

Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**Методические рекомендации по разработке модели
непрерывного профессионального развития педагогов в школе**

Астана, 2025

Рекомендовано к изданию Научно–методическим советом Национальной академии образования имени И. Алтынсарина (протокол № 6 от 26 декабря 2025 года)

Методические рекомендации по разработке модели непрерывного профессионального развития педагогов в школе. Методические рекомендации. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2025. – 162 с.

Методические рекомендации предназначены для руководителей организаций образования, методистов и педагогов. Направлены на методическое сопровождение внедрения модели непрерывного профессионального развития педагогов в школе.

В издании раскрываются методологические подходы и принципы профессионального развития, представлена модель непрерывного профессионального роста педагогов, ориентированная на горизонтальное и вертикальное развитие их профессиональных компетенций и реализуемая через внутришкольные механизмы, а также предложены шаблоны документов и кейсы эффективного профессионального развития педагогов и создания в школе развивающей профессиональной среды.

Содержание

Введение	4
1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	6
2. МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ ...	61
3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВНЕДРЕНИЮ МОДЕЛИ В ШКОЛАХ	99
Заключение	147
Список использованной литературы	150
Приложение	156

Введение

Непрерывное профессиональное развитие педагогов в школе является ключевым условием повышения качества образования и достижения стратегических целей системы образования Республики Казахстан. Современная школа сталкивается с усложнением образовательных задач, ростом разнообразия потребностей обучающихся, усилением требований к результатам обучения и профессиональным компетенциям педагога. В этих условиях профессиональный рост учителя перестает быть эпизодическим повышением квалификации и становится системным процессом, встроенным в повседневную деятельность школы через наставничество, профессиональные сообщества педагогов, обмен опытом, рефлекссию и исследование собственной практики.

Методические рекомендации разработаны в целях оказания методической поддержки организациям образования и управлениям образования при внедрении модели непрерывного профессионального развития педагогов в школе.

Методические рекомендации предлагают единый подход к построению внутришкольной системы профессионального развития, основанный на принципах непрерывности, практико-ориентированности, рефлексивности, коллегиальности и доказательности. Особое внимание уделяется созданию условий, при которых педагог выступает субъектом собственной профессиональной траектории - определяет зоны роста на основе диагностики, формулирует цели, планирует действия, получает поддержку (наставник, методическое объединение, школьные команды), апробирует изменения на уроке, анализирует результаты и корректирует дальнейшие шаги.

Структура документа выстроена так, чтобы последовательно перейти от теоретико-методологического обоснования к практическим инструментам внедрения модели в школе.

В рекомендациях представлены:

- 1) концептуальные основы профессионального развития педагога;
- 2) описание модели профессионального развития педагогов в школе;
- 3) методические рекомендации по внедрению модели в школах, а также заключение и приложения с практическим материалом.

В методических рекомендациях раскрываются концептуальные основы непрерывного профессионального развития педагогов в школе как системного, внутришкольного процесса, направленного на повышение качества преподавания и устойчивое развитие организации образования. Представлены ключевые принципы профессионального развития педагогов.

В документе предложена модель непрерывного профессионального развития педагогов в школе, отражающая цикличную логику профессионального роста педагога и интеграцию формального, неформального и информального обучения. Модель ориентирована на развитие профессиональных компетенций

педагога и включает взаимосвязанные этапы профессионального цикла, реализуемые в условиях школьной образовательной среды.

Раскрыты основные внутришкольные механизмы реализации модели, такие как наставничество, профессиональные обучающиеся сообщества педагогов, взаимопосещение и анализ уроков, обобщение и распространение педагогического опыта, а также рефлексивные и исследовательские практики. Представлены роли администрации школы, методических объединений и педагогов в организации и сопровождении процесса профессионального развития.

Особое внимание уделено созданию в школе развивающей профессиональной среды, обеспечивающей условия для профессионального, личностного и социального роста педагогов. Документ содержит рекомендации по формированию культуры сотрудничества, рефлексии и ответственности за результаты обучения обучающихся, а также по методической поддержке педагогов на разных этапах профессионального становления.

Методические рекомендации могут быть использованы при разработке школьных программ профессионального развития педагогов, планировании методической работы, организации наставничества и профессиональных сообществ, а также при проведении мониторинга качества педагогической деятельности в организациях образования.

Применение методических рекомендаций позволит школам перейти от разрозненных форм методической работы к целостной системе профессионального роста, обеспечивающей повышение качества преподавания, усиление профессиональной ответственности и развитие культуры сотрудничества педагогов, а также устойчивое улучшение образовательных результатов обучающихся.

1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Профессиональное развитие педагога в современной образовательной системе рассматривается как ключевое условие обеспечения качества образования, устойчивости школьных организаций и формирования человеческого капитала страны. В условиях глобальных трансформаций, цифровизации, усложнения содержания обучения, роста диверсифицированных потребностей обучающихся и расширения требований к педагогической профессии роль учителя становится центральной для достижения национальных целей развития образования. Поэтому научное обоснование концептуальных основ профессионального развития педагогов приобретает стратегическое значение для Казахстана.

Современные исследования подчеркивают, что профессиональное развитие является не просто механизмом повышения квалификации, а комплексной системой непрерывного, целенаправленного и рефлексивного роста педагога, обеспечивающей расширение его профессиональных знаний, совершенствование педагогической практики, развитие профессиональной идентичности и компетенций, а также повышение уровня благополучия и устойчивости в профессии [1]. Согласно международным подходам, непрерывное профессиональное развитие объединяет формальное, неформальное и информальное обучение, предполагает участие педагогов в профессиональных сообществах, исследовательской деятельности, обмену лучшими практиками и внедрении инноваций [2; 3].

В Казахстане переход к компетентностной модели образования, введение профессионального стандарта педагога, непрерывный процесс обновления содержания образования и растущие требования к качеству результатов обучения актуализируют необходимость разработки научно обоснованной модели профессионального развития. Рамка профессиональных компетенций педагога, представленная в материалах профессионального стандарта, задает системную структуру профессиональных ценностей, знаний, практики и механизмов профессионального роста, что требует методологического осмысления и интеграции с международными исследованиями.

Таким образом, концептуальные основы профессионального развития педагога должны опираться на междисциплинарный научный фундамент, включающий педагогические, психологические, социокультурные, организационные и управленческие теории. Важной научной предпосылкой является признание того, что развитие педагогов – это не линейный процесс накопления знаний, а динамическая система, определяемая профессиональной мотивацией, ценностями, опытом, контекстом организации образования, коллективной культурой и возможностями, предоставляемыми системой образования [4; 5].

Согласно исследованиям OECD TALIS, профессиональное развитие оказывает прямое влияние на эффективность преподавания, вовлеченность обучающихся и результаты обучения, однако его качество определяется тем, насколько оно связано с потребностями учителя, поддержано администрацией, включено в систему школьного управления и является непрерывным [6]. Аналитика UNESCO подчеркивает, что страны, добившиеся высокого качества образования (Сингапур, Канада, Финляндия и др.), строят системы профессионального развития на принципах коллективного обучения, наставничества, постоянной рефлексии и развитии профессионального лидерства учителей [3].

В этом контексте профессиональное развитие казахстанского педагога должно рассматриваться как элемент целостной экосистемы, включающей:

- национальную нормативную базу и профессиональные стандарты;
- образовательную политику, ориентированную на качество и инклюзивность образования;
- организацию данного процесса в школе, создающую условия для непрерывного обучающегося сообщества;
- научно-исследовательскую деятельность, обеспечивающую доказательность педагогических решений;
- цифровые инструменты, расширяющие возможности персонализированного роста;
- индивидуальную траекторию профессионального развития педагога.

Одним из важнейших аспектов концептуального понимания профессионального развития является признание учителя как субъекта собственной образовательной траектории. Согласно исследованиям профессиональной идентичности [7; 8], развитие педагога невозможно без его активного участия, рефлексии собственной деятельности, понимания собственных профессиональных ценностей и готовности к изменениям.

Казахстанская рамка компетенций подчеркивает значимость профессиональных ценностей – приверженности профессии, гражданственности, профессиональной этики, ответственности и проактивности. Эти ценности формируют основание профессионального становления, определяя отношение педагога к обучению, инновациям и взаимодействию с обучающимися, коллегами и обществом.

Научные подходы также утверждают, что профессиональное развитие должно быть встроено в организационную культуру школы. Модель профессиональных обучающихся сообществ предполагает совместное планирование, обмен практиками, анализ данных и коллегиальную поддержку как ключевые условия повышения качества преподавания [9]. Это согласуется с казахстанскими требованиями, ориентированными на вовлечение педагогов в профессиональные сообщества, сетевое взаимодействие и коллективные формы рефлексии и анализа практики.

Важной составляющей концептуальных основ является развитие профессиональных знаний и компетенций, включая знание предмета, методики преподавания, стратегий оценивания, психолого-педагогических основ обучения, принципов инклюзивности и современных цифровых инструментов. В условиях активного внедрения искусственного интеллекта цифровые компетенции педагогов рассматриваются как необходимое условие обеспечения образовательного равенства и качества [3].

Кроме того, теория профессионального развития подчеркивает значимость практико-ориентированного обучения педагогов, в том числе Lesson Study, Action Research, наставничества, методической и профессиональной поддержки и исследовательской деятельности учителей. Эти подходы способствуют формированию культуры непрерывного улучшения практики, что отражено и в казахстанской рамке компетенций, где большое внимание уделяется рефлексии, анализу практики, использованию данных оценивания и распространению педагогического опыта [10].

Таким образом, концептуальные основы профессионального развития педагога представляют собой научно обоснованную систему взглядов на природу профессии учителя, его компетенции, профессиональные ценности, механизмы роста и факторы образовательной среды, определяющие возможности развития. Эти основы обеспечивают методологическую базу для разработки модели, инструментов и механизмов непрерывного профессионального развития педагогов.

Основные подходы к профессионализму педагога

В последние десятилетия подходы к профессионализму учителя существенно эволюционировали. Рассмотрим основные подходы к профессионализму педагога, пониманию его роли и позиции в образовании. Уходят в прошлое представления об учителе лишь как о источнике знаний, на первый план выходят концепции рефлексивного, исследующего практика, который непрерывно развивается.

Как отмечает Avalos B. [1], в педагогических исследованиях за последние годы заметен отход от традиционных краткосрочных курсов повышения квалификации к пониманию развития учителя как «сложного, многомерного процесса». Аналогичным образом другие ученые [11] констатируют «парадигмальную смену» в профессиональном развитии учителей. Вместо разовых тренингов подчеркивается вовлечение педагога в постоянное учение и изменение своих практик. OECD в исследованиях TALIS также отмечает, что ключевые атрибуты профессионализма учителя – это глубокие знания, автономия в решениях и сотрудничество в профессиональных сетях [12]. Таким образом, современный учитель рассматривается как рефлексивный профессионал, активно развивающий свои компетенции, опирающийся на данные и работу в профессиональных

сообществах [1]. Эти изменения требуют новых моделей подготовки и поддержки учителей, учитывающих системный характер их развития.

1) Дональд Шен

Одним из основоположников *идеи рефлексивного практикующего педагога* является Дональд Шен (1983). Он показал, что опытный учитель часто действует на основе скрытого (имплицитного) знания – так называемого «знания-в-практике» – и переосмысливает свои действия уже в реальном времени [13]. По Д. Шену важнейшую роль играют две формы рефлексии – рефлексия в действии (в процессе урока) и рефлексия над действием (после урока) [14]. Именно Д. Шен сформулировал, что «компетентные практики обычно знают больше, чем могут сказать» [13], то есть педагог обладает богатым профессиональным опытом, большую часть которого может и не осознавать до тех пор, пока неожиданная ситуация не вызовет самонаблюдение. Д. Шен [13] подчеркивает, что рефлексия делает учителя активным аналитиком собственной практики. Он ставит вопросы «почему не получилось?» и «как улучшить?», проводя непосредственную коррекцию методов и выводов. Таким образом, подход Д. Шена выводит образование из рамок «готовых инструкций» и превращает учителя в профессионала, способного к постоянному обучению на собственном опыте.

2) Фред Кортхаген

Ф. Кортхаген развивает идеи рефлексии, вводя *модель многослойной рефлексии*. Он предлагает «луковую» модель, где на внешних уровнях находятся условия и поведение, а на внутренних – убеждения, идентичность и миссия учителя [15] (рисунок 1).



Рисунок 1. Модель уровней профессионального развития педагога и рефлексии (Ф. Кортхаген)

Ф. Кортхаген поясняет, что глубинные уровни (личностная идентичность и миссия) определяют то, как учитель действует в классе. Например, только учитель, осознающий свою «миссию» и ценности, создает доверительную атмосферу [15]. Суть рефлексии в том, чтобы добраться именно до этих уровней. Согласно выводам ученых, в тех случаях, когда простая рефлексия над действиями не приносит изменений, необходимо работать с глубинными вопросами (почему я стал учителем? и какой у меня внутренний идеал?) [15]]. Когда рефлексия достигает «ядра личности» (уровней идентичности и миссии) – это называется «глубинное размышление» [15]].

Этот особый вид рефлексии, по Ф. Кортхаген, приводит к глубоким изменениям. Учитель находит вдохновение и внутренние ресурсы, чтобы изменить свое поведение вне стандартных шаблонов. Таким образом, модель Ф. Кортхаген подчеркивает важность системной работы над личностным ядром педагога для его профессионального роста [15].

3) Линда Дарлинг-Хэммонд

Л. Дарлинг-Хэммонд рассматривает профессию учителя в контексте целостной системы. Она подчеркивает, что качество преподавания зависит от множества взаимосвязанных факторов: подготовка, наставничество, возможности для сотрудничества и поддержки со стороны системы образования (рисунок 2).

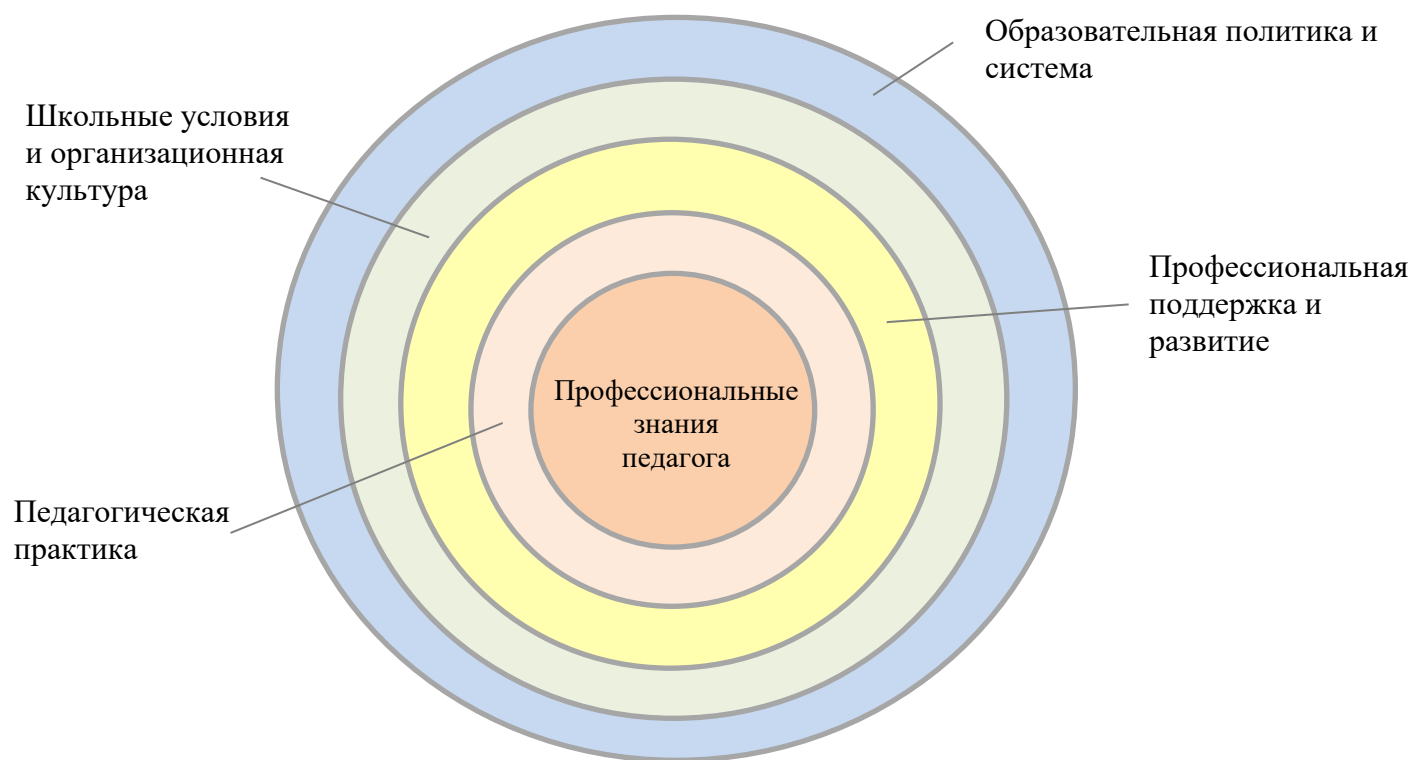


Рисунок 2. Системное понимание учителя как профессионала
(Л. Дарлинг-Хэммонд)

Например, OECD [16] показывает, что субъективный статус учителя, его уверенность и удовлетворенность работой выше там, где учителям предоставлена большая автономия, ответственность и доступ к постоянному профессиональному развитию. В исследованиях Л. Дарлинг-Хэммонд и коллег [2] подчеркивается, что эффективное развитие учителей строится на длительных, основанных на данных и сотрудничестве мероприятиях, а не на разовых семинарах. Кроме того, она указывает на важность наставничества и распределения лидерских ролей. Учителя, работающие в поддерживающей среде, где они сами обучаются и обмениваются опытом, показывают лучшие результаты [11]. В целом, Л. Дарлинг-Хэммонд подчеркивает важность системного подхода к профессиональному образованию педагогов, где политиками должны создаваться условия (стандарты, программы подготовки, модели карьерного роста), при которых учитель воспринимается как квалифицированный профессионал, непрерывно повышающий свое мастерство

4) Джон Хэтти

Джон Хэтти в работе о видимом обучении [17] обобщил результаты более 800 метаанализов влияния разных факторов на учебные достижения. Он конструирует «барометр влияния», где средний эффект равен $d=0.4$ – это «точка отсчета», выше которой стратегии считаются эффективными (рисунок 3). Ключевой вывод Д. Хэтти заключается в том, что реально повышает достижения обучающихся, во многом совпадает с тем, что помогает учителям. Это ясное формулирование целей, понятные критерии успеха и, особенно, постоянная обратная связь [17].



Рисунок 3. Модель видимого обучения (Джон Хэтти)

Более того, Д. Хэтти подчеркивает роль учителя как исследователя своей практики, то есть «те учителя, которые становятся «студентами собственных действий», оказываются наиболее эффективными в повышении успеваемости» [17]. Иными словами, педагог, на постоянной основе анализирующий свои методы и данные об обучающихся, целенаправленно стремится к эффектам выше $d > 0.4$ [17]. Таким образом, модель видимого обучения предлагает основанную на доказательствах модель профессионального учителя, где он регулярно сравнивает результаты обучающихся с ожидаемыми результатами и адаптирует подходы для достижения «видимого обучения».

OECD «Teaching Compass» (Компас педагога), 2025

Современная система образования переживает период стремительных перемен и повышенной сложности, что делает роль учителя очень важной в данных условиях.

Документ OECD «Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change» (2025) [18] предлагает концептуальную рамку «Учительского компаса», призванную направить профессиональное развитие педагогов в условиях этих вызовов (рисунок 4).



Рисунок 4. «Teaching Compass» (Компас педагога) OECD

Цель документа – переосмыслить саму профессию учителя и придать ей новое значение, необходимое для успешного воплощения видения OECD Learning Compass 2030 на практике. Learning Compass 2030 определяет ориентиры для обучения учащихся в быстро меняющемся мире, подчеркивая акцент внимания на агентности обучающихся, их благополучии и развитии ключевых компетенций. Однако, чтобы обучающиеся действительно смогли воспользоваться такими

возможностями, их учителя должны быть наделены соответствующими полномочиями и поддержкой – иметь четкое профессиональное предназначение, развитую вовлеченность, необходимые компетенции и благополучие для реализации этой задачи в классе.

Таким образом, «Teaching Compass (Компас педагога)» выступает своевременным ответом на потребности эпохи. Он призывает перейти от традиционных «сверху-вниз» подходов к модели, где учителя выступают соавторами образовательного процесса, адаптивными экспертами и инициаторами перемен [18]. Одновременно документ подчеркивает необходимость поднять статус деятельности педагога, где в условиях доверия и поддержки учителя способны не просто реагировать на изменения, но и быть активными соучастниками [18]. Инновации – такие как коллаборативные сетевые сообщества учителей, инструменты на основе ИИ и расширенная автономия в проектировании учебных программ – открывают перед педагогами новые возможности для переосмысления своих ролей. То есть документ «Компас педагога» служит практическим путеводителем по воплощению идей Learning Compass (Компаса обучения) на уровне преподавания, помогая учителям обеспечить преобразующее обучение.

Важнейшей идеей документа является то, что качественные системные изменения в образовании невозможны без поддержки самих учителей. Как справедливо отмечается, «качество системы образования не может превышать качество ее учителей» [18]. Поэтому инвестирование в непрерывное развитие педагогов равноценно инвестированию в будущее страны.

Таким образом, ключевые идеи «Компаса педагога» связаны с непрерывным профессиональным развитием учителей в школьной среде – профессиональной идентичностью, вовлеченностью, развитием компетенций и благополучием педагогов – и их значением для системных преобразований.

Непрерывное профессиональное развитие в школьной среде

Документ OECD подчеркивает, что становление учителя как агента перемен требует постоянного профессионального роста на протяжении всей карьеры, особенно непосредственно в школьной среде.

Учителя должны выступать образцом непрерывного обучения для своих обучающихся, демонстрируя на собственном примере, как компетентность развивается через постоянный цикл ожидания – действия – рефлексии. В тексте подчеркивается, что учителя XXI века учатся не только на лекциях или индивидуально, но прежде всего через активное, осмысленное взаимодействие с реальными задачами и друг с другом [18].

Школьная среда играет ключевую роль в профессиональном росте педагога. Именно в школах создаются профессиональные сообщества и культура, позволяющая учителям совместно решать проблемы, обмениваться опытом и поддерживать друг друга. Коллегиальное обучение – например, через профессиональные учебные сообщества или сетевые группы исследования урока –

способствует совместному решению задач, наставничеству и внедрению инноваций в преподавании.

«Компас педагога» указывает, что такие коллаборативные формы непрерывного профессионального развития педагогов, наряду с поддержкой технологий (например, возможностей искусственного интеллекта для индивидуализации обучения педагогов), открывают большие возможности для роста учителей [18]. В эпоху стремительных изменений способность учителей быстро учиться и адаптироваться становится критически важной.

Непрерывное профессиональное развитие на базе школы, поддержанное администрацией и политиками, обеспечивает гибкость и готовность педагогов к внедрению новшеств. При этом для эффективного профессионального развития педагогов важно, чтобы сами учителя имели влияние на содержание и формы своего обучения – могли определять собственные профессиональные потребности, пробовать новые технологии осознанно и чувствовать себя ценными участниками общешкольного развития. Именно такая среда, где учитель является активным субъектом своего обучения, ведет к сохранению у педагогов «когнитивного благополучия», поддерживая их мотивацию и предотвращая профессиональное выгорание.

Таким образом, непрерывное развитие педагогов в стенах школы рассматривается OECD как необходимое условие подготовки учителей к новым вызовам. Оно создает культуру постоянного совершенствования и инноваций, в которой учителя совместно учатся и растут, сохраняя верность ценностям образования.

