URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw> (дата обращения 20.04.2022). – Текст : электронный.

96. Масленникова, В.Ш. Системно-синергетическая теория как методологическая основа новой педагогики Н. М. Таланчука / В.Ш. Масленникова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал, 2019. – №5 (136). – С. 42-47.

97. Масликова, Э.Ф. Профессиональное развитие педагога как важнейшее условие повышения качества образования / Э.Ф. Масликова. – Текст : непосредственный // Материалы всероссийской научно-методической конференции (с международным участием) – Оренбург : ОГУ, 2015 – С. 3035-3037.

98. Международная стандартная классификация образования. Институт статистики ЮНЕСКО. – Монреаль. 2013. – 89 с. – Текст : непосредственный.

99. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. – URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения 18.01.2023). – Текст : электронный.

100. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Methodica_500.pdf (дата обращения 31.10.2024). – Текст : электронный.

101. Милетова, Е. В. Становление категории «качество» в философии и языке / Е. В. Милетова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 1 (36). – Т. 2. – С. 22-24.

102. Митрахович, В. А. Потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2008. – № 9. – С. 16-20.

103. Михалева, Т.Г. Оценка качества образовательных систем: инфраструктура и логистика организации массовой оценки учебных достижений. Учебно-методическое пособие / Т.Г. Михалева, О.А. Решетникова. – Москва : Логос, 2012. – С. 112. – Текст : непосредственный.

104. Михайлова, Е.В. Организационно-педагогические основы построения и функционирования Санкт-Петербургской СОКО / Е.В. Михайлова. – Текст : непосредственный // Человек и образование, 2011. – №2(27). – С. 163-166.

105. Мишин, В.М. Управление качеством: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» – 2-е изд. перераб. и доп. / В.М. Мишин. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 463 с. – Текст : непосредственный.

106. Моисеев, А. М. Проектное управление в образовании: учеб.-метод. комплекс материалов для подготовки тьюторов / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – Москва : АCADEMIA АПК и ППРО, 2014 – 127 с. – Текст : непосредственный.

107. Немова, Н. В. Рекомендации по подготовке плана методической работы учителя / Н.В. Немова. – Текст : непосредственный // Практика административной работы в школе, 2005. – №7. – С. 3-6.

108. Нив, Г.Р. Пространство доктора Деминга : принципы построения устойчивого бизнеса: пер. с англ. / Г.Р. Нив. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 370 с. – Текст : непосредственный.

109. Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И.В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 93 с. – Текст : непосредственный.

110. Новиков, А.М. Построение системы непрерывного образования / А.М. Новиков. – Москва, 2000 – 74 с. – Текст : непосредственный.

111. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва, 1990. – 641 с. – Текст : непосредственный.

112. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – URL: <http://www.ozhegov.org/> (дата обращения 21.05.2019). – Текст : электронный.

113. Осипова, Л.Б. Управление системой образования в условиях повышения качества обучения / Л.Б. Осипова, О.М. Горева. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17753> (дата обращения: 10.03.2021). – Текст : электронный.

114. Осокин, И.В. Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7 / Игорь Владимирович Осокин. – Москва, 2023. – 281 с. – Текст : непосредственный.

115. Оценка качества образования: обзор международных подходов и тенденций. – Всемирный банк, 2005. – URL: <https://textarchive.ru/c-2836067-rall.html> (дата обращения: 10.03.2022) – Текст : электронный.

116. Панасюк, В.П. Школа и качество: выбор будущего / В.П. Панасюк. – Санкт -Петербург : КАРО, 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.

117. Педагогика: учебник для вузов / под ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 304 с. – Текст : непосредственный.

118. Пинский, А. А. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования : сб. приказов и инструкций М-ва образования и науки РФ / А. А. Пинский, А. Г. Каспаржак, К. Г. Митрофанов. – Текст : непосредственный // М. : Просвещение, 2004. – Ч. 1. – Темат. прил. к журн. Вестник образования. – 2004. – № 4. – С. 39–54.

119. Плахова, Л.М. Курс молодого бойца, или Азбука директора школы / Л. М. Плахова. – Москва : Просвещение, 2008. – 200 с. – Текст : непосредственный.

120. Положение о школьном округе в Кировской области. Утверждено приказом министерства образования Кировской области от 30.01.2018 № 5-200. – URL: https://shkolalebyazher43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/176/2931/polozh_o_shk_okr.pdf (дата обращения: 24.10.2024). – Текст : электронный.

121. Постановление Правительства Российской Федерации от 17.02.2024 г. № 182 «Об утверждении правил формирования и ведения государственной информационной системы «Федеральная информационная система оценки качества образования». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402190008?ysclid=lu56c7ri9x608233841> (дата обращения: 24.03.2024). – Текст : электронный.

122. Поташник, М.М. Управление развитием современной школы / М.М. Поташник. – Москва : Новая школа, 1997. – 350 с. – Текст : непосредственный.

123. Пригожин, А.И. Социальные аспекты управления / А.И. Пригожин. – Москва : Знание, 1974. – 64 с. – Текст : непосредственный.

124. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 12.01.2024). – Текст : электронный.

125. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

основного общего образования». – URL : <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=443505> (дата обращения 12.01.2024). – Текст : электронный.

126. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 12.01.2024). – Текст : электронный.

127. Приказ Министерства труда и социальной защиты российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».– URL: <http://base.garant.ru/70535556> (дата обращения 12.01.2024). – Текст : электронный.

128. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы: сб. ст. / под ред. проф. З. И. Равкина. – Йошкар-Ола, 1972. – 258с. – Текст : непосредственный.

129. Пуденко, Т.И. Проблемы становления общероссийской системы оценки качества образования / Т.И. Пуденко, Ю.В. Казакова. – Текст : непосредственный // Труды международной научно-практической конференции «Теория активных систем – 2009». – Москва : ИПУ РАН, 2009. – Т. II. – С. 34-46.

130. Радионова, Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2006. – № 4-5. – С. 7-14.

131. Райзберг, Б.А., Лозовский, Л.Ш., Стародубцева, Е.Б. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 2-е изд., испр. – Москва : ИНФРА-М, – 1999. – 479 с. – Текст : непосредственный.

132. Развитие системы оценки качества образования / А.А. Болотов, В.И. Круглов, В.Н. Шаулин, О.Д. Трифонова, Б.Б. Соловьев. – Текст : непосредственный // Построение Общероссийской системы оценки качества

образования и региональных систем оценки качества образования. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – Москва, 2007. – С. 3-10.

133. Распоряжение министерства образования Кировской области от 28.07.2021 № 1005 «Об утверждении модели региональной системы оценки качества образования». – URL : <https://43edu.ru/business/rsoko1/> (дата обращения 12.01. 2024). – Текст : электронный.

134. Распоряжение министерства образования Кировской области от 29.08.2018 № 5-312 «Об опорной школе в Кировской области и образовательном кластере в Кировской области». – URL : https://gimnaziyaurzhum-r43.gosweb.gosuslugi.ru/ofitsialno/dokumenty/dokumenty-all_166.html (дата обращения 12.01.2024). – Текст : электронный.

135. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 432 с. – Текст : непосредственный.

136. Результаты единого государственного экзамена выпускников общеобразовательных организаций Кировской области в 2020 году. Информационно-аналитический сборник / КОГАУ «Центр оценки качества образования. – URL : <https://coko.43edu.ru/wp-content/uploads/2021/04/Rezultaty-EGYE2020.pdf> (дата обращения 21.12. 2023). – Текст : электронный.

137. Рожков, М.И. Теоретико-методологические основания экзистенциальной педагогики / М.И. Рожков, Т.Б. Гребенюк, Т.Н. Гущина, И.В. Иванова, С.В. Несына, А.В. Репринцев. – Том 1 / под науч. ред. М. И. Рожкова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 295 с. – Текст : непосредственный.

138. Российская система качества образования: главные уроки / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-sistema-otsenki-kachestva-obrazovaniya-glavnye-uroki> (дата обращения 22.11. 2022). – Текст : электронный.

139. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 705 с. – Текст : непосредственный.

140. Сартакова, Е.Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования (на материале Сибирского федерального округа) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Елена Евгеньевна Сартакова. – Томск, 2015. – 460 с. – Текст : непосредственный.

141. Сборник аналитико-статистических материалов по кадровому обеспечению общеобразовательных организаций Кировской области. КОГАУ «Центр оценки качества образования», 2021. – URL: https://coko.43edu.ru/wp-content/uploads/2021/12/Kadry_OO_2021.pdf (дата обращения 22.11.2022). – Текст : электронный.

142. Селезнева, Н.А. Качество образования как объект системного исследования. Лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с. – Текст : непосредственный.

143. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании : учебное пособие / В.П. Симонов. — Москва : Высшее образование : Юрайт-Издат, 2009. – 357 с. – Текст : непосредственный.

144. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 150 с. – Текст : непосредственный

145. Скурихина, Ю.А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов / Ю.А. Скурихина. – Текст : непосредственный // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – № 8 (август). – С. 48-60.

146. Слостёнин, В.А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – 9-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 576 с. – Текст : непосредственный.

147. Слостёнин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Слостёнин. – Текст : непосредственный //

Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. – Москва, 2004. – С. 155-161.

148. Словарь иностранных слов. – Москва, 1954. – 557 с. – Текст : непосредственный.

149. Словарь-справочник по социологии / авт.-сост. А.А. Акмалова, В.М. Капицын, А.В. Миронов, В.К. Мокшин. – 2-е изд. – Москва : Дашков и К, 2018. – 304 с. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/511923> (дата обращения: 15.05.2022) – Текст : электронный.

150. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Москва : Книжный Дом, 2003. – 1312 с. – URL: <http://voluntary.ru/dictionary/568> (дата обращения 21.05.2019). – Текст : электронный.

151. Сравнительный анализ результатов процедур оценки качества образования в общеобразовательных организациях, участвовавших в ЕГЭ, ОГЭ, ВПР за 2016 и 2017 годы в разрезе кластеров / ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования. – URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Сравнительный%20анализ%20результатов%20по%20кластерам-1.pdf>. (дата обращения 01.04.2021). – Текст : электронный.

152. Стандарты качества образовательных и тренинговых мероприятий Совета Европы. – URL: http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Training/Study_sessions/2007_Quality_standards_educ_training_en.pdf (дата обращения 21.05.2021). – Текст : электронный.

153. Строчилина, В. С. Технология управления по результатам в системе HR-менеджмента организации / В. С. Строчилина. – Текст : непосредственный // Экономика, управление, финансы : материалы IV Междунар. науч. конф. – Пермь, 2015. – С. 146-149.

154. Субетто, А.И. Качество образования в России : состояние, тенденции, перспективы : Макет ежегодного доклада : Седьмой симпозиум : Квалиметрия человека и образования : методология и практика. / А. И. Субетто, под науч. ред.

Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – Москва, 1998. – 67 с. Текст : непосредственный.

155. Субетто, А.И. Квалитология образования (Основания, синтез) / А.И. Субетто. – Санкт-Петербург : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 219 с. – Текст : непосредственный.

156. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга). – Санкт-Петербург, 2015. – 386 с. – Текст : непосредственный.

157. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогика: Стратегии развития педагогической теории и практики / Н.М.Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1996. – 71 с. – Текст : непосредственный.

158. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. / Ю.Г. Татур. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. 2004. – №3. – С. 20-26.

159. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2006. – 256 с. – Текст : непосредственный.

160. Толковый Словарь Д.Н. Ушакова. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения 30.04.2021). – Текст : электронный.

161. Третьякова, Т.В. Модель региональной системы оценки качества образования в Республике Саха (Якутия) / Т.В. Третьякова. – Текст : непосредственный // Наука и образование, 2008. – №4. – С. 121-124.

162. Тригуб, Г.Я. Тестирование как метод обучения и контроля знаний в вузе / Г.Я Тригуб. Текст : непосредственный // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – № S3.

163. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL : <https://shkolaborispolskaya->

r31.gosuslugi.ru/pedagogam-i-sotrudnikam/nastavnichestvo/dokumenty_362.html (дата обращения 22.11.2022). – Текст : электронный.

164. Управление современной школой : (в вопросах и ответах) : Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов управления образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – Москва : Новая школа, 1997. – 350 с. – Текст : непосредственный.

165. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL : <https://base.garant.ru/70291362> (дата обращения 22.11. 2021). – Текст : электронный.

166. Философский словарь / А.И. Абрамов, под ред. И.Т. Фролова. – Москва : Республика, 2001. – 719 с. – Текст : непосредственный.

167. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский. – Москва : ИНФРА-М, 2009. – 569 с. – Текст : непосредственный.

168. Хохлова, С.В. Мониторинг школьного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Викторовна Хохлова. – Тюмень, 2003. – 174 с. – Текст : непосредственный.

169. Хуторской, А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 420 с. – Текст : непосредственный.

170. Хэтти Джон, А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / А.С. Хэтти Джон. – Москва: Национальное образование, 2017. – 153 с. – Текст : непосредственный.

171. Чинкина, Н.Ш., Хузин, И.Р. Стимулирование мотивации совершенствования качества продукта педагогической деятельности учителя / Н.Ш. Чинкина, И.Р. Хузин. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2009. – № 11. – С. 657-661.

172. Шамова, Т. И. Менеджмент в управлении школой: учебное пособие для слушателей системы ППК, организаторов образования / Т. И. Шамова, Н. В.

Немова, К. Н. Ахлестин, и др.; под ред. Т. И. Шаповой. – Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1995. – 226 с. – Текст : непосредственный.

173. Шамова, Т. И., Переподготовка руководителей образовательных учреждений / Т.И. Шамова. – Текст : непосредственный // Москва : «Педагогика», 2003. – № 6 – С. 47-53.

174. Шамова, Т. И. Предупреждение формализма в управленческой деятельности руководителей школы – важнейшее условие повышения её эффективности / Т. И. Шамова, Ю. А. Конаржевский. – Текст : непосредственный // Совершенствование управленческой деятельности руководителей школы: методические рекомендации. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 4-17

175. Шамова, Т. И. Управление развитием инновационных процессов в школе / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Г. М. Тюлю и др.; под ред. Т.И. Шаповой, П. И. Третьякова. – Москва : МПГУ им. В. И. Ленина, 1995. – 217 с. – Текст : непосредственный.

176. Шамова, Т. И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: Учебно-методическое пособие / Т. И. Шамова, С. Н. Белова, И.В. Ильина, Г. Н. Подчалимова, А. Н. Худин. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 212 с. – Текст : непосредственный.

177. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами : Учебное пособие для вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – Москва : Владос, 2002 г. – 320 с. – Текст : непосредственный.

178. Шаронин, Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования : (Синергет. подход) / Ю. В. Шаронин. – Москва : МГИУ, 1998. – 321 с. – Текст : непосредственный.

179. Шаталов, В.Ф. Куда и как исчезли тройки / В.Ф. Шаталов. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с. – Текст : непосредственный.

180. Шапоренкова, Г.А. Анализ основных подходов к определению качества образования / Г.А. Шапоренкова. – Текст : непосредственный // Проблемы

качества образования в системе повышения квалификации: Сборник научных статей. – Салехард : ИПКРО, 2006. – С. 3-8.

181. Шибкова, О.С. Категория «качество» в учении Аристотеля и его последователей / О.С. Шибкова. Текст : непосредственный // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.) : труды и материалы: в 2 т. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2006. – С.189-191.

182. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе : учебное пособие / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с. – Текст : непосредственный.

183. Шишов, С.Е., Кальней, В. А. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.

184. Яковлев, В.А. Сознание: информационно-синергетический подход / В.А. Яковлев. – Текст : непосредственный // Философия и культура, 2011. – № 11. – С. 66-75.

185. Allen, D., Tanner, K. Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. CBE – Life Sciences Education, 5 (2006), P. 197-203.

186. Bruner, J. S. The act of discovery // Harvard Educational Review. 1961. № 31. P. 21-32.

187. Challenge, Change and Response: Research into Education in a Globalized Perspective // By Jing Xiang & Ying Yan. 2020. № 11.

188. Hattie, J., Timperley, H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. № 1. P. 81-112.

189. Kellaghan, T. Using the results of a national assessment of educational achievement. Thomas Kellaghan, Vincent Greaney, Scott Murray // Washington, DC : World bank, cop. 2009.

190. Khodyreva E. A., Kalimullin Aydar M., Zheltukhina Marina R., Chizh Nina V. Transformation of the Assessment of the Quality of Educational Activities and Training of Future Science Teachers in the Context of the Pandemic // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education.17(10). 2021. P. 1-12.
191. Lemeshko B. Yu., Postovalov S.N. Limit distributions of the Pearson χ^2 and likelihood ratio statistics and their dependence on the mode of data grouping // Industrial Laboratory, 1998. № 64. P. 344-351.
192. Mertler, C.A. Designing scoring rubrics for your classroom // Practical Assessment, Research & Evaluation, 2001. № 7. P. 1-8.
193. Statistics digital competence. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
194. Suskie, L. A. Using a scoring guide or rubric to plan and evaluate an assignment // Assessing student learning: A common sense guide San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009. P. 137-154.
195. History and development of Haken's synergetics // Scientific Bulletin of UNFU. 2018. № 28(9). P. 119-125.
196. Winch, C. Education, work and social capital: towards a new conception of vocational education. – L: N.Y. – 2000. – 220 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностические материалы для проведения профессиональной самооценки и экспертной оценки методической компетентности учителей русского языка и математики, преподающих в 5–9-х классах

1. АНКЕТА ДЛЯ САМООЦЕНКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Раздел 1

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение»	Максимальное возможное количество баллов	(заполняет педагог)			
			Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
		Макс. 111 баллов	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	2	3	4	5	6	7
	ЗНАЮ	Макс. 33 балла				
1	Преподаваемый предмет в пределах требований ФГОС ООО и основных общеобразовательных программ ООО, его историю и место в мировой культуре и науке	3 балла				
2	Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения	6 баллов				
	Пути достижения образовательных результатов	3 балла				
	Способы оценки результатов обучения	3 балла				
3	Основы методики преподавания предмета, основные принципы деятельностного подхода, современные педагогические технологии	9 баллов				
	Основы методики преподавания предмета	3 балла				
	Основные принципы деятельностного подхода	3 балла				
	Современные педагогические технологии	3 балла				
4	Особенности рабочей программы и методики обучения по предмету	6 баллов				
	Особенности рабочей программы по предмету	3 балла				
	Особенности методики обучения по каждому предмету	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, ФГОС НОО, ООО и/или СОО, законодательство о правах ребенка	3 балла				
	Конвенцию о правах ребенка	3 балла				
	Трудовое законодательство	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	УМЕЮ, ВЛАДЕЮ	Макс. 39 баллов				
1	Владею формами и методами обучения, в т.ч. выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.	6 баллов				
	Владею формами обучения	3 балла				
	Владею методами обучения	3 балла				
2	Умею объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей	3 балла				
4	Умею использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании:	9 баллов				
	обучающихся, проявивших выдающиеся способности	3 балла				
	обучающихся, для которых русский язык не является родным	3 балла				
	обучающихся с ОВЗ	3 балла				
5	Владею ИКТ-компетентностями:	9 баллов				
	общепользовательской ИКТ-компетентностью	3 балла				
	общепедагогической ИКТ-компетентностью	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	предметно-педагогической ИКТ-компетентностью	3 балла				
6	Умею организовывать различные виды внеурочной деятельности с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона:	12 баллов				
	Игровую	3 балла				
	учебно-исследовательскую	3 балла				
	художественно-продуктивную	3 балла				
	культурно-досуговую	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ВЫПОЛНЯЮ ТРУДОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ	Макс. 39 баллов				
1	Разрабатываю и реализую программы в рамках основных образовательных программ ООО	6 баллов				
	Разрабатываю программы в рамках основной образовательной программы ООО	3 балла				
	Реализую программы в рамках основной образовательной программы ООО	3 балла				
2	Осуществляю профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС ООО	3 балла				
3	Планирую и провожу учебные занятия	6 баллов				
	Планирую занятия	3 балла				
	Провожу занятия	3 балла				
4	Систематически анализирую эффективность учебных занятий и подходов к обучению	3 балла				
5	Осуществляю контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основных образовательных программ ООО	9 баллов				
	Организую (осуществляю) контроль и оценку учебных достижений обучающихся	3 балла				
	Организую (осуществляю) контроль и оценку учебных текущих результатов освоения основной образовательной программы ООО	3 балла				
	Организую (осуществляю) контроль и оценку итоговых результатов освоения	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	основной образовательной программы ООО					
6	Формирую универсальные учебные действия	3 балла				
7	Формирую навыки, связанные с ИКТ	3 балла				
8	Формирую мотивацию к обучению	3 балла				
10	Объективно оцениваю знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ДРУГИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	Макс. 3 балла				
1	Соблюдаю правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ИТОГО ПО 1 РАЗДЕЛУ:	Макс. 111 баллов	Реальное количество баллов -			

