УДК 371.1:371.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Барабас А.А.

*ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», Челябинск,
e-mail: andrey.barabas@rcokio.ru*

Исходя из анализа действующих в сфере образования нормативно-правовых документов, охарактеризованы компетенции общеобразовательной организации в части проектирования и реализации внутренней системы оценки качества образования. Обоснованы подходы к определению и содержательному наполнению инвариантной и вариативной частей внутренней системы оценки качества образования. Полномочия педагогических работников как субъектов проектирования систем оценки качества изложены с позиции требований профессионального стандарта. Представлено определение понятия «готовность педагогических работников к проектированию внутренней системы оценки качества образования», показана ее деятельностная специфика и взаимосвязь с методической компетентностью. Охарактеризованы результаты эмпирического исследования состояния готовности педагогических и руководящих работников сферы образования к проектированию системы оценки качества образования. Включение в состав респондентов, помимо педагогических работников, руководителей образовательных организаций, а также специалистов органов управления образованием и муниципальных методических служб позволило получить представление о реально складывающейся ситуации относительно реализации компетенции образовательной организации в части проектирования внутренней системы оценки качества образования. Обозначены перспективы в плане содействия педагогическим работникам в развитии их готовности к проектированию внутренней системы оценки качества образования. Анонсированы элементы программы повышения квалификации педагогических работников, нацеленной на развитие их готовности к проектированию системы оценки качества образования.

Ключевые слова: педагогические работники, общеобразовательная организация, качество образования, внутренняя система оценки качества образования, готовность к проектированию внутренней системы оценки качества образования, программа повышения квалификации

RESEARCH OF PEDAGOGICAL WORKERS' READINESS FOR INTERNAL EDUCATION QUALITY ASSESSMENT SYSTEM DESIGN IN GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Barabas A.A.

*Regional center to assessment quality and informatization in education, Chelyabinsk,
e-mail: andrey.barabas@rcokio.ru*

Based on the analysis of normative and legal documents in educational sphere, the competence of the general education organization in the design and implementation of the internal education quality assessment system is described. Approaches to the definition and content of the invariant and variable parts of the internal education quality assessment system are substantiating. The powers of pedagogical workers as subjects of internal education quality assessment system design are outlined in accordance with the professional standard requirements. The definition of the concept «pedagogical workers' readiness for internal education quality assessment system design» is presented. Its specificity of activity and interaction with methodical competence are shown. The results of an empirical study of the readiness of pedagogical and managerial personnel in educational sphere for internal education quality assessment system design are characterized. In the composition of respondents, in addition to pedagogical workers, heads of educational organizations, specialists of education authority and municipal methodological services are included. This allowed us to get a real idea of the implementation of the educational organization competence in the internal education quality assessment system design. Prospects for assisting pedagogical workers in developing their readiness for internal education quality assessment system design are outlined. Program elements of pedagogical workers qualification raise which focused on their readiness for designing of education quality assessment system are announced.

Keywords: pedagogical workers, general education organization, education quality, internal education quality assessment system, readiness for internal education quality assessment system design, qualification raise program

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из задач регулирования образовательных отношений определяет необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования [1]. Условием достижения такой задачи в Федеральной целевой программе развития образования на период 2016–2020 гг.

называется формирование востребованной общероссийской системы оценки качества образования и качества образовательных результатов на всех уровнях образования [2]. При этом определяются и компетенции общеобразовательной организации по обеспечению такой системы оценки качества [1], что символизирует возникновение относительно нового направления в деятельности

общеобразовательной организации по формированию, обеспечению функционирования и развитию внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО).

Развивая последнее положение, отметим, что утвержденный профессиональный стандарт педагога в рамках отдельных трудовых функций закрепляет за педагогическими работниками общеобразовательных организаций обязанности по качественному осуществлению трудовых действий, касающихся систематического анализа учебных занятий и подходов к обучению. Данные трудовые действия относятся и к проведению педагогом контроля и оценки учебных достижений обучающихся, текущих и итоговых результатов освоения ими основных общеобразовательных программ [3].

По сути, переданные общеобразовательной организации компетенции по формированию и развитию ВСОКО распространяются и на педагога. Иными словами, педагог является непосредственным субъектом проектирования и реализации в общеобразовательной организации ВСОКО. Совершенно очевидно, что это предъявляет к профессиональной деятельности педагога высокие и серьезные требования. Педагог в связи с этим должен обладать достаточным уровнем знаний и умений, которые позволят ему определять пути достижения обучающимися планируемых образовательных результатов, способы и средства оценки результатов обучения. Логично утверждать, что эффективное использование таких знаний и умений определяется информированностью педагога в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, современных нормативно-правовых документах по вопросам воспитания и обучения детей и молодежи.