Рассмотрим подробнее составляющие этого развития, которые в комплексе формируют способность педагога вести позитивные изменения:

1. профессиональная идентичность;
2. вовлеченность;
3. профессиональные компетенции;
4. благополучие учителя,

1. Профессиональная идентичность педагога

Профессиональная идентичность учителя – центральный элемент Компаса педагога. В документе она описывается как «глубинное, подлинное чувство собственного «Я» педагога, которое формируется со временем» – внутренний стержень, определяющий ценности, назначение и смысл, которые учитель привносит в свою работу. OECD подчеркивает, что именно прочная профессиональная идентичность становится ядром, вокруг которого выстраиваются вовлеченность, компетенции и благополучие учителя [18]. Идентичность обеспечивают педагогу чувство цели, достоинства и целостности, необходимые для осмысленного, ориентированного на будущее преподавания, которое способствует успешному обучению и благополучию обучающихся [18]. Проще говоря, учитель, хорошо понимающий кто он как профессионал и зачем он

занимается преподаванием, более устойчив перед лицом перемен и способен действовать уверенно и этично.

Документ отмечает, что усиленное внимание к самоощущению учителя – это развитие идеи, заложенной в Компасе обучения. Если Learning Compass 2030 (Компасе обучения) задавал видение для обучающихся, то Teaching Compass фокусируется на учителях. Трансформационные изменения в обучении невозможны без соответствующих изменений в самосознании и практике педагога.

В профессиональной идентичности выделяются три взаимосвязанных аспекта: «быть», «принадлежать» и «становиться».

Быть (being) – это глубокое, подлинное осознание себя как учителя, своих ценностей и убеждений.

Принадлежать (belonging) – чувство связи с профессиональным сообществом, роль в коллективе и системе, выстраивание отношений сотрудничества.

Становиться (becoming) – постоянное развитие и рост, стремление реализовать свой потенциал и осваивать новые роли.

Сильная идентичность объединяет эти измерения, позволяя педагогу сохранять верность своим ценностям и одновременно эволюционировать вместе с меняющимися требованиями профессии.

Наличие устойчивого внутреннего якоря в виде профессиональной идентичности обеспечивает учителю возможность уверенно ориентироваться в условиях изменений – будь то реформы учебного плана, технологические новшества или новые запросы общества. Опираясь на свои базовые ценности и призвание, учитель с развитой идентичностью может воспринимать изменения не как угрозу, а как возможность реализовать свой педагогический потенциал.

«Компас педагога» подчеркивает, что профессиональная идентичность связана с чувством достоинства и значимости труда учителя [18]. Повышение статуса и уважения к профессии – важная часть компаса педагога, поскольку ощущение своей ценности в обществе подпитывает мотивированность педагога. Кроме того, идентичность служит фундаментом для других компонентов развития. Например, учителя, обладающие четким профессиональным «ядром», легче проявляют инициативу и сохраняют психологическое благополучие, даже осваивая новые компетенции. Иными словами, работая над укреплением профессиональной идентичности (через рефлексию, осмысление своего опыта, формулирование педагогической философии), мы закладываем основу для непрерывного роста и лидерства учителя в образовательных изменениях.

2. Вовлеченность учителя в изменении учебных программ

Документ OECD рассматривает вовлеченность учителя как движущую силу образовательных перемен. Под вовлеченностью понимается убежденность педагога в том, что его целенаправленные действия и решения способны положительно влиять на профессиональную практику, образовательный опыт обучающихся и

более широкий контекст школы и системы. Иначе говоря, вовлеченность отражает роль учителя как активного субъекта, способного инициировать и осуществлять изменения, а не просто исполнителя внешних указаний. Учительский компас выводит вовлеченность на передний план, утверждая, что она должна стать одним из основных факторов преобразований в образовании [18].

Важно отметить, что вовлеченность – это больше, чем просто автономия или возможность выбора методов. Хотя профессиональная автономия, «голос» и участие учителей в принятии решений являются необходимыми составляющими, настоящая вовлеченность интегрирует их в способность действовать вперед, смотря и с учетом контекста. Агентный учитель не только самостоятельно планирует урок или выбирает учебные материалы – он осознает широкие цели и ценности своего преподавания, умеет адаптироваться к изменениям обстановки и брать на себя ответственность за результаты. Такая проактивная позиция учителя формируется на основе прочной профессиональной идентичности и подкрепляется соответствующими компетенциями и поддержкой системы.

Для того чтобы учителя действительно стали лидерами изменений учебных программ, необходимы определенные условия. «Компас педагога» подчеркивает, что нужно культивировать среду, питающую вовлеченность учителя на индивидуальном, коллективном и системном уровнях.

На индивидуальном уровне это означает развитие у педагога уверенности в своих силах, рефлексивности и готовности принимать решения.

На уровне отношений – доверие в школе, сотрудничество с коллегами, распределенное лидерство.

На системном уровне – участие учителей в формировании образовательной политики, учебных программ, наличие каналов, через которые их экспертное мнение учитывается.

Исследования указывают, что школы и системы, поддерживающие высокую вовлеченность учителей, достигают более богатого опыта обучения для обучающихся и более устойчивой школьной культуры. Когда учителям доверяют как профессионалам, прислушиваются к их инициативам и предоставляют возможности для творчества, они с большей вероятностью станут двигателями улучшений в практике и политике.

Отдельно выделяется концепция со-агентности – взаимной, совместной вовлеченности, которая возникает во взаимодействиях учителя с другими участниками процесса. Вовлеченность учителя усиливается через сотрудничество: в партнерстве с обучающимися, коллегой, руководителем или родителями педагог может влиять на образование гораздо шире, чем в одиночку. Например, участвуя в профессиональных сообществах или совместных проектах, учителя обмениваются идеями, поддерживают друг друга и запускают инициативы, меняющие всю школу. Такое взаимное усиление ролей соответствует видению Компаса обучения о совместном участии всех факторов в обучении.

Для успешной трансформации учебных программ учитель должен быть признан центральным агентом изменений, соединяющим разные уровни – класс, школу, сообщество. Учительский компас фактически призывает к переходу от единых указаний «сверху» – к распределенному лидерству, где учителя становятся равноправными создателями изменений [18]. Такая перестройка означает переход к культуре доверия и профессионального уважения. Учитель не просто исполняет учебный план, а активно адаптирует и совершенствует его под нужды своих обучающихся, используя свои компетенции и творческий потенциал.

Итак, вовлеченность учителя – это основа профессиональной инициативы. Поддерживая и развивая ее, образовательные системы могут получить коллег-новаторов, способных изнутри улучшать качество обучения. Вовлеченность, укорененная в прочной идентичности и обеспеченная благоприятными условиями, превращает учителей в настоящих агентов позитивных изменений учебных программ и практик.

3. Развитие компетенций педагогов

В условиях быстро меняющегося мира учителям необходим расширенный набор компетенций, выходящий за рамки традиционных предметных знаний и методических умений. Компас педагога акцентирует, что современному педагогу требуются не только академические знания и технические навыки, но также ценности, установки и адаптивная экспертиза для успешной навигации в сложной образовательной среде [18]. OECD называет такой подход возвышением компетенций. Помимо владения своим предметом и педагогической техникой, учителю важно развивать навыки сотрудничества, креативности, критического мышления, цифровой грамотности, эмпатии, а также формировать гибкое мышление и готовность постоянно учиться новому [18]. Именно эти качества позволяют педагогу уверенно действовать в неопределенных ситуациях и решать комплексные задачи современного обучения.

«Компас педагога» подчеркивает, что адаптивность стала центральной компетенцией учителя XXI века. Педагог сегодня сталкивается с множеством новых ожиданий - внедрение технологий (например, освоение цифровых инструментов и ИИ для обучения), инклюзивные практики, поддержка психического здоровья обучающихся, развитие у них навыков XXI века (таких как сотрудничество, решение проблем, творчество) [18]. Эти расширенные обязанности требуют от учителя постоянно обновлять свои компетенции. «Компас педагога» предлагает целевое видение, в котором учитель обучается всю жизнь, чтобы уверенно вести учащихся через новые образовательные реалии [18].

Например, отмечается важность когнитивных и метакогнитивных умений педагога – умения критически мыслить, анализировать свою практику, осваивать и оценивать новые методики. Такие умения лежат в основе адаптивного преподавания, позволяя учителю задаваться вопросами, переосмысливать

устоявшиеся подходы и оставаться интеллектуально любознательным на протяжении всей карьеры.

Кроме того, OECD указывает на необходимость развития у педагогов определенных ценностных и моральных компетенций. Учитель как агент изменений должен обладать этическим суждением, понимать ценности образования, быть способным воспитывать гражданские и социальные навыки у обучающихся.

В документе «Компас педагога» подчеркивается, что компетенции учителя включают и установки. Например, установку на рост, открытость к инновациям, готовность к сотрудничеству. Эти психологические аспекты напрямую влияют на успешность освоения новых умений. Педагоги, убежденные в возможности своего профессионального роста, легче адаптируются к переменам и воспринимают новые идеи позитивно.

Развитие компетенций тесно связано с другими элементами «Компаса педагога». Прочная профессиональная идентичность обеспечивает ценностный фундамент для освоения новых компетенций – учитель понимает, зачем ему нужны эти умения и как они соотносятся с его миссией. Вовлеченность мотивирует педагога активно искать возможности научиться новому и применять навыки на практике, а не ждать указаний. Благополучие создает условия для успешного обучения. Когда учитель эмоционально выгорел или перегружен, ему сложно развивать компетенции, но в состоянии психического комфорта и поддержки он обучается эффективнее.

Документ «Компас педагога» подчеркивает, что развитие компетенций должно быть поддержано системой через согласованную политику и программы. Требуется единая рамка, которая поможет учителям сориентироваться, какие новые компетенции приоритетны и как их можно приобретать [18]. «Компас педагога» как раз и претендует на роль такого ориентира. Он направляет усилия по укреплению подготовки учителей, их практики и поддержки политиками, чтобы педагоги были хорошо оснащены для достижения целей обучения, задуманных Компасом обучения [18].

Таким образом, компетентностное развитие педагогов – это не разовый этап, а постоянный процесс, идущий рука об руку с профессиональной идентичностью и вовлеченностью. Учитель, обладающий широкой палитрой компетенций и способный учиться новому, становится тем самым адаптивным экспертом, который нужен школе будущего. Такой педагог уверен в применении инноваций, умеет работать с различным составом класса и готов вести обучающихся к успеху в условиях неопределенности.

4. Благополучие педагогов

«Компас педагога» особо выделяет благополучие учителей как необходимое условие устойчивого и качественного образования. Понятие благополучие охватывает физическое, психическое и профессиональное здоровье педагогов, их

удовлетворенность работой, эмоциональное выгорание (или его отсутствие), баланс между работой и личной жизнью, ощущение поддержки и безопасности в профессии.

ОЕСД подчеркивает, что благополучие учителя – не второстепенная забота, а базовый компонент успешной системы образования, гарант того, что учителя смогут долго и продуктивно работать в профессии [18]. Учителя, которые чувствуют себя счастливыми, уверенными и ценными, более мотивированы, демонстрируют высокий профессионализм и лучше справляются с трудностями, что напрямую отражается на обучении детей.

Документ «Компас педагога» приводит тревожные данные о том, что во многих странах более половины учителей регулярно испытывают стресс на работе, а мировая система сталкивается с нехваткой учителей [18]. Цифровая трансформация и внезапные вызовы усилили нагрузку на педагогов, часто требуя от них адаптации «на ходу» без достаточной подготовки и поддержки [18]. В таких условиях пренебрегать благополучием педагогов недопустимо. Напротив, необходима скоординированная стратегия его обеспечения. «Компас педагога» утверждает, что забота о благополучии учителей является предпосылкой устойчивого, качественного образования [18]. Если учителя выгорают или покидают профессию, любые реформы или инновации окажутся несостоятельными.

Какие аспекты благополучия выделяются?

Прежде всего, это эмоциональное и психологическое благополучие – наличие у учителя чувства поддержки, уважения, удовлетворенности своим трудом.

Важно формировать позитивный школьный климат, где ценят вклад каждого педагога, поощряют сотрудничество и оказывают эмоциональную поддержку. Исследования, приведенные ОЕСД, показывают, что совместные формы работы (например, парное преподавание, профессиональные сообщества) не только повышают качество уроков, но и улучшают самочувствие учителей, создавая атмосферу взаимопомощи. Возможность обсудить проблемы с коллегами, вместе найти решение, почувствовать плечо товарища существенно снижает стресс и чувство изоляции.

Важен также фактор когнитивного благополучия – ощущение учителем контроля над своей работой и профессионального роста. Когда педагогу предоставляется пространство для творчества, право голоса в принятии решений и свобода выбирать методы, это поддерживает его умственное вовлечение и удовлетворенность. ОЕСД отмечает, что обеспечение учителям возможности влиять на собственное профессиональное развитие, осваивать новые технологии в комфортном режиме и быть услышанными в управлении школой – ключевой фактор сохранения их когнитивного здоровья и предотвращения выгорания. Другими словами, учитель, которого систематически слушают и уважают как профессионала, гораздо более устойчив психологически.

Физическое благополучие (разумная нагрузка, здоровье) и баланс труда и отдыха также не остаются без внимания. Учителям нужно время для отдыха, восстановления сил и личной жизни – без этого невозможно длительно поддерживать энтузиазм и эффективность. Системные меры, такие как разумное распределение рабочего времени, уменьшение избыточной отчетности, доступ к ресурсам по охране здоровья, – все это часть стратегии благополучия педагогов.

В целом, «Компас педагога» предлагает целостный взгляд на благополучие учителя как на неотъемлемую часть его профессионального пути. Благополучие тесно связано с другими компонентами. Так, прочная идентичность и поддержка сообщества укрепляют психологическую устойчивость, высокая вовлеченность и компетентность снижают стресс, так как учитель чувствует уверенность в своих силах, а непрерывное развитие при наличии условий для самореализации приносит удовлетворение от работы. Забота о благополучии педагогов должна пронизывать политику и практику от подготовки учителей до условий труда. Только благополучный, мотивированный учитель способен полностью реализовать себя как агент перемен и обеспечить учащимся вдохновляющее обучение.

Таким образом, Документ ОЕСД «Компас педагога» (2025) подчеркивает, что для осуществления системных изменений в образовании необходимо сосредоточить внимание на самом учителе как на центральной фигуре преобразований.

Идеи непрерывного профессионального развития учителей в школе, раскрытые через призму профессиональной идентичности, вовлеченности, компетенций и благополучия, указывают путь к преобразованию не только практики преподавания, но и всей образовательной системы.

Профессиональная идентичность обеспечивает педагогу прочную основу – осознание миссии и ценностей, без которого реформы «сверху» часто не достигают сердца учителя. Сильная идентичность повышает приверженность профессии и готовность принимать новые роли, необходимые в меняющемся мире.

Вовлеченность учителя превращает его из исполнителя в активного создателя будущего образования. Когда каждый педагог ощущает себя уполномоченным действовать и менять ситуацию к лучшему, изменения приобретают массовый и устойчивый характер.

Развитые компетенции позволяют учителю качественно выполнять новые задачи – от цифровой трансформации до инклюзивного обучения – и гибко адаптироваться к неизвестным вызовам. При этом компетенции не статичны, поскольку системная поддержка непрерывного обучения педагогов ведет к постоянному повышению их мастерства и, как следствие, росту качества образования.

Благополучие учителей является тем условием, без которого ни идентичность, ни вовлеченность, ни компетентность не смогут раскрыться в

полную силу. Только удовлетворенный, здоровый и мотивированный учитель способен быть новатором и вдохновлять обучающихся.

Для системных изменений эти элементы должны рассматриваться комплексно. Учительский компас призывает к созданию экосистемы обучения, где учителя, учащиеся, школы, сообщества и политики действуют сообща для коллективного эффекта [18]. Учителя – не отдельные единицы, а часть единого образовательного организма, и от того, насколько хорошо «функционирует» этот организм (через поддержку, сотрудничество и общее видение), зависит успех реформ. Инвестиции в подготовку, профессиональное развитие и условия труда учителей приносят долгосрочные выгоды в виде улучшения результатов обучающихся и прогресса общества [18]. Недаром подчеркивается, что качество образования напрямую связано с качеством учителей [18].

В заключение, идеи профессиональной идентичности, вовлеченности, компетенций и благополучия педагогов, представленные в OECD «Компас педагога» (2025), имеют решающее значение для масштабных перемен в образовании. Поддерживая учителей как агентов изменений – через укрепление их профессионального «ядра», наделение реальными правами голоса, вложение в их навыки и заботу о их благополучии – системы образования получают мощный рычаг улучшения.

Такой целостный подход способен привести к трансформации школьной культуры и практики. То есть, когда учителя чувствуют свою значимость и оснащены всем необходимым, они могут возглавить инновации, обеспечивая подрастающему поколению обучение, отвечающее требованиям XXI века [18]. Таким образом, переосмысление роли учителя не только повышает эффективность отдельных школ, но и служит катализатором системных изменений, необходимых для образования будущего.

Все рассмотренные концепции нашли отражение в современных практиках профессионального роста учителей. Ключевые компоненты профессионального развития сегодня включают саморазвитие и непрерывную рефлексию (по Д. Шену, Ф. Кортхагену и др.), использование данных и обратной связи (по Д. Хэтти) и сотрудничество в профессиональных сообществах (по Л. Дарлинг-Хэммонд и OECD). Так, профессиональные сообщества называют «преобразующим механизмом», позволяющим учителям совместно генерировать и применять знания [11]. Исследование OECD [16] подчеркивает, что именно сетевое взаимодействие обеспечивает обмен опытом и поддержкой учителей, что является залогом их удовлетворенности и эффективности. Данные мета-исследований Хэтти [17] легли в основу практики приведения педагогических решений в соответствие с доказательствами («на каком эффекте остановился урок»), а теория Кортхагена [15] стимулирует уметь работать с глубинными мотивами учителя (например, через коучинг). В итоге современные модели развития учителя опираются на комплексный подход, где учитель постоянно учится в сотрудничестве с коллегами,

анализирует собственную практику, опирается на объективную информацию о прогрессе обучающихся и растет профессионально как личность. Это отражает общий тренд. Профессиональное развитие выходит за рамки индивидуальных тренингов, становясь частью постоянной культуры обучения в школе [12] и создавая среду, где опыт распространяется и усиливается через коллектив («я транслирую свой опыт коллегам», «участвую в исследованиях практики» [10]).

Идеи отраженной практики, уровня роста, системной поддержки и мета-анализа нашли свое место в моделях развития учителей и национальных стандартах. Так, профессиональные стандарты педагога Республики Казахстан [10] прямо закрепляют требование к рефлексии. Учитель должен «анализировать собственную практику и практику коллег», выявлять зоны для роста и планировать непрерывное улучшение. Также стандарт предусматривает управление качеством саморазвития и стремление к лидерству - анализ компетенций вместе с коллегами, выбор путей развития, распространение опыта и оказание поддержки другим [10]. Эти пункты перекликаются с концепциями Шена и Кортхагена (рефлексия над практикой) и с акцентом Darling-Hammond на сотрудничестве и наставничестве. В модели непрерывного профессионального развития учителей в школах Казахстана закладываются этапы от педагога, впервые приступившего к профессиональной деятельности, до мастера, где по мере роста предъявляются все более сложные требования к рефлексии, командной работе и работе с данными (что соответствует и рекомендациям OECD по автономии и коллегиальному обмену опытом [10]). Таким образом, интеграция междунраодных концепций в казахстанском контексте выражается через создание единой системы, где профессиональные стандарты компетенций задают цели (включая рефлексии и кооперацию), а практики развития (курсы, наставничество, профессиональные сообщества) обеспечивают их достижение. Это позволяет строить карьерный путь учителя от стажера до «учителя-мастера», где на каждом уровне прописаны конкретные действия по саморазвитию и обмену опытом [10].

Зарубежные школьные практики профессионального развития учителей

Эффективное профессиональное развитие педагогов все чаще строится на внутришкольных практиках, интегрированных в повседневную работу школ. Такие формы работы – например, Lesson Study, взаимопосещение занятий коллегами и циклы «спланируй–воплоти–проанализируй» – ориентированы на потребности конкретной школы и класса. Исследования показывают, что именно сообщества учителей, наставничество и совместное исследование уроков как внутришкольные формы дают наибольший эффект, потому что они направлены на обучающихся, носят практико-ориентированный характер, превращая теорию в улучшение преподавания [19].

Рассмотрим успешные практики внутришкольного профессионального развития педагогов в ряде стран (Финляндия, Сингапур, Канада, Австралия, Великобритания и др.).

Финляндия

В финских школах распространено *коллегиальное обучение*, где педагоги регулярно проводят совместные обсуждения, решают возникающие проблемы и рефлексиируют свою практику. Такой внутришкольный коллаборативный подход применяется как в начальных, так и в средних звеньях финского образования и рассматривается как один из факторов успеха системы [20]. Практически каждая школа действует как профессиональное сообщество, где учителя учатся друг у друга, обмениваются удачными находками и совместно реализуют педагогические проекты [20]. Например, нередко проводятся совместные планирования уроков и их обсуждение – аналог японского Lesson Study – позволяющие коллективно улучшать методику преподавания [21].

В финских *начальных школах (1–6 классы)* учителя обычно работают со своими классами длительное время, что способствует тесному профессиональному взаимодействию между коллегами. Они вместе адаптируют учебные программы под потребности обучающихся, проводят открытые уроки для обмена опытом и регулярно проводят педагогические советы, посвященные анализу успеваемости и поведения детей.

Рефлексия является неотъемлемой частью, где педагоги обсуждают, что было эффективно на уроке, а что можно улучшить, нередко опираясь на данные исследований и собственных наблюдений. Наставничество приступивших к работе учителей в Финляндии пока не обязательная норма, однако практикуется на уровне школ и муниципалитетов. Существуют инициативы, как, например, программа *наставничества в малых группах*, где педагоги, впервые приступившие к профессиональной деятельности, объединяются с опытным модератором для коллективного обсуждения своего опыта. Такая модель подчеркивает равноправие участников и дает пространство для совместного размышления о преподавании [20].

В *основной школе (7–9 классы)* подходы продолжают, где учителя-предметники также активно сотрудничают. Хотя каждый обладает автономией в выборе методов, в школах *поощряется совместное межпредметное планирование* (например, проектное обучение явлениям, охватывающим сразу несколько предметов, требует координации учителей разных предметов [21]). Отсутствие навязанных «сверху» инструкций создает условия, в которых учителя сами иницируют профессиональные обсуждения – будь то новые подходы к оцениванию или способы поддержки учащихся с разными потребностями. Внутришкольное профессиональное развитие является нормой, где учителя видят друг в друге главный ресурс для обучения и часто обращаются за советом к коллегам [20]. Администрация школ доверяют педагогам разрабатывать

внутришкольные мероприятия повышения квалификации, а муниципалитеты и университеты поддерживают это финансами и ресурсами [20].

В *старшей школе*, где обучение становится более специализированным и ориентированным на экзамены, культура сотрудничества сохраняется, хотя *приобретает форму предметных объединений учителей*. Учителя регулярно собираются на методические объединения по своим предметам, чтобы обсудить, как лучше подготовить учащихся к выпускным испытаниям, поделиться новыми исследованиями и подходами в своей области. Автономия педагога в Финляндии особенно ценна на этой ступени. Преподаватель сам планирует курс в рамках национальных целей, и внутришкольные встречи коллег помогают сверять направление работы с общими ценностями школы. Нередко опытные учителя-лицейсты курируют менее опытных коллег, хотя это происходит неформально. Примечательно, что почти все финские учителя имеют степень магистра, а многие – исследовательский опыт, что способствует исследовательской культуре в школе. Учителя могут совместно участвовать в исследованиях или экспериментах, направленных на улучшение практики, например, апробируют новые подходы к оцениванию и вместе анализируют результаты. Подобная связь профессионального развития с реальным классом – отличительная черта финской модели [20].

Однако, несмотря на сильную культуру сотрудничества, вызовом системы школьного профессионального развития педагогов является необходимость постоянно находить время для совместной работы. Финские учителя ведут меньше уроков в неделю по сравнению со многими странами, именно чтобы иметь возможность для планирования и профессионального общения внутри школы. Однако при возросших требованиях (например, инклюзивность, новые технологии) дефицит времени ощущается и здесь. Тем не менее в целом финская модель демонстрирует, что доверие к учителю и вложение в школьные профессиональные сообщества окупаются повышением качества преподавания и успеваемости обучающихся.