Раздел 2

(заполняет педагог)

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
		Макс. 159 баллов	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	2	3	4	5	6	7
	ЗНАЮ	Макс. 42 балла				
1	Основы общетеоретических дисциплин в	3				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач (педагогика, психология, возрастная физиология; школьная гигиена; методика преподавания предмета)	3 балла				
2	Программы и учебники по преподаваемому предмету	3 балла				
3	Теорию и методы управления образовательными системами, методику учебной и воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним, средства обучения и их дидактические возможности	3 балла				
4	Современные педагогические технологии реализации компетентного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся	3 балла				
5	Методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения	3 балла				
6	Правила по охране труда и требования к безопасности образовательной среды	3 балла				
7	Требования к информационной образовательной среде, установленные ФГОС для основного и среднего общего образования, в том числе для обучающихся с ОВЗ	3 балла				
8	Средства цифровых коммуникаций, рекомендованные для использования в образовательном процессе	3 балла				
9	Правовые нормы информационной безопасности для детей	3 балла				
10	Ресурсы информационной образовательной среды для развития познавательной и творческой деятельности обучающихся	3 балла				
11	Ресурсы и сервисы информационной образовательной среды по предмету обучения, в том числе для детей с ОВЗ	3 балла				
12	Требования к информационной образовательной среде, установленные СанПиН, в том числе для обучающихся с ОВЗ	3 балла				
13	Регламенты применения форм электронного обучения и обучение на основе дистанционных технологий	3 балла				
14	О новых цифровых технологиях, ресурсах и методах, позволяющих проводить	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	развивающую работу с детьми на основе индивидуального подхода, а также для работы с детьми с особыми потребностями (специализированное и дополнительное цифровое оборудование)					
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	УМЕЮ, ВЛАДЕЮ	Макс. 63 балла				
1	Применяю современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы	3 балла				
3	Планирую и осуществляю учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой	3 балла				
4	Разрабатываю рабочую программу по предмету на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечиваю ее выполнение	3 балла				
4	Организовываю самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую	3 баллов				
5	Разрабатываю и реализовываю проблемное обучение, осуществляю связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждаю с обучающимися актуальные события современности	3 балла				
6	Осуществляю контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе	3 балла				
7	Использую современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся)	3 балла				
8	Использую разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования	3 балла				
9	Владею основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием	3 балла				
10	Владею методами убеждения, аргументации своей позиции	3 балла				
11	Владею ИКТ-компетентностями, включая использование ресурсов информационной	6 баллов				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	образовательной среды и цифровых технологий: общепедагогическая ИКТ-компетентность (уметь организовать свою педагогическую деятельность и деятельность обучающихся с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования, применять нормы информационной безопасности в образовательном процессе):					
	общепользовательская ИКТ-компетентность (уметь работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникаций, соблюдать правила защиты информации и персональных данных);	3 балла				
	общепедагогическая ИКТ-компетентность (уметь организовать свою педагогическую деятельность и деятельность обучающихся с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования, применять нормы информационной безопасности в образовательном процессе)	3 балла				
12	Адекватно использую средства цифровых коммуникаций с участниками образовательного процесса, соблюдаю нормы информационной безопасности и защиты персональных данных	3 балла				
13	Использую ресурсы информационной образовательной среды для решения образовательных задач развития обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей	3 балла				
14	Применяю электронные образовательные ресурсы и цифровые технологии в учебно-воспитательном процессе	3 балла				
15	Веду электронные формы документации	3 балла				
16	Владею методами цифровой коммуникации с участниками образовательного процесса на основе норм информационной безопасности	3 балла				
17	Использую в образовательном процессе цифровое учебное и коммуникационное оборудование образовательной	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	организации, в том числе для детей с ОВЗ					
18	Принимаю участие в образовательных коммуникациях (социальные сети, группы, блоги, видеосервисы) в системе информационной образовательной среды с участниками образовательного процесса с соблюдением норм информационной безопасности и профессиональной этики	3 балла				
19	Комплексно применяю цифровые ресурсы, дистанционные технологии и методы электронного обучения на основе индивидуального подхода, а также для работы с детьми с особыми потребностями (специализированное и дополнительное цифровое оборудование в соответствии с оснащением информационной образовательной среды организации)	3 балла				
20	Применяю современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ВЫПОЛНЯЮ ТРУДОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ	Макс. 54 балла				
1	Формирую общекультурные компетенции и понимание места предмета в общей картине мира	3 балла				
2	Определяю на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальные (в том или ином предметном образовательном контексте) способы его обучения и развития	3 балла				
3	Определяю совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) зоны его ближайшего развития, осуществляю разработку и реализацию (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся	9 баллов				
	Определяю ЗБР	3 балла				
	Разрабатываю ИОМ	3 балла				
	Реализую (участвую в реализации) ИОМ	3 балла				
4	Планирую специализированный образовательный процесс для группы, класса и/или отдельных контингентов	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	Максимальное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточняю и модифицирую планирование					
5	Применяю специальные языковые программы (в том числе русского как иностранного), программы повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения	3 балла				
6	Осуществляю совместное с учащимися использование иноязычных источников информации, инструментов перевода, произношения	3 балла				
7	Организую олимпиады, конференции, турниры математических и лингвистических игр в школе и др.	3 балла				
8	Формирую общие навыки, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ) в учебной деятельности, в том числе для обучающихся с ОВЗ	3 балла				
9	Формирую навыки в сфере информационной безопасности в соответствии с возрастными особенностями обучающихся	3 балла				
10	Формирую навыки, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ) в познавательной и творческой деятельности обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями	3 балла				
11	Формирую навыки, связанные с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды по предметам обучения, в том числе для детей с ОВЗ	3 балла				
12	Избирательно применяю цифровые ресурсы, дистанционные технологии и методы электронного обучения	9 баллов				
13	Регулярно применяю цифровые ресурсы, дистанционные технологии и методы электронного обучения, обеспечиваю обмен опытом для педагогов	6 баллов				
	Регулярно применяю	3 балла				
	Обеспечиваю обмен опытом	3 балла				
ИТОГО:			Реальное количество баллов -			

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	ИТОГО ПО 2 РАЗДЕЛУ:	Макс. 159 баллов	Реальное количество баллов -			

3 раздел (для учителей математики)

(заполняет педагог)

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Математика»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
		Макс. 129 баллов	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	2	3	4	5	6	7
	ЗНАЮ	Макс. 12 баллов				
1	Основы математической теории и перспективных направлений развития современной математики	3 балла				
2	Представление о широком спектре приложений математики и знание доступных обучающимся математических элементов этих приложений	3 балла				
3	Теорию и методику преподавания математики	3 балла				
4	Специальные подходы и источники информации для обучения математике детей, для которых русский язык не является родным и ограниченно используется в семье и ближайшем окружении	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	УМЕЮ, ВЛАДЕЮ	Макс. 51 балл				
1	Совместно с обучающимися строю логические рассуждения (например, решение задачи) в математических и иных контекстах, понимаю рассуждение обучающихся	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Математика»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
2	Анализирую предлагаемое обучающимся рассуждение с результатом: подтверждение его правильности или нахождение ошибки и анализ причин ее возникновения; помогаю обучающимся в самостоятельной локализации ошибки, ее исправлении; оказываю помощь в улучшении (обобщении, сокращении, более ясном изложении) рассуждения	3 балла				
3	Формирую у обучающихся убеждение в абсолютности математической истины и математического доказательства, предотвращаю формирование модели поверхностной имитации действий, ведущих к успеху, без ясного понимания смысла; поощряю выбор различных путей в решении поставленной задачи	3 балла				
4	Решаю задачи элементарной математики соответствующей ступени образования, в том числе те новые, которые возникают в ходе работы с обучающимися, задачи олимпиад (включая новые задачи регионального этапа всероссийской олимпиады)	3 балла				
5	Совместно с обучающимися применяю методы и приемы понимания математического текста, его анализа, структуризации, реорганизации, трансформации	3 балла				
6	Совместно с обучающимися провожу анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты (например, динамические таблицы), то же - для идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом	3 балла				
7	Совместно с обучающимися создаю и использую наглядные представления математических объектов и процессов, рисуя наброски от руки на бумаге и классной доске, с помощью компьютерных инструментов на экране, строя объемные модели вручную и на компьютере (с помощью 3D-принтера)	3 балла				
8	Организирую исследования - эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях	3 балла				
9	Провожу различия между точным и (или) приближенным математическим доказательством, в частности,	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Математика»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	компьютерной оценкой, приближенным измерением, вычислением и др.					
10	Поддерживаю баланс между самостоятельным открытием, узнаванием нового и технической тренировкой, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося, характера осваиваемого материала	3 балла				
11	Владею основными математическими компьютерными инструментами: визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов; вычислений - численных и символьных; обработки данных (статистики); экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика)	3 балла				
12	Квалифицированно набираю математический текст	3 балла				
13	Использую информационные источники, слежу за последними открытиями в области математики и знакомлю с ними обучающихся	3 балла				
14	Обеспечиваю помощь обучающимся, не освоившим необходимый материал (из всего курса математики): предлагаю специальные задания, индивидуальные консультации (в том числе дистанционные);	3 балла				
	осуществляю пошаговый контроль выполнения соответствующих заданий, при необходимости прибегая к помощи других педагогических работников, в частности тьюторов	3 балла				
15	Обеспечиваю коммуникативную и учебную "включенность" всех учащихся в образовательный процесс (в частности, понимание формулировки задания, основной терминологии, общего смысла идущего в классе обсуждения)	3 балла				
16	Работаю с родителями (законными представителями), местным сообществом по проблематике математической культуры	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ВЫПОЛНЯЮ ТРУДОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ	Макс. 66 баллов				
1	Формирую способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Математика»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	ценность					
2	Формирую способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств	3 балла				
3	Формирую конкретные знания, умения и навыки в области математики и информатики	3 балла				
4	Формирую внутреннюю (мысленную) модель математической ситуации (включая пространственный образ)	3 балла				
5	Формирую у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример	3 балла				
6	Формирую у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий	3 балла				
7	Формирую у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например - вычисления)	3 балла				
8	Формирую материальную и информационную образовательную среду, содействующую развитию математических способностей каждого ребенка и реализующую принципы современной педагогики	3 балла				
9	Формирую у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно	3 балла				
10	Формирую способности преодолевать интеллектуальные трудности, решать принципиально новые задачи, проявлять уважение к интеллектуальному труду и его результатам	3 балла				
11	Сотрудничаю с другими учителями математики и информатики, физики, экономики, языков и др.	3 балла				
12	Развиваю инициативы обучающихся по использованию математики	3 балла				
13	Профессионально использую элементы информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Математика»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	конкретной образовательной организации					
14	Использую в работе с детьми информационные ресурсы, в том числе ресурсы дистанционного обучения, помогаю детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов	3 балла				
15	Содействую в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях	3 балла				
16	Формирую и поддерживаю высокую мотивацию и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставляю им подходящие задания, веду кружки, факультативные и элективные курсы для желающих и эффективно работающих в них обучающихся	3 балла				
17	Предоставляю информацию о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий	3 балла				
18	Консультирую обучающихся по выбору профессий и специальностей, где особо необходимы знания математики	3 балла				
19	Содействую формированию у обучающихся позитивных эмоций от математической деятельности, в том числе от нахождения ошибки в своих построениях как источника улучшения и нового понимания	3 балла				
20	Выявляю совместно с обучающимися недостоверные и маловероятные данные	3 балла				
21	Формирую представления обучающихся о полезности знаний математики вне зависимости от избранной профессии или специальности	3 балла				
22	Веду диалог с обучающимся или группой обучающихся в процессе решения задачи, выявления сомнительных мест, подтверждения правильности решения	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ИТОГО ПО 3 РАЗДЕЛУ:	Макс. 129	Реальное количество баллов -			

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Математика»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
		баллов				

3 раздел (для учителей русского языка)

(заполняет педагог)

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Русский язык»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
		Макс. 75 баллов	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	2	3	4	5	6	7
	ЗНАЮ	Макс. 15 баллов				
1	Основы лингвистической теории и перспективных направлений развития современной лингвистики	3 балла				
2	Имею представления о широком спектре приложений лингвистики и доступных обучающимся лингвистических элементов этих приложений	3 балла				
3	Теорию и методику преподавания русского языка	3 балла				
4	Контекстные языковые нормы	3 балла				
5	Стандартное общерусское произношение и лексику, их отличия от местной языковой среды	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	УМЕЮ, ВЛАДЕЮ	Макс. 21 балл				
1	Владею методами и приемами обучения русскому языку, в том числе как не родному	3 балла				
2	Использую специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья	3 балла				
3	Веду постоянную работу с семьями обучающихся и местным сообществом по	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Русский язык»	Максимальное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
	формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы					
4	Проявляю позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона	3 балла				
5	Проявляю позитивное отношение к родным языкам обучающихся	3 балла				
6	Даю этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики	3 балла				
7	Поощряю формирование эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в коммуникации как процессе, жизненно необходимым для человека	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ВЫПОЛНЯЮ ТРУДОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ	Макс. 39 баллов				
1	Обучаю методам понимания сообщения: анализ, структуризация, реорганизация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями, выявление необходимой для анализирующего информации	3 балла				
2	Осуществляю совместно с обучающимися поиск и обсуждение изменений в языковой реальности и реакции на них социума, формирование у обучающихся "чувства меняющегося языка"	3 балла				
3	Использую совместно с обучающимися источники языковой информации для решения практических или познавательных задач, в частности, этимологической информации, подчеркивая отличия научного метода изучения языка от так называемого "бытового" подхода ("народной лингвистики")	3 балла				
4	Формирую культуру диалога через организацию устных и письменных дискуссий по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций	3 балла				

№ п/п	Трудовые действия, умения, знания и другие характеристики в рамках трудовой функции «Предметное обучение. Русский язык»	Максимальное возможное количество баллов	Самооценка (реальное количество баллов)			
			Имеются первичные представления. Требуется помощь	Испытываю значительные затруднения в применении	Знаю (применяю регулярно), но испытываю незначительные затруднения	Применяю системно. Затруднений не испытываю. Могу поделиться опытом
5	Организирую публичные выступления обучающихся, поощряю их участие в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции	3 балла				
6	Формирую установку обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате	3 балла				
7	Стимулирую сообщение обучающихся о событии или объекте (рассказ о поездке, событии семейной жизни, спектакле и т.п.), анализируя их структуру, используемые языковые и изобразительные средства	3 балла				
8	Обсуждаю с обучающимися образцы лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п.	3 балла				
9	Поощряю индивидуальное и коллективное литературное творчество обучающихся	3 балла				
10	Поощряю участие обучающихся в театральных постановках, стимулирую создание ими анимационных и других видеопродуктов	3 балла				
11	Моделирую виды профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных обучающихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видефильма и т.д.)	3 балла				
12	Формирую у обучающихся умения применения в практике устной и письменной речи норм современного литературного русского языка	3 балла				
13	Формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав	3 балла				
	ИТОГО:		Реальное количество баллов -			
	ИТОГО ПО ТРУДОВОЙ ФУНКЦИИ:	Макс. 75 баллов				

Уровень сформированности методической компетентности определяется по формуле:

$$K = \frac{K_{\text{факт.}}}{K_{\text{мах.}}} * 100 \%,$$

где K – уровень сформированности методической компетентности в %;

$K_{\text{факт.}}$ – фактическое количество баллов, полученное в рамках диагностики;

$K_{\text{мах.}}$ – максимально возможное количество баллов.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ

1. Сопоставление данных об однородности учителей русского языка экспериментальной и контрольной групп по уровню методической компетентности на констатирующем этапе ОЭР с помощью критерия Вилкоксона (Манна-Уитни).

Для сравнения однородности уровня методической компетентности учителей экспериментальной и контрольной групп были взяты данные об уровне методической компетентности (в баллах) первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей русского языка в ЭГ и 60 учителей русского языка в КГ. Расчет критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) осуществлялся с использованием электронных сервисов <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>.

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	209	73	208	72
2	211	75.5	210	74
3	213	79.5	223	96.5
4	213	79.5	213	79.5
5	215	82.5	270	119.5
6	217	84.5	234	103
7	217	84.5	257	114
8	218	86.5	250	107
9	220	89	221	92
10	220	89	234	103
11	221	92	270	119.5
12	222	94.5	235	105
13	225	98	218	86.5
14	227	99	254	109.5
15	229	100	256	112.5

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
16	231	101	265	117.5
17	234	103	265	117.5
18	245	106	211	75.5
19	251	108	212	77
20	254	109.5	213	79.5
21	255	111	215	82.5
22	256	112.5	223	96.5
23	259	115	222	94.5
24	260	116	221	92
25	140	2	220	89
26	142	3.5	139	1
27	142	3.5	145	10
28	143	6	143	6
29	144	8	146	12
30	145	10	154	17.5
31	145	10	156	21
32	147	13	158	23
33	148	14	159	24.5
34	150	15.5	165	26
35	150	15.5	166	27
36	143	6	167	29
37	154	17.5	169	31
38	155	19	176	37.5
39	156	21	174	35
40	167	29	176	37.5
41	156	21	178	39.5
42	167	29	179	41
43	178	39.5	180	43
44	170	32.5	159	24.5
45	174	35	189	53

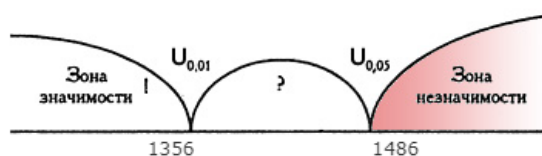
№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
46	180	43	190	56
47	187	48	174	35
48	188	50.5	170	32.5
49	187	48	198	66
50	188	50.5	200	68.5
51	189	53	201	70.5
52	190	56	201	70.5
53	190	56	187	48
54	191	58.5	189	53
55	192	61	183	45
56	192	61	184	46
57	193	63	198	66
58	196	64	191	58.5
59	198	66	192	61
60	200	68.5	180	43
Суммы:		3486.5		3773.5

Результат: $U_{\text{Эмп}} = 1656.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
1356	1486

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}(1656.5)$ находится в зоне незначимости.