Следует констатировать, что ВСОКО является относительно новым управленческим инструментом, призванным обеспечить повышение качества принимаемых в общеобразовательной организации управленческих решений. В появившихся в последние годы немногочисленных публикациях, раскрывающих различные аспекты проектирования и функционирования ВСОКО [4–7], отмечается ее прикладной характер и зависимость от сложившейся в общеобразовательной организации системы информационного обеспечения управления. Авторы сходятся во мнении, что проектирование и реализация ВСОКО требует дополнительной методической подготовки педагогов, актуализирует задачу поиска новых подходов к их повышению квалификации и профессиональной переподготовке с целью овладения соответствующими компетенциями.

Данные вопросы стали предметом обсуждения и в научных публикациях (В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Р.В. Горбовский [8], О.А. Шамигулова [9]). В частности, акцентируется внимание на необходимости осмысления учителем важности «работы на результат, способности данный результат четко представлять, видеть индикаторы достижения результата» [9, с. 50]. По сути, раскрываются аспекты профессиональной деятельности педагога как непосредственного субъекта проектирования в общеобразовательной организации ВСОКО, с одной стороны, и участника реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, с другой стороны.

Содержательную основу ВСОКО образует феномен «качество образования», который в научной литературе характеризуется огромным многообразием смысловых значений. Учитывая управленческий контекст анализируемого инструмента, в понимании качества образования целесообразно, на наш взгляд, опираться на нормативные документы, в частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Качество образования там определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам... и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Приведенное определение указывает на то, что в основе проектирования ВСОКО находятся требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, а именно требования, предъявляемые к структуре реализуемых основных образовательных программ, условиям их реализации, а также результатам их освоения обучающимися. Следовательно, оценка качества образования в общеобразовательной организации должна осуществляться по следующим направлениям:

- а) оценка качества образовательных результатов;
- б) оценка качества реализации образовательного процесса;
- в) оценка качества условий, обеспечивающих образовательный процесс.

Следует также отметить, что федеральные государственные образовательные стандарты определяют инвариантную составляющую ВСОКО. Соответственно, общеобразовательная организация вправе

включать дополнительные составляющие оценки качества образования в соответствии со своими задачами, приоритетами, особенностями функционирования, которые составят вариативную часть ВСОКО. К ним могут относиться: оценка выполнения показателей программы развития; оценка деятельности по работе с одаренными детьми; оценка деятельности по организации индивидуального отбора школьников в профильные классы; оценка показателей деятельности общеобразовательной организации, подлежащей самообследованию, и др.

Таким образом, при проектировании системы оценки качества общеобразовательной организации должна, с одной стороны, неукоснительно соблюдать нормативные требования, носящие «рамочный» характер, а с другой стороны, предложить свое понимание системы современной оценки качества общего образования. В связи с этим общеобразовательная организация вправе определить собственные подходы к оценочной деятельности, проектированию комплекса форм, методов и средств оценки, а также графика проведения оценочных процедур. Очевидно, что каких-либо единых требований и рекомендаций на этот счет не существует и, по логике ранее указанных нормативных документов, не предусмотрено. Вместе с тем большинство практиков нуждаются в неких ориентирах, ссылаясь на которые можно было бы должным образом обеспечить функционирование ВСОКО.

Следует также отметить, что школьный педагог при осуществлении оценки учебных достижений обучающихся должен опираться на сложившиеся подходы к педагогическим измерениям, в том числе и в мировой практике. Это касается применения оценочных средств не только при проведении государственной итоговой аттестации, но и при осуществлении текущего и промежуточного контроля. Однако, как показывает практика, здесь у педагогов имеются существенные профессиональные дефициты. Поэтому, по справедливому замечанию В.А. Болотова и И.А. Вальдмана, предстоит значительная работа по формированию у педагогов нового методического мышления в части организации контроля и оценки освоения обучающимися программного материала, а также реализации образовательных возможностей для достижения метапредметных результатов и умения учиться [8].

Следовательно, сложившаяся ситуация требует от педагогических работников общеобразовательных организаций умения методически правильно осуществлять оце-

ночную деятельность, в том числе диагностику сформированности образовательных результатов обучающихся (личностных, метапредметных и предметных). Иными словами, речь идет о готовности педагогов общеобразовательной организации к проектированию ВСОКО.