Сингапур

Сингапурская система образования известна продуманной структурой непрерывного профессионального роста учителей. Каждый педагог имеет официальное право на 100 часов повышения квалификации ежегодно, и существенная часть этих часов реализуется внутри самой школы [22]. В каждой школе Сингапура созданы профессиональные учебные сообщества по предметам или учебным уровням и представляют собой небольшие группы учителей, которые регулярно встречаются для совместной работы, обмена опытом и обсуждения вопросов преподавания и нужд обучающихся [23]. В рамках школьных практик широко практикуются циклы исследования уроков и анализ данных успеваемости. Например, сингапурские учителя могут совместно планировать урок (скажем, по математике в начальной школе), наблюдать его проведение коллегой, а затем подробно разбирать, как учащиеся усвоили материал – классический подход Lesson

Study, заимствованный у Японии и активно применяемый в Сингапуре для повышения качества преподавания [24].

Также популярны Action Research – когда учитель или группа учителей сами формулируют проблему в своем классе, пробуют новую стратегию и анализируют результаты в цикле действий [23]. Важную роль играют наставники. Наставничество и внутришкольные тренинги являются основными компонентами поддержки впервые приступивших к работе учителей [25].

В *начальных школах Сингапура* профессиональное развитие нацелено на *освоение передовых методик преподавания базовых навыков (чтения, счета) и воспитание позитивной дисциплины*. Наставники помогают молодым учителям начальных классов осваиваться с классным руководством и эффективно управлять классом. Педагоги объединены в профессиональное развитие по уровням обучения. Например, все учителя третьих классов школы регулярно собираются, чтобы обсуждать успеваемость своих обучающихся, сравнивать подходы и совместно разрабатывать решение обнаруженных проблем (будь то трудности с чтением или поведением).

Сингапур выделяется тем, что такие *встречи встроены в расписание*. Администрации школ выделяют время в рабочем графике на коллективное планирование. Сильный акцент делается на коллективной ответственности за результаты обучающихся – учителя одной параллели совместно отслеживают прогресс каждого ребенка.

В *средних классах* практики схожие, но дополнительно учитывается *специализация по предметам*. Здесь профессиональное развитие педагогов обычно организованы по предметам. Например, все учителя естественных наук школы образуют сообщество, которое 1-2 раза в неделю занимается совместным планированием лабораторных работ, разбором сложных тем, обменом успешными приемами.

Часто проводятся междисциплинарные практики профессионального развития. Для реализации сингапурской межпредметной программы несколько учителей разных предметов могут собираться вместе, чтобы синхронизировать свои уроки (скажем, проект по экологии затрагивает географию, биологию и гражданское образование).

Секрет устойчивости сингапурской модели заключается в цикличности и системности. Министерство образования разработало Teacher Growth Model (Модель роста педагога) – рамку из 5 направлений развития учителя (этический воспитатель, компетентный профессионал, сотрудничающий обучающийся, преобразующий лидер, создатель сообщества) [22]. **Каждая школа вписывает деятельность профессионального развития педагогов в эти направления.**

Ключевой процесс - Critical Inquiry Cycle (цикл критического исследования), где учителя выявляют проблему или тему для улучшения, вместе планируют новую стратегию, внедряют и наблюдают изменения на уроках, затем анализируют и

рефлексируют результаты [24]. Этот цикл схож с мировыми практиками Lesson Study и действием «Plan-Do-Study-Act», и он обеспечивает непрерывное совершенствование практики. Встроенность в школьную жизнь проявляется в том, что такие циклы проводятся регулярно (например, каждый семестр) и считаются частью работы учителя, а не чем-то дополнительным. В результате профессиональное обучение учителей становится постоянным процессом, а не разовым мероприятием [24].

Хотя сингапурская модель очень успешна, она требует постоянной поддержки и грамотного управления. Нагрузка на учителей остается высокой – помимо уроков и оценивания, им нужно уделять время встречам, наставничеству, собственному обучению. Правительство частично решает это, уменьшая учебную нагрузку (например, учителю выделяются часы для работы в профессиональном развитии), но балансировать время между обучением детей и своим обучением – постоянный вызов.

Еще один момент – необходимость поддерживать глубину обсуждений в мероприятиях совместного профессионального развития. Есть риск, что без умелого фасилитатора учительские сообщества приобретут характер поверхностного обмена опытом, не переходя к критическому разбору практики [24]. Сингапур решает это путем подготовки специальных лидеров мероприятий совместного профессионального развития (как правило, завучей или старших учителей), которые обучены вести коллегиальные диалоги на глубоком уровне анализа данных и уроков.

Кроме того, в Сингапуре очень централизованная система образования – школы следуют национальной программе и частым оценочным тестам – что несколько снижает автономию учителей по сравнению с Финляндией. Иногда учителям приходится находить тонкий баланс между стандартами сверху и творческими инициативами снизу. Тем не менее, поддержка на высшем уровне (через Академию учителей, ресурсы Министерства) позволяет преодолевать эти трудности. Педагогов воспринимают как «ценнейший ресурс» страны и инвестируют в них на всех этапах, от подготовки до постоянного роста [22].

Канада

В Канаде системы образования варьируются по провинциям, но общим показателем успешных практик является упор на внутришкольное сотрудничество и поддержку новых учителей. Особенного прогресса добилось образование провинции Онтарио, где с 2006 года реализуется всеобъемлющая программа наставничества [26]. Важный аспект заключается в том, что наставничество рассматривается не как внешнее обучение, а как часть развития внутри школы. Подчеркивается, что успех зависит от партнерства администрации, наставников и педагога, впервые приступившего к профессиональной деятельности, от культуры, созданной в школе [26]. Это позволяет формировать «сообщество практики» для

педагогов, впервые приступивших к профессиональной деятельности, внутри каждой школы, где поддержка органично вплетена в повседневную работу.

Также канадские школы активно развивают профессиональные обучающиеся сообщества учителей. В Онтарио совместное профессиональное развитие педагогов стало частью провинциальной стратегии повышения успеваемости в 2000-х годах, особенно в начальной и средней школе.

Основная идея – коллегиальность и совместное принятие решений, объединение учителей вокруг анализа того, что действительно улучшает обучение обучающихся [27].

Например, в *начальных классах* группа учителей может образовать обучение по развитию грамотности. Они вместе изучают данные чтения обучающихся, ставят цель (скажем, повысить понимание прочитанного на определенный процент), обсуждают и пробуют новые методики (стратегии понимания текста), посещают уроки друг друга, а затем собираются оценить прогресс. Этот цикл может повторяться несколько раз за год. Правительство предоставляет школам ресурсы и время для таких инициатив.

В *средних школах* (возраст 9-12 лет) профессиональное развитие педагогов обычно *организуется по предметам или тематически* (например, профессиональное развитие учителей математики или по развитию навыков XXI века). Администрации школ выступают лидерами в создании «культуры совместного профессионального обучения» – выделяют время на совместные обсуждения в расписании, обеспечивают доступ к данным успеваемости, поощряют учителей делиться друг с другом опытом.

Например, во многих канадских школах введены ежемесячные *педагогические дни*, когда занятия для обучающихся сокращены или отменены, а учителя посвящают это время коллективному обучению – проводятся внутришкольные семинары, обсуждение новых подходов, совместное планирование уроков.

Еще одной важной чертой является участие самих учителей в определении тем своего развития, что связано с идеей педагогической автономии. Учителя могут инициировать мини-исследования или проекты. Например, в Онтарио действовала программа, в рамках которой группы учителей получали гранты на проведение собственного исследования практики (action research) и делились его результатами с коллегами по школе и округу. Такие проекты часто рождались из школьных практик увидев проблему (например, слабую вовлеченность обучающихся старших классов в научную работу), группа учителей могла предложить экспериментальное решение (новый формат лабораторной работы, интеграция исследовательских работ), получить поддержку на провинциальном уровне и внедрить его, попутно обучая коллег внедрению данной практики.

Преимущества канадского подхода проявляются на всех уровнях школы.

В *начальной школе* совместная работа учителей привела к *улучшениям базовых навыков*. Так, когда в классе несколько учителей замечают затруднения у определенных обучающихся, они вместе разрабатывают стратегии поддержки, распределяют ответственность (например, один проводит дополнительные занятия по чтению, другой – по математике) и анализируют эффективность.

Наставничество тут тоже играет важную роль. Помимо официальных наставников для новичков, часто опытные учителя начальных классов неформально опекают молодых, помогают с дисциплиной, советуют, как работать с родителями и т.д.

В *средних и старших школах* Канады традиционно сильны *предметные методические объединения*, которые работают для профессионального развития педагога. Учителя одного предмета регулярно встречаются, обсуждают учебные программы, согласовывают критерии оценивания, готовятся к экзаменам вместе.

Во многих школах практикуются взаимопосещения уроков, где преподаватели старшей школы договариваются посетить урок коллеги и затем обсудить, не для оценки, а ради обмена опытом. Некоторые округа ввели должности координаторов – учителей-наставников, освобожденных частично от преподавания. Например, такие учителя-наставники могут работать по нескольким школам, проводя мастер-классы и индивидуальные консультации учителям по развитию навыков чтения у подростков.

Однако, Канада является страной с децентрализованным управлением образованием, поэтому школы и регионы имеют разные возможности.

Другая проблема в Канаде для организации профессионального развития педагогов в школе – это нагрузка и время. Канадские учителя нередко жалуются, что помимо непосредственного преподавания и оценивания у них остается мало времени на совместное планирование.

Кроме того, оценка влияния профессиональных сообществ – непростая задача. Улучшение практики происходит постепенно, и администрации важно не требовать мгновенных результатов, а поддерживать длительное развитие. При этом общее направление в Канаде связано со стремлением к тому, чтобы каждая школа стала местом постоянного профессионального обучения и сообщества, где учителя учатся вместе так же активно, как учатся их обучающиеся.

Австралия

Австралийские штаты, хотя и самостоятельно управляют школами, имеют общее понимание того, что лучшее повышение квалификации происходит регулярно и встроено в работу школы.

На федеральном уровне через Австралийский институт учительского и школьного лидерства (AITSL) приняты стандарты, подчеркивающие роль школьной культуры в развитии учителей. В частности, Австралийский документ по профессиональному обучению учителей (2012) указывает, что профессиональное развитие должно происходить в поддерживающей среде внутри школ, быть

непрерывным циклом практики и рефлексии. Штаты конкретизируют эти идеи своими инициативами. Например, штат Виктория запустил рамку FISO (Framework for Improving Student Outcomes), где одной из ключевых стратегий улучшения определено создание в школах постоянных циклов профессионального обучения. FISO трактует профессиональное развитие учителей как регулярную, повседневную практику, требующую тщательного планирования и отражения результатов [28]. Администрация школы должна выстраивать «профессиональную культуру обучения» в коллективе, при которой учителя совместно ставят цели, обсуждают прогресс, пробуют новые методы и оценивают влияние на успеваемость обучающихся.

Одна из самых заметных инноваций пришла из штата Новый Южный Уэльс – модель *Quality Teaching Rounds (QTR)*. QTR – это циклический подход к профессиональному развитию, прошедший строгие испытания исследователями [29]. При данном подходе небольшая группа учителей (4–6 человек) образует «сессии качества». Они выбирают аспект преподавания для фокуса внимания (например, развитие критического мышления на уроках истории). Затем по очереди каждый учитель проводит урок в присутствии остальных членов группы. Наблюдающие используют специальную чек-лист оценки «Качественное преподавание» (QT Model) с четкими элементами качества урока, чтобы отметить сильные стороны и области роста. После урока группа собирается на детальное обсуждение. Сначала сам учитель рефлексировал проведенный урок, потом коллеги дают конструктивную обратную связь, опираясь на элементы модели и конкретные факты, без оценочных суждений. Все вместе вырабатывают идеи, как улучшить педагогическую практику. Позже цикл повторяется на уроке другого учителя. Исследования показали, что QTR ощутимо повышает качество преподавания, успеваемость обучающихся, а также моральный дух учителей и обстановку в школе [29]. Важно, что QTR устроены именно как внутришкольные регулярные сессии (обычно 1 сессия (4 урока) проводится в течение четверти или полугодия).

Министерство образования официально рекомендовало QTR как образец высококачественного коллективного профессионального развития педагогов в школе [29], и сейчас программа реализуется по всей стране. Она гибкая и подходит для всех предметов, а также педагогам с любым стажем работы. Исследования отмечают, что положительное влияние QTR одинаково чувствуют и молодые, и опытные педагоги [30]. Особенно интересен эффект на удержание кадров, потому что участие в QTR снижает профессиональный стресс молодых учителей [30] и создает ощущение поддержки и профессионального роста.

Помимо QTR, австралийские школы используют и классические формы внутришкольного профессионального развития педагогов.

Метод Lesson Study применяется, в основном в начальных школах, где учителя совместно отрабатывают новые подходы в преподавании математики и чтения.

Наставничество новых учителей – обязательный элемент в большинстве штатов Австралии. Наставники проходят специальную подготовку (часто при поддержке университетов) и помогают молодым педагогам планировать уроки, управлять классом, знакомиться с учебными стандартами. Хотя по масштабам наставническая система менее централизована, чем сингапурская или английская, ее значимость отражена в национальных профессиональных стандартах. Так, для учителей высшего уровня одним из критериев является руководство развитием коллег (то есть исполнение роли наставника). Взаимопосещение уроков практикуются не только для новичков.

Австралийские школы всех уровней внедряют эти подходы.

В *начальной школе* особенно хорошо зарекомендовало себя наставничество и наблюдение за уроками коллег. Профессиональное развитие педагогов по интересам также развиваются. Например, учителя начальных классов могут образовать группу по внедрению игровой педагогики или по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Они могут собираться, чтобы изучать литературу или обсудить опыт применения новых приемов.

В *средней школе (возраст 7–12 лет)* большую роль играют *методические предметные объединения*. Например, объединение английского языка школы собирается еженедельно не только по административным вопросам, но и для профессионального обсуждения. Они совместно разбирают, как лучше учить сочинению, делятся удачными упражнениями, анализируют типичные ошибки обучающихся. Многие школы проводят мини-конференции внутри коллектива. Несколько учителей, побывавших на тренингах или освоивших новые технологии не в рамках школы, готовят мастер-классы для коллег. Профессиональный рост становится более «горизонтальным», где учителя учат коллег, обмениваясь тем, что эффективно работает в их практике.

Основной вызов для Австралии – как и в Канаде – неоднородность практик и обеспечение ресурсов.

Каждая школа в значительной мере сама определяет, как организовать профессиональное развитие педагогов в школе, а роль государственной политики сводится к созданию рамок и общих требований. Например, учитель в Виктории обязан ежегодно отчитаться о не менее 20 часах профессионального обучения для продления регистрации педагога [28], однако какие именно будут эти часы решает школа и сам учитель. Это порождает ситуацию, когда в одной школе процветает культура Lesson Study и рефлексивной практики, а в другой – профессиональное развитие педагогов в школе ограничивается парой общих сессий в год. Аудит профессионального развития выявил, что департамент образования не имеет полного представления, как именно обучаются учителя на местах [28].

Еще один аспект – финансы и время. Школьным руководителям сложно находить ресурсы для замены учителей при профессиональном развитии педагогов в школе или других формах повышения квалификации. При нехватке бюджета

школы могут ограничиваться дешевыми, но менее эффективными форматами (например, раздать учителям онлайн-курсы вместо организации офлайн обучающих мероприятий). Отмечалось, что недофинансирование или отсутствие времени способны свести на нет усилия по внедрению качественных практик [28]. Поэтому правительство Австралии недавно объявило о расширении финансирования модель Quality Teaching Rounds (QTR) по всей Австралии именно благодаря его доказанной эффективности и низкой стоимости.

Есть и культурный барьер, связанный с переходом от индивидуализма к открытому сотрудничеству. Исторически многие учителя привыкли работать за закрытой дверью класса. В некоторых школах поначалу возникало сопротивление идее пускать коллег на свой урок или откровенно обсуждать свои недостатки. Преодолеть это помогает акцент на том, что все внутришкольные мероприятия по профессиональному развитию педагогов (будь то наблюдение уроков, коучинг или сессии качества) не связаны с оценкой работы учителя, а направлены исключительно на его развитие. Например, в модели QTR строго оговорено, что полученные на наблюдениях данные не могут использоваться для аттестации учителей [31] и это создает атмосферу доверия. В итоге австралийская система движется к тому, чтобы поднять базовый уровень профессионального сотрудничества во всех школах, сделав коллегиальный обмен и циклы улучшения педагогики частью профессионального стандарта.

Великобритания

В Великобритании, особенно в Англии, за последние годы произошли существенные изменения в политике развития учителей, усилившие внутришкольную составляющую. Традиционно в школах Великобритании проводилось много внешних курсов и разовых тренингов, однако осознание их ограниченности привело к акценту на долгосрочное сопровождение в школе. С 2019 года введена новая двухлетняя программа поддержки всех педагогов, впервые приступивших к профессиональной деятельности. Теперь каждый учитель в первые два года работы получает структурированное профессиональное развитие, включающее наставничество, школьные тренинги и внешние курсы по ключевым аспектам педагогики [32].

Система наставничества встроена в работу школ. Наставник встречается с педагогом, впервые приступивших к профессиональной деятельности, каждую неделю, помогает осваивать пять основных областей (управление поведением, предметная педагогика, учебный план, оценивание, профессиональные качества) [32]. Наставники проходят обучение и получают небольшое снижение нагрузки, чтобы качественно выполнять эту роль. Школы же обязаны обеспечить расписание таким образом, чтобы у педагогов, впервые приступивших к профессиональной деятельности, было время на наблюдение уроков коллег, участие в семинарах и работу с наставником. Это серьезное улучшение, направленное на снижение оттока молодых кадров (ранее до 15% учителей покидали профессию в первые же два года)

[32]. Полученные отзывы показывают, что педагоги, впервые приступившие к профессиональной деятельности, чувствуют себя более уверенно и менее изолированно благодаря данной системе.

Что касается непрерывного развития для всех учителей, в Англии складывается практика опоры на развитую культуру школы и сетевое взаимодействие.

Многие школы стремятся стать «обучающимися организациями», где учителя регулярно учатся друг у друга. Например, распространены школьные «педагогические советы» и сообщества по интересам, где группа учителей в школе может объединиться вокруг внедрения оценивания для обучения или развития навыков работы с данными. Они встречаются, читают исследования (активно продвигается идея, опирающаяся на данные исследований в образовании), экспериментируют на уроках и делятся результатами. Вдохновителем такого подхода был профессор Дилан Уильям, предложивший модель обучения педагогов, где небольшие группы учителей **собираются примерно раз в месяц**, чтобы обменяться опытом внедрения новых приемов, совместно спланированных ранее.

В начальных школах Англии учителя, ведущие *все предметы* – особенно ценят возможность коллегиальной поддержки. Здесь внутришкольное развитие часто принимает форму взаимопосещения уроков по фокусу. Например, все учителя данной **начальной школы** договорились улучшать навыки устной речи у обучающихся. Они образуют группу, изучают вместе подход «разговорные рамки», затем посещают уроки друг друга, где специально наблюдают за внедрением этих рамок, и встречаются для обсуждения – что получилось, как реагировали дети. Этот цикл повторяется несколько раз, пока практика не закрепится. Также популярны межшкольные обмены на уровне начальных школ. Школы округа могут договориться об «открытых уроках», когда педагоги соседних школ приходят посмотреть интересные находки друг друга. Однако следует отметить, что нагрузка классных руководителей в начальной школе очень велика, и нередко полноценное профессиональное развитие педагогов возможно только на выделенные дни.

В Англии по закону у школ есть несколько дней (обычно 5 дней в году), свободных от занятий, которые предназначены для обучения персонала. Эти дни используются для внутришкольных тренингов. Администрация и приглашенные спикеры проводят семинары, учителя делятся удачными методиками, иногда организуют мини-конференции. Такой формат менее непрерывен, но тоже является частью внутришкольного развития.

В **средних классах**, где учителя специализированы по предметам, внутришкольное профессиональное развитие педагогов часто строится вокруг **предметных объединений и межпредметных проектов**.

Каждое предметное объединение (математики, английского, и т.д.) обычно имеет еженедельные планерки, где помимо административных вопросов

включаются элементы совместного развития. Например, разбор результатов экзаменов, обсуждение сложных тем, планирование единых подходов.

Руководители объединений берут на себя роль коучей для коллег. Проводят открытые уроки, приглашают коллег на свой урок с последующим обсуждением, или наоборот, выступают наблюдателями и консультантами на уроках других членов команды.

Британские школы также внедряют должности, ответственные за профессиональное развитие – например, *заместитель директора по обучению персонала*. Эти люди организуют внутришкольное профессиональное развитие педагогов: составляют план, собирают запросы от учителей, организуют мероприятия. В последние годы популярна модель «мини-обучения», где вместо одного большого тренинга раз в полгода школы практикуют частые короткие сессии. Например, 15-минутные выступления учителей на педагогическом совете по конкретному приему, который они успешно применили, или еженедельная рассылка от заместителя директора по обучению персонала подборки советов и исследований. Все это стимулирует постоянное учение.

Рефлексия и автономия учителя тоже укрепляются. После периода жесткого контроля (2000-е годы) в Англии пришло понимание, что дать педагогам большей автономии важно для их развития и предотвращения ухода из профессии. Поэтому, хотя национальная учебная программа и экзамены остаются очень регламентированными, учителям предлагают самостоятельно выбирать фокус своего развития в рамках школьных целей. Например, при аттестации учителя спрашивают какие три аспекта вы хотели бы улучшить? Затем школа старается предоставить возможности именно в этих направлениях (через коучинг, курсы, посещение уроков коллег в данном аспекте).

При этом система профессионального развития педагогов в Великобритании также сталкивается с *проблемами*, несмотря на позитивные реформы.

Во-первых, высокая нагрузка и стресс из-за экзаменационного давления и отчетности не оставляют сил и энергии на собственное обучение. В культуре некоторых школ до сих пор силен элемент соперничества (рейтинги, проверки органов управления), что мешает открытости. В результате учителя боятся демонстрировать уязвимость или признаваться в затруднениях перед коллегами. Это препятствует созданию по-настоящему доверительных профессиональных отношений между коллегами.

Во-вторых, неравномерность поддержки, где крупные успешные школы обычно имеют больше ресурсов для внутришкольного профессионального развития. Тогда как школы в неблагополучных районах, где текучесть кадров высокая, порой работают в режиме «выживания», и у них меньше возможностей культивировать системное развитие персонала.

Правительство и фонды стараются решить эту проблему через программы поддержки и рабочее общение. Например, создаются школы-хабы или центры

превосходства, которые делятся практиками с менее успешными школами, проводятся межшкольные мероприятия по профессиональному развитию педагогов региона. Отдельно следует упомянуть, что формальное повышение квалификации (курсы, сертификаты) по-прежнему ценится. Задача – связать эти внешние знания с внутришкольной работой. Многие школы, получившие учителей с новыми знаниями курсов повышения квалификации, просят их поделиться содержанием с коллегами, внедрить идеи в коллективе, чтобы выгоду получил весь коллектив.

В целом, тенденция в Великобритании к пониманию, что эффективное профессиональное обучение учителя происходит «не выходя из класса», в сотрудничестве с коллегами и с опорой на реальных обучающихся. Здесь ключевую роль играет формирование привязанности к совместной рефлексии и экспериментированию. Это и стараются развивать через все описанные внутришкольные практики. Как отметил Департамент образования Англии в обзоре, школа с сильной культурой сотрудничества, где учителя регулярно обсуждают и пробуют новые подходы, достигает лучших результатов и удерживает кадры, поэтому задача лидеров – возвращать именно такую культуру [28].

Таким образом, анализ успешных зарубежных практик показывает, что наиболее устойчивое профессиональное развитие учителей происходит внутри школ, через непрерывные циклы совместного обучения, практики и осмысления:

- Финляндия демонстрирует силу доверия к учителям и значимость коллегиальной автономии – когда педагоги сами определяют траекторию роста, опираясь на взаимное обучение [20];

- Сингапур убеждает в ценности системности. Четкая структура профессионального развития педагогов в школе, наставничество и обязательное время на повышение квалификации встроено в каждую школу, что обеспечивает постоянное повышение качества преподавания [21];

- Канадский опыт подчеркивает важность сочетания формальной поддержки наставничества с добровольным учительским лидерством в сообществах, такой баланс поддерживает как новичков, так и опытных педагогов;

- Австралийские инновации вроде Quality Teaching Rounds показывают, что исследовательский подход к уроку внутри коллектива может дать мощный импульс профессиональному росту и улучшению результатов обучающихся одновременно [31];

- Британские реформы, фокусирующиеся на развитии на рабочем месте, свидетельствуют о смене парадигмы - от разовых курсов к длительному сопровождению учителя в рамках школьной культуры.