Вывод: по уровню методической компетентности экспериментальная и контрольная группы учителей русского языка однородны.

2. Сопоставление данных об однородности учителей математики экспериментальной и контрольной групп по уровню методической компетентности на констатирующем этапе ОЭР с помощью критерия Вилкоксона (Манна-Уитни).

Для сравнения однородности уровня методической компетентности учителей экспериментальной и контрольной групп были взяты данные об уровне методической компетентности (в баллах) первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей математики в ЭГ и 60 учителей математики в КГ. Расчет критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) осуществлялся с использованием электронных сервисов <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>.

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	251	81	245	78
2	242	75	249	80
3	244	76.5	254	82
4	256	84	276	90
5	267	88	289	96
6	300	109	293	100
7	278	92.5	311	117
8	289	96	304	115
9	290	98.5	312	118.5
10	312	118.5	298	104.5
11	314	120	267	88
12	300	109	294	101
13	290	98.5	300	109
14	267	88	299	106.5
15	247	79	288	94
16	289	96	277	91
17	298	104.5	266	85.5

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
18	299	106.5	255	83
19	301	111.5	244	76.5
20	296	103	295	102
21	278	92.5	301	111.5
22	266	85.5	302	113.5
23	302	113.5	308	116
24	167	3.5	161	1
25	168	5	172	6
26	189	20	183	13
27	188	18	194	25
28	198	27	199	28.5
29	200	31	194	25
30	201	33.5	167	3.5
31	201	33.5	178	9.5
32	202	36	165	2
33	203	38	179	11
34	205	39.5	180	12
35	205	39.5	190	21
36	206	41	202	36
37	207	42	221	55
38	209	43	236	73.5
39	210	44.5	234	69.5
40	210	44.5	230	64.5
41	220	53	222	57
42	220	53	223	60
43	223	60	223	60
44	222	57	228	63
45	211	46	226	62
46	212	47.5	212	47.5
47	213	49.5	219	51

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
48	230	64.5	199	28.5
49	220	53	200	31
50	234	69.5	213	49.5
51	231	67	194	25
52	231	67	193	22.5
53	235	71.5	178	9.5
54	235	71.5	177	8
55	236	73.5	188	18
56	231	67	184	14.5
57	176	7	184	14.5
58	187	16	188	18
59	200	31	193	22.5
60	222	57	202	36
Суммы:		3847.5		3412.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 1582.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
1356	1486



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(1582.5)$ находится в зоне незначимости.

Вывод: по уровню методической компетентности экспериментальная и контрольная группы учителей математики однородны.

3. Сопоставление данных об однородности по уровню методической компетентности учителей математики экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе ОЭР (на констатирующем были однородны) с помощью критерия Вилкоксона (Манна-Уитни)

Для сравнения однородности уровня методической компетентности учителей экспериментальной и контрольной групп были взяты данные об уровне методической компетентности (в баллах) на констатирующем этапе первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей математики в ЭГ и 60 учителей математики в КГ. Расчет критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) осуществлялся с использованием электронных сервисов <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>.

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	276	87	250	65
2	265	81.5	251	67
3	260	77	255	73
4	268	84	280	88
5	289	90	292	91
6	331	118	299	94
7	321	111	314	106
8	311	105	305	102
9	325	116	315	107
10	333	119	300	97
11	334	120	275	86
12	327	117	299	94
13	321	111	304	100.5
14	299	94	304	100.5
15	259	76	300	97
16	301	99	295	92
17	323	114	270	85

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
18	320	109	261	78
19	321	111	251	67
20	322	113	300	97
21	324	115	310	104
22	288	89	106	1
23	317	108	309	103
24	240	45	170	2.5
25	240	45	174	4
26	240	45	187	11.5
27	199	19.5	199	19.5
28	240	45	203	24
29	241	51	198	18
30	243	54	176	5
31	243	54	182	8
32	244	57	170	2.5
33	244	57	183	9
34	247	61.5	185	10
35	240	45	194	16
36	240	45	210	27.5
37	239	40	230	36
38	240	45	241	51
39	246	59.5	243	54
40	246	59.5	234	38.5
41	247	61.5	227	33
42	251	67	228	34
43	252	69.5	229	35
44	253	71	231	37
45	241	51	234	38.5
46	240	45	215	29
47	244	57	220	31.5

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
48	256	75	205	26
49	249	63.5	203	24
50	255	73	220	31.5
51	263	79	210	27.5
52	267	83	203	24
53	255	73	178	6.5
54	249	63.5	178	6.5
55	252	69.5	190	14.5
56	265	81.5	187	11.5
57	219	30	189	13
58	200	21	190	14.5
59	240	45	195	17
60	264	80	202	22
Суммы:		4451.5		2808.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 978.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
1356	1486



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(978.5)$ находится в зоне значимости.

Вывод: по уровню методической компетентности экспериментальная и контрольная группы учителей математики не однородны. Превышение уровня методической компетентности учителей математики экспериментальной группы имеет статистически значимое превосходство.

4. Сопоставление данных об однородности по уровню методической компетентности учителей русского языка экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе ОЭР (на констатирующем были однородны) с помощью критерия Вилкоксона (Манна-Уитни)

Для сравнения однородности уровня методической компетентности учителей экспериментальной и контрольной групп были взяты данные об уровне методической компетентности (в баллах) на констатирующем этапе первых по списку, составленному в алфавитном порядке, 60 учителей русского языка в ЭГ и 60 учителей русского языка в КГ. Расчет критерия Вилкоксона (Манна-Уитни) осуществлялся с использованием электронных сервисов <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>.

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	210	46.5	212	54.5
2	215	57	220	61
3	224	75	220	61
4	220	61	221	65.5
5	275	103	222	68
6	240	93.5	224	75
7	260	98.5	212	54.5
8	250	96	277	107
9	225	78	277	107
10	234	89	279	115.5
11	270	101.5	278	112.5
12	240	93.5	277	107
13	223	71.5	280	118

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
14	255	97	277	107
15	260	98.5	277	107
16	270	101.5	281	120
17	268	100	278	112.5
18	220	61	280	118
19	248	95	278	112.5
20	224	75	279	115.5
21	220	61	280	118
22	231	85	277	107
23	225	78	277	107
24	223	71.5	278	112.5
25	222	68	208	37
26	145	1	208	37
27	146	2	208	37
28	149	4	208	37
29	147	3	209	41.5
30	155	5	209	41.5
31	159	6	210	46.5
32	165	9	210	46.5
33	161	7	210	46.5
34	167	10	210	46.5
35	168	11	211	51
36	169	12	208	37
37	173	14	209	41.5
38	177	16.5	210	46.5
39	177	16.5	211	51
40	179	18	212	54.5
41	180	19	211	51
42	182	20	220	61
43	183	21	222	68

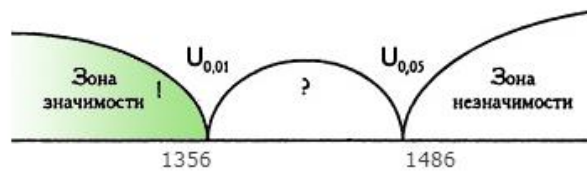
№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
44	164	8	223	71.5
45	192	26	223	71.5
46	190	25	221	65.5
47	175	15	220	61
48	172	13	225	78
49	200	31	228	80
50	200	31	230	82
51	201	33	230	82
52	202	34	230	82
53	200	31	231	85
54	199	29	232	87.5
55	189	24	232	87.5
56	188	23	235	90
57	209	41.5	237	92
58	193	27.5	236	91
59	193	27.5	231	85
60	184	22	212	54.5
Суммы:		2692		4568

Результат: $U_{\text{Эмп}} = 862$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
1356	1486

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(862)$ находится в зоне значимости.

Вывод: по уровню методической компетентности экспериментальная и контрольная группы учителей русского языка не однородны. Превышение уровня методической компетентности учителей русского языка экспериментальной группы имеет статистически значимое превосходство.

Приложение 3

«Утверждаю»
Директор школы

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ МАРШРУТ

учителя русского языка и литературы

МКОУ ООШ д. Зуи Зуевского района Кировской области

на 2021-2022 уч. г.

Информационная справка

ФИО: Рудниченко Л.В.

Занимаемая должность: учитель русского языка и литературы

В каких классах осуществляется преподавание: 5-9 классы

Образование: высшее

Педагогический стаж: 31 год

Квалификационная категория: первая

Повышение квалификации за последние 3 года: 2018 г. Курсы повышения квалификации в КОГОАУ «Институт развития образования Кировской области» на тему «Преподавание русского языка в соответствии с требованиями ФГОС ООО, СОО»

Пояснительная записка

**Учитель живет до тех пор, пока учится:
как только он перестает учиться,
в нем умирает учитель!**

Современный педагог постоянно повышает свои профессиональные качества, так как профессиональная деятельность требует от него осознанного выбора направления развития. Систематическое самосовершенствование педагога помогает ему в накоплении информационно-педагогического материала, поиску способов его интерпретации и подачи обучающимся, поиску способов наиболее эффективного решения педагогических задач.

В системе образования происходят различные изменения: изменение принципов воспитания детей, развитие информационно-коммуникационных средств, применение современных образовательных технологий и т.п. – все это делает создание индивидуального методического маршрута актуальным и необходимым продуктом.

Педагог проектирует собственный индивидуальный методический маршрут (далее – ИММ) как программу профессионального развития, которая в целом является планированием его методической деятельности на определенный период. ИММ отражает траекторию профессионального развития педагога.

ИММ включает раздел «Анализ образовательных результатов обучающихся», который опосредованно отражает результаты профессиональной деятельности педагога. Анализ образовательных результатов обучающихся осуществляется по итогам выполнения учениками диагностических работ в рамках функционирования РСОКО, таких как ЕГЭ, ОГЭ, ВПР. Также обучающиеся и педагог пополняют портфолио грамотами, дипломами, сертификатами по итогам участия в олимпиадах, конкурсах, турнирах и т.п. В начале и в конце учебного года заполняются данные в таблице критериев и показателей результативности методической деятельности педагога по итогам самооценки педагогом методической компетентности, и по итогам оценивания образовательных результатов обучающихся. По итогам анализа образовательных результатов обучающихся, отслеживания их динамики, учитель составляет программу профессионального саморазвития и самосовершенствования. Методическая служба школьного округа создает необходимые условия для выполнения поставленных задач каждым учителем, в том числе осуществляет при необходимости методическое сопровождение проектирования и реализации ИММ учителями.

Профессиональное саморазвитие учителя – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самим педагогом, включающая приобретение (наращивание) систематических знаний, умений, опыта педагогической деятельности, направленных на совершенствование собственной профессиональной деятельности. В основе профессионального саморазвития лежит интерес педагога в органическом сочетании с самостоятельным, систематическим изучением необходимого материала.

Данная деятельность включает в себя несколько этапов:

- Стартовая диагностика и определение профессиональных дефицитов
- Выбор направления и темы профессионального саморазвития.

- Формулирование цели и задач саморазвития и самообразования.
- Определение круга источников информации.
- Составление ИММ как плана самообразования и саморазвития.
- Реализация ИММ.
- Определение результата профессионального саморазвития за период.
- Анализ и оценка методической деятельности, реализованной в процессе профессионального саморазвития, подготовка отчета.

ИММ педагога – это официальный документ, на который опирается педагог в реализации методической деятельности. Целью создания и использования ИММ как программы профессионального развития педагога является выполнение критериев, необходимых для получения педагогом формального и неформального образования. ИММ разрабатывается в рамках выполнения программы методической деятельности опорной школы (КОГ ОБУ СШ с УИОП г. Зуевка), реализуемой в границах школьного округа, в который в качестве школы-партнера входит МКОУ ООШ д. Зуи Зуевского района Кировской области.

В ходе выполнения ИММ как программы профессионального развития могут возникать корректировки, исходя из имеющихся обстоятельств.

Мотивы, побуждающие учителя к профессиональному саморазвитию:

- желание творчества;
- стремительные инновационные открытия в современной науке;
- изменения, происходящие в жизни общества;
- получение объективных данных о качестве образовательной деятельности и образовательных результатов обучающихся в рамках функционирования системы оценки качества образования;
- осмысливание уровня методической компетентности, выявленного в рамках самооценки с использованием анкеты, разработанной на основе ПС «Педагог»;
- конкуренция;
- общественное мнение;
- ежедневная работа с информацией;
- материальное стимулирование;
- интерес.

Анализ результатов самодиагностики методической компетентности

Анализ результатов заполнения педагогом листов самооценки методической компетентности, показал следующий уровень сформированности у педагога методической компетентности:

Раздел анкеты	Итоговый балл	Максим. возможный балл	%	Основные затруднения педагога	Позитивные практики
1.«Общепедагогичес-	81	111	73	Оценивание учебных	Организация работы

Раздел анкеты	Итоговый балл	Максим. возможный балл	%	Основные затруднения педагога	Позитивные практики
Обучение функцией.				достижений в соответствии с ФГОС Формирование УУД	(мероприятий) с одаренными детьми
2. «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»	102	159	64	Применение современных образовательных технологий, включая информационные	Организация олимпиад, турниров, конкурсов
3. «Предметное обучение. Русский язык»	51	75	68	Формирование УУД на уроках русского языка	Использование специальных коррекционных приемов для обучающихся с ОВЗ
ИТОГО:	234	345	68	Достаточный уровень	

Анализ образовательных результатов обучающихся

Анализ образовательных результатов проведен по итогам написания школьниками Всероссийских проверочных работ по русскому языку

Класс	Доля справившихся с работой не ниже оценки «удовлетворительно»	Доля справившихся на «4» и «5»	Основные элементы содержания, которые не вызвали затруднений у обучающихся	Основные элементы содержания, с которыми не справились большинство учеников
5 класс	88%	33%	Синтаксис	Понимание смысла текста, выделение основной мысли текста, лексическое значение слов
6 класс	60%	-	Синтаксис	Морфемный, словообразовательный и морфологический разбор слов
7 класс	61%	21%	Смысловой анализ текста, виды чтения, фонетический анализ слов	Морфологический анализ слова, лексическое значение слов
8 класс	88%	22%	Синтаксис, вводные слова, лексическое значение слов	Орфографические, пунктуационные и речевые ошибки, навыки работы с выразительными средствами языка

Тема самообразования: «Развитие исследовательских компетенций у обучающихся с использованием современных образовательных технологий в условиях реализации ФГОС».

Цель самообразования: повышение уровня собственной методической компетентности, освоение современных образовательных технологий, повышение качества образовательных результатов обучающихся.

Задачи:

- повышение своего теоретического, научно-методического уровня;
- обеспечение высокого методического уровня при проведении всех видов урочной и внеурочной деятельности с обучающимися;
- использование технологий проектной и исследовательской деятельности с целью формирования УУД;
- повышение качества проведения учебных занятий на основе внедрения новых технологий;
- разработка учебных, научно-методических и дидактических материалов;
- формирование квалитетической составляющей методической компетентности;
- обобщение и распространение собственного педагогического опыта через выступления на заседаниях окружного методического объединения учителей русского языка и литературы.

Источники самообразования:

- в методическом пространстве школьного округа: семинары, вебинары, работа окружного МО учителей русского языка и литературы;
- СМИ, в том числе: специализированная литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная);
- Интернет-ресурсы: цифровой банк методических материалов на сайте КОГОБУ СШ с УИОП г. Зуевка, медиа-информация на различных носителях.

Формы самообразования:

- индивидуальная – через индивидуальный план, личный сайт педагога;
- групповая – через участие в деятельности окружного методического объединения учителей русского языка и литературы, других методических событиях, а также через участие в жизни школы.

Ожидаемый результат самообразования:

- организация целенаправленной самообразовательной деятельности над методическими проблемами, выявленными в результате диагностики (самооценка, анализ образовательных результатов обучающихся);

- повышение качества образования через овладение учащимися универсальных учебных действий;
- разработка и проведение открытых уроков, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой теме;
- доклады, выступления на заседаниях ОМО, участие в окружных конкурсах и конференциях.

Дорожная карта индивидуального образовательного маршрута педагога по развитию профессиональной (в том числе методической) компетентности

на 2021-2022 учебный год

Направление деятельности	Проблема	Задача	Ресурс	Сроки	Планируемые результаты	Их конкретное выражение	Партнёры
Развитие методической компетентности	Требуется помощь в реализации квалификационной компетентности	Освоить способы анализа образовательных результатов и управления образовательной деятельностью на уроках с учетом результатов анализа	Окружные семинары	Ноябрь, март	Повысить методическую (квалиметрическую) компетентность	- Умение анализировать результаты ОКО (ОГЭ, ВПР и др). - Умение выявлять образовательные дефициты обучающихся по итогам анализа. - Умение корректировать образовательный процесс, направляя его на устранение выявленных образовательных дефицитов.	Методическая служба школьного округа
	Требуется помощь в развитии познавательного интереса обучающихся на уроках русского языка	Освоить новые эффективные дидактические средства и формы обучения	Интернет, цифровой банк методических материалов, обмен опытом с коллегами	В течение года	Овладение новыми эффективными дидактическими средствами и формами обучения	Картотека дидакт. приемов и форм организации учебно-познавательной деятельности школьников в рамках деятельностного подхода. Внедрение в практику	Методическая служба школьного округа, ОМО учителей русского языка
	Требуется пространство для взаимообогащения, обмена опытом	Включиться в работу окружного МО учителей русского языка и литературы	Окружное МО	В течение года	Получение возможности оперативного обсуждения с коллегами профессиональных проблем и задач	Повышение уровня методической компетентности	ОМО учителей русского языка и литературы
	Оборудование кабинета	Продолжить пополнение	Администрация	В течение года	Пополнение кабинета	Методическое обеспечение	Методическая служба

Направление деятельности	Проблема	Задача	Ресурс	Сроки	Планируемые результаты	Их конкретное выражение	Партнёры
	в соответствии с требованиями и ФГОС	оборудования кабинета русского языка и литературы	школы, обсуждения на ОМО	года	литературой, авторскими методическими пособиями и разработками	образовательного процесса. Участив в окружном смотре готовности учебных кабинетов	школьного округа
	Проектирование образовательной среды	Познакомиться с новыми методиками обучения русскому языку и литературе	Интернет, цифровой банк методических материалов, обмен опытом с коллегами	В течение года	Изучение и применение на практике современных методических разработок	Пополнение собственного банка методических разработок, оформление материалов в окружной цифровой банк	ОМО учителей русского языка и литературы
	Диссеминация собственного положительного опыта по обучению детей	Принять участие в профессиональных конкурсах проф. мастерства на окружном и региональном уровнях	Методическая служба школьного округа	Январь, апрель	Участие (и победа) в профессиональных конкурсах окружного и регионального уровней	Самоанализ своего педагогического мастерства, корректировка планируемых результатов, презентация позитивных практик коллегам	ОМО учителей русского языка и литературы
	Развитие одаренности у детей	Организовать индивидуальную работу с детьми, показывающими высокие образовательные результаты	ОМО учителей русского языка и литературы в каникулярное время	В течение года в период каникул	Организация в период каникул сетевой «языковой школы» для одаренных детей из 3 образовательных организаций	мотивирование учащихся на углубленное изучение предмета	ОМО учителей русского языка и литературы
	Обобщение опыта на уровне ОМО	Изучить опыт работы учителей русского языка и литературы школьного округа	Методические события, взаимопосещения уроков, обмен опытом	В течение года	Изучение принципов построения урока согласно ФГОС второго поколения, совершенствовать инновационные технологии урока	Осмысление способов решения профессиональных задач, обогащение профессиональной практики	Методическая служба школьного округа
	Самоанализ и рефлексия своей деятельности	Освоить способы самоанализа собственной профессиональной деятельности, в т.ч. опосредованно через анализ	Окружные вебинары, семинары, мастер-классы	В течение года	Освоение способов самоанализа собственной профессиональной деятельности, в т.ч. опосредованно через анализ образовательных результатов обучающихся; способов управления	Повышение качества образовательных результатов обучающихся	Методическая служба школьного округа