Анализ научной литературы показал, что термин «готовность» имеет многоаспектный и многокомпонентный характер, при этом отсутствуют единые подходы к его определению. Систематизация подходов к интерпретации готовности в обобщенном плане может быть осуществлена следующим образом:

- с точки зрения личностного подхода готовность рассматривается как сложное личностное образование, многоплановая и многоуровневая структура качеств, свойств, позволяющая успешно осуществлять профессиональную деятельность (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.В. Кондрашова, В.А. Слостенин и др.);

- с рамках функционального подхода готовность понимается как определенное функциональное состояние, как избирательная активность, психологическая установка (О.А. Абдулина, А.В. Петровский, Л.Ф. Спирин и др.);

- в социокультурном подходе готовность определяется как социально фиксированная установка, задающая поведение личности (И.Ф. Исаев, Е.С. Кузьмин, Ю.Н. Емельянов и др.).

Таким образом, готовность педагогического работника может быть истолкована как некое состояние его личности к осуществлению определенной деятельности, реализации изобретательской активности, подготавливающей ее к будущей деятельности.

Содержание психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что у исследователей отсутствует единое мнение о структуре готовности. Так, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович в структуре готовности выделяют мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный компоненты [10]. Л.Б. Дмитриева к структуре готовности называет мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты [11]. О.А. Абдулина, характеризуя профессиональную программу учителя, определяет круг теоретических знаний, перечень умений и навыков, профессионально-личностные качества в качестве структурных компонентов его готовности к деятельности [12].

Обобщая представленные выше подходы, полагаем уместным в структуре готовности педагога к деятельности выделить следующие компоненты:

– мотивационный, отражающий отношение педагогических работников к осуществляемой деятельности и стремление добиваться в ней успеха, а также профессионально важные потребности, интересы и мотивы;

– когнитивный, сопряженный с обладанием педагогическими работниками системой общекультурных, общенаучных, нормативно-правовых, специальных (в частности, предметных и методических) и психолого-педагогических знаний;

– операционно-действенный, отражающий практический план готовности и связанный со способностью педагогических работников мобилизовать актуальные знания и умения для осуществления предстоящей деятельности.

Отметим, что в структуре готовности педагогических работников к деятельности особое место занимают практические умения. Этот факт фиксируется во многих публикациях [10–12]. При этом сама готовность рассматривается как категория деятельности (состояние и процесс), а также как категория теории личности (мотивы, отношение). Эти уточнения были учтены нами при конструировании понятия «готовность педагогических работников к проектированию внутренней системы оценки качества образования». Оно определяется как личностное образование, характеризующее направленность педагогических работников на эффективное осуществление оценочной деятельности, а также меру овладения содержательными, процессуальными и организационными средствами оценки качества образования в рамках предоставленных им общеобразовательной организацией компетенций.

Важно подчеркнуть, что подобное толкование готовности к проектированию ВСОКО позволяет рассматривать ее в качестве составляющей методической компетентности педагогических работников. Такой вывод основывается на результатах исследований А.Л. Зубкова [13], О.В. Лебедевой [14], Е.А. Нагрелли [15], которые изучают сущностные характеристики и психолого-педагогические механизмы развития методической компетентности именно у практикующих педагогов общеобразовательных организаций. Опираясь на понятие «методическая компетентность», авторы педалируют положение о сформированности у педагогов устойчивых мотивов, а также знаний, умений и способов осуществления различных аспектов педагогического труда. Как правило, речь идет о его учебно-методической и научно-методической составляющих. При этом авторы

склонны к перечислению таких аспектов педагогической деятельности. Последнее обстоятельство нам представляется неперспективным и теряет актуальность, поскольку профессиональный стандарт педагога, о котором шла речь в начале статьи, дает исчерпывающий перечень видов педагогической деятельности учителя, в том числе в сегменте учебно-методической и научно-методической работы.

Исследователи также акцентируют внимание на уверенном характере осуществления педагогической деятельности носителями методической компетентности. Такой формат прочтения методической компетентности дает дополнительные основания для идентификации готовности к проектированию ВСОКО в качестве ее составляющей. Проявляя готовность к рассматриваемому аспекту профессиональной деятельности, демонстрируя при этом уверенное применение знаний и умений, педагог, по существу, отвечает стандартам методической компетентности в части осуществления оценки качества образования.

Таким образом, новизна предлагаемого подхода к интерпретации готовности педагогических работников к проектированию ВСОКО заключается в том, что данная профессиональная характеристика является составляющей методической компетентности. Последнее означает тот факт, что готовый к проектировочной деятельности педагог не должен быть ограничен только лишь знаниями и умениями, пусть даже сформированными на профессионально высоком уровне. Важное значение имеет наличие у педагогических работников ощущения уверенности в применении соответствующих знаний и умений. Кроме того, мы сделали акцент на корреляции выделенных в структуре готовности знаний и способов деятельности требованиям профессионального стандарта. Это дает возможность сформировать конечный набор таких методических компетенций, что, в свою очередь, позволяет сделать процесс их диагностирования и, как следствие, развития управляемым.