Совершенные тренды в профессиональном развитии педагогов

1. Развитие профессиональных компетенций

Современная модель непрерывного профессионального развития педагога предполагает равномерное внимание к развитию как *профессиональных знаний и умений* (hard skills), так и *гибких навыков* личности (soft skills). Профессиональные компетенции учителя охватывают широкий спектр навыков - от предметных знаний и методических умений до коммуникативной компетентности, лидерских качеств и эмпатии.

К профессиональным навыкам педагога (hard skills) традиционно относят предметное содержание и методику преподавания, умения планировать урок, оценивать учебные достижения, применять технологии обучения. Эти компетенции относительно легко поддаются формализации и оценке. Так, в Профессиональном стандарте педагога к профессиональным знаниям отнесены знание своего предмета, владение методами обучения и оценивания, умение использовать информационные технологии в учебном процессе. Учитель должен демонстрировать глубокие знания по преподаваемой дисциплине и постоянно обновлять их, владеть современными педагогическими технологиями. Таким образом, технические и предметные навыки являются необходимой базой профессионализма учителя.

Наряду с этим все более очевидно, что успех в педагогической деятельности во многом зависит от развитых личностных качеств и социальных навыков учителя (soft skills) – так называемых мягких навыков. К soft skills педагога относят коммуникативность, умение работать в команде, креативность, эмоциональный интеллект, адаптивность, критическое мышление и др. В исследовании [33], посвященном мягким навыкам учителей, отмечается, что в литературе отсутствует единое определение soft skills педагога, однако общим является их «личностно-социальный характер», противопоставление hard skills профессиональным навыкам. К числу наиболее часто упоминаемых мягких компетенций учителя относятся коммуникация, сотрудничество, критическое мышление, навыки решения проблем и способность к обучению на протяжении всей жизни [33]. Эти качества позволяют педагогу эффективно взаимодействовать с обучающимися и коллегами, творчески подходить к образовательному процессу, гибко реагировать на изменения.

В казахстанском профессиональном стандарте требования к soft skills отражены через компетенции сотрудничества, этики, ценностей. Например, педагог должен уметь создавать инклюзивную и поддерживающую среду в классе, эффективно взаимодействовать с родителями и коллегами, проявлять проактивность и лидерство. Показательно, что одним из критериев является участие педагога в профессиональных сообществах для улучшения образования – это напрямую указывает на важность коммуникации и командной работы. Кроме того, стандарт требует от учителя ответственности за постоянное повышение своего профессионального уровня и совместную ответственность за результаты обучения обучающихся. Эти положения подчеркивают ценность таких мягких навыков, как самомотивация, организованность, умение работать в коллективе [10].

Эффективное профессиональное развитие педагога предполагает сбалансированное совершенствование hard и soft skills. Исследователи отмечают, что мягкие навыки не заменяют собой предметных знаний, но усиливают их применение. То есть учитель, обладающий развитой рефлексией, эмпатией и навыками общения, сможет лучше передать свои знания учащимся и выстроить продуктивную образовательную среду [33]. С другой стороны, без достаточной методической и предметной подготовки одних личностных качеств недостаточно для высоких результатов обучения. Поэтому в программах повышения квалификации уделяется внимание интегральному развитию компетенций. Такой подход соответствует мировой тенденции формирования у педагогов компетенций XXI века, сочетающих технологическую грамотность, предметную экспертизу и гибкие навыки.

Подводя итог, профессиональные компетенции педагога – это многомерная модель, объединяющая hard и soft skills. В контексте Казахстана нормативная рамка [10] закрепляет эти требования, выступая ориентиром для учителя в понимании направлений своего развития. Учитель, последовательно развивающий и твердые навыки (знания, методики, технологии) и мягкие навыки (общение, сотрудничество, лидерство), обладает наилучшими возможностями для роста до уровня современного профессионального педагога.

2. Обучение, основанное на доказательствах как научная основа практики

Обучение, основанное на доказательствах – подход к педагогической деятельности, при котором методы и решения опираются на научно подтвержденные данные о том, что действительно работает в образовании. Этот подход сформировался по аналогии с доказательной медициной и в последние десятилетия набирает силу в мировой педагогике [34]. Его суть заключается в том, что практические педагогические решения – выбор той или иной методики, стратегии оценки, программы – принимаются не только на основании личного опыта или традиций, но прежде всего на основе результатов надежных исследований (доказательств эффективности). Предпочтение отдается методам, положительный эффект которых подтвержден экспериментально. Иными словами, evidence-based подход стремится превратить педагогическую практику в «научно информированную» деятельность, сокращая разрыв между наукой и школой.

В контексте профессионального развития учителя evidence-based teaching означает развитие у педагога ряда умений и установок - умения критически оценивать педагогические исследования, знакомиться с результатами и применять их выводы в своей работе, проводить оценку собственных педагогических вмешательств через собирание данных. Например, благодаря крупномасштабным исследованиям сегодня известно, что наибольший положительный эффект на успеваемость обучающихся оказывают такие факторы, как качественная обратная

связь, формативное оценивание, ясная формулировка целей, развитие метапознания и др. [17]. Учитель, придерживающийся принципов доказательной педагогики, будет сознательно внедрять эти эффективные практики. Так, Дж. Хэтти обобщил результаты анализа исследований и показал количественно, какие педагогические приемы дают наибольший «прирост» знаний учащихся [17]. Важно, что сам учитель в рамках evidence-based подхода становится исследователем своей практики. Он отслеживает результаты обучающихся, проводит небольшие эксперименты (например, сравнивает успеваемость классов при разных подходах к домашним заданиям), анализирует данные оценивания, чтобы понять, что работает лучше.

Образование в Казахстане также основано на идеи опоры на научные доказательства. В переводе на практику это проявляется, например, в распространении методик, эффективность которых подтверждена международными исследованиями - стратегии формирующего оценивания, дифференцированного обучения, технологий развития критического мышления, командного обучения и т.д. На национальном уровне создаются условия для внедрения доказательного подхода, то есть проводятся исследования качества образования (например, исследования факторов успеваемости учащихся), разрабатываются рекомендации для учителей на основе анализа лучших практик.

Профессиональный стандарт педагога 2025 года не упоминает термин *«Обучение, основанное на доказательствах»* напрямую, однако заложенные в нем механизмы требуют от учителя рефлексии и анализа эффективности своей деятельности [10]. Например, педагог высшей квалификационной категории (педагог-исследователь, педагог-мастер) должен уметь оценивать причинно-следственные связи в собственной практике и практике коллег, отслеживать результаты своих профессиональных действий и на основе этого планировать улучшения. Фактически это и есть реализация доказательного подхода на уровне школы. Принятие решений через призму анализа данных и опыта, а не только интуиции. Кроме того, стандарт поощряет участие педагогов в исследованиях образовательного процесса, распространение ими успешного опыта – что создает культуру, в которой ценятся доказательства и объективные результаты.

Примером воплощения подхода обучения, основанного на доказательствах, в практике могут служить методы Lesson Study и Action Research, где сами учителя проводят систематические исследования уроков, собирают факты и доказательства успешности тех или иных методов, и на базе этих данных корректируют свое преподавание. Еще один аспект – использование внешних доказательных ресурсов. Таким образом, профессиональное развитие включает в себя освоение навыков поиска и критического осмысления научной информации. Учитель учится читать результаты исследований, понимать основы статистики, различать надежные источники.

В конечном счете, evidence-based teaching повышает качество образования и статус учителя. Следуя этому подходу, педагог действует как рефлексивный

практик и исследователь, обосновывая свои методы лучшими доступными данными. Как отмечают Дженнингс и Гринберг, высокий уровень осознанности и научной подготовленности педагога способствует созданию позитивной и результативной атмосферы в классе [35]. Для Казахстана движение к доказательной педагогике – часть стратегии модернизации образования, которая обеспечивает переход от устаревших догматических методов к инновациям, опирающимся на науку.

3. Lesson Study и Action Research - обязательное условие

Одними из наиболее эффективных подходов к непрерывному профессиональному развитию учителей являются Lesson Study (исследование урока) и Action Research (практико-ориентированное действие-исследование). Оба подхода предполагают участие самих педагогов в исследовательской деятельности, направленной на улучшение преподавания и обучения. Эти методы получили широкое распространение в мировой практике и были внедрены в Казахстане в ходе образовательных реформ, став важной частью модели профессионального роста педагога.

Lesson Study.

Lesson Study – это коллективная форма профессионального развития, возникшая в Японии и с тех пор распространившаяся более чем в 50 странах [36; 37; 38; 39]. Суть подхода в том, что группа учителей совместно планирует так называемый «исследовательский урок», затем один из учителей проводит этот урок в классе, а остальные коллеги наблюдают за ходом урока, фокусируясь главным образом на реакции и обучении учащихся. После урока группа собирается для детального обсуждения - что получилось, какие трудности возникли, как вели себя учащиеся, достигнуты ли цели. На основе этого анализа урок дорабатывается и может быть проведен повторно, или делаются выводы для будущей практики. Lesson Study – цикл, включающий совместное планирование – наблюдение – рефлексию – улучшение, который может многократно повторяться. Такой формат позволяет учителям учиться друг у друга, видеть практику со стороны, тестировать нововведения в безопасных условиях. Исследования показывают, что участие в Lesson Study способствует повышению педагогического мастерства, развитию у учителей навыков рефлексии и сотрудничества, улучшает методы преподавания и, в конечном счете, результаты обучения учащихся [40]. В частности, казахстанские педагоги, участвующие в Lesson Study, отмечают улучшения в умении планировать уроки, выявлять слабые места своих методик, совершенствовать оценивание и управлять классом [40].

Lesson Study активно внедряется в Казахстане с 2012 года, когда в рамках партнерства с Назарбаев Университетом и международными экспертами началось обучение учителей этой технологии. Сначала LS практиковалась в сети Назарбаев Интеллектуальных Школ, затем через центры педагогического мастерства «Өрлеу»

и Центры превосходства опыт распространился на общеобразовательные школы страны [41]. В 2016 году Казахстан вступил во Всемирную ассоциацию Lesson Study (WALS), что подчеркивает интерес страны к этому направлению [40]. Сегодня Lesson Study включается в программы повышения квалификации: учителей обучают методике проведения Lesson Study, созданию исследовательских групп. Более того, в системе аттестации учителей участие в Lesson Study может учитываться как один из показателей профессионального роста педагога. В Профессиональном стандарте отражены элементы, созвучные философии Lesson Study - от педагога ожидается, что он будет анализировать и совершенствовать свою практику во взаимодействии с коллегами, участвовать в исследованиях практики обучения и распространять результаты среди сообщества. Фактически, это прямое указание на внедрение подходов Lesson Study и Action research в работу школы.

Action Research (педагогическое действие-исследование).

Концепция Action research подразумевает, что учитель сам идентифицирует проблему или вопрос в своей профессиональной деятельности, разрабатывает план изменений, внедряет его и собирает данные о результатах, после чего анализирует их и делает выводы для следующего цикла. Этот подход, истоки которого восходят к работам К. Левина [42], позволяет педагогам систематически и рефлексивно улучшать собственную практику [43]. В отличие от академических исследований, цель Action research – не генерация новой теории, а решение конкретных практических задач учителя в его классе [43]. Например, учитель может задаться вопросом: «Как повысить вовлеченность слабомотивированных обучающихся на уроках литературы?». В рамках action research он сформулирует гипотезу (скажем, внедрение элементов драматизации повысит интерес), разработает новую стратегию, применит ее на нескольких уроках, используя анкеты или наблюдения для сбора данных об изменениях во вовлеченности, анализирует результаты и корректирует подход. Такой цикл может повторяться, пока решение проблемы не будет найдено.

Action research – гибкий инструмент профессионального развития, поскольку учитель сам управляет процессом обучения на основе полученных данных. Он повышает культуру рефлексии и доказательности у педагога. Принимая решения, учитель опирается на результаты своих мини-исследований. Важно подчеркнуть, что action research не требует от учителя сложной методологии – достаточно простых методов сбора информации (анкеты, тесты до/после, анализ работ обучающихся, анализ урока и т.д.). Главный акцент – на критическом мышлении педагога, его умении оценить эффект своих действий и готовности менять практику.

В Казахстане элементы Action research также поощряются на уровне политики. Например, программа обновления содержания среднего образования побуждает учителей экспериментировать с новыми подходами и анализировать их

эффективность. Через курсы Центра педагогического мастерства многих учителей обучали основам исследования в действии – построению правильных исследовательских вопросов, методам сбора данных в классе, анализу результатов. В профессиональном стандарте заложены требования к педагогам высших категорий проводить анализ своих профессиональных компетенций, отслеживать результативность достижений и планировать пути развития – все это отражает логику action research, где учитель постоянно оценивает «где я сейчас и куда двигаться дальше». Кроме того, учителя-исследователи и педагоги-мастера, согласно стандарту, должны делиться результатами своих исследований, оказывать поддержку коллегам. Это создает условия для распространения культуры исследования, когда один учитель, решивший свою проблему через action research, становится примером и наставником для других.

Синергия Lesson study и Action research.

Оба описанных подхода направлены на исследование педагогической практики. Учитель выступает исследователем собственной практики, новые знания рождаются внутри педагогического процесса, а не приходят извне. Разница в том, что Lesson Study – коллективная и сфокусирована на совместном уроке, тогда как Action research может выполняться индивидуально и охватывать более широкий круг проблем. В комбинации они дают мощный эффект. Часто циклы Lesson Study включают элементы Action research и наоборот. Например, группа учителей в Lesson Study, по сути, проходит через мини-исследование урока (план-гипотеза – реализация – наблюдение – данные – выводы). В то же время результаты Action research отдельного учителя могут быть обсуждены коллегами и распространены, превращаясь в коллективное знание, что соответствует философии Lesson Study о совместном обучении учителей.

Целесообразно использовать оба подхода. Согласно исследованиям, учителя отмечают, что Lesson Study и участие в действующих исследованиях повышает их уверенность в себе, стимулирует интерес к новым методикам, улучшает культуру сотрудничества в школе [40]. Данные исследовательские практики превращают школу в профессиональное сообщество обучающихся педагогов, где каждый учитель учится и развивается, а не просто выполняет рутинные обязанности. Государственная поддержка, через включение в аттестационные требования, повышение квалификации и методическое сопровождение, закрепляет Lesson Study и Action research как инструмент развития. Так, учитель, претендующий на высшую категорию, должен продемонстрировать результаты исследовательской деятельности, участие в Lesson Study или наличие публикаций по вопросам педагогики. Таким образом, профессиональный рост педагога в Республике Казахстан неразрывно связан с исследовательской позицией учителя.

Подводя итог, Lesson Study и Action research выступают в модели непрерывного профессионального развития педагога как инструменты «развития через исследование». Они позволяют учителю построить мост между теорией и

практикой, получить объективную обратную связь о своей работе и внедрять улучшения, базируясь на данных. В конечном счете, такое развитие отражается на качестве образования, то есть повышается эффективность уроков, улучшаются результаты обучающихся, формируется культура постоянного улучшения. В условиях Казахстана, где взят курс на обновление и инновации, роль этих подходов исключительно велика – они делают учителя активным субъектом изменений, партнером научных исследований и носителем нового педагогического опыта.

4. Модели TRACK и SAMR

Наибольшую известность получили модели TRACK и SAMR, которые дополняют друг друга. Первая описывает необходимые области знаний учителя для работы с технологиями, вторая – уровни применения технологий на практике.

Модель TRACK (Technological Pedagogical Content Knowledge).

TRACK – концептуальная модель, описывающая три ключевые области знаний, которыми должен обладать учитель для эффективного использования технологий в обучении – предметное знание, педагогическое знание и технологическое знание.

Согласно Мишре и Кехлеру, являющиеся создателями модели, на пересечении этих областей формируется интегративное знание – способность преподавателя объединять содержание, педагогику и технологию в едином дизайне урока [44]. Проще говоря, учитель должен понимать что он преподает (контент), как преподает (педагогика) и с помощью каких технологий (технологии), а главное – как эти компоненты взаимодействуют.

Например, знание предмета и методики интегрируются в педагогическом знании контента (РСК), добавление технологий дает технологическое знание контента (ТСК) и технологическое педагогическое знание (ТРК). Объединение всех трех компонентов образует ядро TRACK. Модель TRACK подчеркивает, что просто знания ИКТ недостаточно – важно умение вписать технологию в методику преподавания конкретной темы.

Модель TRACK получила признание как основа для подготовки педагогов в цифровую эпоху. Она заставляет учителя рефлексировать: соответствует ли применяемый цифровой инструмент содержанию урока и педагогическим целям? В Казахстане необходимость TRACK-компетенций отражена в требовании Профессионального стандарта [10] использовать информационные технологии для расширения возможностей обучения. То есть педагог должен не только владеть своим предметом и методикой, но и понимать, как технология может обогатить урок. Например, учителю истории мало знать факты (контент) и методы исторического мышления (педагогика), по модели TRACK ему важно освоить еще и технологии (например, интерактивные карты) и интегрировать их так, чтобы обучающиеся лучше усвоили материал. При развитии профессионализма учителя

модель ТРАСК служит ориентиром. Она указывает, какие пробелы в знаниях нужно заполнить.

Модель SAMR (Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition).

Если ТРАСК описывает структуру знаний, то модель SAMR фокусируется на уровне использования технологий в учебном процессе. Разработанная Рубеном Пуэнтедурой [45], SAMR выделяет четыре уровня интеграции ИКТ (замещение, улучшение, модификация, переопределение).

На уровне замещения технология лишь заменяет традиционный инструмент без изменения сути задания (например, учебник в PDF вместо печатного – та же информация в другом формате). На уровне улучшения технология дает дополнительные функциональные преимущества по сравнению с аналоговым методом (например, использование интерактивных онлайн-тестов – автоматическая проверка экономит время). Модификация предполагает перестройку задачи благодаря технологиям. Например, совместная работа обучающихся над проектом в облачном сервисе, чего сложно добиться традиционно. Переопределение – наиболее продвинутый уровень, когда технологии позволяют создать принципиально новые учебные активности, ранее недоступные (например, телемосты с носителями языка, виртуальные лаборатории и пр.).

Модель SAMR ценна для учителя тем, что побуждает оценить как глубоко технологии внедрены в урок? Многие педагоги начинают с низких уровней SAMR (замена/улучшение), что уже полезно, но цель профессионального роста – двигаться к модификации и переопределению, когда цифровые инструменты раскрывают новый педагогический потенциал. Например, вместо простого показа презентации (замещение доски) учитель может организовать для обучающихся совместное создание контента онлайн (модификация), а затем инициировать международный проект с использованием видеоконференций (переопределение). Таким образом, SAMR служит практическим руководством по постепенному наращиванию сложности ИКТ-интеграции. В сочетании с ТРАСК эта модель помогает педагогу сначала спроектировать технологично обогащенный урок (учесть все три компонента знаний), а потом проверить, насколько существенно технология обогатила обучение, и как можно подняться на следующую ступень применения ИКТ.

Для казахстанских учителей освоение моделей ТРАСК и SAMR является частью формирования цифровой компетентности. ТРАСК и SAMR позволяют педагогу превратить внедрение гаджетов в продуманную стратегию. Выбрать нужный инструмент, соответствующий содержанию урока, и постепенно расширять педагогические возможности через технологии. Это соответствует приоритетам государственной политики в образовании, направленной на цифровизацию школы и формирование у учителей навыков эффективной работы в информационной среде.

В целом, овладение моделями TRACK и SAMR – важный шаг профессионального развития педагога в XXI веке. Эти модели обеспечивают методологическую основу для рефлексии и совершенствования своей практики в области образовательных технологий. Учитель, понимающий принципы TRACK и достигающий высоких уровней SAMR, способен создавать инновационные обучающие среды, повышающие качество образовательного процесса.

5. SEL-компетенции и педагогическая устойчивость

Одним из новых акцентов в профессиональном развитии педагогов является формирование SEL-компетенций (социально-эмоциональных компетенций) и развитие педагогической устойчивости. Понятие SEL изначально относилось к обучению детей навыкам эмоционального интеллекта и социального взаимодействия. Однако современные исследования подчеркивают, что и для самого учителя высокие социально-эмоциональные навыки имеют критическое значение: они влияют на способность выстраивать отношения с классом, управлять стрессом и предотвращать профессиональное выгорание. Педагогическая устойчивость, в свою очередь, означает умение педагога эффективно справляться с профессиональными трудностями, сохранять мотивацию и продуктивность в долгосрочной перспективе, несмотря на стрессовые факторы. Рассмотрим эти аспекты подробнее.

SEL-компетенции педагога. Под SEL-компетенциями понимают совокупность навыков самосознания, саморегуляции, социального осознания, навыков взаимоотношений и ответственного принятия решений [46]. Изначально эти пять базовых компетенций были сформулированы организацией CASEL для обучающихся, но они в полной мере применимы и к взрослым, особенно к педагогам. Учитель с развитым самосознанием осознает свои эмоции и установки и понимает, как они влияют на его поведение в классе. Саморегуляция помогает ему контролировать эмоции в конфликтных или стрессовых ситуациях, выбирая конструктивные способы реагирования. Социальная осведомленность и эмпатия позволяют лучше понимать потребности обучающихся, сопереживать им, уважать многообразие. Навыки взаимоотношений обеспечивают эффективную коммуникацию, умение строить доверительные отношения с учащимися, родителями, коллегами. Ответственное принятие решений помогает учителю поступать обдуманно и этично, учитывая как свои эмоции, так и интересы обучающихся.

Ключевые компетенции SEL применительно к учителю:

- *Самосознание* – понимание своих эмоциональных состояний, ценностей и их влияния на педагогическое поведение;
- *Самоконтроль* – умение управлять своими эмоциями, стрессом, импульсами; сохранять спокойствие и концентрацию перед классом;

– *Социальная осведомленность* – способность понимать эмоции и перспективы других (обучающихся, коллег), проявлять эмпатию и уважение к различиям;

– *Навыки взаимоотношений* – эффективная коммуникация, умение устанавливать доверие, сотрудничать, разрешать конфликты мирным путем;

– *Ответственное принятие решений* – взвешенный подход к выбору педагогических стратегий и поведения, с учетом этических норм и последствий для обучающихся.

Развитие этих компетенций должны быть частью программ повышения квалификации педагогов. В настоящее время в Казахстане уже проводятся тренинги по развитию эмоционального интеллекта учителя, навыков управления стрессом. Это важно, поскольку учителя ежедневно сталкиваются с эмоционально напряженными ситуациями - дисциплиной в классе, конфликтным общением с родителями, необходимостью реагировать на разный эмоциональный фон обучающихся.

Без должного уровня SEL-навыков педагог может быстро «выгореть» или не справляться с классом. Наоборот, высоко социально-компетентный учитель создает в классе благоприятный климат, где обучающиеся чувствуют себя ценными и понимаемыми [47]. Исследования подтверждают, что социально-эмоциональная компетентность учителя коррелирует с лучшими результатами обучения и более высоким вовлечением обучающихся [48]. По сути, учитель с развитым эмоциональным интеллектом не только эффективнее обучает академическим знаниям, но и служит позитивной моделью для детей в том, как взаимодействовать с другими и справляться с эмоциями.

Под *педагогической устойчивостью* понимается способность учителя восстанавливаться после трудностей, сохранять профессиональный энтузиазм и продолжать эффективно работать даже в условиях высокого стресса. Работа учителя сопряжена со значительными эмоциональными нагрузками в условиях перегруженных классов, дедлайнов по проверке работ, эмоционально тяжелых случаев с отдельными обучающимися, изменений стандарта образования и учебных программ. Все это требует от педагога умения адаптироваться и противостоять выгоранию. Эмоциональная устойчивость педагога во многом определяется уровнем развития упомянутых SEL-навыков, а также наличием стратегий самоподдержки и внешней поддержки.