Направление деятельности	Проблема	Задача	Ресурс	Сроки	Планируемые результаты	Их конкретное выражение	Партнёры
Психолого-педагогическая компетентность		образовательных результатов обучающихся			образовательной деятельностью по итогам самоанализа		
	Актуализация психологических закономерностей обучения, воспитания и развития учащихся	Рассмотрение психологических закономерностей обучения, воспитания и развития	Специальная литература по теме, семинар психолога	В течение года	Актуализация умения применять индивидуальный подход к учащимся с учетом их возрастных и психологических особенностей	Осмысление способов решения профессиональных задач, обогащение профессиональной практики	Методическая служба школьного округа
ИКТ компетентность	Использование ИКТ технологий для профессионального саморазвития	Освоение способов работы на сетевых информационных ресурсах школьного округа	Сетевые ресурсы школьного округа, цифровой методический банк	В течение года	Использование Интернет-ресурсов для профессионального саморазвития, работа с сетевыми методическими ресурсами школьного округа	Ведение собственного сайта (страницы), который будет являться помощником в обучении учащимся и родителям,	Методическая служба школьного округа, сетевой системный администратор
	Внедрение ИКТ технологий в образовательный процесс	Использование элементов	Интернет-ресурсы	В течение года	Использование ИКТ в образовательной практике, в том числе организации взаимодействия с учениками и их родителями	Применение ИКТ на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности обучающихся	Методическая служба школьного округа
Личностная мотивация. Охрана здоровья	Организация работы по самообразованию и саморазвитию	Обеспечить соответствие профессиональной деятельности и требованиям ПС «Педагог»	Изучение литературы по теме самообразования	Систематически	Посещение театров, художественных выставок (по возможности в летний период, в период каникул), чтение педагогической, классической и современной литературы	Удовлетворенность от собственной деятельности, отсутствие профессионального выгорания	Коллеги по работе
	Использование здоровьесберегающих технологий	Использовать здоровьесберегающие технологии на уроках и во внеурочное время	Литература по охране здоровья учащихся, инструктаж по технике безопасности	На каждом уроке	Использовать здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе и в повседневной жизни	Улучшение здоровья учащихся и собственного	Учителя-предметники

Предполагаемый результат деятельности:

- ✓ повышение качества образовательных результатов обучающихся;
- ✓ повышение уровня собственной профессиональной (методической) компетентности;
- ✓ реализация возможностей взаимообогащающей методической среды школьного округа для решения профессиональных задач;
- ✓ получение профессионального сопровождения собственной методической деятельности;
- ✓ распространение собственного педагогического опыта.

Пример аналитической справки, составляемой учителем по результатам всероссийской проверочной работы

Предмет: русский язык

Класс: 7

Дата выполнения: сентябрь 2021

Всероссийскую проверочную работу по русскому языку в 7 классе выполнило 5 человек, что составляет 83% от общего числа обучающихся. Три ученика подтвердили свои отметки по журналу (60%), двое понизили результат (40%).

Характеристика заданий и выявление образовательных дефицитов:

Задание 1: списывать текст с пропусками орфограмм и пунктограмм, соблюдать в практике письма изученные орфографические и пунктуационные нормы/ совершенствовать орфографические и пунктуационные умения и навыки на основе знаний о нормах русского литературного языка; соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма. *40% учащихся получили 0 по критериям K1, K2.*

Задание 2: проводить морфемный и словообразовательный анализы слов; проводить морфологический анализ слова; проводить синтаксический анализ предложения. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними. *100% учащихся не справились с морфологическим анализом слова (K3).*

Задание 3: распознавать заданное слово в ряду других на основе сопоставления звукового и буквенного состава, осознавать и объяснять причину несовпадения звуков и букв в слове. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними. *100% учащихся правильно определили и выписали слово, но лишь 80% смогли объяснить причину несовпадения количества букв и звуков.*

Задание 4: проводить орфоэпический анализ слова; определять место ударного слога. Соблюдать в речевой практике основные орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические, орфографические и пунктуационные нормы русского литературного языка; оценивать собственную и чужую речь с позиции соответствия языковым нормам/ осуществлять речевой самоконтроль. *40% учащихся не справились с заданием.*

Задание 5: опознавать самостоятельные части речи и их формы, служебные части речи. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и

видеть взаимосвязь между ними. *20% учащихся не справились с заданием, 40% набрали 2 балла из 3, 40% набрали 3 балла из 3.*

Задание 6: распознавать случаи нарушения грамматических норм русского литературного языка в формах слов различных частей речи и исправлять эти нарушения / осуществлять речевой самоконтроль. *20% учащихся не справились с заданием.*

Задание 7: анализировать различные виды предложений с точки зрения их структурно-смысловой организации и функциональных особенностей, распознавать предложения с подлежащим и сказуемым, выраженными существительными в именительном падеже; опираться на грамматический анализ при объяснении выбора тире и места его постановки в предложении. Соблюдать в речевой практике основные орфографические и пунктуационные нормы русского литературного языка / совершенствовать орфографические и пунктуационные умения. *60% учащихся не смогли распознать предложение и место постановки тире, 80% не смогли обосновать выбор предложения.*

Задание 8: анализировать различные виды предложений с точки зрения их структурно-смысловой организации и функциональных особенностей, распознавать предложения с обращением, однородными членами, двумя грамматическими основами; опираться на грамматический анализ при объяснении расстановки знаков препинания в предложении. Соблюдать в речевой практике основные орфографические и пунктуационные нормы русского литературного языка / совершенствовать орфографические и пунктуационные умения и навыки. *60% учащихся не смогли верно обосновать выбор предложения.*

Задание 9: владеть навыками изучающего чтения и информационной переработки прочитанного материала; адекватно понимать тексты различных функционально-смысловых типов речи и функциональных разновидностей языка; анализировать текст с точки зрения его основной мысли, адекватно формулировать основную мысль текста в письменной форме. Использовать при работе с текстом разные виды чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее, реферативное)/соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма. *80% учащихся верно, но недостаточно полно сформулировали основную мысль текста, поэтому получили 1 балл из 2.*

Задание 10: осуществлять информационную переработку прочитанного текста, передавать его содержание в виде плана в письменной форме. Использовать при работе с текстом разные виды чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее, реферативное). Владеть умениями информационно перерабатывать прочитанные и прослушанные тексты и представлять их в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов; соблюдать

культуру чтения, говорения, аудирования и письма. *Все учащиеся справились с этим заданием: 60% набрали 1 балл из 3, 20% - 2 из 3, 20% - 3 из 3.*

Задание 11: понимать целостный смысл текста, находить в тексте требуемую информацию с целью подтверждения выдвинутых тезисов, на основе которых необходимо построить речевое высказывание в письменной форме. Использовать при работе с текстом разные виды чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее, реферативное). Проводить самостоятельный поиск текстовой и нетекстовой информации, отбирать и анализировать полученную информацию; соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма. *60% учащихся не справились с заданием.*

Задание 12: распознавать и адекватно формулировать лексическое значение многозначного слова с опорой на контекст; использовать многозначное слово в другом значении в самостоятельно составленном и оформленном на письме речевом высказывании. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними; создавать устные и письменные высказывания. *60% учащихся не смогли верно распознать лексическое значение слова в данном контексте, 40% - не смогли составить предложение, в котором данное многозначное слово было употреблено в другом значении.*

Задание 13: распознавать стилистическую принадлежность слова и подбирать к слову близкие по значению слова (синонимы). Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними; использовать синонимические ресурсы русского языка для более точного выражения мысли и усиления выразительности речи; соблюдать культуру чтения, говорения, аудирования и письма; осуществлять речевой самоконтроль. *60% учащихся не смогли распознать в предложении стилистически окрашенное слово и подобрать к нему синоним.*

Задание 14: распознавать значение фразеологической единицы; на основе значения фразеологизма и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации фразеологизма; умение строить монологическое контекстное высказывание в письменной форме. Распознавать уровни и единицы языка в предъявленном тексте и видеть взаимосвязь между ними; использовать языковые средства адекватно цели общения и речевой ситуации. *40% учащихся не смогли привести ситуацию, в которой было бы уместно употребление фразеологизма.*

Таким образом, наибольшие затруднения у обучающихся вызывают следующие задания: 2К3, 7, 8, 11, 12, 13.

Таблица 3.1. Пример определения образовательных дефицитов на основании несформированных планируемых результатов у каждого обучающегося

Код ученика	Номер задания	Проблемное поле и пути решения
70001	2К3 – 0	Морфологический анализ слова. Повторить план морфологического разбора имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения. Систематически на уроках обращаться к выполнению морфологического разбора самостоятельных частей речи.
	10 – 1 из 3	Составлять план текста. Отрабатывать навыки информационной переработки прочитанного текста, умение передавать его содержание в виде плана в письменной форме.
	12.1 – 0	Умение распознавать лексическое значение слова в данном контексте. Практикум по теме лексическое значение слова, работа с толковым словарем.
	13.2 - 0	Подбор синонима к стилистически окрашенному слову. Вспомнить, что такое синоним, работа со словарем синонимов, практикум по данной теме.
70002	1К1 – 0 1К2 – 1 из 3 1К3 – 1 из 3	Допущены орфографические и пунктуационные ошибки. Продолжить работу по формированию орфографической и пунктуационной зоркости учащихся, уделять больше внимания словарным словам, проводить орфографические пятиминутки.
	2К2 – 0 2К3 – 0	2К2 – словообразовательный разбор слова. Повторить основные способы образования слов в русском языке, алгоритм выполнения словообразовательного анализа слова. 2К3 - морфологический анализ слова. Повторить план морфологического разбора имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения. Систематически на уроках обращаться к выполнению морфологического разбора самостоятельных частей речи.
	3.2 - 0	Умение объяснять несовпадение количества букв и звуков. Вспомнить какие гласные и при каком условии имеют два звука, отработать навык выполнения фонетического анализа слова.
	6, 7, 8, 9 - 0	6 – умение распознавать случаи нарушения грамматических норм русского языка; 7 – умение распознавать предложение и место постановки тире; 8 – умение распознавать предложение с обращением, расставлять знаки препинания и верно обосновывать свой выбор; 9 – умение определять тему, проблему и основную мысль текста. Повторить темы тире между подлежащим и сказуемым, знаки препинания при обращении. Отрабатывать навык формулирования основной мысли в письменной форме с соблюдением речевых, орфографических и пунктуационных норм русского языка.
	11, 13 - 0	11 – умение находить в тексте требуемую информацию с целью подтверждения выдвинутых тезисов. Работать с текстами разных стилей и типов, отрабатывать умение выделять в тексте ключевые слова и словосочетания. 13 - подбор синонима к стилистически окрашенному слову. Вспомнить, что такое синоним,

Код ученика	Номер задания	Проблемное поле и пути решения
		работа со словарем синонимов, практикум по данной теме.
70004	2К3 – 0	Морфологический анализ слова. Повторить план морфологического разбора имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения. Систематически на уроках обращаться к выполнению морфологического разбора самостоятельных частей речи.
	4, 7 - 0	4 – определять место ударного слова. Вспомнить основные орфоэпические нормы русского языка, провести практикум по этой теме. 7 – умение распознавать предложение и место постановки тире.
	10 – 1 из 3	Составлять план текста. Отрабатывать навыки информационной переработки прочитанного текста, умение передавать его содержание в виде плана в письменной форме.
	11, 12, 13 – 0	11 – умение находить в тексте требуемую информацию с целью подтверждения выдвинутых тезисов. Работать с текстами разных стилей и типов, отрабатывать умение выделять в тексте ключевые слова и словосочетания. 12 - умение распознавать лексическое значение слова в данном контексте. Составить предложение, в контексте которого данное многозначное слово имеет другое лексическое значение. Практикум по теме лексическое значение слова, работа с толковым словарем. 13 - подбор синонима к стилистически окрашенному слову. Вспомнить, что такое синоним, работа со словарем синонимов, практикум по данной теме.
	14.2 - 0	Умение толковать значение фразеологизма в определенной речевой ситуации. Чаще использовать на уроках фразеологические обороты.
70005	1К1, 1К2 – 0	Допущены орфографические и пунктуационные ошибки. Продолжить работу по формированию орфографической и пунктуационной зоркости учащихся, уделять больше внимания словарным словам, проводить орфографические пятиминутки.
	2К1 – 1 из 3 2К3 – 0 2К4 – 0	2К1 – морфемный разбор слова. Вспомнить наименьшие значимые части слова, алгоритм выполнения морфемного анализа слова. 2К3 - морфологический анализ слова. Повторить план морфологического разбора имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения. Систематически на уроках обращаться к выполнению морфологического разбора самостоятельных частей речи. 2К4 – синтаксический разбор предложения. Вспомнить алгоритм выполнения синтаксического разбора предложения. На уроках систематически выполнять данный вид работы.
	4, 5, 7, 8 – 0	4 – определять место ударного слова. Вспомнить основные орфоэпические нормы русского языка, провести практикум по этой теме; 5 – умение определять самостоятельные и служебные части речи и их формы; 7 – умение распознавать предложение и место постановки тире; 8 – умение распознавать предложение с обращением, расставлять знаки препинания и верно обосновывать свой выбор. Повторить темы самостоятельные и служебные части речи, тире между подлежащим и сказуемым, знаки препинания при обращении.

Код ученика	Номер задания	Проблемное поле и пути решения
	11, 12, 13, 14 - 0	11 – умение находить в тексте требуемую информацию с целью подтверждения выдвинутых тезисов. Работать с текстами разных стилей и типов, отрабатывать умение выделять в тексте ключевые слова и словосочетания. 12 - умение распознавать лексическое значение слова в данном контексте. Составить предложение, в контексте которого данное многозначное слово имеет другое лексическое значение. Практикум по теме лексическое значение слова, работа с толковым словарем. 13 - подбор синонима к стилистически окрашенному слову. Вспомнить, что такое синоним, работа со словарем синонимов, практикум по данной теме. 14 - умение толковать значение фразеологизма в определенной речевой ситуации. Чаще использовать на уроках фразеологические обороты.
70006	1К2 – 0	Допущены пунктуационные ошибки. Продолжить работу по формированию пунктуационной зоркости учащихся.
	2К3 – 0	Морфологический анализ слова. Повторить план морфологического разбора имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения. Систематически на уроках обращаться к выполнению морфологического разбора самостоятельных частей речи.
	7,8 – 0	7 – умение распознавать предложение и место постановки тире; 8 – умение распознавать предложение с обращением, расставлять знаки препинания и верно обосновывать свой выбор. Повторить темы тире между подлежащим и сказуемым, знаки препинания при обращении.

На основании этих данных возникает необходимость спланировать коррекционную работу во внеурочное время и содержания урочных занятий, разработать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, оптимизировать методы и средства обучения, использовать современные педагогические технологии по учебным предметам, в частности электронные образовательные ресурсы.

Для устранения учебных дефицитов по русскому языку использую групповую работу над теми заданиями, в которых допустили ошибки большая часть класса. Для этого вносятся корректировки в учебные занятия: внесение изменений в технологические карты, планы-конспекты. В качестве закрепления ребята получают дополнительные задания в формате ВПР.

Кроме групповой работы во время урока использую индивидуальные и парные консультации во внеурочное время. Объединяю детей по наличию одинаковых ошибок и затруднений по определенной теме. Особое внимание уделяется учащимся, которые не справились с ВПР, т.е. получили «2» и учащимся, которые понизили свои результаты, т.е. отметка за ВПР ниже отметки по журналу.

При проведении коррекционной деятельности следует взаимодействовать с другими учителями-предметниками и родителями. На родителей возлагается контроль выполнения дополнительных практических работ, посещение консультационных занятий во внеурочное время. С учителями-предметниками обсудить задания, требующие развернутого ответа; умение формулировать свои мысли как в устной, так и в письменной речи; умение находить информацию в тексте с целью подтверждения выдвинутых тезисов; умение передавать информацию текста в виде плана; умение адекватно формулировать основную мысль текста в письменной форме.

Индивидуальный образовательный маршрут составляется на основании индивидуальных результатов и учебных дефицитов каждого учащегося (см. Таблицу 3.2).

Таблица 3.2. Пример образовательных результатов обучающегося, полученных в соответствии с критериями оценивания

Код ученика	Отметка	1			2				3		4	5	6	7		8		9	10	11	12	13	14
		К1	К2	К3	К1	К2	К3	К4	1	2				1	2								
70002	196. – «2»	0	1	1	2	0	0	2	1	0	1	2	0	0	0	2	0	0	1	0	2	2	2

На основании таблицы видно, с какими заданиями не справился обучающийся, на основании этих данных с ребенком спланирована индивидуальная работа по устранению учебных дефицитов (Таблица 3.3). Важно то, что у этого ученика результат ВПР не соответствует оценке по журналу (по журналу отметка «3»).

Таблица 3.3. Пример плана индивидуальной работы с обучающимся

№ п/п	Тема затруднений	Кол-во часов	Форма работы
1	Правописание разделительных Ъ и Ь	1	Занятие-консультация, практикум, индивидуальное домашнее задание, комментированное письмо. Решение тестовой части на сайте «Решу ВПР».
2	Правописание Ы-И после Ц	1	
3	Правописание неизменяемых приставок, приставок на –з, –с, правописание приставок пре-, при-.	3	

№ п/п	Тема затруднений	Кол-во часов	Форма работы
4	Правописание сложных слов.	1	
5	Орфограммы в корнях с чередованием.	1	
6	Орфограммы в корнях с безударной гласной	1	
7	Правописание не с разными частями речи.	1	
8	Правописание о-е после шипящих.	1	
9	Правописание н-нн в именах прилагательных.	1	
10	Знаки препинания в предложении с однородными членами.	1	Занятие-консультация, практикум, индивидуальное домашнее задание. Решение тестовой части на сайте «Решу ВПР».
11	Знаки препинания в сложном предложении.	1	
12	Умение распознавать морфемы; определять способы словообразования; выполнять морфемный и словообразовательный анализ слова.	2	Занятие-консультация: повторить морфемы, способы образования слов, порядок проведения морфемного и словообразовательного анализов слова. Практикум: отработка умений проводить морфемный и словообразовательный анализ слова. Индивидуальное домашнее задание.
13	Фонетический анализ слова.	1	Занятие-консультация: повторить звуки речи; план фонетического анализа слова. Практикум: отработка умения находить слова по заданным параметрам их звукового состава, умение проводить фонетический анализ слова. Выполнение задания №3 на сайте «Решу ВПР».
14	Ошибки в образовании формы слова.	2	Практикум: отработка умений распознавать случаи нарушения грамматических норм русского языка в формах слов различных частей речи и исправлять эти нарушения. Индивидуальное домашнее задание.
15	Тире между подлежащим и сказуемым.	1	Занятие-консультация: анализ предложения с точки зрения структурно-смысловой организации; умение распознавать предложения с подлежащим и сказуемым, выраженными сущ. в И.п.; опираться на грамматический анализ предложения при выборе постановки тире в предложении.