Изложенные подходы стали достаточным основанием для проведения эмпирического исследования для изучения уровня сформированности готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО. В исследовании было задействовано 3453 работников образования Челябинской области. С тем, чтобы получить панорамное представление о складывающейся ситуации относительно реализации компетенции образовательной организации в части проек-

тирования ВСОКО, в исследование были вовлечены не только педагогические работники, но и руководители образовательных организаций, а также муниципальных органов управления образованием и муниципальных методических служб.

Выборка респондентов включала следующие группы: педагогические работники дошкольного образования (20,9%); педагогические работники общего образования (45,9%); педагогические работников дополнительного образования (3,9%); руководители образовательных организаций (26,0%); специалисты муниципальных органов управления образованием, муниципальных методических служб (3,0%). В результате были получены следующие данные.

Наличие профессиональных затруднений в сфере методической компетентности при организации и проведении оценочной деятельности, а также осуществлении проектирования компонентов ВСОКО образовательных организаций выявлено у значительной части респондентов (52%). При этом инструменты повышения квалификации для преодоления собственных затруднений в формировании ВСОКО используют только 23% респондентов.

Абсолютное большинство респондентов (порядка 94%) полагают, что готовы анализировать свою профессиональную деятельность с позиции выполнения требований к профессиональным компетентностям и обязанностям педагогических работников, определенных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Практически все респонденты заявляют и о готовности анализировать свою профессиональную деятельность с позиции выполнения трудовых функций в соответствии с профессиональными стандартами. Такой вывод вызывает глубокое удовлетворение, поскольку свидетельствует о понимании педагогическими работниками роли профессионального стандарта в регламентации их деятельности. Кроме того, практически все участвовавшие в опросе респонденты принимают положение о том, что профессиональный стандарт задает критериальные ориентиры для обновления содержания и процедур их аттестации.

В ходе исследования удалось установить, что педагогические работники склонны использовать инструменты повышения квалификации (в частности, в рамках внутриорганизационного обучения и (или) обучения в учреждении дополнительного профессионального образования) для актуализации таких аспектов профессиональной деятельности и трудовых действий,

как методически корректное выполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей; применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.

Среди областей деятельности, в которых респонденты хотели бы преодолеть профессиональные затруднения в ходе освоения программ повышения квалификации, на первое место большинство опрошенных ставят правовую компетентность (44%). На втором месте находится психолого-педагогическая компетентность (36,2%), на третьем – информационная компетентность (30,7%). Тем самым педагогические работники признают свои слабые позиции в нормативно-правовом, психолого-педагогическом и информационном аспектах осуществляемой оценочной деятельности, что, естественно, не позволяет говорить об их готовности к проектированию ВСОКО. Вместе с тем респонденты понимают важность и необходимость владения правовыми знаниями, а также знаниями в области педагогики и психологии при осуществлении оценочной и контрольно-аналитической деятельности. Ценным можно считать наличие у респондентов установки на освоение новых информационных технологий для обеспечения продуктивной деятельности по оценке качества образования.

При этом в ходе исследования установлено, что только от 29,3% (дошкольное образование) до 53,2% слушателей (общее образование) готовы в своей профессиональной деятельности реализовывать требования обобщенной трудовой функции профессионального стандарта «развивающая деятельность». При этом обнаружилось явные затруднения относительно выполнения педагогами данной трудовой функции. Трудности, например, были выявлены в части определения перечня метапредметных и личностных результатов обучающихся, их идентификации на различных этапах школьного обучения, а также подбора диагностических инструментов для установления их сформированности.

Исследование позволило также выявить затруднения у педагогических работников в части организации и проведения контроля качества образования: по данному направлению профессиональной деятельности имеют достаточную осведомленность от

27,6% (дошкольное образование) до 50,9% (общее образование) респондентов. Данные затруднения нашли отражение в неумении связать осуществляемую ими оценочную деятельность с достижением критериев качества образования. Зачастую представления респондентов о качестве образования неправомерно ограничивались академическими достижениями обучающихся.

Анализ направлений деятельности, в которых респонденты хотели бы удовлетворить профессиональные потребности в ходе освоения программ повышения квалификации, показывает, что основные затруднения возникают при реализации обобщенной трудовой функции по проектированию и реализации основных образовательных программ (оценка качества образовательных результатов обучающихся (международные исследования, НИКО, ВПР, РИКО, текущий контроль, промежуточная аттестация); оценка качества образовательных результатов обучающихся (государственная итоговая аттестация); оценка качества образовательных результатов при освоении программ дошкольного образования; оценка качества образовательных результатов при освоении программ дополнительного образования; профессиональный рост педагога посредством аттестации педагогических работников).