Как отмечает ученый [49], развитие эмоциональной устойчивости является одной из важнейших сторон профессиональной подготовки педагога, которая помогает ему сохранять работоспособность, эффективно взаимодействовать с учащимися и коллегами, получать удовлетворение от работы и избегать раннего профессионального «перегорания». Это достигается через обучение навыкам саморегуляции, управление стрессом, развитие эмпатии и коммуникативной культуры. В тренингах для учителей применяются техники релаксации, тайм-

менеджмента, навыки постановки реалистичных целей, методы профилактики эмоционального истощения. Также подчеркивается важность баланса между работой и личной жизнью для сохранения психологического здоровья педагога.

На институциональном уровне педагогическая устойчивость поддерживается созданием в школах благоприятной атмосферы для учителя, наличием наставничества для молодых специалистов, психологической службы, сообществ по интересам, поощрением культуры благодарности и признания достижений учителей. В некоторых школах вводятся даже специальные мероприятия для снижения стресса – комнаты отдыха, «уголки разгрузки», гибкий график для участия в спортивных или медитативных практиках и т.п. Хотя эти меры пока имеют не масштабное распространение, понимание их необходимости растет.

Профессиональный стандарт педагога также учитывает аспект устойчивости [10]. Среди компетенций педагога указано владение навыками саморегуляции и стрессоустойчивости. Это означает, что умение управлять своим эмоциональным состоянием рассматривается как часть профессионализма учителя. Проактивность, закрепленная в стандарте как ценность, включает в себя готовность педагога к изменениям и преодолению трудностей без потери мотивации [10]. Таким образом, на нормативном уровне учитель обязан работать над собственной устойчивостью.

Учителя с высоко развитыми социально-эмоциональными компетенциями, как правило, более устойчивы к стрессам профессии. Они умеют вовремя заметить признаки переутомления, обратиться за поддержкой, более оптимистично воспринимают трудности как задачи, а не непреодолимые препятствия. Ученые [48] в своей модели отмечают, что благополучие учителя и его социально-эмоциональная компетентность являются краеугольными факторами позитивного, продуктивного класса и предотвращения эмоционального выгорания. Если учитель умеет регулировать свои эмоции и строить отношения, он получает больше удовлетворения от работы, что подпитывает его профессиональную мотивацию [50]. С другой стороны, стрессоустойчивый, удовлетворенный работой учитель лучше проявляет эмпатию, терпение и внимание к нуждам обучающихся. Получается положительное взаимовлияние, когда SEL-компетентность повышает устойчивость, а высокая устойчивость позволяет дальше развивать SEL-навыки и эффективно применять их в классе.

В контексте профессионального развития педагога в Казахстане внимание к SEL и устойчивости означает новое измерение подготовки. Наряду с предметными и методическими тренингами учителей обучают навыкам психологической саморегуляции, эмоционального интеллекта, построения позитивной дисциплины. Например, в курсах АО «Өрлеу» есть модули по развитию soft skills учителя, охватывающие и коммуникативные и эмоциональные аспекты. Также исследуется проблема благополучия учителя - проводятся исследования уровня выгорания педагогов, разрабатываются рекомендации школам по поддержке ментального здоровья учителей. Такая ориентация вполне соответствует общемировым трендам.

Международные организации (ЮНЕСКО, OECD) подчеркивают, что устойчивый эмоционально здоровый учитель выступает залогом устойчивой качественной системы образования.

Таким образом, развитие SEL-компетенций и педагогической устойчивости является важным компонентом модели профессионального развития педагога в Казахстане. Современный учитель должен быть не только знатоком предмета и методистом, но и эмоционально грамотной, стрессоустойчивой личностью, способной создавать поддерживающую атмосферу для обучающихся и одновременно бережно относиться к своему профессиональному здоровью.

Интеграция SEL и подходов к укреплению устойчивости в систему подготовки и повышения квалификации учителей способствует формированию педагога нового типа – гибкого, эмпатичного, психологически устойчивого и способного эффективно работать в условиях постоянных изменений и высоких требований общества к школе.

Так, в данных TALIS-2024 [16] Казахстан демонстрирует сочетание сильных и проблемных позиций, отражающих динамичное развитие системы образования и сохранившиеся структурные вызовы. Профиль педагогов характеризуется сравнительно молодым возрастом. Средний показатель составляет 41 год, что ниже среднего по ОЭСР. Доля педагогов младше 30 лет заметно выше, чем в большинстве стран, что говорит о привлекательности профессии для молодежи, однако профессия остается феминизированной (78% педагогов женщины). При этом доля специалистов, пришедших в образование из других сфер, сравнительно низка, что ограничивает профессиональную диверсификацию кадрового состава.

Готовность педагогов работать с разнообразием обучающихся находится на среднем уровне. Учителя в Казахстане сталкиваются с меньшей языковой и культурной неоднородностью, чем их коллеги в ОЭСР, но демонстрируют сопоставимую уверенность в способности адаптировать обучение под разные потребности. Показатели, связанные с обучением детей с особыми образовательными потребностями, умеренно позитивны. Большинство педагогов уверены в умении адаптировать задания, но способность эффективно взаимодействовать с другими специалистами для разработки индивидуальных планов обучения выражена слабее. Включенность школ в инклюзивные практики требует дальнейшего развития.

Одной из сильных сторон казахстанской системы является работа педагогов по развитию социально-эмоциональных навыков обучающихся. Большая часть учителей уверены в способности поддерживать социально-эмоциональное развитие и регулярно применяют такие стратегии в своей практике. Это отражает устойчивый фокус на благополучии обучающихся и постепенное внедрение международных подходов SEL. В то же время возможности для дальнейшего совершенствования заключаются в систематизации SEL в программах педагогического образования и методической поддержке школ.

Казахстан заметно выделяется высоким уровнем использования цифровых технологий и искусственного интеллекта. Более половины педагогов используют ИИ в работе, что значительно выше среднего по ОЭСР. Применение ИИ связано преимущественно с подготовкой уроков, объяснением тем и поддержкой практического применения навыков. Однако использование ИИ для анализа данных, мониторинга прогресса и работы с учащимися с ООП выражено слабее. Казахстан уверенно движется в направлении цифровой трансформации, но нуждается в развитии культуры работы с данными и повышении цифровой грамотности.

Профессиональное развитие педагогов демонстрирует высокую вовлеченность. Большинство учителей прошли обучение, которое положительно сказалось на их практике. Однако педагоги часто сталкиваются с барьерами – нехваткой времени и неудобным графиком проведения программ.

Существенная потребность сохраняется в области знаний по учебной программе, цифровых компетенциях и методах оценивания. Для устойчивого развития профессиональной компетентности требуется усиление школьных форм обучения – Lesson Study, профессиональных сообществ, наставничества и исследовательских практик.

Одним из наиболее уязвимых направлений является педагогическая автономия. Казахстанские педагоги сообщают о сравнительно низкой степени участия в принятии решений, связанных с методиками обучения, оцениванием, разработкой учебной программы и школьной политикой. Это снижает чувство профессионального влияния и ограничивает потенциал педагогического лидерства. В то же время взаимоотношения между педагогами и руководством школ являются одной из сильнейших сторон системы. Высокий уровень доверия, качество профессиональной поддержки со стороны директоров и благоприятный социальный климат укрепляют профессиональные связи и способствуют удержанию кадров.

Статус педагогической профессии в обществе значительно вырос. Большинство учителей отмечают, что их труд ценится обществом, а мнение педагогов учитывается при разработке политики. Это важный системный сдвиг, который отражает улучшение социальных и экономических условий педагогов, включая рост заработной платы и внимание государства к качеству образования. Наряду с этим показатели удовлетворенности работой находятся на высоком уровне. Примерно три четверти педагогов удовлетворены условиями труда и заработной платой, а общий уровень стресса – один из самых низких среди стран TALIS.

Несмотря на позитивные тенденции, **сохраняются вызовы**, связанные с управлением классом, дисциплиной и нагрузкой. Учителя отмечают ответственность за успеваемость и дисциплину как основные источники стресса. Хотя общая рабочая нагрузка педагогов ниже среднего по ОЭСР, значительная

часть времени уходит на проверку работ и административные задачи. Молодые педагоги испытывают больший стресс и чаще рассматривают возможность покинуть профессию, что указывает на необходимость усиления поддержки, наставничества и программ адаптации.

Также результаты международного исследования демонстрируют, что внутренний потенциал школы по профессиональному развитию педагогов в организациях среднего образования остается недооцененным педагогами ресурсом.

Таким образом, Казахстан демонстрирует сильные позиции в цифровизации, статусе профессии, социально-эмоциональной поддержке обучающихся, профессиональных отношениях и удовлетворенности работой.

Одновременно остаются системные направления роста – расширение педагогической автономии, укрепление инклюзивных практик, совершенствование управления классом, развитие аналитической культуры и повышение доступности качественного профессионального развития. Сбалансированное продвижение по этим направлениям позволит Казахстану еще более укрепить профессиональный капитал педагогов и повысить качество образовательных результатов.

Ключевые принципы профессионального развития педагогов в Казахстане

1. Непрерывность профессионального развития педагогов

Принцип непрерывности означает, что профессиональное развитие педагога рассматривается как процесс, охватывающий всю карьеру учителя и основанный на концепции обучения на протяжении всей жизни. ЮНЕСКО определяет обучение на протяжении всей жизни как непрерывный процесс, интегрированный с жизнедеятельностью, охватывающий обучение людей всех возрастов во всех контекстах – от семьи и школы до рабочего места. Для педагога это подразумевает постоянное совершенствование знаний и навыков на всех этапах профессиональной деятельности. Непрерывное развитие актуально в условиях быстрого обновления содержания образования, появления новых педагогических технологий и возрастания требований к качеству преподавания. Современные исследования подчеркивают, что устойчивое повышение квалификации и профессиональный рост учителей напрямую связаны с улучшением результатов обучения учащихся и адаптацией школ к вызовам XXI века [2]. Эффективные программы развития учителей, как показывают международные обзоры, обязательно предполагают длительность и последовательность, то есть реализуются не разово, а в течение продолжительного времени [2].

Нормативные правовые акты Республики Казахстан закрепляют принцип непрерывности профессионального развития. Согласно Закону Республики Казахстан «О статусе педагога» [51], каждый педагог обязан участвовать в повышении квалификации не реже одного раза в три года. Данная норма стимулирует регулярное обновление компетенций учителей. Кроме того, система

аттестации педагогических работников в Казахстане выступает механизмом, поощряющим постоянное саморазвитие. Аттестация проводится раз в пять лет и учитывает результаты деятельности учителя, что побуждает педагогов непрерывно повышать мастерство [52]. В Профессиональном стандарте для педагогов одной из ключевых компетенций является умение планировать свое непрерывное профессиональное развитие. Таким образом, на уровне государственной политики признано, что образование учителя должно быть непрерывным процессом.

Принцип непрерывности на практике реализуется через различные формы профессионального обучения. Это формальное повышение квалификации (курсы, семинары, тренинги с получением сертификатов), неформальное обучение (мастер-классы, участие в методических объединениях, профессиональных сообществах) и информальное самообразование (изучение литературы, онлайн-курсы, обмен опытом с коллегами). В отечественной системе сложилась инфраструктура, обеспечивающая возможности для постоянного развития. Это сеть центров повышения квалификации, курсы при вузах, методические кабинеты/центры. Современный этап развития характеризуется внедрением дистанционных и смешанных форм обучения педагогов, что позволяет учителям обучаться без отрыва от работы, в удобное время. Все это создает условия для того, чтобы каждый педагог мог непрерывно совершенствовать свои компетенции в течение всей трудовой деятельности.

Актуальность принципа непрерывности подтверждается и международными тенденциями. Глобальная повестка ООН в области устойчивого развития на период до 2030 года (Цель 4. Качество образования) провозглашает обеспечение возможностей для обучения на протяжении всей жизни для всех [53]. Таким образом, непрерывное профессиональное развитие педагогов рассматривается как неотъемлемое условие повышения качества образования во всем мире. Принцип непрерывности в профессиональном развитии педагогов в Казахстане отражает мировую парадигму «непрерывного обучения» и подкреплён как научными исследованиями, так и национальной образовательной политикой.

2. Индивидуализация профессионального развития

Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных потребностей, уровня подготовки и профессиональных интересов каждого педагога при планировании и осуществлении его развития. Педагоги отличаются стажем, предметной специализацией, стилем преподавания, а также выявленными дефицитами компетенций. Поэтому эффективное повышение квалификации должно быть дифференцированным и персонализированным, чтобы приносить максимальную пользу каждому учителю. Современные исследования отмечают, что традиционные единообразные курсы повышения квалификации часто не учитывают разнообразие потребностей учителей, в результате чего их влияние ограничено [54]. Гипотезы исследователей подтверждают, что дифференциация и персонализация обучения педагогов стратегиям саморазвития стимулирует процесс

их непрерывного профессионального роста, поскольку такое обучение базируется на личностно значимых целях и перспективах улучшения собственной практики [54]. Иными словами, когда учитель сам определяет траекторию развития, исходя из своих потребностей, и видит ценность новых знаний для своей работы, профессиональный рост происходит более эффективно.

В педагогической практике принцип индивидуализации реализуется через создание индивидуальных планов (траекторий) профессионального развития учителей. В Казахстане такая практика получает все большее распространение. Например, по результатам оценивания деятельности учителя (через наблюдение урока, собеседование или диагностику компетенций) педагогам рекомендуется разрабатывать персональные планы профессионального развития, определяющие приоритетные направления роста [55]. В этих планах учитываются сильные и слабые стороны учителя, пробелы в знаниях и умениях, профессиональные цели. Индивидуальный подход также закреплён в новых программах повышения квалификации. Так, в программах НЦПК «Өрлеу» каждому слушателю курсов предлагается выстроить свою собственную траекторию развития, которую затем он сможет реализовать в школе. Такой подход обеспечивает адресное развитие, где молодой специалист может сконцентрироваться на методике преподавания и классном менеджменте, в то время как опытный учитель – на освоении новых технологий или исследовательской деятельности, в зависимости от выявленных потребностей.

Нормативной основой принципа индивидуализации в Казахстане служат профессиональные стандарты педагогов и Правила проведения аттестации. В Профессиональных стандартах педагога указано, что учитель должен уметь определять собственные потребности в профессиональном развитии [10]. Кроме того, концептуальные документы в образовании акцентируют поддержку индивидуальных образовательных траекторий педагогов. К примеру, Концепция Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы [56] и методические рекомендации Национальной академии образования имени И. Алтынсарина [52; 55] подчеркивают значимость индивидуального роста учителя как непрерывного профессионального процесса. На уровне школы реализация этого принципа возможна через наставничество, аттестацию, а также через добровольные формы (самооценку и самообразование педагогов).

Принцип индивидуализации соответствует и современному международному контексту развития учителей. В международных исследованиях концепция «индивидуальной профессиональной траектории» учителя ассоциируется с идеями профессиональной автономии и ответственности за собственное развитие [1]. Учителю предоставляется право и возможность самому выбирать, чему учиться и каким образом, исходя из особенностей обучающихся, школы и личных карьерных устремлений. Практические примеры включают

индивидуальные стажировки, выбор тематических модулей на курсах, участие в программах наставничества в роли наставляемого или наставника по интересующим направлениям. Такой персонифицированный подход создает мотивацию учиться, так как содержание повышения квалификации воспринимается учителем как непосредственно релевантное его профессиональной практике [54]. В итоге принцип индивидуализации обеспечивает более глубокое и осознанное усвоение нового опыта, повышая профессиональную компетентность педагога наиболее эффективным для него способом.

3. Практико-ориентированность профессионального развития

Принцип практико-ориентированности означает, что содержание и формы профессионального развития педагогов должны быть тесно связаны с реальной педагогической практикой и направлены на решение конкретных профессиональных задач. Педагоги учатся наиболее эффективно, когда они имеют возможность применить новые знания и умения непосредственно в процессе обучения учащихся, увидеть результаты и проанализировать их. Теория, оторванная от практики, как правило, мало влияет на изменение преподавания. Поэтому современное повышение квалификации учителей строится на активных методах обучения взрослых, предусматривающих обмен опытом, практические задания, моделирование уроков и исследование собственных уроков. Согласно международным исследованиям, эффективное профессиональное развитие включает активное обучение, которое опирается на принципы андрагогики и вовлекает учителей в практические виды деятельности – разбор кейсов, ролевые игры, совместное планирование уроков, анализ работ обучающихся и др. [2]. Такие форматы помогают педагогам не только понять новую методику, но и отработать навыки ее применения, что повышает вероятность внедрения изменений в свою работу.

В Казахстане ориентация профессионального развития на практику закреплена как на уровне программ, так и в конкретных методах работы с педагогами. Программы курсов повышения квалификации включают практические занятия, в рамках которых учителя разрабатывают фрагменты уроков, пробуют современные образовательные технологии и получают обратную связь [57]. Учителя совместно планируют урок, защищают его, а затем детально обсуждают, что успешно, а что требует доработки. Такой подход позволяет напрямую связать содержание обучения с ежедневной работой учителя в классе. После завершения курсов организуется посткурсовое сопровождение, где педагоги продолжают сотрудничать, разрабатывают и анализируют уроки, выявляют собственные слабые стороны и работают над ними. Этот пример демонстрирует практико-ориентированный характер повышения квалификации. В результате обучение происходит в действии, на рабочих местах учителей, с реальными учащимися и реальными педагогическими задачами.

Нормативные документы также отражают требование практической направленности развития педагога. Так, в профессиональных стандартах педагога содержится ряд трудовых функций, связанных с анализом и улучшением собственной педагогической практики, внедрением новых методов обучения, обновлением содержания преподавания [10]. Учителю предписывается обобщать и распространять свой лучший опыт, что подразумевает ориентацию на результаты практической деятельности. Методические рекомендации Национальной академии образования имени И. Алтынсарина также предлагают широкий инструментарий практико-ориентированных форм развития педагога: от стажировок на базе школ до участия в профессиональных сообществах по интересам, где педагоги совместно решают прикладные проблемы обучения [52; 55].

Международные исследования подтверждают, что профессиональное развитие, основанное на собственной практике учителя, ведет к более ощутимым изменениям в обучении обучающихся. Например, анализ опыта различных стран показывает высокую эффективность встроенного в работу обучения, при котором учителя учатся непосредственно в контексте своей школы и класса, получая поддержку коллег и наставников [16].

Международные данные TALIS 2024 [16] подтверждают устойчивую тенденцию, наблюдаемую в предыдущих циклах исследования. Наиболее эффективные результаты профессионального развития демонстрируют те педагоги, которые обучаются непосредственно в контексте своей профессиональной деятельности. Встроенное в работу обучение позволяет учителям осваивать новые подходы в реальных условиях класса, немедленно применяя полученные знания и корректируя свою практику на основе наблюдений и обратной связи. Такой формат профессионального роста обеспечивает более глубокое усвоение методик, способствует повышению уверенности в собственной педагогической компетентности и усиливает связь между теорией и практикой.

Данные TALIS 2024 [16] показывают, что ключевым фактором эффективности обучения, встроенного в работу, является развитая культура сотрудничества внутри школы. Профессиональные сообщества, совместное планирование уроков, исследование урока, наставничество и командное преподавание создают условия для постоянного обмена опытом и взаимной поддержки. Учителя, работающие в подобных средах, демонстрируют более высокий уровень профессиональной автономии, мотивации к развитию и готовности к инновациям. В таких школах профессиональное развитие перестает быть эпизодическим мероприятием и становится ежедневной практикой, встроенной в структуру школьной деятельности.

Кроме того, TALIS 2024 [16] отмечает, что встроенные формы профессионального развития способствуют снижению основных барьеров участия учителей в обучении. Поскольку такие форматы проходят в рабочее время, не требуют длительных отрывов от учебного процесса и непосредственно связаны с

профессиональными задачами, педагоги оценивают их как наиболее релевантные и доступные. Это особенно важно для учителей, испытывающих высокую нагрузку или работающих в школах с ограниченными ресурсами. Таким образом, это не только повышает качество педагогической практики, но и делает систему профессионального роста более инклюзивной и устойчивой.

Также анализ TALIS 2024 [16] демонстрирует, что страны, достигшие высоких образовательных показателей, как правило, системно интегрируют встроенное в работу обучение в национальные модели профессионального развития. Опыт Сингапура, Японии, Канады и Эстонии отражает важность соединения индивидуальных профессиональных траекторий учителя с коллективами внутришкольных форм сотрудничества. В этих странах профессиональное развитие рассматривается не как набор внешних курсов, а как непрерывный процесс совершенствования практики, основанный на исследованиях, рефлексии и совместной ответственности педагогического сообщества за результаты обучения.

Таким образом, все эти подходы объединяет практико-ориентированность, где учитель сразу видит, как новые идеи воплощаются на уроках, и учится через действие и рефлексию достигать ожидаемого результата. В результате принцип практико-ориентированности обеспечивает более прочную связь между повышением квалификации и реальным улучшением качества преподавания.

4. Рефлексивность профессионального развития

Принцип рефлексивности предполагает, что педагог осознанно анализирует свою профессиональную деятельность, оценивает собственные достижения и затруднения и на основе этого планирует дальнейшее развитие. Рефлексия – это систематическое самонаблюдение и самоанализ учителя, рассматриваемые в педагогической науке как важнейший механизм профессионального самосовершенствования [15; 58]. Рефлексивный педагог способен критически взглянуть на свой урок, понять, что прошло успешно, а что можно улучшить, и определить причины возникших проблем. Такой подход обеспечивает непрерывный цикл обучения от собственного опыта: действие – оценка результатов – выводы – изменение действий. Международные исследования отмечают, что предоставление учителям возможностей для получения обратной связи и рефлексии является одним из ключевых элементов эффективного профессионального развития [2]. Так ученые [2] указывают, что успешные программы для педагогов обязательно включают компоненты, где учителя обсуждают свои практики, ведут дневники рефлексии или участвуют в дискуссионных группах для осмысления опыта. Рефлексия способствует превращению полученных теоретических знаний в лично значимые выводы и практические изменения в работе учителя.

В системе образования Казахстана принцип рефлексивности находит отражение как в требованиях к самим педагогам, так и в механизмах их аттестации

и развития. Профессиональные стандарты педагога [10] предусматривает умение учителя осуществлять рефлексию своей профессиональной деятельности. Это означает, что от педагогов ожидается регулярное осмысление своей практики – проведение самоанализа уроков, выявление причин успехов и неудач обучающихся, корректировка методов обучения. Аналогично, система внутришкольного контроля и методической работы все больше опирается на принципы рефлексивного управления, где важен не карательный надзор, а помощь учителю при анализе и улучшении своей деятельности.

Примером реализации рефлексивного подхода служит уже упомянутая практика Lesson Study и другие формы коллективной рефлексии. Когда группа педагогов вместе планирует урок, наблюдает его проведение и затем обсуждает, это создает пространство для глубокой рефлексии как для ведущего учителя, так и для наблюдателей.

Учителя учатся задавать себе вопросы: почему обучающиеся не поняли материал? Как моя стратегия повлияла на их мотивацию? Что можно изменить в следующий раз? Подобные вопросы лежат в основе рефлексивного мышления. В некоторых школах вводится ведение рефлексивных дневников, где педагоги записывают свои цели, анализируют достигнутое, фиксируют затруднения и пути их преодоления. При прохождении аттестации учителя предоставляют эссе или отчеты о собственной педагогической деятельности, где требуется рефлексивный анализ результатов работы с классом. Все это формирует культуру, при которой учитель постоянно учится у самого себя, рассматривая каждый урок как опыт для профессионального роста.

С научной точки зрения, рефлексивность связана с развитием рефлексивной компетентности педагога – способности видеть педагогические ситуации под углом анализа и изменений. Исследования показывают, что высокий уровень рефлексивной компетентности коррелирует с готовностью учителя к инновациям, умением адаптироваться к новым условиям и удовлетворенностью работой [59]. В международной практике многие системы повышения квалификации включают модули по развитию рефлексивных навыков. Таким образом, принцип рефлексивности признан одним из центральных в профессиональном развитии, поскольку без способности учителя извлекать уроки из собственного опыта все остальные инновации и теории не приведут к долгосрочным изменениям в образовании.