**Фрагменты аналитических материалов регионального уровня
Анализ результатов ЕГЭ**

1.1. Уровень освоения образовательного стандарта

Оценка уровня освоения образовательного стандарта основывается на значениях двух индикаторов.

Во-первых, уровень освоения образовательного стандарта отражает доля выпускников, успешно преодолевших порог минимального количества баллов ЕГЭ по предметам.

Выбирая экзамены в форме ЕГЭ, выпускник демонстрирует намерение учиться в вузе. Однако он сможет участвовать в конкурсе на выбранную специальность только в том случае, если преодолеет минимальный порог по сданным предметам, то есть получит результат не менее установленного Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзором) количества баллов, необходимого для поступления в вуз.

В Таблице 1 приведена информация о минимальном количестве баллов ЕГЭ, необходимых для поступления в вуз в 2021 году, в разрезе предметов.

Таблица 5.1. Минимальное количество баллов, необходимое для поступления в вуз

№	Предмет	Минимальное количество баллов ЕГЭ, необходимое для поступления в вуз
1	Русский язык	36
2	Математика профильного уровня	27
3	Физика	36
4	Химия	36
5	Информатика и ИКТ	40
6	Биология	36
7	История	32
8	География	37
9	Обществознание	42
10	Литература	32
11	Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский, китайский)	22

Сведения о доле участников ЕГЭ–выпускников текущего года, преодолевших порог минимального количества баллов ЕГЭ по каждому предмету, показаны на диаграмме Рисунка 5.1.



Рисунок 5.1. Доля выпускников, успешно преодолевших минимальный порог баллов

Во-вторых, уровень освоения образовательного стандарта для получения профессионального образования отражает доля выпускников, успешно сдавших все ЕГЭ по определенным ими предметам, в общем числе выпускников региона, и получивших возможность для поступления в выбранные высшие учебные заведения.

Задача ЕГЭ не только проконтролировать освоение обучающимися образовательного стандарта по предмету (получение результатов выше минимального порога), но и проверить готовность выпускников к успешному продолжению обучения в учреждениях профессионального образования.

Доля выпускников, успешно сдавших ЕГЭ по всем предметам, которые они выбрали, составила 86,4%. Таким образом, можно сделать вывод, что эта категория выпускников школ Кировской области готова к продолжению образования.

Сведения о количестве выпускников (в процентном отношении), положительно сдавших все выбранные предметы, в разрезе муниципальных образований Кировской области и кластеров общеобразовательных организаций, представлены на Рисунках 5.2 и 5.4.

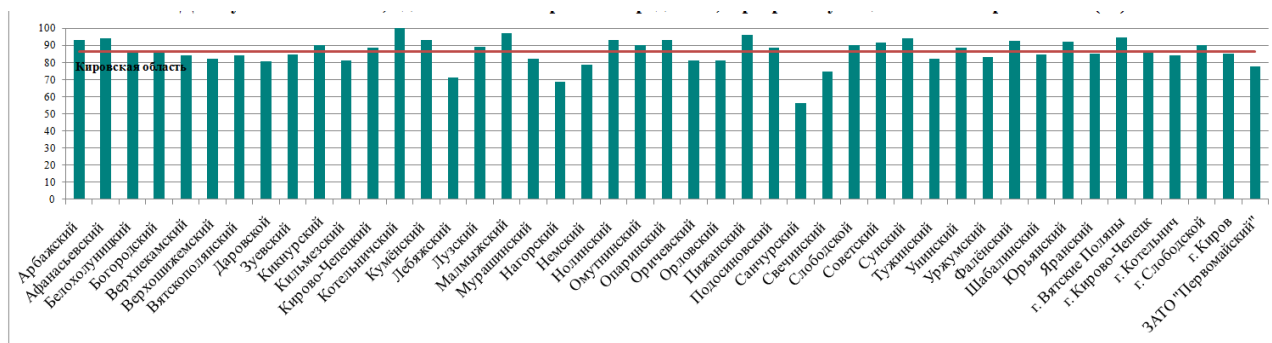


Рисунок 5.2. Доля участников ЕГЭ, сдавших все выбранные предметы, в разрезе муниципальных образований региона (%)

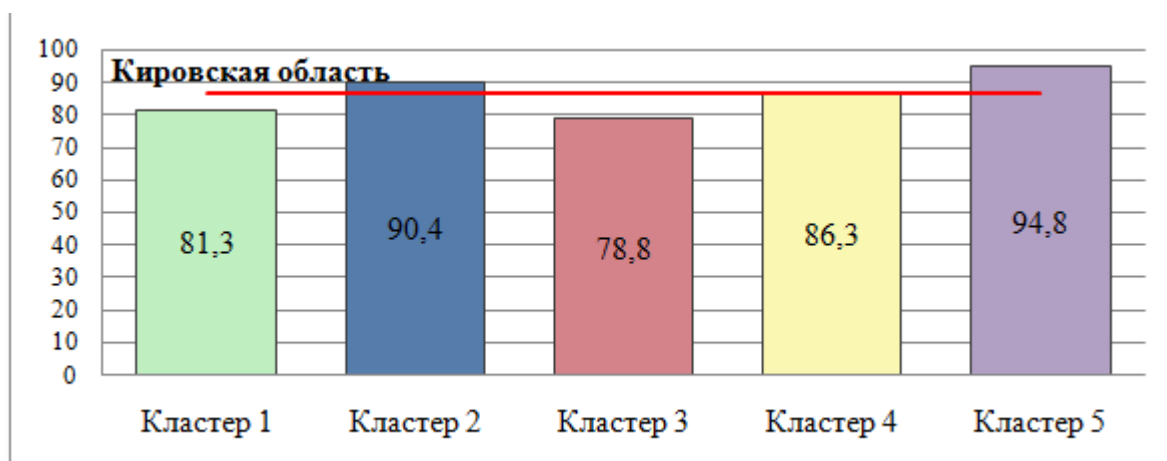


Рисунок 5.3 – Доля участников ЕГЭ, сдавших все выбранные предметы в разрезе кластеров

1.2. Качество учебных достижений

Уровень учебных достижений обучающихся по совокупности учебных предметов является интегрированным показателем, в котором отображена концентрация достижений всех этапов и составляющих учебного процесса, в сложной форме суммированы качества учебной деятельности всех его субъектов и качества самой образовательной системы. В данном интегрированном показателе объективно отражаются не только непосредственно уровень учебных достижений и степень развития обучающегося, но и уровень профессионализма педагогов, надежность используемых методов и технологий обучения.

ЕГЭ – один из ведущих форматов оценки учебных достижений выпускников.

Общий уровень учебных достижений определяется величиной среднего балла по Кировской области по предметам, сдаваемым выпускниками общеобразовательных организаций в форме ЕГЭ.

Величина среднего балла ЕГЭ выпускников школ Кировской области в разрезе предметов представлена на Рисунке 5.4.

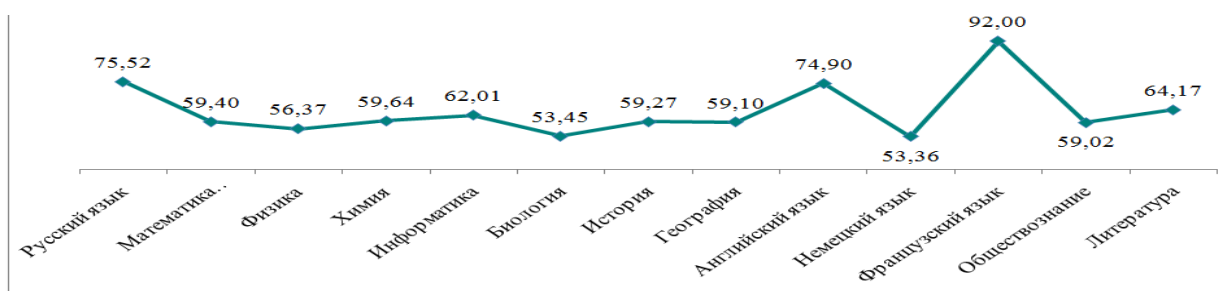


Рисунок 5.4. Средний балл участников ЕГЭ в регионе по предметам

Индивидуальные учебные достижения включают в себя результаты освоения обучающимися практической и теоретической частей образовательной программы по учебным предметам.

Качество индивидуальных учебных достижений при сдаче ЕГЭ определяется следующими индикаторами:

- доля участников ЕГЭ, сдавших хотя бы один экзамен с результатом 81 и более баллов;
- доля участников ЕГЭ, сдавших все экзамены с результатом 81 и более баллов;
- количество и доля участников, имеющих 100-балльные результаты по предметам, сдаваемым в форме ЕГЭ.

В целом по региону среди участников ЕГЭ – выпускников общеобразовательных организаций, доля сдавших хотя бы один экзамен с результатом 81 и более баллов составила 41,9%.

Сведения о доле участников ЕГЭ, получивших высокобалльные результаты в разрезе муниципальных образований Кировской области и кластеров общеобразовательных организаций, представлены на Рисунках 5.5 и 5.6.

Выпускники, имеющие высокобалльные результаты ЕГЭ, есть во всех муниципальных образованиях области. Наибольшая их доля в школах Шабалинского, Даровского, Малмыжского, Тужинского районов, Пижанского и Арбажского муниципальных округов. Наименьшая – в школах Немского и Верхнекамского муниципальных округов. Среди кластеров общеобразовательных организаций наибольшая доля «высокобалльников» в лицеях и гимназиях (Кластер 5), наименьшая – в средних школах, расположенных в городской местности (Кластер 3).

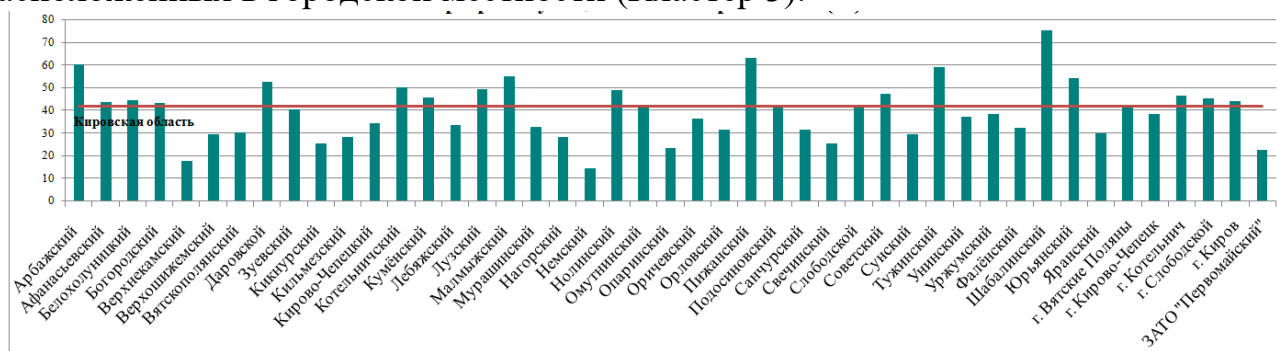


Рисунок 5.5. Доля участников ЕГЭ, сдавших хотя бы один экзамен выше 80 баллов, в разрезе муниципальных образований

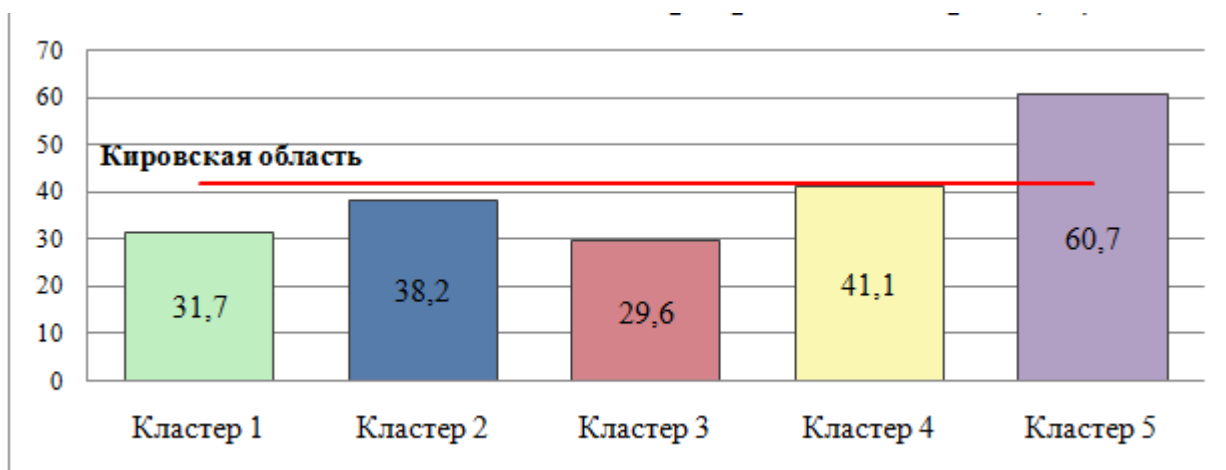


Рисунок 5.6. Доля участников ЕГЭ, сдавших хотя бы один экзамен выше 80 баллов, в разрезе кластеров

В регионе есть выпускники общеобразовательных организаций, которые сдали все экзамены по выбранным ими предметам в форме ЕГЭ, с результатом 81 и более баллов. Таких выпускников 282 человека (5,4%).

Сведения о доле участников ЕГЭ–выпускников общеобразовательных организаций, сдавших все экзамены с высокобалльными результатами, в разрезе муниципальных образований региона и кластеров представлены на Рисунках 5.7 и 5.8.

Наибольшая доля выпускников, сдавших все экзамены с высокобалльными результатами, отмечается в Богородском муниципальном округе, Сунском и Шабалинском районах. Среди кластеров общеобразовательных организаций наибольшая доля выпускников, сдавших все ЕГЭ с высокобалльными результатами, наблюдается в лицах и гимназиях (Кластер 5), при этом наименьшая доля таких выпускников в школах городской местности (Кластер 3).

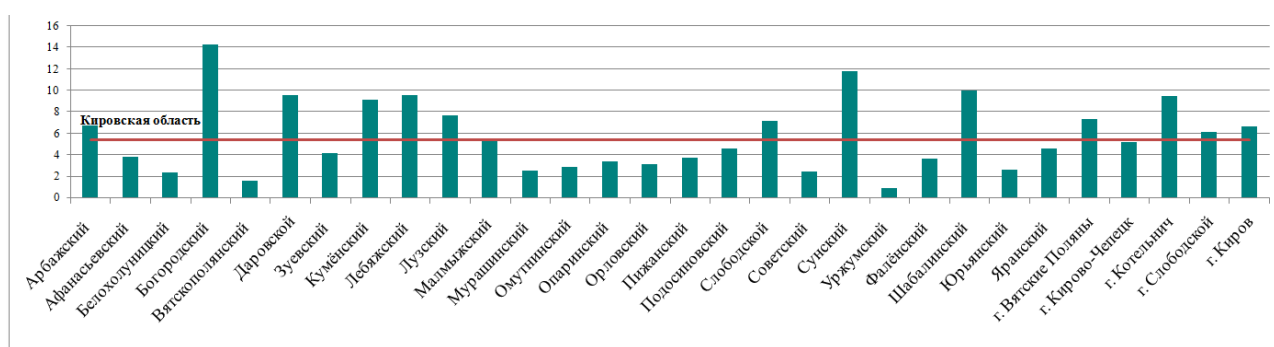


Рисунок 5.7. Доля участников ЕГЭ, сдавших хотя все экзамены выше 80 баллов, в разрезе муниципальных образований

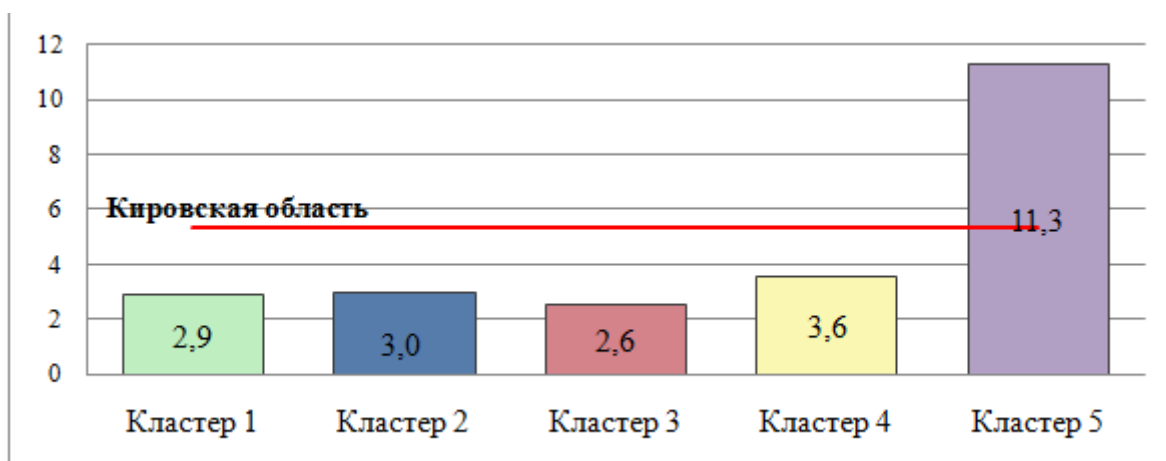


Рисунок 5.8. Доля участников ЕГЭ, сдавших хотя все экзамены выше 80 баллов, в разрезе муниципальных образований

В 2021 году в Кировской области 79 стобалльных результатов ЕГЭ, из них 76 получены выпускниками общеобразовательных организаций текущего года. Количество выпускников школ, получивших стобалльные результаты, – 73 человека, что составляет 1,4%. Из них три выпускника региона получили стобалльные результаты по двум предметам ЕГЭ.

Сведения о доле выпускников, имеющих стобалльные результаты в разрезе муниципальных образований Кировской области и кластеров общеобразовательных организаций, представлены на Рисунках 5.9 и 5.10.

Наибольшая доля «стобалльников» – в Тужинском и Афанасьевском районах, Лебяжском муниципальном округе и г. Котельнич. При сравнении этого показателя по кластерам доля «стобалльников» по объективным причинам намного выше в инновационных образовательных организациях (Кластер 5), чем в других кластерах, и при этом у выпускников средних школ Кластера 1 стобалльных результатов нет вообще.