Из предлагаемого перечня консалтинговых услуг более предпочтительными для совершенствования профессиональной деятельности, по мнению большинства опрошенных, являются: консультирование по вопросам разработки и внедрения систем оценки качества образования; независимая оценка качества образовательных результатов; консалтинг образовательных программ и локальных нормативных актов образовательной организации.

Результаты проведенного эмпирического исследования, наряду с представленным выше теоретическим толкованием готовности к проектированию ВСОКО, являются достаточным основанием для построения соответствующей программы повышения квалификации педагогических работников общеобразовательных организаций. Цель такой программы следует связывать с формированием у педагогических работников панорамных представлений о сущности, принципах и психолого-педагогических механизмах проектирования систем оценки качества образования, а также их роли в обеспечении эффективности принимаемых педагогических и управленческих решений. Важно выработать у слушателей понимание того, что осуществление оценки качества образования является не самоце-

лью, а необходимым основанием для обеспечения педагогических и руководящих работников полной, точной и всесторонней информацией для принятия «правильных» решений.

Учитывая затруднения педагогических работников в правовом, психолого-педагогическом и информационном аспектах оценки качества, в содержании программы повышения квалификации следует выделить три ключевых раздела:

1. «ВСОКО в контексте современных нормативно-правовых документов».

2. «Психолого-педагогические основы использования результатов ВСОКО для принятия эффективных педагогических и управленческих решений».

3. «Перспективные практики разработки и реализации в общеобразовательных организациях систем оценки качества образования».

Содержательную линию первого раздела программы мы связываем с построением в общеобразовательной организации «пространства активности» педагогических работников в аспекте осуществления ими трудовых функций по разработке и реализации ВСОКО. Содержание второго раздела направлено на формирование у слушателей целостной картины ВСОКО как инструмента для принятий решений. Это будет возможно, если в содержании учебных занятий будут включены вопросы, касающиеся психолого-педагогических представлений о качестве образования и его критериях, методах и способах сбора информации в условиях оценочной деятельности, техниках принятия решений. Наконец, в третий раздел могут быть вынесены вопросы, которые позволят обсудить эффективные практики разработки и реализации ВСОКО. К этой работе могут быть привлечены специалисты общеобразовательных организаций, которые имеют результативный опыт в данном направлении. Здесь непременно должны прозвучать вопросы, относящиеся к использованию новых информационных технологий для оценки качества образования.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в данное время существует реальный разрыв между законодательно оформленными требованиями к педагогическим работникам в части проектирования оценочной деятельности по итогам освоения обучающимися основной общеобразовательной программы и готовностью педагогов к осуществлению данной деятельности в условиях изменяющегося законодательства в сфере образования. Это обстоятельство ставит новые задачи перед

руководителями общеобразовательных организаций. Они касаются поиска эффективных средств повышения квалификации для обеспечения требуемого уровня готовности педагогов общеобразовательной организации к проектированию и реализации внутренней системы оценки качества образования.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.12.2017).
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 02.12.2017).
3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 02.12.2017).
4. Внутренняя система оценки качества образования: направления проектирования и механизмы реализации: учебно-методическое пособие / С.М. Аксентова и др. – М.: Академкнига / Учебник, 2015. – 143 с.
5. Моделирование внутренней системы оценки качества образования в общеобразовательной организации: методические материалы / Министерство образования и науки Челябинской области, ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования» // Л.Е. Кузнецова, А.А. Авдашкин. – Челябинск: РЦОКИО, 2017. – 60 с.
6. Оценка качества образования в образовательных организациях: научно-практическая конференция. – Нижневартовск: Нижневартовский социально-гуманитарный колледж, 2015. – 98 с.
7. Фомина Н.Б. Внутренняя система оценки качества образования: внутришкольный мониторинг / Н.Б. Фомина. – Самара: Федоров, 2016. – 127 с.
8. Болотов В.А. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор) / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Р.В. Горбовский и др. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 232 с.
9. Шамигулова О.А. Готов ли современный учитель к оцениванию образовательных результатов в деятельностной парадигме / О.А. Шамигулова // Педагогические измерения. – 2017. – № 1. – С. 45–51.
10. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
11. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / О.Б. Дмитриева. – М., 1997. – 188 с.
12. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
13. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.
14. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 184 с.
15. Нагрелли Е.А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Нагрелли. – Кемерово, 2009. – 181 с.