5. Социальное партнерство в профессиональном развитии

Принцип социального партнерства подразумевает, что профессиональное развитие педагога осуществляется во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса и социальными институтами. Педагог не должен развиваться изолированно. Наиболее эффективно рост происходит в сотрудничестве с коллегами внутри школы, наставниками, педагогическими

вузами, методическими центрами, профессиональными сообществами, а также с работодателями.

В контексте образования под социальным партнерством понимается система взаимоотношений, при которой различные заинтересованные стороны совместно работают над повышением качества образования. В Республике Казахстан понятие социального партнерства в сфере образования закреплено на законодательном уровне. Так, в Законе «Об образовании» [60] определено, что социальное партнерство в области профессионального образования ориентировано на повышение результатов системы образования и предполагает сотрудничество организаций образования, работодателей, управлений образования, методических центров/кабинетов и общественных объединений. Применительно к школе это означает установление связей между школой и внешними организациями для совместной реализации образовательных программ и проектов. Для профессионального развития учителей социальное партнерство выражается, в частности, в сотрудничестве школ с педагогическими университетами (исследования, научно-методическая помощь), центрами повышения квалификации (консультации, курсы на базе школы), а также во внутришкольной кооперации педагогов (консультации методических центров/кабинетов).

На уровне школы принцип социального партнерства реализуется через профессиональные сообщества и командную работу педагогов. Эффективный учительский рост часто происходит в условиях обмена опытом и взаимной поддержки. В школах создаются методические объединения по предметам, творческие группы, которые позволяют учителям совместно обсуждать новые подходы, делиться наработками, вместе решать проблемы. Например, практика педагогических советов нового формата внедряется в ряде школ, где осуществляются регулярные встречи, на которых учителя анализируют данные успеваемости, разрабатывают совместно планы улучшения и отслеживают прогресс.

Международный опыт свидетельствует, что участие в профессиональных сообществах повышает ответственность учителей и способствует распространению лучших практик [61]. В Казахстане особое внимание должно уделяться созданию горизонтальных связей между школами: кластеры школ, сетевые сообщества. Такая взаимосвязь между организациями также является формой социального партнерства, расширяющего возможности развития педагогов.

Нормативно принцип социального партнерства в работе педагога отражен и в профессиональном стандарте, где учитель высшей категории должен уметь планировать развитие сети профессионального сообщества и выступать наставником [10]. Наставничество – это классический пример социального партнерства внутри образования, когда опытный педагог и педагог, впервые приступивший к профессиональной деятельности, устанавливают партнерские отношения для взаимного развития. В Казахстане действует институт

наставничества педагогов [62], где каждому выпускнику-педагогу прикрепляется наставник в школе. Кроме того, отраслевые профсоюзы и ассоциации педагогов участвуют в организации конференций, семинаров, конкурсов педагогического мастерства, что создает дополнительные условия для профессионального роста в сотрудничестве. Принцип социального партнерства также проявляется в привлечении внешних экспертов к повышению квалификации. Это сотрудничество между различными институтами обогащает опыт учителей и способствует интеграции науки и практики.

На международной арене социальное партнерство в развитии учителей выражается, в частности, в концепции «профессионального обучения в сообществе», когда школа рассматривается как сообщество, совместно обучающееся и развивающееся. Исследования отмечают, что в школах, где сформирована культура сотрудничества и поддерживается командное обучение, результаты обучающихся выше, а учителя более удовлетворены своей работой [13]. Также социальное партнерство выходит за пределы одной школы. Формируются сети школ, онлайн-сообщества педагогов по интересам, международные партнерские проекты. Казахстанские педагоги все активнее участвуют в международных программах (таких как British Council Connecting Classrooms или программы Центра педагогического мастерства Назарбаев Интеллектуальных школ), обмениваясь опытом с зарубежными коллегами. Все это усиливает профессиональный капитал педагогов. Таким образом, принцип социального партнерства подчеркивает, что развитие учителя – это социальный процесс, требующий взаимодействия, обмена и коллективной поддержки, а не только индивидуальных усилий.

6. Доказательность и аналитичность профессионального развития

Принцип доказательности и аналитичности подразумевает, что профессиональное развитие педагогов должно опираться на научно обоснованные данные, сопровождаться анализом эффективности и основываться на доказательных методах улучшения практики. В образовании все большее значение приобретает evidence-based approach – подход, при котором решения принимаются на основании надежных данных и доказательств, а не интуитивно. Для учителя это означает необходимость использовать результаты современных исследований в педагогике и психологии, анализировать данные об успехах обучающихся и собственной работе, а также систематически оценивать влияние принятых мер на учебный процесс. Аналитичность же предполагает развитие у педагога умения критически осмысливать информацию, структурировать и интерпретировать данные, делать выводы для своей дальнейшей деятельности. В педагогической среде это выражается, например, в умении анализировать результаты контрольных работ, мониторинга успеваемости, участия в исследованиях качества образования и на этой основе корректировать свои методы обучения.

В Казахстане принцип доказательности и аналитичности внедряется через различные механизмы.

Во-первых, сама система повышения квалификации переходит на основание доказательной педагогики. Программы курсов повышения квалификации педагогов основываются на лучших международных практиках и исследованиях, отбираются методы обучения, эффективность которых подтверждена экспериментально (например, стратегии критериального оценивания, развитие *soft skills* и др. опираются на данные исследований).

Во-вторых, учителей учат быть исследователями собственной практики. Профессиональные стандарты требуют от педагога умения изучать результаты актуальных исследований в образовании и применять их для совершенствования учебного процесса [10]. Категории учителя (педагог-исследователь и педагог-мастер) предполагают также навыки проведения педагогического исследования, (разработку авторского издания, Lesson Study, участие в инновационных проектах и др.).

Таким образом, от учителя ожидается не пассивное восприятие готовых методик, а аналитический подход, то есть поиск и проверка новых решений на основе доказательств. Министерство просвещения Республики Казахстан рекомендуют школам внедрять практику *action research*, когда сами учителя формулируют проблему в своем классе, собирают данные (например, пробуют новую методику и измеряют прогресс обучающихся), анализируют и делают выводы. Такой цикл превращает каждое нововведение в осмысленный процесс с оценкой результатов.

Неотъемлемой составляющей данного принципа является использование данных для принятия решений о развитии. В Казахстане вводятся инструменты диагностики профессиональных компетенций педагогов: тестирования, анкетирования 360° [52]. По итогам такой диагностики администрация и сам педагог получают аналитический отчет о зонах роста, на основании которого формируются рекомендации для дальнейшего обучения. Например, если данные показывают, что учителю требуется улучшить навыки цифровой грамотности, то план развития будет включать соответствующие модули. Ежегодная оценка педагогического мастерства, о необходимости которой говорят отечественные исследователи, позволяет выстраивать развитие на доказательной основе, отслеживая динамику. Аналитичность проявляется и в том, что эффективность мероприятий повышения квалификации оценивается. Школы и методические центры/кабинеты отделов образования анализируют, как участие учителей в курсах сказалось на результатах обучения, и по данным такого анализа корректируют планы последующего развития.

Международный опыт также подчеркивают значимость доказательного подхода. В эпоху больших данных и исследований в образовании учителя получают доступ к многочисленным доказательствам того, какие методы работают. Так, мета-

анализ [17] обобщил тысячи исследований и предоставил учителям ориентиры, какие стратегии обучения имеют высокий эффект. В многих странах созданы специализированные центры, которые продвигают использование доказательных подходов в школах, в том числе через профессиональное развитие учителей. Учителям предлагаются руководства на основе данных (например, «Что говорит исследование о развитии критического мышления?»), и развитие строится вокруг освоения этих проверенных практик.

Кроме того, учителей обучают навыкам работы с данными об успеваемости. В рамках профессионального развития они учатся читать статистические отчеты, выявлять тенденции, оценивать прогресс отдельных обучающихся и классов. Исследования отмечают, что, когда учителя систематически анализируют достижения своих обучающихся и получают поддержку в интерпретации этих данных, они более успешно адаптируют свое преподавание и достигают лучших результатов [63]. Таким образом, принцип доказательности и аналитичности в профессиональном развитии направлен на то, чтобы развитие педагога было не стихийным, а научно обоснованным процессом, подкрепленным фактами и анализом. Он обеспечивает большую объективность и эффективность повышения квалификации, делая его частью общего движения к основанному на данных совершенствованию образования.

Школа является ключевым центром непрерывного профессионального роста учителя. Здесь складывается индивидуальная образовательная траектория педагога, включающая планы самообразования, участия в совместных проектах и методической деятельности. Этот процесс обычно строится по этапам: диагностическому (оценка уровня компетенций), методическому (реализация программ развития) и аналитическому (сверка достигнутых результатов с целями). Основные элементы такой траектории включают формулировку целей, план развития, достижение результатов, самоанализ и корректировку целей. Важно, что программа развития педагога учитывает три направления деятельности – собственное самообразование, работу и взаимодействие в профессиональном сообществе и методическую работу в школе. Школа организует диагностику потребностей каждого учителя (анкеты, собеседования, анализ уроков) и строит индивидуальные маршруты развития в тесном сотрудничестве с педагогом-наставником.

Внутришкольные механизмы методического сопровождения

Методические объединения школы (МО) – основная форма внутришкольного сопровождения. Учителя по предметным направлениям объединяются в МО, где обсуждают методы, разбирают проблемы практики и обобщают передовой опыт. Например, каждое МО планирует заседания по общей методической теме школы, организует открытые уроки и мастер-классы, стимулируя обмен опытом и взаимную поддержку учителей.

Наставничество особенно направлено на поддержку молодых педагогов. Опытный учитель-наставник помогает новичку разработать индивидуальную траекторию развития, анализирует его уроки, дает рекомендации и консультирует по педагогическим вопросам. Подобная система способствует мотивации и самосовершенствованию, позволяя молодым специалистам быстрее войти в профессию и повысить свою компетентность.

Lesson Study – коллективная форма развития педагогов. Например, Центр педагогического мастерства НИШ внедряет Lesson Study как «ключевой подход» повышения квалификации учителей и руководителей с 2013 года. Этот инструмент подразумевает, что учителя совместно планируют, проводят и анализируют экспериментальные уроки, что превращает школу в сообщество непрерывного обучения.

Action Research – метод, при котором сам учитель выступает исследователем своей практики. В рамках курсов повышения квалификации педагоги учатся формулировать педагогические проблемы, собирать и анализировать данные об уроках, а затем использовать полученные выводы для улучшения учебного процесса. Такие научно-исследовательские форматы (например, проектные семинары) стимулируют рефлексию и творчество учителя.

Административная поддержка

Администрация школы создает организационные условия для профессионального роста. Администрация определяет стратегию методической работы, утверждает программы профессионального развития, мотивирует учителей к участию в проектах и выделяет ресурсы (время, внешний коучинг). Руководитель школы выступает лидером обучения, который курирует участие педагогов в семинарах и конференциях, поощряет открытые уроки и внутришкольные мероприятия по взаимному обучению. Важной формой поддержки являются коллективные управленческие тренинги и семинары для администрации, то есть прохождение руководителями курсов по образовательному менеджменту, что повышает эффективность школьного наставничества и методической службы.

Взаимодействие с внешними организациями

Школы активно сотрудничают с внешними центрами и вузами для развития педагогов. В сотрудничестве со школой формируются сетевые сообщества учителей-исследователей, совместно реализуются пилотные проекты по внедрению цифровых и интерактивных технологий.

Школа как среда педагогической рефлексии и роста

Школа создает среду для педагогической рефлексии, побуждая учителя критически осмысливать свою практику. Регулярный разбор открытых уроков и педагогических кейсов, наставнические обсуждения, методические клубы способствуют тому, что каждый преподаватель учится анализировать результаты своей работы и корректировать методы обучения. Педагогика рефлексивного практикующего педагога [13] в условиях школы реализуется через обратную связь

от коллег и учащихся, ведение педагогического портфолио, ведение дневников самоанализа. Такие практики повышают профессиональную ответственность и качество урока.

Примеры внутришкольных практик:

- Внутришкольные семинары и мастер-классы. Учителя проводят регулярные презентации новых методик и обмена опытом. Школьная методическая служба организует циклы тренингов по актуальным темам (например, интегративные уроки, инклюзия, информационные технологии). Профессиональное развитие педагога часто реализуется через участие в семинарах, тренингах, мастер-классах и конференциях;

- Обмен опытом и методические недели. Школа проводит предметные недели/методические декады, во время которых обучающиеся и учителя знакомятся с инновационным опытом коллег. Например, проводятся открытые уроки с последующим коллективным анализом, во время каникул организуются «круглые столы» по обсуждению педагогических кейсов и конференции учителей. Подобные мероприятия поощряют культуру совместного обучения;

- Наблюдение и взаимное наставничество. Учителя периодически посещают уроки коллег с целью дать конструктивный отзыв. Наставничество продвигает профессиональный рост молодых педагогов. Отмечено, что школы широко используют обмен опытом и совместное исследование уроков как способ повышения мастерства;

- Индивидуальные консультации и портфолио. Учителя ведут портфолио достижений и проходят диагностику профессиональных компетенций для аттестации. Методисты и наставники дают персональные рекомендации по развитию. Важную роль играет самоанализ учителя. Педагог включает его в индивидуальный план профессионального развития и самооценки результатов.

Профессиональные стандарты педагога в Казахстане прямо отражает роль школы в развитии учителя. В стандарте указывается, что педагог «управляет собственным профессиональным ростом», самостоятельно выбирает пути повышения квалификации и руководствуется этикой профессии [10]. Стандарт предоставляет учителю возможности для непрерывного обучения и профессионального роста, а также рассматривает саморазвитие и лидерство как ключевые компетенции. Как отмечено в нормативном акте, стандарт предоставляет педагогу возможность развивать лидерские качества в преподавании, обучении и воспитании и является навигатором профессионального развития педагогов [10]. Таким образом, функции школы как центра методической поддержки, наставничества и рефлексии четко интегрированы в требования Профессиональных стандартов педагога Казахстана [10].

2. МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ

Современная школа в исследованиях все чаще рассматривается как сложная экосистема, в которой профессиональное развитие учителя становится одним из ключевых факторов качества образования. В условиях роста требований к безопасности обучающихся, перехода к цифровой образовательной среде и усиления внимания к психолого-эмоциональному климату, роль учителя принципиально меняется. Он становится не только транслятором знаний, но и разработчиком образовательной среды, наставником, исследователем собственной практики и субъектом непрерывного профессионального роста [2; 64].

Логика профессионального развития педагога опирается на представление о современной школе как о развивающейся образовательной экосистеме, в которой учитель выступает ключевой фигурой обеспечения качества обучения, безопасности и благополучия обучающихся. В данных условиях профессиональное развитие педагога приобретает стратегическое значение.

При разработке модели мы исходим из того, что рост компетентности учителя является не эпизодическим процессом, а непрерывной, циклической деятельностью, направленной на достижение главной цели – создание благоприятной, безопасной и педагогически эффективной образовательной среды для всех обучающихся. Именно это положение делает представленную модель инструментом индивидуального совершенствования и механизмом повышения качества образования в школе в целом.

Также мы понимаем профессиональное развитие педагогов как интегрированный горизонтальный и вертикальный процессы непрерывного профессионального развития педагога.

Таким образом, учитывая горизонтальный и вертикальный процессы непрерывного профессионального развития педагога, Национальной академией образования имени И. Алтынсарина разработана **МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ (рисунок 5)**.

Основанием модели выступают компоненты Профессиональных стандартов педагога. Методологическое руководство осуществляют принципы непрерывности, индивидуализации, практикоориентированности, рефлексивности, социального партнерства и доказательности.

В центре модели находится ключевая *цель* – создание благоприятной и безопасной образовательной среды. Цель соответствует нормативным требованиям Профессиональных стандартов педагога. Вне данной среды невозможно обеспечить устойчивый прогресс обучающихся, их эмоциональное благополучие и условия для качественного преподавания.

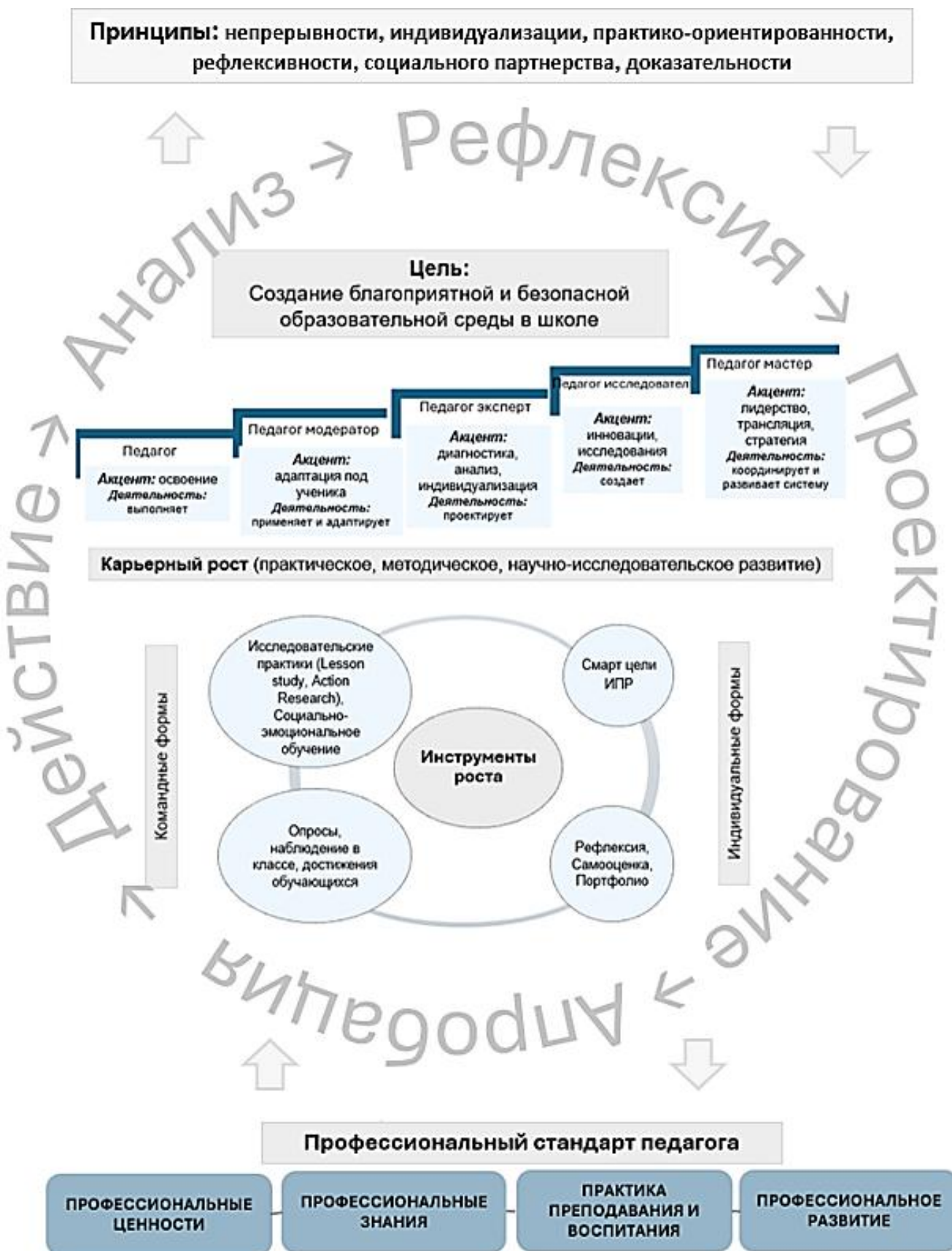


Рисунок 5. Модель профессионального развития педагогов в школе

Согласно Профессиональных стандартов педагога, учитель несет ответственность за создание психологически комфортной атмосферы, соблюдение профессиональной этики, обеспечение цифровой и физической безопасности обучающихся, поддержку их мотивации и учебной самостоятельности.

Учитель должен проявлять уважение к личности ребенка, понимать его индивидуальные особенности, учитывать культурный и социальный контекст, а также вовремя реагировать на образовательные трудности и риски.

Международные исследования подчеркивают, что именно качество образовательной среды оказывает наибольшее влияние на результаты обучения. Согласно Д. Хэтти [17], вклад учителя в успехи обучающихся превышает влияние большинства внешних факторов, включая социальные условия или ресурсы школы.

Таким образом, развитие педагога рассматривается как фундамент повышения качества образования и благополучия обучающихся.

Принципы профессионального развития педагогов

Общая схема модели профессионального развития отражает системность подхода и строится на основных принципах (непрерывности, индивидуализации, практикоориентированности, рефлексивности, социального партнерства и доказательности), что делает ее научно обоснованной и практически релевантной.

Эти принципы определяют характер профессионального роста, где учитель развивается постоянно, проходит индивидуальную траекторию, анализирует свою деятельность, взаимодействует с коллегами и принимает решения, опираясь на данные и научные подходы:

- *Принцип непрерывности* предполагает, что развитие педагога невозможно ограничить временем повышения квалификации или прохождением отдельных курсов – оно происходит через повседневную практику, ее анализ и совершенствование. Модель тем самым стимулирует учителя постоянно применять изученное на практике и учиться у собственного опыта – что соответствует лучшим подходам непрерывного образования взрослых;

- *Принцип индивидуализации* означает, что педагог движется по собственной траектории, исходя из диагностики компетенций, своих профессиональных потребностей и задач класса. Принцип индивидуализации выражается в том, что траектория роста строится под конкретного педагога. Начальная диагностика выявляет его потребности, цели формулируются с учетом индивидуального контекста (предметная область, уровень обучающихся, стаж и т.д.), а в процессе коррекции маршрута учитываются личные темпы и стиль профессионального развития. Такой персонализированный подход отвечает требованию современных профессиональных стандартов обеспечивать каждому педагогу индивидуальный маршрут роста;

- *Принцип практикоориентированности* основывается на идее, что профессионализм учителя формируется, прежде всего, в процессе реальной деятельности - через работу на уроке, наблюдение, обсуждение практики,

исследование образовательных ситуаций. Принцип практико-ориентированности гарантируется тем, что все этапы связаны с реальной педагогической практикой. Новые идеи проверяются не абстрактно, а непосредственно в ходе образовательного процесса (на уроках, в проектах), а выводы делаются на основе практического результата. Это предотвращает разрыв между теорией и повседневным преподаванием, на который указывали исследователи и повышает прикладную ценность профессионального обучения;

– *Принцип рефлексивности* – это способность педагога осмысливать собственные действия, видеть причинно-следственные связи и строить выводы, направленные на улучшение практики. Принцип рефлексивности пронизывает всю модель, где центральное место отведено осмыслению собственного опыта, регулярной рефлексии после каждого цикла действий. Как отмечали и Дьюи, и Шен, именно рефлексия превращает деятельность в источник развития [13; 65]. Каждый цикл включает анализ выполненных педагогических действий, размышление над их эффективностью и планирование улучшений – тем самым формируется устойчивый навык саморефлексии учителя;

– *Принцип социального партнерства* подчеркивает роль взаимодействия с коллегами, методическими объединениями, наставниками и администрацией. Принцип социального партнерства в профессиональном развитии педагога отражает понимание того, что профессиональный рост является не только индивидуальным, но и социально обусловленным процессом. Взаимодействие с коллегами, методическими объединениями, наставниками и администрацией создает профессиональную среду, в которой педагог получает обратную связь, разделяет ответственность за качество образовательного процесса и осваивает эффективные практики через совместное обсуждение и анализ. Социальное партнерство способствует формированию культуры профессионального диалога, поддерживает рефлексивную практику и обеспечивает устойчивость профессионального развития за счет коллективного осмысления педагогических решений и согласования индивидуальных траекторий роста с целями образовательной организации;

– *Принцип доказательности* требует, чтобы педагогические решения принимались на основе данных (оценивания, наблюдений, обратной связи, мониторинга достижений учащихся, анализа случаев и результатов исследований). Принцип доказательности реализован через этапы диагностики и анализа данных: решения о траектории роста принимаются на основе объективных показателей, а не субъективных впечатлений. Учитель учится опираться на доказательства – результаты обучающихся, данные оценивания, исследования – чтобы понять, что действительно работает, а что требует изменения.