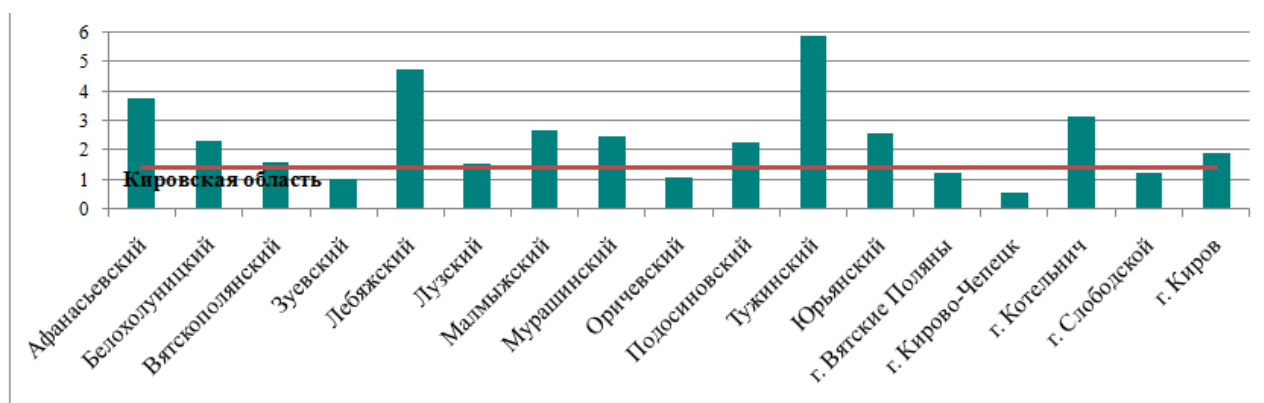


Рисунок 5.9. Доля стобалльников в разрезе муниципальных образований

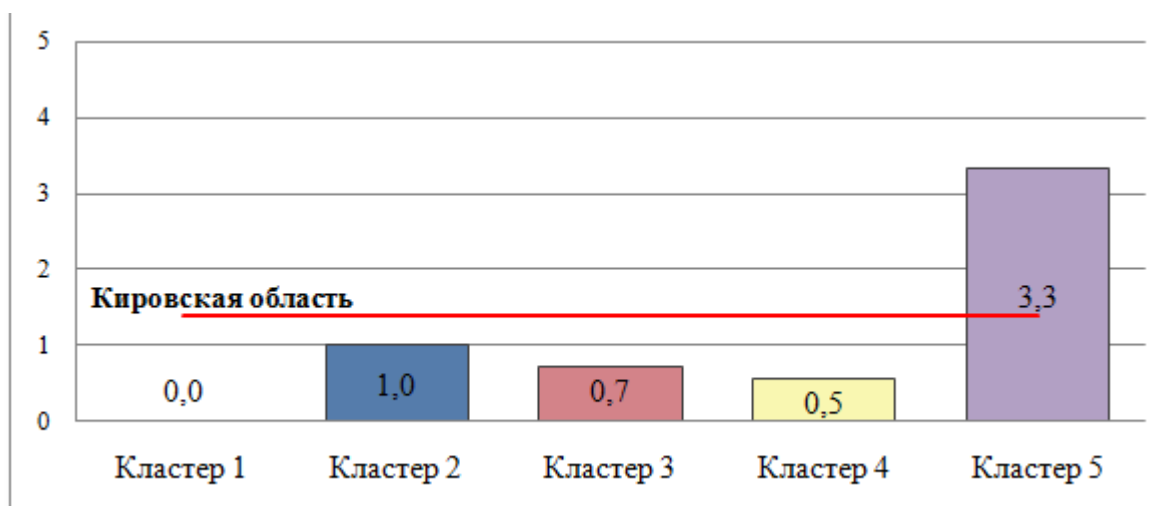


Рисунок 5.10. Доля стобалльников в разрезе муниципальных образований

1.3. Обеспечение качественного образования

При проведении указанного направления анализа определяется возможность получения качественного образования одинакового уровня обучающимися общеобразовательных организаций, а также качество выполнения заданий экзаменационной работы выпускниками.

Показатель «Возможность получения качественного образования одинакового уровня» оценивается при помощи следующих индикаторов:

- отклонение среднего балла ЕГЭ по предмету от средних баллов по Кировской области и по муниципальному образованию в разрезе муниципальных образований Кировской области;
- отклонение среднего балла ЕГЭ по предмету от средних баллов по Кировской области и по кластеру в разрезе кластеров общеобразовательных организаций;
- доля участников ЕГЭ, не сдавших экзамен (не набравших минимальное пороговое значение баллов) по предметам, в целом по Кировской области, в разрезе муниципальных образований региона, в разрезе кластеров общеобразовательных организаций;
- доля участников ЕГЭ, получивших по итогам экзамена количество баллов в границах от минимального порога до 80 по предметам, по Кировской области в целом, в разрезе муниципальных образований региона, в разрезе кластеров общеобразовательных организаций;

- доля участников ЕГЭ, получивших 81 и более баллов по предметам, по Кировской области в целом, в разрезе муниципальных образований региона, в разрезе кластеров общеобразовательных организаций.

Показатель «Качество выполнения заданий экзаменационной работы» оценивается по индикаторам:

- распределение тестовых (итоговых) баллов ЕГЭ, полученных выпускниками текущего года, по группам баллов;
- решаемость (выполняемость) заданий экзаменационной работы ЕГЭ по предметам. При этом отдельно анализируются данные по группам выпускников:
 - не набравших минимальный порог баллов по предмету;
 - получивших по итогам экзамена количество баллов в границах от минимального порога до 80 баллов;
 - имеющих высокобалльный результат – получивших 81 и более баллов по предмету.

На Рисунке 5.11 представлены данные о средних по Кировской области баллах по каждому предмету и диапазонах минимальных и максимальных баллов, полученных выпускниками текущего года по данным предметам, в целом по Кировской области.

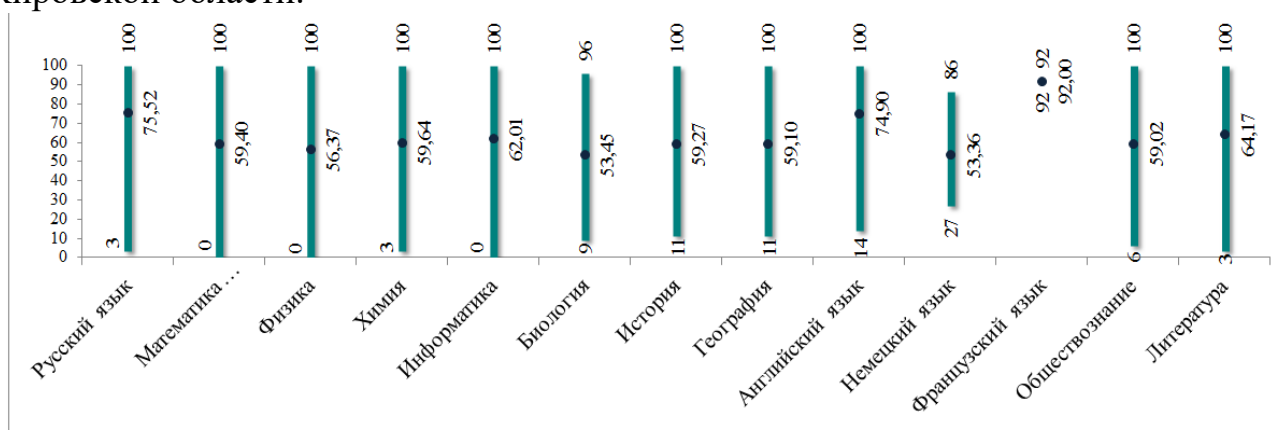


Рисунок 5.11. Диапазон полученных выпускниками баллов по предметам (максимальный, минимальный, среднее значение)

Информация на Рисунке 5.12 показывает данные о доле участников ЕГЭ – выпускников текущего года, преодолевших и не преодолевших минимальное пороговое значение баллов по предмету, доле выпускников, получивших по итогам экзамена количество баллов в границах от минимального порога до 80 баллов, а также доле выпускников, имеющих высокобалльные результаты, в разрезе всех сдаваемых предметов.

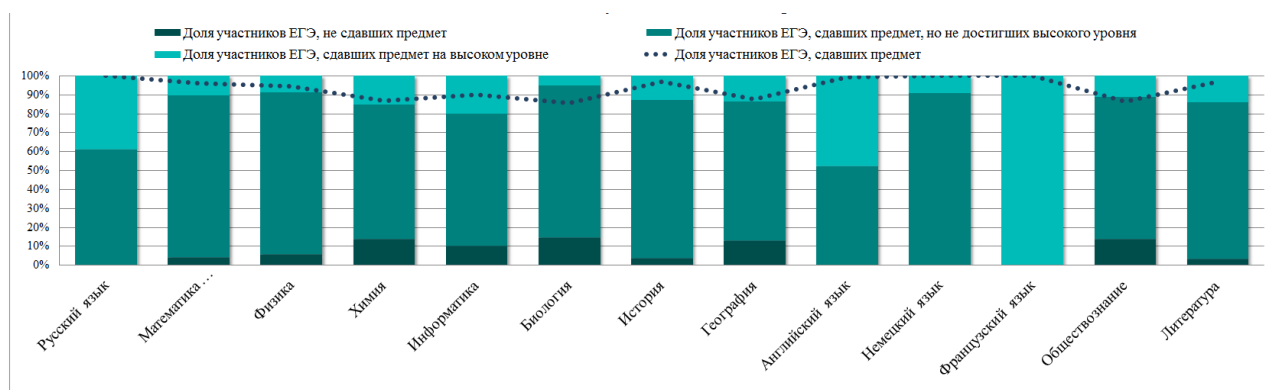


Рисунок 5.12. Качество подготовки участников ЕГЭ по предметам

Более подробный анализ показателей обеспечения качественного образования произведен по предметам: русский язык, математика профильного уровня, а также обществознание, биология и физика (лидирующим в рейтинге выбираемости предметов для сдачи ЕГЭ среди выпускников региона).

1.3.1. Обеспечение качественного образования по русскому языку

На Рисунке 5.13 показано отклонение минимального и максимального среднего балла ЕГЭ по русскому языку общеобразовательных организаций, расположенных на территории каждого муниципального образования от среднего балла по муниципальному образованию и от среднего балла по региону.

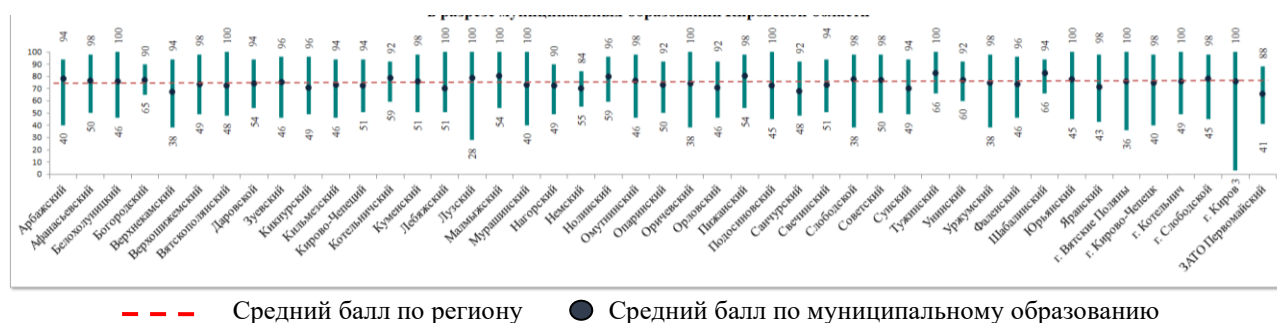


Рисунок 5.13. Диапазон полученных выпускниками баллов по русскому языку (максимальный, минимальный, среднее значение) в разрезе муниципальных образований региона

Верхние и нижние значения отрезков показывают максимальные и минимальные средние баллы по русскому языку общеобразовательных организаций района. Разница между этими значениями (размах среднего балла) и расположение отрезка относительно среднего балла по району и среднего балла по Кировской области демонстрируют различия в качестве подготовки участников ЕГЭ в школах района. Так, наибольшие различия в возможностях получения качественного образования одинакового уровня по русскому языку зафиксированы в городе Кирове, городе Вятские Поляны и Лузском муниципальном округе.

На Рисунке 5.14 приведены сведения об отклонении минимального и максимального значений средних баллов ЕГЭ по русскому языку общеобразовательных организаций в каждом кластере от среднего значения по кластеру и среднего значения по Кировской области.

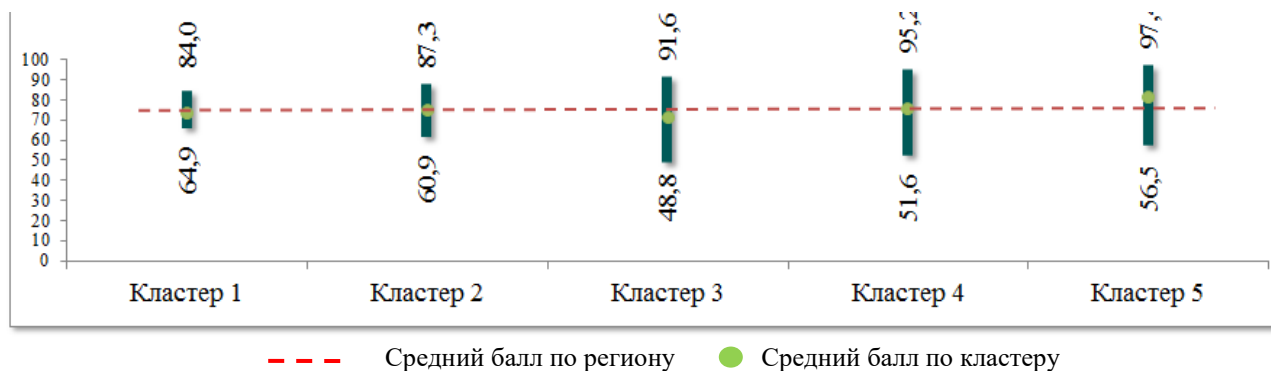


Рисунок 5.14. Диапазон полученных выпускниками баллов по русскому языку (максимальный, минимальный, среднее значение) в разрезе кластеров

На Рисунке 5.15 представлены сведения о доле участников ЕГЭ–выпускников текущего года, преодолевших и не преодолевших минимальное пороговое значение баллов ЕГЭ по русскому языку, доле выпускников, получивших по итогам экзамена количество баллов в границах от минимального порога до 80 баллов, а также доле выпускников, имеющих высокобалльные результаты по русскому языку, в разрезе муниципальных образований региона.

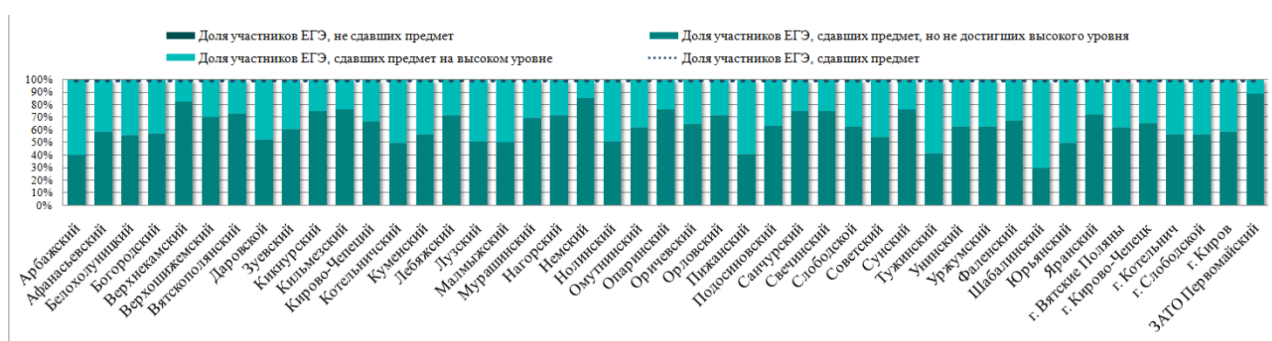


Рисунок 5.15. Качество подготовки участников ЕГЭ по русскому языку

На Рисунках 5.16 и 5.17 приведены данные о доле участников ЕГЭ–выпускников текущего года, преодолевших минимальное пороговое значение баллов ЕГЭ по русскому языку, а также доле выпускников, имеющих высокобалльные результаты ЕГЭ по русскому языку, в разрезе кластеров общеобразовательных организаций.

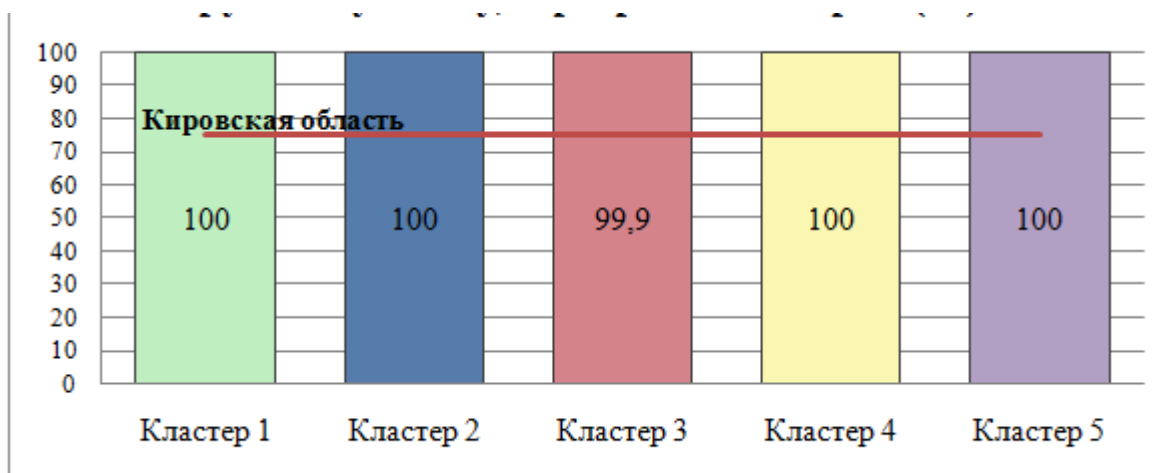


Рисунок 5.16. Доля участников ЕГЭ, сдавших экзамен по русскому языку, в разрезе кластеров

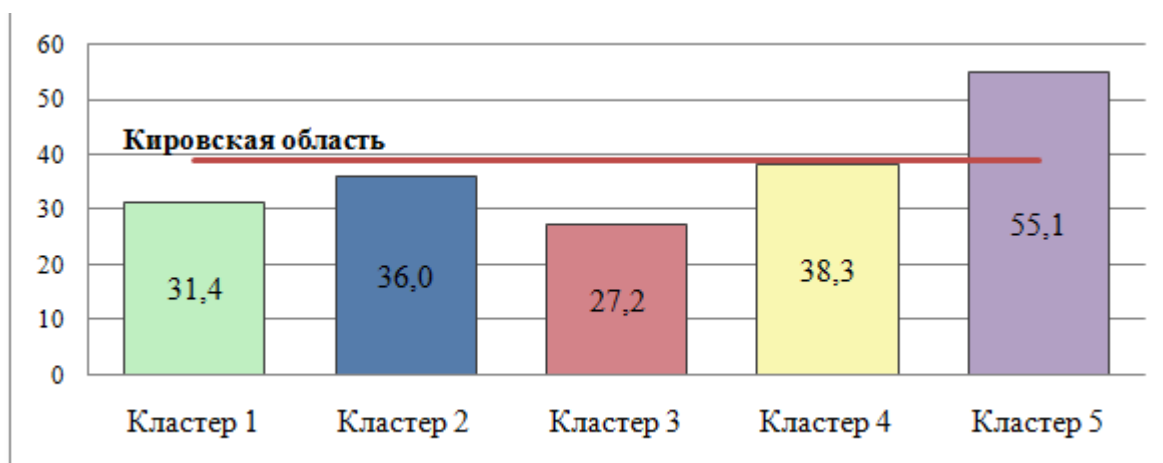


Рисунок 5.17. Доля высокобалльных результатов по русскому языку в разрезе кластеров

Диаграмма на Рисунке 5.18 содержит сведения о распределении тестовых баллов ЕГЭ по русскому языку, полученных участниками ЕГЭ–выпускниками текущего года, по группам баллов. Большинство выпускников школ Кировской области на ЕГЭ по русскому языку получили от 66 до 90 баллов.