Нормативную основу модели составляет Профессиональный стандарт педагога, определяющий четыре группы компетенций: профессиональные ценности, профессиональные знания, практика преподавания и воспитания, а также

профессиональное развитие [10]. Каждая группа компетенций сопровождается четкими критериями и индикаторами, позволяющими оценивать уровень профессионализма педагога и динамику его роста.

Стандарт формирует нормативный каркас для всей модели. Он задает требования, определяет ожидаемые результаты и позволяет выстраивать индивидуальные профессиональные планы на основе объективной диагностики.

Профессиональные ценности – это не только соблюдение этики, уважительное отношение к обучающимся и их родителям, но и ответственность, проактивность, готовность к инновациям и способность работать с профессиональными и культурными нормами.

Профессиональные знания включают владение предметом, методикой преподавания, принципами инклюзивного образования, подходами к оцениванию и понимание возрастной психологии.

Практика преподавания отражает способность учителя планировать уроки, выбирать методы обучения, организовывать безопасную среду и обеспечивать достижение целей обучения.

Профессиональное развитие включает навыки рефлексии собственной практики, анализа данных, участия в исследованиях и распространения опыта.

Важным элементом модели выступает карьерная вертикаль педагога. Эта вертикаль подчеркивает постепенное расширение профессиональных обязанностей и ответственности педагога.

На начальных этапах учитель осваивает основы преподавания и опирается на сопровождение наставника. Педагог-модератор уже способен адаптировать методы обучения, планировать уроки с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и участвовать в методических обсуждениях. Педагог-эксперт анализирует образовательные данные, диагностирует трудности и проектирует обучение. Педагог-исследователь внедряет инновации, проводит исследования собственной практики, участвует в профессиональных дискуссиях. Педагог-мастер обладает высокой степенью профессиональной автономии, занимается наставничеством, координирует развитие коллег и вносит вклад в развитие профессионального сообщества.

Современная педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к профессиональному росту учителя, делая его непрерывным, многокомпонентным процессом. Поэтому мы рассматриваем профессиональное развитие педагогов в школе как *непрерывный горизонтальный и вертикальный процесс*.

ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Классические теории обучения через опыт и рефлексия заложили основу понимания того, как педагоги учатся и совершенствуют практику. Еще Джон Дьюи подчеркивал, что одно лишь переживание не гарантирует обучения – осмысление

опыта превращает его в подлинное знание [65]. Соответственно, рефлексия стала краеугольным принципом профессионального развития педагога [65]. На этих идеях впоследствии строились циклические модели развития профессионализма педагога - цикл экспериментального обучения Дэвида Колба, концепция «рефлексивного практикующего» Дональда Шена, пятифазная модель рефлексии ALACT Фреда Кортагена и др. Эти модели сходятся в том, что рост компетентности педагога происходит циклично, через опыт, анализ, выводы и апробацию новых подходов.

Д. Колб (1984) разработал четырехфазный цикл экспериментального обучения, где знание создается путем преобразования опыта [66]. В этом цикле учитель проходит стадии: опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактное концептуализирование и активное экспериментирование [66]. Такая цикличность подчеркивает, что эффективное обучение педагога требует чередования практических действий с их осмыслением и выведением новых принципов для дальнейшей практики.

Дональд Шен (1983) развил идею рефлексивного практикующего, указав на две формы рефлексии - рефлексия в действии и рефлексия по окончании действия. Шен утверждал, что профессионал постоянно ведет «диалог мышления и действия», благодаря которому совершенствует свое мастерство [13]. Рефлексивная практика, по Шену, позволяет специалисту обнаруживать и корректировать скрытые предположения в своей работе и находить решения в уникальных, неопределенных ситуациях [13]. В контексте преподавания это означает, что учитель, обдумывая происходящее на уроке и собственные педагогические решения, учится лучше реагировать на сложные педагогические задачи.

Опираясь на идеи Колба, нидерландский педагог Ф. Кортаген предложил пятиступенчатую модель рефлексивного цикла ALACT [67]. Эта аббревиатура обозначает пять фаз - действие (Action), взгляд назад на действие (Looking back), осознание существенных аспектов (Awareness of essential aspects), разработка альтернативных методов (Creating alternative methods) и проба новых действий (Trial). Модель ALACT, по сути, расширяет цикл Колба, выделяя отдельным шагом генерацию альтернатив для будущей практики и их апробацию. Кортаген подчеркивал, что систематическая рефлексия является необходимым навыком учителя, позволяющим извлекать уроки из собственного опыта и непрерывно улучшать педагогическое мастерство [15]. Его модель стала широко применяться в подготовке учителей, поскольку задает структурированный алгоритм размышления над своей деятельностью, сближая теорию с практикой. Важно отметить, что Кортаген разработал свою спираль рефлексии именно как ответ на разрыв между теоретической подготовкой и реальными задачами преподавания [68]. Исследователи отмечали, что в традиционном обучении учителей «теория преподносится без особой связи с практикой», отсюда необходимость более практико-ориентированных программ развития [68].

В XXI веке задачи учителя усложнились. От него требуются высокие педагогические компетенции, адаптивность к меняющимся условиям и ориентация на достижение сложных образовательных результатов учащихся. Соответственно, профессиональное развитие педагога должно быть более всеобъемлющим и системным. Исследования Л. Дарлинг-Хаммонд и коллег показывают, что разовые семинары и тренинги не дают устойчивого эффекта [2]. Эффективное развитие предполагает длительное, структурированное обучение с возможностью применять новые стратегии, получать обратную связь и анализировать результаты своей практики [2]. В обзоре лучших практик повышения квалификации учителей Дарлинг-Хаммонд выделяет ключевые элементы:

- фокус на предметном содержании;
- активное обучение через практику;
- сотрудничество и профессиональные сообщества;
- моделирование эффективных методов;
- экспертная поддержка и наставничество;
- регулярная обратная связь и рефлексия;
- достаточная длительность процесса [2].

Особо подчеркивается важность использования данных и доказательств в процессе обучения учителя, где анализ успеваемости обучающихся, наблюдений и других свидетельств позволяет педагогу оценивать эффективность своих методов и корректировать их [2]. Организация ОЭСР также отмечает, что профессиональный рост должен быть непрерывным и основанным на фактических данных. Разовые тренинги уступают место постоянному обучению и совместной работе в школе [69]. Все это формирует запрос на более комплексные модели развития педагога, интегрирующие диагностику, рефлексия, применение новых навыков и оценку прогресса.

Учитывая данные требования, разработана схема горизонтального профессионального роста педагога, включающая 5 последовательных этапов (на основе Ф. Кортагена) с улучшением образовательной среды и достижений обучающихся (рисунок 6).

Центральным механизмом модели является цикл профессионального развития педагога, включающий 5 последовательных этапов: действие (практика), анализ (оценка), рефлексия (осознание), проектирование (целеполагание, планирование), апробация (диагностика, корректировка).

Предлагаем рассмотреть содержание каждого этапа.

1. Этап действия

Этап практики – центральное звено профессионального цикла, где педагог внедряет новые стратегии, методы, подходы к обучению и оцениванию.

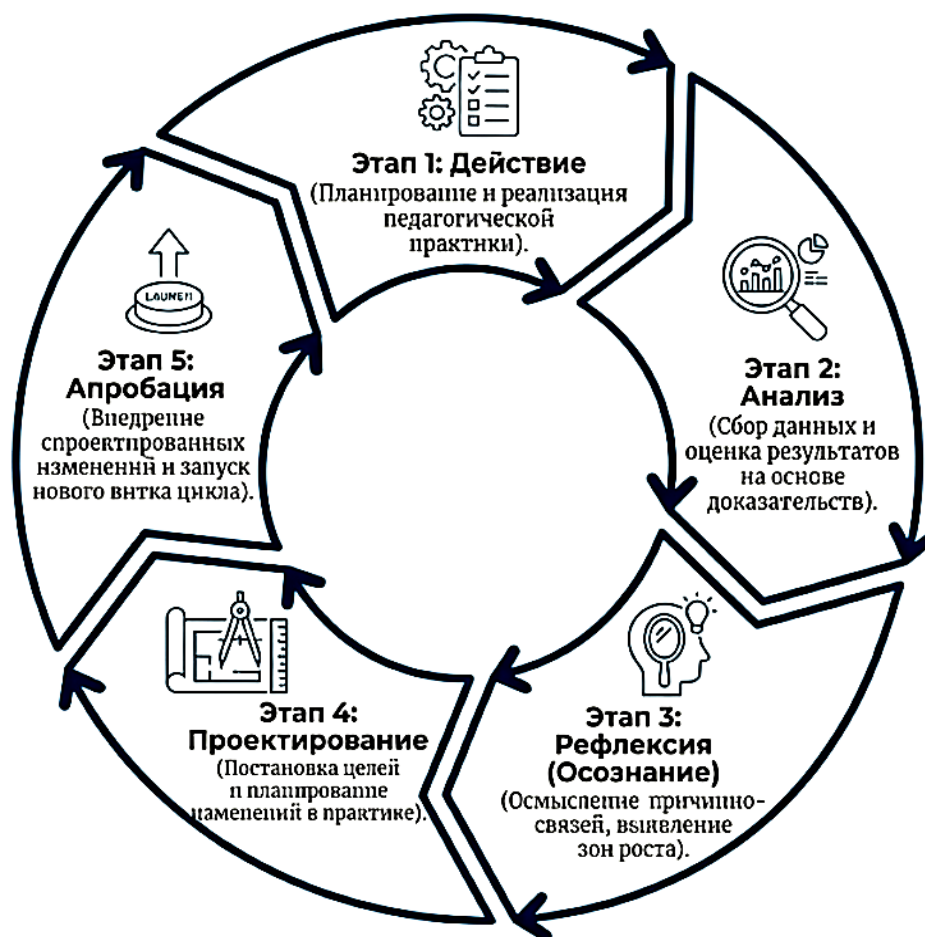


Рисунок 6. 5-этапный цикл горизонтального профессионального развития педагога

Шон описывает это как «действие в ситуации» – способность применять новые знания в реальных педагогических обстоятельствах и корректировать их по ходу работы [13].

Дж. Хэтти подчеркивает, что именно изменения в повседневной педагогической деятельности (обратная связь, управление уроком, когнитивная активизация, ясность объяснений) оказывают максимальное влияние на достижения учащихся [17].

На этапе практики учитель применяет новые методы, технологии и стратегии оценивания, адаптирует уроки, реализует элементы дифференциации и инклюзивного подхода, пробует новые инструменты, анализирует реакции учащихся и наблюдает изменения в динамике обучения.

На данном этапе важно сопровождение – ключевой механизм внутренней поддержки педагога. Сопровождения включает наставничество, коучинг,

коллегиальное обсуждение уроков, методическую поддержку и профессиональные сообщества, что существенно повышает эффективность развития педагога.

Дарлинг-Хэммонд показывает, что учителя, работающие в коллективной, поддерживающей профессиональной среде, демонстрируют более высокий уровень профессионального роста и качества преподавания [2].

ОЕСД подчеркивает, что участие в профессиональных сообществах значительно усиливает влияние развития на образовательные результаты [64]. Сопровождения усиливает уверенность педагога, снижает риски профессионального выгорания и обеспечивает адаптацию новых подходов.

2. Этап анализа

Оценивание/мониторинг включает сбор данных о результатах внедрения изменений. Это могут быть показатели достижений обучающихся, эффективность инструментов оценивания, улучшение учебной мотивации, изменение поведения и вовлеченности обучающихся.

По Хэтти, мониторинг должен быть постоянным и основанным на данных, поскольку он позволяет педагогу оценить реальное влияние своей практики [17]. ОЕСД подчеркивает, что школы, где учителя регулярно используют данные мониторинга, имеют более высокие образовательные результаты [64]. Мониторинг сопоставляет фактические результаты с целями и формирует основание для корректировки профессионального плана.

3. Этап Рефлексия

Рефлексия – осмысление результатов собственной деятельности, анализ успехов и затруднений. Этот этап позволяет педагогу понять, какие стратегии оказались эффективными, что необходимо улучшить и какие выводы следует сделать для будущей практики.

Концепция рефлексивного практикующего Д. Шона определяет рефлексию как центральный механизм профессионального роста [13]. Кортаген рассматривает рефлексию как компонент цикла «опыт - осмысление - концептуализация - экспериментирование» [67].

Рефлексия позволяет осмыслить результаты внедрений, определить успешные и проблемные моменты через рассмотрение причинно-следственных связей между собственными действиями и результатами обучающихся.

4. Проектирование

4.1 Целеполагание

Если на этапе диагностики педагог анализирует собственную практику, достижения учащихся, проводит самооценку и получает внешнюю оценку, то это создает объективную основу для постановки профессиональных целей. Эти цели формулируются в соответствии с принципами SMART и ориентируются на улучшение образовательной среды и напрямую связаны с результатами диагностики.

Исследования Дж. Хэтти показывают, что целенаправленное развитие, направленное на конкретные аспекты практики (например, качество обратной связи или ясность инструкций), имеет значительный эффект на успехи обучающихся [17].

Ф. Кортаген подчеркивает, что конкретные цели создают внутреннюю мотивацию для изменений и формируют основу для осмысленной профессиональной деятельности [67].

4.2. Планирование

Этот этап включает формирование индивидуального профессионального плана, который определяет стратегии, методы и ресурсы для достижения поставленных целей. План может содержать обучение, исследовательскую деятельность, изучение литературы, участие в Lesson Study, планирование новых методов обучения или форм оценивания.

По мнению Дарлинг-Хэммонд, эффективные профессиональные планы опираются на учебные задачи обучающихся и реальные контексты школы [2]. Планирование делает развитие системным, структурированным и управляемым.

Таким образом, планирование предполагает создание индивидуального профессионального плана, где определяются ключевые направления развития, формы обучения, участие в исследовательских практиках и пути получения сопровождения.

5. Апробация

5.1 Диагностика

Диагностика является отправной точкой профессионального роста. На этом этапе педагог получает объективное понимание своего текущего уровня компетенций и особенностей образовательной среды. Диагностика включает самооценку, наблюдение уроков, анализ достижений обучающихся, изучение обратной связи от учащихся и коллег, оценку качества образовательной среды.

Согласно Л. Дарлинг-Хэммонд, профессиональное развитие эффективно только тогда, когда оно строится на реальных данных о потребностях учителя и учащихся [2]. Ф. Кортаген подчеркивает, что осознание профессиональных затруднений является ключевым элементом запуска цикла развития [67]. Включение диагностики в цикл позволяет педагогу выстраивать свое развитие на точных и актуальных данных, а не на интуитивных представлениях.

5.2. Корректировка

Корректировка завершает цикл и открывает новый. На основе мониторинга педагог уточняет цели, пересматривает профессиональный план, выбирает новые стратегии развития и снова вступает в цикл диагностики.

Такой спиралевидный процесс соответствует моделям непрерывного развития, используемым в международных системах образования [2]. Корректировка делает рост педагога устойчивым, динамичным и соответствующим потребностям обучающихся. Таким образом, педагог постоянно обновляет свою траекторию, а развитие становится непрерывным процессом.

Горизонтальный процесс профессионального развития педагога делится на 2 типа:

- цикл профессионального развития для педагога (индивидуальный)
- цикл профессионального развития для администрации школы (организационный и сопровождающий)

С учетом 5-этапного цикла разработана **таблица горизонтального процесса профессионального развития педагога**, где обозначены кратко действия педагога, его формы и методы работы, а также индикаторы эффективности (результаты) (**Таблица 1**).

Представленная таблица демонстрирует взаимосвязанную логику цикла профессионального роста педагога. Таблица отражает, что педагог отвечает за анализ собственной практики, постановку целей, планирование и внедрение новых методов обучения. Таблица демонстрирует, как на каждом этапе усложняются профессиональные действия в зависимости от квалификационной категории педагога, двигаясь от реализации урока по образцу до разработки, исследования и распространения эффективных практик.

Таким образом, таблица действий педагога в рамках циклов профессионального роста служат инструментом: самооценки, планирования и сопровождения профессионального развития педагога (**Таблица 1**).

Как инструмент самооценки позволяют педагогу соотнести собственную практику с описанными этапами и индикаторами профессионального роста. Через регулярную рефлекссию педагог оценивает уровень сформированности компетенций, выявляет сильные стороны и зоны развития и осознает свой текущий этап.

Как инструмент планирования служит основой для осознанного проектирования индивидуальной траектории профессионального развития.

Как инструмент сопровождения профессионального развития используется администрацией и методическими службами для организации адресного сопровождения педагога.

При этом следует учитывать, что каждый этап цикла – от диагностики до корректировки – требует не только активности и рефлексии самого учителя, но и системной организационной поддержки со стороны школы.

Логика разработанной Модели профессионального роста педагогов в школе подчеркивает, что профессиональное развитие педагога невозможно без поддержки школьной среды. Школа является пространством профессионального роста, потому что именно здесь происходит реальная педагогическая деятельность, обмен опытом, обсуждение практических случаев и внедрение инноваций.

Администрация школы создает условия для развития педагога - обеспечивает организационную, методическую и морально-психологическую поддержку, формирует культуру доверия и сотрудничества, предоставляет время и ресурсы для профессионального взаимодействия.

Таблица 1. Действия педагога в рамках горизонтального процесса профессионального развития педагога

Этап цикла	Содержание этапа (что делает педагог)	Формы и методы работы педагога	Индикаторы эффективности	Уровни реализации (категории педагога)
1. Действие	<ul style="list-style-type: none"> – планирует и проводит уроки; – организует образовательную среду; – взаимодействует с обучающимися; – применяет методы обучения и оценивания в соответствии с учебной программой. 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение уроков; – применение методов обучения и оценивания; – организация безопасной и инклюзивной образовательной среды; – педагогическое взаимодействие с обучающимися. 	<ul style="list-style-type: none"> – краткосрочные планы уроков; – наблюдение урока; – результаты текущего оценивания; – учебная активность и вовлеченность обучающихся. 	<p>Педагог: реализует урок по образцу.</p> <p>Педагог-модератор»: адаптирует методы под потребности обучающихся.</p> <p>Педагог-эксперт: осознанно подбирает стратегии обучения.</p> <p>Педагог-исследователь: внедряет новые педагогические решения.</p> <p>Педагог-мастер: демонстрирует устойчивое высокое качество практики преподавания.</p>
2. Анализ	<ul style="list-style-type: none"> – анализирует проведенную деятельность; 	<ul style="list-style-type: none"> – самоанализ урока; – анализ достижений обучающихся; – изучение обратной связи; 	<ul style="list-style-type: none"> – аналитические записи; – выявленные проблемы и успешные практики; 	<p>Педагог: фиксирует трудности.</p> <p>Педагог-модератор: выявляет причины затруднений.</p> <p>Педагог-эксперт: анализирует педагогические решения.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – сопоставляет запланированные цели с результатами; – выявляет затруднения и успешные решения, опираясь на данные оценивания и обратную связь. 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ кейсов; – обсуждение с коллегами или наставником. 	– зафиксированные расхождения между целями и результатами.	<p>Педагог-исследователь: использует данные и сравнение.</p> <p>Педагог-мастер: формирует аналитические выводы для других.</p>
3. Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> – осмысливает причины возникших затруднений и успехов; – связывает результаты с собственными установками, знаниями, методами и профессиональными ценностями; – формирует понимание зон профессионального роста. 	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексивные записи; – профессиональные беседы; – самооценка компетенций по профстандарту; – обсуждение в методическом объединении. 	<ul style="list-style-type: none"> – сформулированные зоны роста; – осознание профессиональных дефицитов; – связь между действиями педагога и результатами обучающихся. 	<p>Педагог: осознает необходимость изменений.</p> <p>Педагог-модератор: понимает влияние методов на результат.</p> <p>Педагог-эксперт: осознает системные причины.</p> <p>Педагог-исследователь: формулирует исследовательские вопросы.</p> <p>Педагог-мастер: демонстрирует глубокую профессиональную рефлексия.</p>
4. Проектирование	проектирует изменения в собственной практике:	<ul style="list-style-type: none"> – постановка SMART-целей; – разработка ИПР; 	– наличие ИПР;	Педагог: планирует развитие с поддержкой.

	<ul style="list-style-type: none"> – формулирует цели профессионального роста; – разрабатывает индивидуальный профессиональный план (ИПР); – выбирает методы и ресурсы для развития. 	<ul style="list-style-type: none"> – планирование обучения, самообразования, Lesson Study, Action Research; – консультации с наставником. 	<ul style="list-style-type: none"> – четко сформулированные цели; – соответствие целей требованиям профессионального стандарта педагога и Приказа МП РК №83 по аттестации педагогов. 	<p>Педагог-модератор: самостоятельно формирует ИПР.</p> <p>Педагог-эксперт: выстраивает стратегию развития.</p> <p>Педагог-исследователь: проектирует инновации и исследования.</p> <p>Педагог-мастер: проектирует развитие и для себя, и для коллег.</p>
5. Апробация	<ul style="list-style-type: none"> – внедряет спроектированные изменения в практику и проверяет их эффективность; – собирает данные; – запускает новый виток профессионального цикла. 	<ul style="list-style-type: none"> – внедрение новых методов; – педагогический эксперимент; – формативное оценивание; – наблюдение динамики результатов; – повторная диагностика. 	<ul style="list-style-type: none"> – изменения в практике; – положительная динамика результатов обучающихся; – обновленный ИПР; – начало нового цикла развития. 	<p>Педагог: пробует новые приемы.</p> <p>Педагог-модератор: устойчиво внедряет изменения.</p> <p>Педагог-эксперт: оценивает эффективность новшеств.</p> <p>Педагог-исследователь: обобщает результаты апробации.</p> <p>Педагог-мастер: распространяет успешные практики.</p>

Наставники и методические объединения играют ключевую роль в сопровождении педагога, помогая ему осваивать новые подходы, анализировать практику и участвовать в исследованиях.

Таким образом, профессиональное развитие педагога становится коллективным процессом, поддерживаемым всей организацией образования.

ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ АДМИНИСТРАЦИИ ШКОЛЫ

Цикл профессионального роста педагога, рассматриваемый с позиции администрации школы, представляет собой управленческую модель, позволяющую системно организовать развитие педагогического коллектива на основе данных, рефлексии и эффективного сопровождения. Современные исследования подчеркивают, что именно школьное руководство создает условия, определяющие глубину и качество профессионального развития учителей [2]. В зависимости от того, насколько администрация организует диагностику, планирование, наставничество и мониторинг, определяется способность педагогов внедрять новые методы обучения, обеспечивать безопасную образовательную среду и повышать учебные достижения учащихся. Таким образом, цикл профессионального роста педагога становится не только индивидуальной траекторией развития учителя, но и инструментом стратегического управления качеством образования в школе.

1. Действие (практика)

Этап является ключевым для внедрения изменений. Администрация обеспечивает возможности для применения новых методов обучения, использования цифровых инструментов, проведения формативного оценивания и разработки учебных стратегий, ориентированных на потребности обучающихся. По Д. Шону, профессиональное развитие происходит не в теории, а «в действии», когда педагог анализирует и перестраивает собственные решения в процессе работы [13]. Задача администрации – создать безопасную экспериментальную среду, в которой педагог может совершенствовать практику без страха порицания.

На данном этапе сопровождение администрация обеспечивает поддерживающую среду, в которой педагоги могут безопасно пробовать новые методы, обсуждать практику и получать квалифицированную помощь. В сопровождение входят наставничество, коучинг, профессиональные сообщества, работа методических объединений, Lesson Study и исследование практики. Л. Дарлинг-Хэммонд подчеркивает, что эффективные школы – это те, где учителя работают в атмосфере доверия и сотрудничества, получая регулярную профессиональную поддержку [2]. На этом этапе администрация создает условия, при которых развитие становится коллективным процессом, а не индивидуальным усилием отдельного педагога.

2. Анализ (оценка)

Этап позволяет администрации оценивать результаты внедренных изменений. На этом этапе анализируются достижения обучающихся, качество образовательной среды, динамика профессиональных компетенций педагогов и эффективность реализованных мер. OECD отмечает, что школы, где мониторинг проводится системно и регулярно, достигают устойчивых улучшений качества образования [64]. Мониторинг позволяет администрации принимать управленческие решения, корректировать программу развития школы и измерять влияние профессионального роста на учебные результаты.