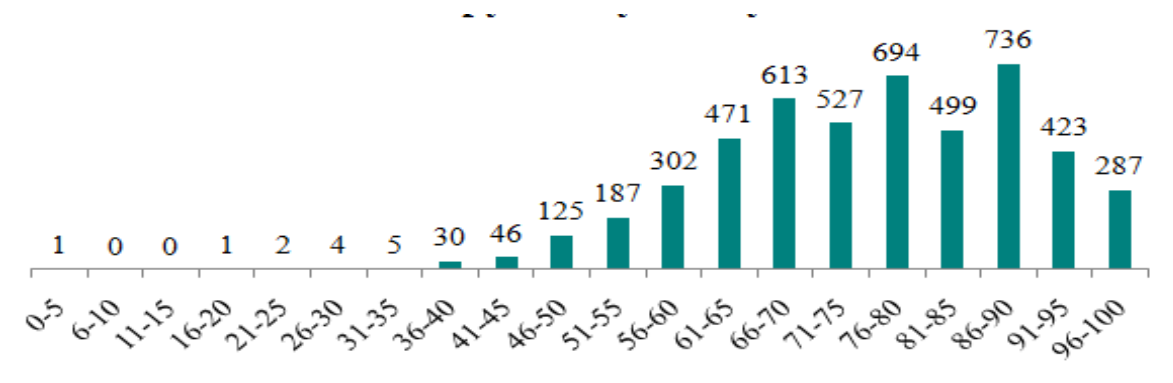


Рисунок 5.18. Распределение тестовых баллов по русскому языку

В Таблице 5.2 приведены данные о доле участников ЕГЭ–выпускников текущего года, имеющих результаты ЕГЭ по русскому языку, по следующим группам:

- не набравшие минимальное количество баллов, установленное Рособрнадзором для получения аттестата;
- преодолевшие минимальный порог, но не достигшие высокобалльного результата;
- имеющие высокобалльные результаты.

Таблица 5.2. Сведения о результатах ЕГЭ по русскому языку

№		Доля в числе выпускников текущего года – участников ЕГЭ (%)
1	Участники ЕГЭ, набравшие балл ниже минимального порога (24 баллов)	0,04
2	Участники ЕГЭ, получившие тестовый балл от минимального балла до 80 баллов	60,84
3	Участники ЕГЭ, получившие от 81 до 100 баллов	39,12
Количество участников, получивших 100 баллов на ЕГЭ по русскому языку, чел.		41

В Таблице 5.3 представлен анализ выполнения заданий контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ по русскому языку выпускниками школ текущего года. При этом по каждому заданию КИМ указаны проверяемые им элементы содержания образования (умения), уровень сложности задания, определенный разработчиками: базовый (Б) или повышенный (П). Анализ выполнения заданий КИМ представлен по каждой группе участников ЕГЭ – выпускников текущего года:

- не набравших минимальное количество баллов, установленное Рособрнадзором для получения аттестата;
- преодолевших минимальный порог, но не достигших высокобалльного результата;
- имеющих высокобалльные результаты.

Таблица 5.3. Анализ выполнения заданий КИМ ЕГЭ по русскому языку

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания выпускниками школ текущего года			
			средний по региону	в группе выпускников, не набравших минимальный балл	в группе преодолевших минимальный балл, но не достигших высокого уровня	в группе выпускников, достигших высокого уровня
1	Информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров	Базовый (далее – Б)	87,6	0	82,0	96,4
2	Средства связи предложений в тексте. Отбор языковых средств в тексте в зависимости от темы, цели, адресата и ситуации общения	Б	87,3	50	81,4	96,4
3	Лексическое значение слова	Б	90,2	0	86,0	96,8
4	Орфоэпические нормы (постановка ударения)	Б	65,9	0	51,8	88,0
5	Лексические нормы (употребление слова в соответствии с точным лексическим значением и требованием лексической сочетаемости)	Б	66,7	50	56,4	82,9
6	Лексические нормы	Б	83,2	0	76,6	93,6
7	Морфологические нормы (образование форм слова)	Б	77,4	50	71,7	86,4
8	Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления	Б	80,8	10	70,0	97,8
9	Правописание корней	Б	78,4	0	68,7	93,6
10	Правописание приставок	Б	61,9	0	46,1	86,5
11	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-)	Б	62,6	50	50,7	81,3
12	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий	Б	53,7	0	38,3	77,6
13	Правописание НЕ и НИ	Б	86,8	0	79,1	98,8

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания выпускниками школ текущего года			
			средний по региону	в группе выпускников, не набравших минимальный балл	в группе преодолевших минимальный балл, но не достигших высокого уровня	в группе выпускников, достигших высокого уровня
14	Слитное, дефисное и раздельное написание слов	Б	85,9	0	78,5	97,4
15	Правописание -Н- и -НН-в различных частях речи	Б	60,0	0	48,8	77,6
16	Знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами). Пунктуация в сложносочинённом предложении и простом предложении с однородными членами	Б	88,3	50	81,6	98,7
17	Знаки препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, приложениями, дополнениями)	Б	77,2	0	64,9	96,4
18	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения	Б	79,1	0	69,8	93,5
19	Знаки препинания в сложноподчинённом предложении	Б	88,3	50	81,4	99,0
20	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи	Б	59,8	0	43,4	85,4
21	Пунктуационный анализ	Б	53,8	0	39,6	75,8
22	Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста	Б	61,4	0	51,5	76,8
23	Функционально–типовые типы речи	Б	44,1	0	32,9	61,5

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания выпускниками школ текущего года				
			средний по региону	в группе выпускников, не набравших минимальный балл	в группе преодолевших минимальный балл, но не достигших высокого уровня	в группе выпускников, достигших высокого уровня	
24	Лексическое значение слова. Синонимы. Антонимы. Омонимы. Фразеологические обороты. Группы слов по происхождению и употреблению	Б	73,5	0	64,2	88,0	
25	Средства связи предложений в тексте	Повышенный (далее – П)	49,0	0	35,3	70,5	
26	Речь. Языковые средства выразительности	П	80,1	0	70,9	94,4	
27	Формулировка проблем исходного текста	П	K1	99,5	0	99,2	100,0
	Комментарий к сформулированной проблеме		K2	81,5	0	74,2	92,9
	Отражение позиции автора исходного текста		K3	97,0	0	95,1	99,9
	Отношение к позиции автора по проблеме исходного текста		K4	92,9	0	89,2	98,6
	Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения		K5	86,4	0	81,3	94,5
	Точность и выразительность речи		K6	77,0	0	69,1	89,3
	Соблюдение орфографических норм		K7	80,1	0	71,9	92,8
	Соблюдение пунктуационных норм		K8	60,0	0	45,2	83,1
	Соблюдение грамматических норм		K9	70,6	0	61,9	84,3
	Соблюдение речевых норм		K10	71,9	0	62,7	86,4
	Соблюдение этических норм		K11	99,6	0	99,3	100,0
	Соблюдение фактологической точности в фоновом материале		K12	98,0	0	97,4	99,1

На Рисунках 5.19 и 5.20 представлены диаграммы решаемости заданий первой и второй частей экзаменационной работы по русскому языку выпускниками школ текущего года: указана доля участников ЕГЭ–выпускников текущего года, справившихся с выполнением каждого задания первой и второй частей (в разрезе критериев оценивания) КИМ ЕГЭ.



Рисунок 5.19. Решаемость заданий 1 части экзаменационной работы по русскому языку (%)

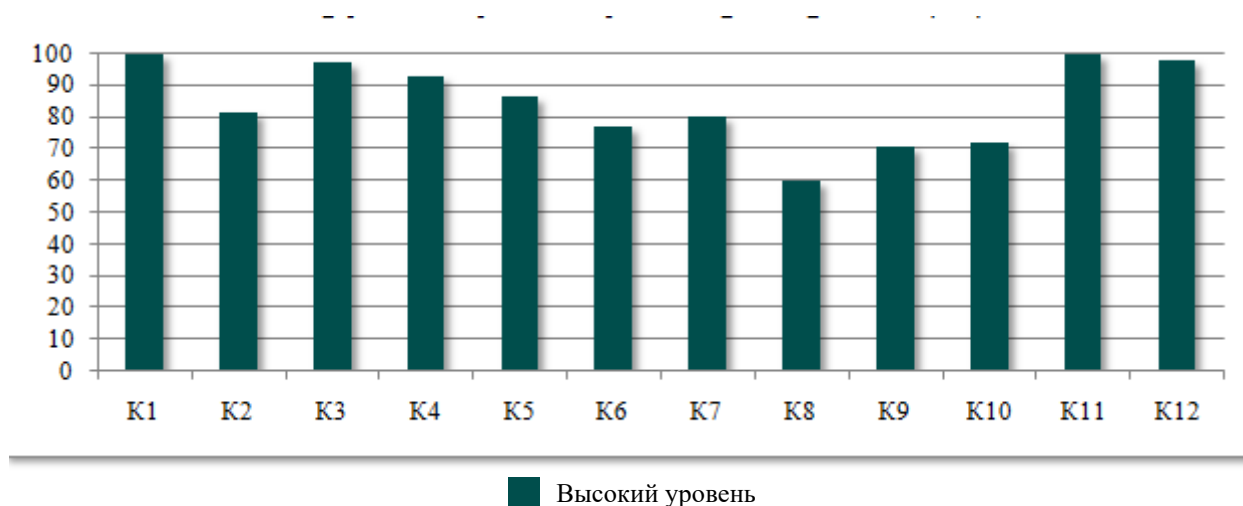


Рисунок 5.20. Решаемость задания 27 экзаменационной работы по русскому языку по критериям (%)

На Рисунках 5.21 и 5.22 приведены диаграммы решаемости заданий первой и второй частей экзаменационной работы по русскому языку группами выпускников:

- не набравших минимальное количество баллов, установленное Рособрнадзором для получения аттестата;

- преодолевших минимальный порог, но не достигших высокобалльного результата;
- имеющих высокобалльные результаты.

При этом указана доля участников ЕГЭ–выпускников текущего года, справившихся с выполнением каждого задания первой и второй частей (в разрезе критериев оценивания) КИМ ЕГЭ, в каждой из перечисленных групп.

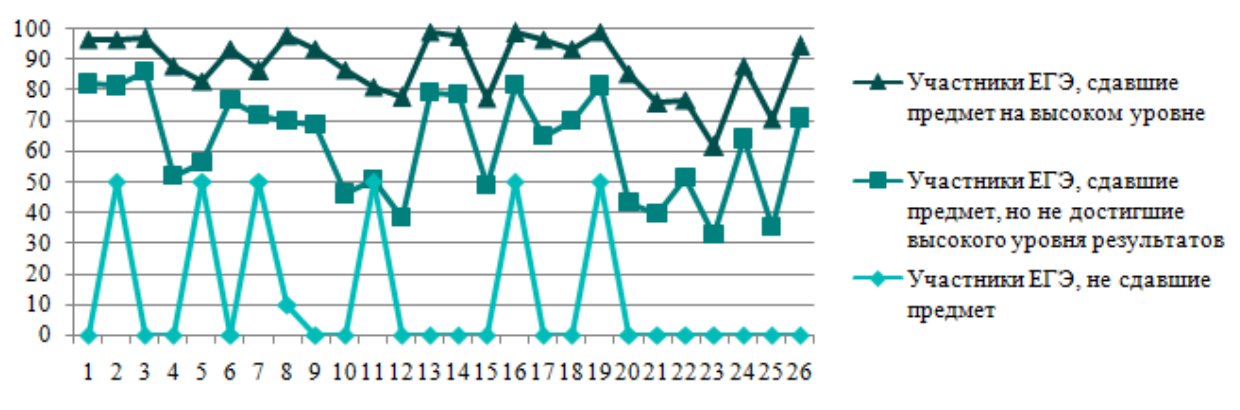


Рисунок 5.21. Выполнение заданий 1 части экзаменационной работы по русскому языку учащимися с разным уровнем подготовки



Рисунок 5.22. Выполнение задания 27 экзаменационной работы по русскому языку учащимися с разным уровнем подготовки

1.3.2. Обеспечение качественного образования по математике профильного уровня

На Рисунке 5.23 показано отклонение минимального и максимального среднего балла ЕГЭ по математике профильного уровня общеобразовательных организаций, расположенных на территории каждого муниципального образования от среднего балла по муниципальному образованию и от среднего балла по региону.

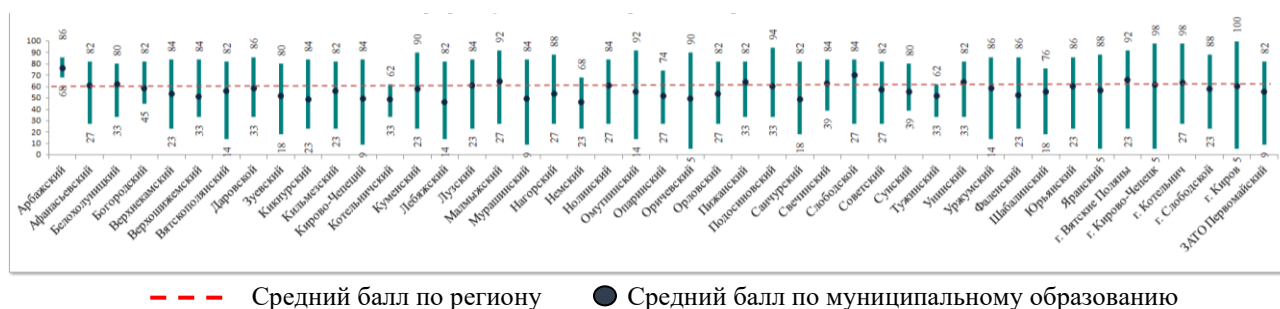


Рисунок 5.23. Диапазон полученных выпускниками баллов по математике профильного уровня (максимальный, минимальный, среднее значение) в разрезе муниципальных образований региона

Верхние и нижние значения отрезков показывают максимальные и минимальные средние баллы по математике профильного уровня общеобразовательных организаций района. Разница между этими значениями (размах среднего балла) и расположение отрезка относительно среднего балла по району и среднего балла по Кировской области демонстрируют различия в качестве подготовки участников ЕГЭ в школах района. Так, наибольшие различия в возможностях получения качественного образования одинакового уровня по математике зафиксированы в городе Кирове, Кирово-Чепецке, Оричевском, Яранском районах области.

Рисунок 5.24 демонстрирует сведения об отклонении минимального и максимального средних баллов ЕГЭ по математике профильного уровня общеобразовательных организаций в каждом кластере от среднего значения по кластеру и среднего значения по Кировской области.



Рисунок 5.24. Диапазон полученных выпускниками баллов по математике профильного уровня (максимальный, минимальный, среднее значение) в разрезе кластеров

На Рисунке 5.25 приведена информация о доле участников ЕГЭ–выпускников текущего года, преодолевших и не преодолевших минимальное пороговое значение баллов ЕГЭ по математике профильного уровня, доле выпускников, получивших по итогам экзамена количество баллов в границах от минимального порога до 80 баллов, а также доле выпускников,

имеющих высокобалльные результаты по математике профильного уровня, в разрезе муниципальных образований региона.

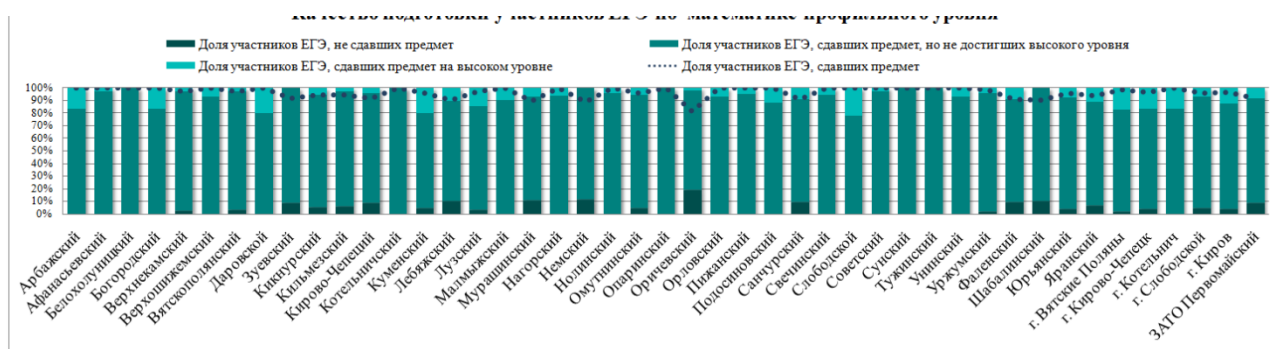


Рисунок 5.25. Качество подготовки участников ЕГЭ по математике профильного уровня

На Рисунках 5.26 и 5.27 представлены данные о доле участников ЕГЭ–выпускников текущего года, преодолевших минимальное пороговое значение баллов ЕГЭ по математике профильного уровня, а также доле выпускников, имеющих высокобалльные результаты ЕГЭ по математике профильного уровня, в разрезе кластеров общеобразовательных организаций.

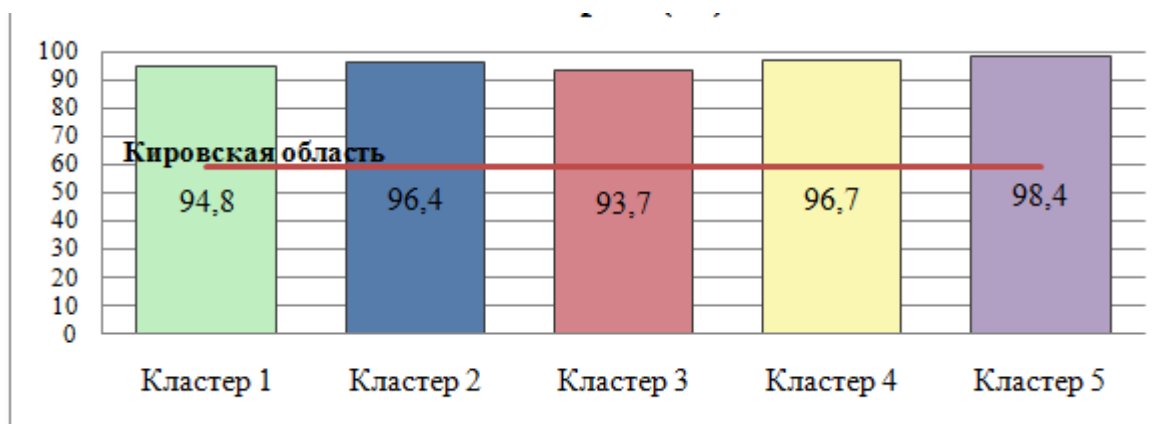


Рисунок 5.26. Доля участников ЕГЭ, сдавших экзамен по математике профильного уровня, в разрезе кластеров

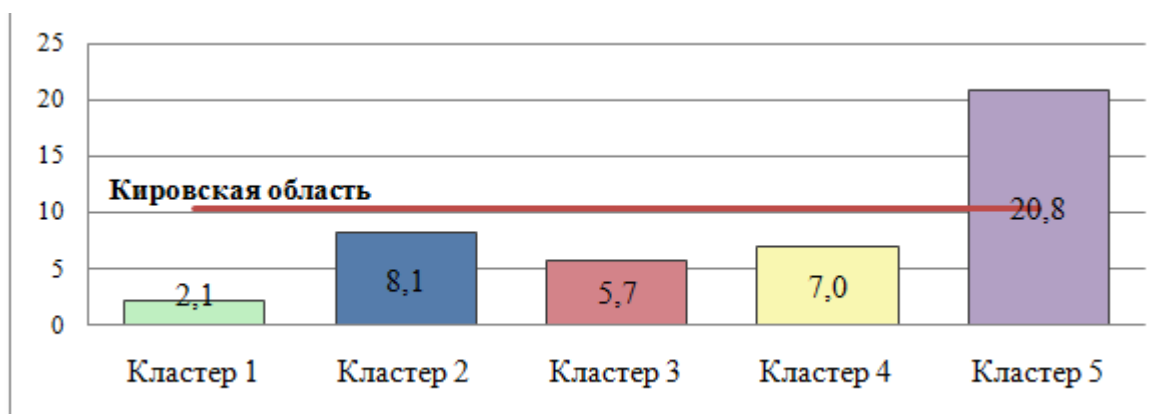


Рисунок 5.27. Доля высокобалльных результатов по математике профильного уровня в разрезе кластеров

На Рисунке 5.28 представлена диаграмма распределения тестовых баллов ЕГЭ по математике профильного уровня, полученных участниками ЕГЭ–выпускниками текущего года, по группам баллов. Большинство выпускников школ Кировской области на ЕГЭ по математике профильного уровня получили от 36 до 80 баллов.

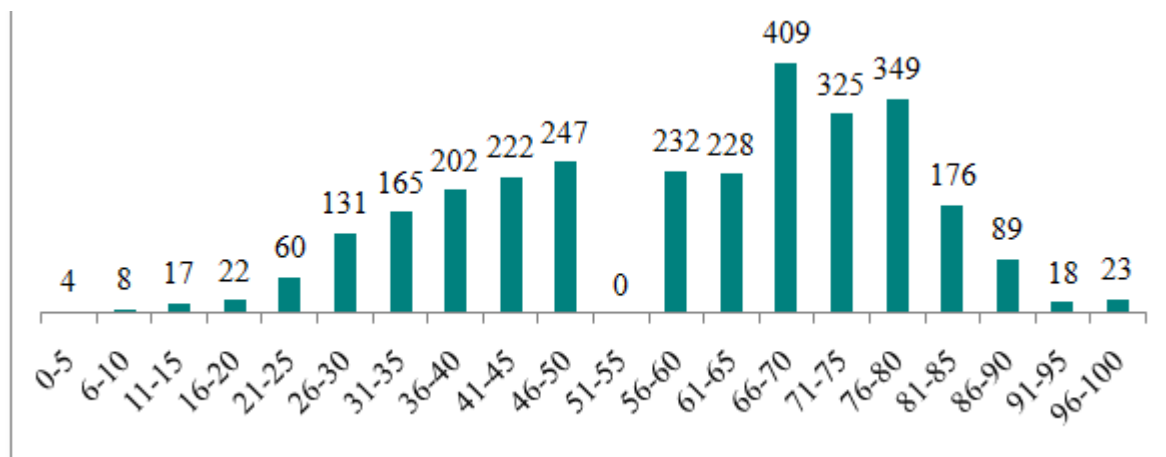


Рисунок 5.28. Распределение тестовых баллов по математике профильного уровня

В Таблице 5.4 представлены данные о доле участников ЕГЭ–выпускников текущего года, имеющих результаты ЕГЭ по математике профильного уровня по следующим группам:

- не набравшие минимальное количество баллов, установленное Рособнадзором для поступления в вуз;
- преодолевшие минимальный порог, но не достигшие высокобалльного результата;
- имеющие высокобалльные результаты.

Таблица 5.4. Сведения о результатах ЕГЭ по математике профильного уровня

№		Доля в числе выпускников текущего года – участников ЕГЭ (%)
1	Участники ЕГЭ, набравшие балл ниже минимального порога (27 баллов)	3,79
2	Участники ЕГЭ, получившие тестовый балл от минимального балла до 80 баллов	85,75
3	Участники ЕГЭ, получившие от 81 до 100 баллов	10,45
Количество участников, получивших 100 баллов ЕГЭ по математике профильного уровня, чел.		5

В Таблице 5.5 представлен анализ выполнения заданий контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ по математике профильного уровня выпускниками школ текущего года. При этом по каждому заданию КИМ указаны проверяемые им элементы содержания образования (умения), уровень сложности задания, определенный разработчиками: базовый (Б), повышенный (П) или высокий (В). Анализ выполнения заданий КИМ представлен по каждой группе участников ЕГЭ–выпускников текущего года:

- не набравших минимальное количество баллов, установленное Рособрнадзором для поступления в вуз;
- преодолевших минимальный порог, но не достигших высокобалльного результата;
- имеющих высокобалльные результаты.

Таблица 5.5. Анализ выполнения заданий КИМ ЕГЭ по математике профильного уровня

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания/ умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации			
			средний по региону	в группе не набравших минимальный балл	в группе преодолевших минимальный балл, но не достигших высокого уровня	в группе достигших высокого уровня

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания/ умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации			
			средний по региону	в группе не набравших минимальный балл	в группе преодолевших минимальный балл, но не достигших высокого уровня	в группе достигших высокого уровня
1	Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Б	96,8	79,3	97,3	99,7
2	Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Б	94,9	76,6	95,2	99,0
3	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Б	94,3	38,7	96,1	99,3
4	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Б	96,7	64,9	97,7	99,7
5	Уметь решать уравнения и неравенства	Б	97,5	74,8	98,2	99,7
6	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Б	65,8	11,7	64,3	98,0
7	Уметь выполнять действия с функциями	Б	68,2	16,2	67,3	95,1
8	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Б	62,9	2,7	61,6	96,1
9	Уметь выполнять вычисления и преобразования	П	79,2	8,1	79,8	99,7
10	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	П	90,2	24,3	92,1	98,7
11	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	П	69,3	10,8	68,7	95,1
12	Уметь выполнять действия с функциями	П	58,5	3,6	56,4	95,4
13	Уметь решать уравнения и неравенства	П	43,1	0,0	38,6	95,9
14	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	П	5,1	0,0	2,3	30,2

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания/ умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации			
			средний по региону	в группе не набравших минимальный балл	в группе преодолевших минимальный балл, но не достигших высокого уровня	в группе достигших высокого уровня
15	Уметь решать уравнения и неравенства	П	29,8	0,0	23,0	96,4
16	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	П	2,8	0,0	0,7	20,4
17	Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	П	23,5	0,0	15,6	96,7
18	Уметь решать уравнения и неравенства	В	1,9	0,0	0,3	15,9
19	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	В	14,6	0,5	12,1	39,9

На Рисунках 5.29 и 5.30 представлены диаграммы решаемости заданий первой и второй частей экзаменационной работы по математике профильного уровня выпускниками школ текущего года: указана доля участников ЕГЭ–выпускников текущего года, справившихся с выполнением каждого задания первой и второй частей (в разрезе критериев оценивания) КИМ ЕГЭ.



Рисунок 5.29. Решаемость заданий первой части экзаменационной работы по математике профильного уровня



Рисунок 5.30. Решаемость заданий второй части экзаменационной работы по математике профильного уровня

На Рисунке 5.31 представлены диаграммы решаемости заданий экзаменационной работы по математике профильного уровня группами выпускников:

- не набравших минимальное количество баллов, установленное Рособрандзором для поступления в вуз;
- преодолевших минимальный порог, но не достигших высокобалльного результата;
- имеющих высокобалльные результаты.

При этом указана доля участников ЕГЭ–выпускников текущего года, справившихся с выполнением каждого задания первой и второй частей (в разрезе критериев оценивания) КИМ ЕГЭ в каждой из перечисленных групп.

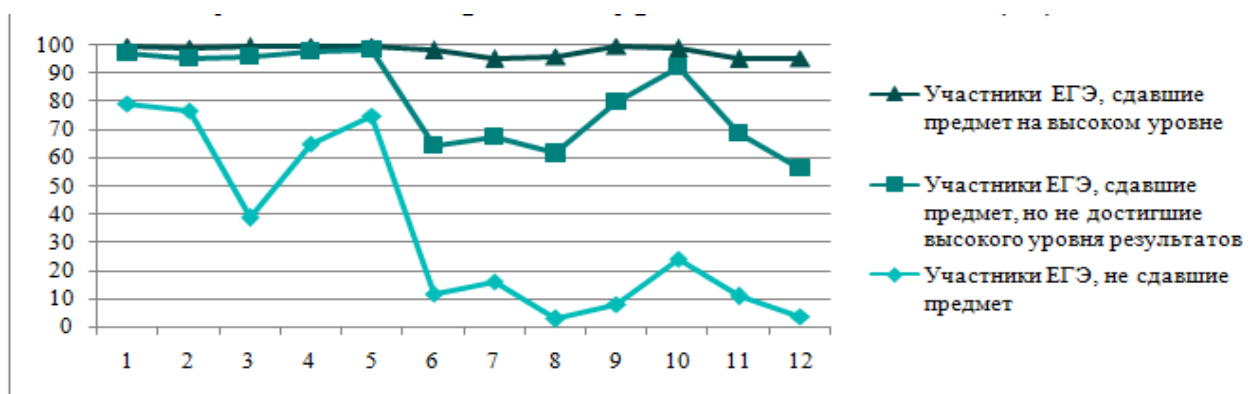


Рисунок 5.31. Решаемость заданий экзаменационной работы по математике профильного уровня группами выпускников с разным уровнем подготовки

**Обучающее занятие (семинар) для педагогов школьного округа
«Всероссийские проверочные работы как инструмент внутренней системы
оценки качества образования»**

(план-конспект)

Цель занятия: систематизировать знания учителей о функционировании внутренней системы оценки качества образования, уточнить представления о современных средствах оценивания результатов обучения, методологических и теоретических основах тестового контроля, сформировать умение использовать результаты оценочных процедур для повышения качества образовательных результатов обучающихся.

Задачи:

1. Формирование у педагогов понятия об оценивании результатов обучения как элементе управления качеством образования.
2. Формирование у учителей знаний о теоретических основах современной методики оценки результативности обучения учебному предмету.
3. Формирование у педагогов умения применять современные средства контроля и оценивания результатов обучения.
4. Формирование у учителей готовности к применению современных методик и технологий оценивания результатов обучения.

План семинара.

1. Рассмотрение понятия «качество образования», представленное в современном законодательстве об образовании в Российской Федерации.
2. Внутренняя система оценки качества образования.
3. Обзор и краткая характеристика федеральных процедур оценки качества образовательных результатов, проводимых в школах (ГИА, ВПР, НИКО).
4. Анализ механизмов использования результатов оценочных процедур в целях повышения качества образования в образовательной организации.
5. Самостоятельная практическая работа педагогов (по подгруппам).

1. Введение. Мотивация. Рассмотрение понятия «качество образования», представленное в современном законодательстве об образовании в Российской Федерации

Для любой образовательной организации на современном этапе обеспечение высокого уровня качества образования является главной

стратегической целью. Федеральным Законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понятие «качество образования» трактуется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (пункт 29 ст. 2 Федерального закона РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – Стандарт) включает в себя требования: к результатам освоения основных образовательных программ (начального общего образования, основного общего образования или среднего общего образования), к структуре основной образовательной программы, к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным. Стандарт является основой объективной оценки соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающихся установленным требованиям.

Под качеством подготовки обучающихся Стандарт подразумевает достижение учащимися личностных, предметных и метапредметных результатов обучения.

В современной системе образования отмечается смещение акцентов от централизованного управления образованием к децентрализованному, при котором на федеральном уровне определяются основные направления развития, предъявляются требования к результатам и условиям обучения. При этом компетенцией образовательной организации является выбор путей достижения данных результатов. Так, государство задает стратегию развития образования, определяет требования к результатам освоения образовательных программ, а на уровне образовательной организации разрабатывается образовательная программа, рабочие программы по предметам, программы формирования и оценки универсальных учебных действий (далее – УУД).

2. Внутренняя система оценки качества образования

В соответствии с требованиями Федерального Закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» оценка качества образования в каждой конкретной образовательной организации осуществляется посредством:

- функционирования внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО);
- организации общественной экспертизы качества образования, которая может быть осуществлена общественными организациями, общественными советами, родителями и т.п.;
- проведения профессиональной внешней экспертизы качества образования, которая осуществляется профессиональным педагогическим сообществом.

Вопрос для обсуждения: Что представляет собой ВСОКО и как она организована.

Организация функционирования внутренней системы оценки качества образования является компетенцией образовательной организации. А внешняя профессиональная экспертиза и общественная экспертиза качества образования – это независимые внешние механизмы оценки деятельности образовательной организации и подготовки обучающихся со стороны государства, общественности, заказчиков и потребителей образовательных услуг.

Актуальным на сегодняшний день стратегическим направлением развития системы образования Российской Федерации является формирование единой национальной системы оценки качества образования и методологии управления этим качеством. Важнейшей задачей системы оценки качества образования становится обеспечение обучающихся и их родителей, руководителей и работников системы образования всех уровней, общественности работодателей и т.п. информацией, необходимой для принятия решений. Эта информация должна быть объективной, достоверной и основанной на единых концептуальных и критериальных подходах.

3. Обзор и краткая характеристика федеральных процедур оценки качества образовательных результатов, проводимых в школах (ГИА, ВПР, НИКО) – в форме дискуссии

На федеральном уровне для принятия управленческих решений используются результаты таких процедур оценки качества образовательных достижений школьников, как Всероссийские проверочные работы (ВПР), Национальное исследование качества образования (НИКО), государственная итоговая аттестация (ГИА), а также данные участия России в международных сопоставительных исследованиях (TIMSS, PISA, PIRLS и др).

Если ГИА (в форме ЕГЭ для выпускников 11 классов и в форме ОГЭ для выпускников 9 классов) – процедура уже знакомая и привычная, то НИКО и ВПР

введены в национальную систему оценки качества образования сравнительно недавно.

Национальные исследования качества образования (НИКО) это общероссийская программа по оценке качества образования, начатая в 2014 году по инициативе Рособнадзора. Целью программы является развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации. Процедура исследования включает выполнение учащимися диагностической работы и анкетирование.

Участники НИКО отбираются по репрезентативной выборке с частичным квотированием по федеральным округам, видам и типам образовательных организаций на основании специально разработанной методики.

Программа НИКО предусматривает проведение регулярных исследований качества образования по отдельным учебным предметам, на конкретных уровнях общего образования (не реже 2 раз в год), каждый из которых представляет собой отдельный проект в рамках общей программы.

Всероссийские проверочные работы (ВПР) – это диагностические работы для оценки индивидуальных достижений обучающихся. ВПР можно сравнить с годовыми контрольными работами, традиционно проводившимися в прошлые десятилетия во многих регионах и отдельных образовательных организациях. Отличительные особенности ВПР – единство подходов к составлению вариантов, проведению самих работ и их оцениванию, а также привлечение современных технологий, позволяющих обеспечить практически одновременное выполнение работ обучающимися всей Российской Федерации. Помимо этого ВПР позволяют проводить мониторинг результатов исполнения требований ФГОС. Кроме того, анализируя эти процедуры, можно сформировать картину качества образования не только по итогам окончания основных этапов обучения, но на промежуточных этапах.

4. Анализ механизмов использования результатов оценочных процедур в целях повышения качества образования в образовательной организации

Анализ результатов рассмотренных нами оценочных процедур применяется на уровне Российской Федерации для принятия обоснованных решений о реформировании содержания образования, программ повышения квалификации учителей, а также при планировании и проведении контрольно-надзорной деятельности. Использование результатов этих оценочных процедур на уровне региона позволяет совершенствовать систему повышения квалификации, обмена опытом работников образовательных организаций, системы профориентации обучающихся.

Может ли использовать результаты этих оценочных процедур образовательная организация при реализации внутренней системы оценки качества образования? Государственная итоговая аттестация проводится во всех общеобразовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию. ВПР становится широкомасштабной процедурой оценки качества, в которую постепенно включаются все классы с 4 по 11. В случае, если школа была включена в федеральную выборку и участвовала в НИКО, это также может быть использовано для анализа результатов ее деятельности. Самое главное, не надо относиться к этим процедурам как к оценке ради оценки.

Использование результатов оценки должно приводить к решениям, ориентированным на выработку и реализацию адресных мер поддержки педагогов и детей.

В основе любой диагностической работы, к примеру ВПР, лежит оценка планируемых результатов обучения. Планируемые результаты обучения четко прописаны в Примерных образовательных программах. Именно они присутствуют в кодификаторе по предмету, по которому проводится всероссийская проверочная работа.

Кодификатор составляется на основе Федерального государственного стандарта образования, в нем содержатся те элементы содержания, которые контролируются процедурами внешней оценки. В кодификаторе эти элементы названы контролируемыми элементами содержания образования. Таким образом, контролируемый элемент содержания (КЭС) – это тот элемент, который составляет основу ФГОС, и, соответственно, именно он должен контролироваться в первую очередь. Это тот опорный учебный материал, который позволяет ребенку продолжить образование на следующем уровне. Если ученик освоил в начальной школе контролируемые элементы содержания, он спокойно осваивает материал основной школы, и так далее.

Контролируемый элемент содержания является сегодня основой каждой диагностической работы, разрабатываемой на федеральном уровне (ГИА, ВПР, НИКО).

КЭС должны присутствовать и в контрольно-оценочной деятельности учителя, которая является одним из основных видов деятельности педагога. Наличие в ней КЭС говорит о том, что учитель проверяет именно то, что должен проверить, именно то, что рекомендовано к оценке в ФГОС, а не то задание, которое учителю хочется (например то, что дети хорошо усвоили, или то, что самому учителю кажется важным). Наличие контролируемых элементов содержания (КЭС) в оценочной процедуре говорит о том, что проверяется стандарт образования. Он обязателен и в тематическом, и в промежуточном, и в

итоговом контроле для того, чтобы определить и ход освоения стандарта образования, и его результат, и уровень освоения.

Итак, проверка осуществлена, результаты известны, образовательная организация владеет информацией об итоговых оценках обучающихся.

Но, кроме того, образовательная организация владеет информацией о том, из чего состоит эта итоговая оценка, то есть как именно каждым учеником выполнены все задания в соответствии с кодификатором оценочной процедуры, как он справился с контролируемыми элементами содержания. И именно это должно являться основанием для анализа. На уровне класса выявляются темы или разделы программы, которые «западают» у каждого ученика. Это основание для индивидуальной работы с ребенком. Это сигнал для родителей и педагогов о том, что из программного материала усвоено не в достаточной мере и требует доработки.

В то же время на уровне каждого класса и образовательной организации в целом выявляются разделы программы, которые «западают» у большого количества учеников. Вот этой проблеме должно уделяться внимание педагогического совета образовательной организации, методической службы, школьного методического объединения учителей по данному предмету в целях выявления профессиональных затруднений у отдельных педагогов и оказания им конкретной поддержки.

Таким образом, школа может и должна использовать в процессе реализации внутренней системы оценки качества образования результаты внешних оценочных процедур для:

- принятия решений о поддержке конкретного обучающегося, т.е. для корректировки образовательного процесса (определения проблем в обучении и мер по их преодолению для отдельных школьников),
- принятия решений об оказании адресной помощи педагогическим работникам (повышение квалификации, наставничество, обмен опытом, организация методической работы по актуальным направлениям и т.п.).

5. Задания для самостоятельной работы педагогов в подгруппах

1. Ознакомиться с демо-версией работы (ВПР по математике в 4 классе 2020 год).
2. Получить результаты участников ВПР одного класса.
3. Заполнить сводную ведомость результатов в классе.
4. Сопоставить долю выполнивших работу на оценку не ниже «удовлетворительно» и долю выполнивших работу на «4» и «5» со средними показателями по региону, району.

2. Проанализировать выполняемость заданий учащимися класса. С какими заданиями не справляются большинство обучающихся в классе.

3. Используя Приложение к Описанию работы (Обобщенный план варианта проверочной работы по математике, 4 класс), определить в изучении каких блоков ООП НОО возникли проблемы у обучающихся данного класса.

4. Дать рекомендации по организации методической работы в школе и классе.

6. Подведение итогов семинара. Обсуждение материала. Рефлексия