3. Рефлексия

Этап предполагает осмысление результатов деятельности. Администрация поддерживает профессиональные беседы, анализ уроков, коллективную рефлекссию и обсуждение случаев. Ф. Кортаген рассматривает рефлекссию как механизм перехода от опыта к пониманию, а затем к новому действию, что делает ее центральным элементом профессионального роста [67]. Поддержанная администрацией рефлексия усиливает осмысленность деятельности педагога и формирует условия для инноваций.

4. Проектирование (целеполагание, планирование)

4.1. Целеполагание

Этап требует от администрации совместной работы с педагогами по формулированию индивидуальных профессиональных целей, соответствующих задачам развития школы. Цели должны быть конкретными, измеримыми и основанными на результатах диагностики. По Джону Хэтти, целенаправленное развитие, ориентированное на улучшение конкретных аспектов педагогической практики (например, качество обратной связи или четкость объяснений), оказывает высокое влияние на учебные достижения обучающихся [17]. Администрация обеспечивает согласованность индивидуальных целей педагогов со стратегией школы и делает процесс целеполагания прозрачным и ориентированным на реальные образовательные результаты.

4.2. Планирование

Этап включает структурирование профессионального развития педагогов. Руководство школы помогает учителям составить индивидуальные профессиональные планы, определяет ресурсы, время и инструменты, необходимые для реализации поставленных целей. Исследования OECD показывают, что школы, системно организующие планирование профессионального развития, демонстрируют более высокие показатели качества образования и профессионального благополучия педагогов [64]. На данном этапе администрация распределяет нагрузку таким образом, чтобы педагоги имели возможность участвовать в методических мероприятиях, совершенствовать деятельность, анализировать данные и внедрять инновации.

5. Апробация (диагностика, корректировка)

5.1. Диагностика.

Администрация определяет реальные профессиональные потребности педагогов, оценивает уровень их компетенций и состояние образовательной среды. Диагностика включает анализ уроков, изучение учебных достижений учащихся, оценку психологического климата, наблюдение за профессиональным поведением педагогов, а также сбор обратной связи от обучающихся и родителей. Л. Дарлинг-Хэммонд подчеркивает, что качественная диагностика позволяет школам выстраивать персонализированные и релевантные программы развития педагогов, что значительно повышает эффективность изменений [2]. Диагностический этап обеспечивает администрации объективные основания для планирования кадровой политики, определения зон риска и разработки программ развития школы.

5.2. Корректировка

Завершает цикл этап корректировки, в ходе которого администрация пересматривает индивидуальные профессиональные планы педагогов, обновляет стратегию развития школы, перераспределяет ресурсы и запускает новый цикл диагностики и развития. Такой спиральный характер модели соответствует международным подходам непрерывности и цикличности процессов улучшения образовательной практики [2]. Администрация создает экосистему, обеспечивая постоянное обновление целей и методов работы, поддерживая устойчивую динамику профессионального роста педагогического коллектива (рисунок 7).



Рисунок 7. Создание экосистемы профессионального роста педагогов

Таким образом, цикл профессионального роста педагога служит инструментом стратегического развития школы. Он позволяет администрации

выстраивать системную работу по поддержке педагогов, повышать качество образовательной среды и обеспечивать устойчивый рост образовательных результатов.

Предлагаем таблицу цикла профессионального роста, где обозначены кратко действия администрации школы, формы и методы работы, а также индикаторы эффективности (таблица 2). Таблица демонстрирует взаимосвязанную логику цикла профессионального роста педагога, где каждый этап цикла требует не только активности и рефлексии самого учителя, но и системной организационной поддержки со стороны школы.

Представленная таблица отражает управленческую логику сопровождения профессионального роста педагогов, в которой администрация школы выступает не только как орган контроля, но прежде всего как субъект развития и поддержки.

На этапе действия администрация обеспечивает и создает условия для организации и устойчивого функционирования педагогической практики.

Этап анализа позволяет объективно оценить качество образовательного процесса и выявить сильные стороны и проблемные зоны на основе данных об успеваемости, вовлеченности обучающихся и состояния образовательной среды.

Рефлексия направлена на осмысление причин выявленных результатов и формирование общего управленческого понимания факторов, влияющих на профессиональный рост педагогов и качество образования.

Этап проектирования обеспечивает переход от анализа к целенаправленным управленческим решениям. Администрация формирует цели развития, планирует меры поддержки, распределяет ресурсы и интегрирует профессиональное развитие педагогов в стратегию школы.

На этапе апробации реализуются запланированные изменения, проводится диагностика их эффективности и осуществляется корректировка управленческих решений, что позволяет запустить новый виток профессионального роста.

Таким образом, таблица (Таблица 2) демонстрирует, как через циклическую управленческую деятельность школа формирует рефлексивную, развивающую и доказательную модель профессионального развития педагогов. Также данная таблица подчеркивает важную роль администрации в формировании психологически безопасной и профессионально поддерживающей среды, что способствует снижению профессионального выгорания педагогов.

В практическом плане таблица может использоваться как инструмент управленческого планирования и мониторинга:

- она помогает администрации структурировать методическую работу,
- выстраивать наставничество,
- координировать профессиональные сообщества
- принимать управленческие решения на основе данных.

Применение данной модели позволяет согласовать индивидуальные траектории развития педагогов с целями школы и обеспечить преемственность.

Таблица 2. Действия администрации школы в рамках горизонтального процесса профессионального роста педагогов

Этап цикла	Содержание этапа	Формы и методы работы	Индикаторы эффективности	Результат для школы
1. Действие (практика)	<ul style="list-style-type: none"> – создает условия для безопасного улучшения учителями педагогической практики; – предоставляет ресурсы; – поддерживает внедрение инноваций и новых подходов в обучении; – организует наставничество; – организует работу методических объединений и профессиональных сообществ; – создает условия для Lesson Study, внутришкольного обучения; – обеспечивает культуру доверия и сотрудничества. 	<ul style="list-style-type: none"> – посещение и наблюдение уроков; – оперативное управленческое сопровождение; – методические консультации; – организация педагогической деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – стабильная реализация учебного процесса; – соблюдение требований образовательных программ; – функционирование методической работы. 	упорядоченная и управляемая педагогическая практика в школе.
2. Анализ (оценка)	<ul style="list-style-type: none"> – проводит системный анализ уроков, результатов обучающихся, психологического климата, качества образовательной среды; 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ уроков; – анализ образовательных данных; 	<ul style="list-style-type: none"> – выявленные сильные стороны – выявленные проблемные зоны; 	понимание реального состояния качества образования и

	<ul style="list-style-type: none"> – собирает обратную связь; – выявляет потребности педагогов; – создает условия для диагностики и безопасной атмосферы развития. 	<ul style="list-style-type: none"> – изучение результатов оценивания; – сбор обратной связи от педагогов и обучающихся. 	<ul style="list-style-type: none"> – аналитические справки; – обоснованные выводы. 	педагогической практики.
3. Рефлексия (осознание)	<ul style="list-style-type: none"> – организует рефлексивные беседы, коллективный разбор уроков, методические обсуждения; – поддерживает культуру анализа практики для роста педагогов 	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексивные управленческие совещания; – обсуждение кейсов; – коллективный разбор практик; – конструктивный профессиональный диалог без порицания. 	<ul style="list-style-type: none"> – сформулированные управленческие выводы; – осознание причинно-следственных связей; – согласованное видение проблем и точек роста. 	формирование рефлексивной управленческой культуры.
4. Проектирование (целеполагание, планирование)	<ul style="list-style-type: none"> – согласует цели педагога с целями школы; – обеспечивает реалистичность и измеримость целей; – помогает педагогу планировать развитие, 	<ul style="list-style-type: none"> – стратегические и методические сессии; – согласование ИПР педагогов; – планирование наставничества и обучения; 	<ul style="list-style-type: none"> – наличие согласованных целей и планов; – обеспеченность ресурсами; – интеграция профессионального 	системность и целенаправленность профессионального развития педагогического коллектива.

	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечивает ресурсы (время, наставников, обучение), – структурирует школьную систему повышения квалификации; – интегрирует планы в стратегию школы. 	– распределение ресурсов.	развития в программу развития школы.	
5. Апробация (диагностика, корректировка)	<ul style="list-style-type: none"> – системно собирает данные о результатах; – мониторит качество образовательной среды; – оценивает динамику профессиональных компетенций педагогов; – принимает управленческие решения на основе данных; – пересматривает планы развития педагогов и школы, перераспределяет ресурсы% – корректирует политику профессионального развития; – инициирует новый цикл диагностики и роста. 	<ul style="list-style-type: none"> – мониторинг результатов; – управленческая аналитика; – корректировка программ и планов; – обновление политики развития. 	<ul style="list-style-type: none"> – динамика результатов обучающихся; – обновленные планы развития; – управленческие решения, основанные на данных. 	непрерывность, устойчивость и адаптивность развития школы.

Таким образом, таблица подчеркивает, что профессиональный рост педагога является совместным процессом, где эффективность развития зависит от согласованности действий учителя и управления школой.

Предлагаем разработанную сопоставительную таблицу цикла профессионального роста, где обозначены кратко действия педагога и администрации школы (**Приложение**). Представленная таблица демонстрирует взаимосвязанную логику цикла профессионального роста педагога с двух позиций: индивидуальной (действия педагога) и управленческой (действия администрации школы). Сопоставление показывает, что каждый этап цикла – от диагностики до корректировки – требует не только активности и рефлексии самого учителя, но и системной организационной поддержки со стороны школы.

ВЕРТИКАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Разработанная модель профессионального развития педагога отражает *системный, циклический и непрерывный характер* становления профессиональных компетенций, опирающийся на ключевые концепции Д. Шона, Ф. Кортагена, Л. Дарлинг-Хэммонд и Дж. Хэтти [13; 67; 17; 2].

Идея системности предполагает, что развитие учителя нельзя рассматривать как совокупность краткосрочных курсов повышения квалификации или отдельных мероприятий. Напротив, развитие учителей формируется как целостная структура, включающая профессиональные ценности, знания, педагогические действия, рефлексивную деятельность и способность к исследованию собственной практики. Д. Шон [13] в своей концепции «рефлексивного практикующего» подчеркивает, что профессионализм складывается не только из теоретической подготовки, но и из способности педагога осмысливать собственные действия в процессе работы, анализировать возникающие ситуации и принимать решения на основе рефлексивного анализа. Именно поэтому модель включает рефлекссию как центральный элемент цикла профессионального развития.

Циклический характер модели опирается на идеи Ф. Кортагена, разработавшего концепцию «реалистического подхода» к профессиональному росту. Он утверждает, что развитие компетенций происходит через повторяющиеся циклы «опыт – рефлексия – концептуализация – экспериментирование», где учитель постоянно возвращается к анализу своей практики, формулирует новые профессиональные задачи и осваивает новые стратегии обучения [67]. Такой цикл обеспечивает непрерывное совершенствование практики, поскольку каждый новый этап основывается на выводах и результатах предыдущего.

Л. Дарлинг-Хэммонд подчеркивает, что профессиональное развитие является эффективным только в том случае, когда оно *встроено в деятельность школы*, опирается на сотрудничество педагогов и исследование собственной

практики, а также связано с реальными потребностями учащихся. Она отмечает, что успешные образовательные системы мира (Финляндия, Сингапур, Канада) строят профессиональное развитие учителей как длительный, глубокий и непрерывный процесс, а не как краткосрочное повышение квалификации [2]. В этой логике модель профессионального развития педагога рассматривает учителя как участника профессионального сообщества, включенного в совместное обучение, анализ практики и создание инноваций внутри школы.

Вклад Джона Хэтти проявляется в *доказательной ориентации* модели. Его обширный мета-анализ факторов, влияющих на успеваемость учащихся, показывает, что профессиональная позиция учителя, качество его обратной связи, ясность объяснений, владение методиками оценивания и умение анализировать достижения учащихся имеют один из самых высоких эффектов воздействия на учебные результаты [17].

Это подтверждает, что развитие компетенций учителя должно быть не формальным, а направленным на повышение качества взаимодействия с обучающимися, применение эффективных методов обучения и постоянный анализ данных.

В совокупности концепции Шона, Кортагена, Дарлинг-Хэммонд и Хэтти формируют научную основу представленной модели, подтверждая, что профессиональное становление педагога представляет собой не линейный и не эпизодический процесс, а циклическое, повторяющееся, самообновляющийся процесс, основанный на постоянном анализе, осмыслении, совершенствовании и применении новых подходов

Такой подход требует от учителя активной позиции, способности к саморазвитию, исследованию собственной практики и ориентированности на результаты обучающихся. Именно поэтому модель отражает системный и непрерывный характер профессионального роста, обеспечивая устойчивое повышение качества образования.

Исследования Дж. Хэтти показывают, что влияние учителя на успеваемость обучающихся - значимых факторов в системе образования [17]. Л. Дарлинг-Хэммонд связывает качество образовательной среды с уровнем профессиональной подготовки учителей [2]. Эти выводы подтверждают, что развитие педагога является необходимым условием развития обучающегося.

Так, модель профессионального развития выстраивается вокруг идеи, что рост компетентности педагогов – это прямой путь к повышению качества образовательного процесса.

Таким образом, модель профессионального развития педагогов направлена на формирование системного подхода к созданию устойчивой и безопасной образовательной среды, основанной на знаниях, этике и компетентности.

Предлагаем **схему вертикального цикла** профессионального развития педагогов по принципу наращивания потенциала (рисунок 8).

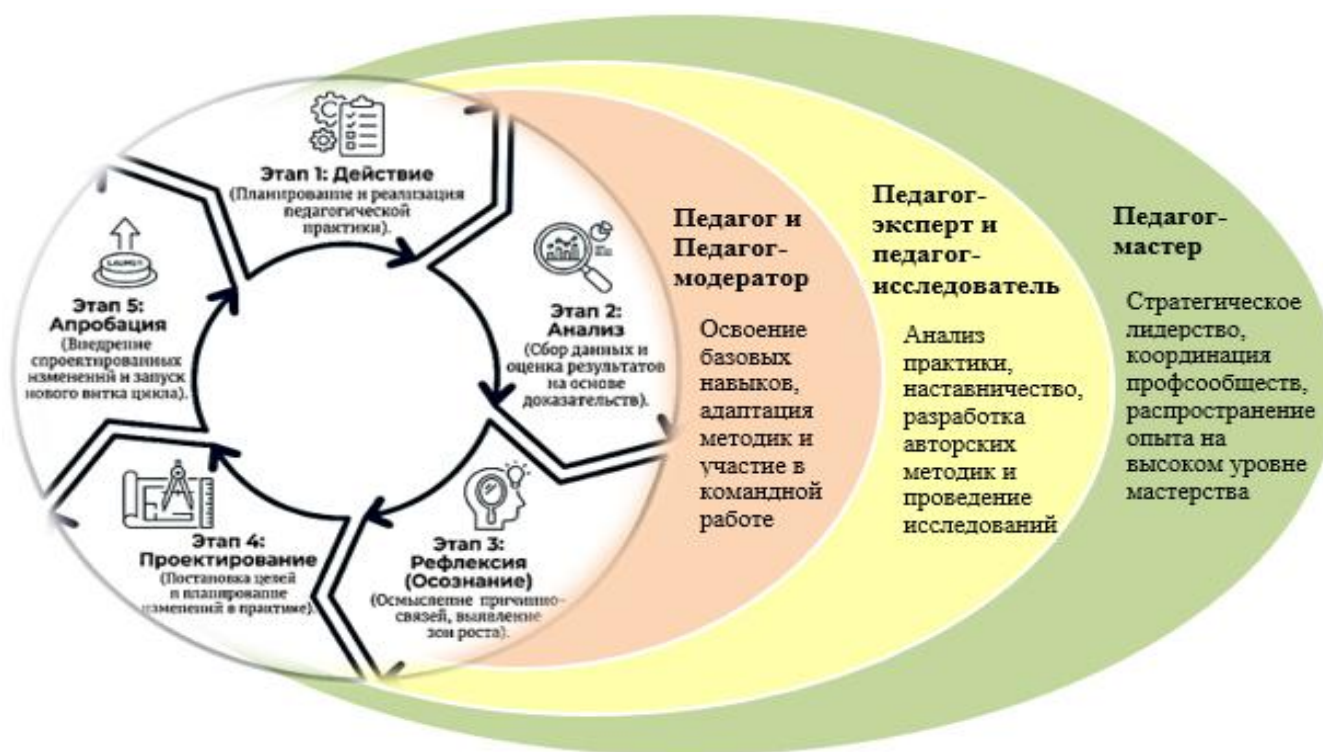


Рисунок 8. Схема вертикального процесса профессионального развития педагога (наращивание потенциала)

Также предлагаем в сжатой форме наглядное изображение вертикального процесса профессионального роста педагога по принципу наращивания (рисунок 9).



Рисунок 9. Вертикальный процесс профессионального развития педагогов

Предлагаем таблицу вертикального процесса профессионального роста педагога, разработанную по принципу наращивания потенциала (таблица 3).

Таблица 3. Действия педагога в рамках вертикального цикла профессионального роста

Педагог	Педагог-модератор	Педагог-эксперт	Педагог-исследователь	Педагог-мастер
1. ДЕЙСТВИЕ				
Проводит уроки в соответствии с учебной программой, применяет базовые методы обучения и оценивания.	Адаптирует методы под уровень и особенности обучающихся, использует активные формы обучения.	Осознанно выбирает эффективные педагогические стратегии, демонстрирует стабильное качество уроков.	Внедряет новые педагогические подходы, элементы исследования практики.	Реализует авторские методики и демонстрирует образцовую педагогическую практику.
2. АНАЛИЗ				
Анализирует, что получилось и что вызвало трудности на уроке.	Анализирует причины затруднений, сопоставляет цели и результаты.	Проводит системный анализ своей практики и практики коллег.	Использует данные мониторинга и оценивания для анализа эффективности.	Осуществляет экспертный анализ педагогической практики, формирует выводы для профессионального сообщества.
3. РЕФЛЕКСИЯ				
Осознает необходимость изменений в своей практике.	Понимает, какие педагогические решения влияют	Осознает причины успехов и	Формулирует исследовательские вопросы для	Осознает стратегические задачи развития образования и

	на результаты обучающихся.	трудностей обучения.	улучшения практики.	профессионального сообщества.
4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ				
Формирует индивидуальные план развития (ИПР) с поддержкой наставника.	Самостоятельно ставит цели и планирует профессиональное развитие.	Выстраивает стратегию развития и наставничества.	Проектирует педагогические исследования и инновационные практики.	Проектирует развитие педагогов, школы и профессионального сообщества.
5. АПРОБАЦИЯ				
Пробует новые приемы, отслеживает изменения в результатах обучающихся.	Устойчиво внедряет изменения, корректирует практику по результатам диагностики.	Оценивает эффективность изменений и распространяет успешный опыт.	Обобщает результаты, представляет их на региональном уровне.	Масштабирует успешные практики на республиканском уровне.

Таблица построена с учетом квалификационных категорий педагогов Республики Казахстан и показывает, как на каждом этапе цикла возрастает уровень профессиональных действий и ответственности педагога, а также степень самостоятельности.

Первый этап – «Действие (практика)». На данном этапе педагог осуществляет непосредственную профессиональную деятельность. Проводит уроки, применяет методы обучения и оценивания, организует образовательную среду. Для педагога начального уровня это, прежде всего, качественное выполнение учебной программы и базовых требований профессионального стандарта. По мере профессионального роста действия педагога усложняются. Он адаптирует методы под особенности обучающихся, осознанно выбирает педагогические стратегии, внедряет инновационные подходы и, на уровне педагога-мастера, реализует авторские методики и демонстрирует образцовую практику.

Второй этап – «Анализ (оценка)». Этап анализа предполагает оценку результатов собственной деятельности. Педагог сопоставляет цели и фактические результаты обучения, выявляет трудности и успешные решения. На начальных уровнях анализ носит преимущественно описательный характер, тогда как для

педагогов более высоких категорий он становится системным, опирается на данные мониторинга и охватывает не только собственную практику, но и практику коллег. Анализ является важным показателем профессиональной рефлексии и напрямую учитывается при аттестации.

Третий этап – «Рефлексия (осознание)». Рефлексия направлена на осмысление причин успехов и затруднений, выявленных в ходе анализа. Педагог отвечает на вопросы «почему так произошло?» и «что именно в моей деятельности повлияло на результат?». На этом этапе формируются зоны профессионального роста. Для педагогов более высоких квалификационных категорий рефлексия приобретает стратегический характер. Они осознают системные причины проблем обучения, формулируют исследовательские вопросы и видят задачи развития не только собственного класса, но и образовательной организации в целом.

Четвертый этап – «Проектирование (целеполагание, планирование)». Проектирование связано с постановкой целей профессионального развития и планированием изменений. Педагог разрабатывает или корректирует индивидуальный план профессионального развития (ИПР), выбирает формы обучения, методы работы и ресурсы. Для педагога начального уровня этот процесс часто осуществляется при поддержке наставника. По мере профессионального роста педагог самостоятельно выстраивает стратегию развития, проектирует инновационные практики, а на уровне педагога-мастера – участвует в проектировании развития педагогов школы и профессионального сообщества. Наличие логичного ИПР является одним из ключевых требований Приказа от аттестации педагогов [71].

Пятый этап – «Апробация (диагностика, корректировка)». Заключительный этап цикла предполагает внедрение запланированных изменений в практику, диагностику их эффективности и корректировку дальнейших действий. Педагог отслеживает динамику результатов обучающихся, оценивает, дали ли новые методы ожидаемый эффект, и вносит изменения в свою практику и ИПР. Для педагогов высоких категорий апробация включает обобщение и распространение успешного опыта, участие в профессиональных конкурсах, публикациях, исследованиях. На этом этапе профессиональный цикл замыкается и запускается заново, обеспечивая непрерывность развития.

Таким образом, таблица демонстрирует, что профессиональный рост педагога – постоянно повторяющийся цикл, основанный на практике, анализе, рефлексии, планировании и улучшении. Она позволяет педагогу понять свою текущую позицию, определить следующий шаг развития и осознанно выстраивать профессиональную траекторию в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога [10] и требований аттестации [71].

Таблица может использоваться как: инструмент самооценки педагога, основа для разработки и корректировки ИПР, методическая основа внутришкольной системы профессионального развития.

ВЕРТИКАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА (ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА)

Одним из ключевых механизмов развития учителя выступает обобщение педагогического опыта, понимаемое как особый вид методической деятельности по отбору и изучению в данном случае собственного педагогического опыта, его осмыслению, анализу и обоснованию с последующим систематизированным описанием. Иными словами, обобщение опыта представляет собой рефлексивный и аналитический процесс, нацеленный на извлечение ценных идей из практики, подтверждение их эффективности и оформление рекомендаций для распространения в профессиональном сообществе.

Модель профессионального роста через обобщение опыта опирается на профессиональные ценности педагога и развитие компетенций. В Рамке профессиональных компетенций педагога выделены базовые профессиональные ценности: приверженность профессии, гражданственность, соблюдение педагогической этики, ответственность, проактивность [10]. Эти ценности определяют мотивацию учителя к непрерывному совершенствованию и ответственное отношение к своему развитию. Развитие профессиональных компетенций – знаний, умений и навыков, необходимых педагогу – происходит поступательно на каждом этапе карьеры, углубляясь и расширяясь. Стандарт [10] задает критерии компетентности для каждой квалификационной категории педагога по принципу наращивания требований, что обеспечивает постепенный переход от базового уровня к продвинутому мастерству.

Важнейшим принципом модели является рефлексивность – способность учителя осмысливать свой опыт. Рефлексивная практика подразумевает «постоянное и вдумчивое рассмотрение своего опыта в свете достигнутых результатов и планирование более эффективных действий в будущем» [72]. Исследования подтверждают, что систематическое отражение учителем своих действий способствует профессиональному росту: педагог, лишенный рефлексии, рискует превратиться лишь в «умелого техника» без способности принимать взвешенные педагогические решения [73]. Поэтому на каждом этапе развития учитель поощряется анализировать проведенные уроки, успехи и трудности обучающихся, собирать обратную связь и делать выводы.

Модель также основывается на доказательности и аналитичности, где педагог ориентируется на объективные данные успеваемости, наблюдений, исследований для улучшения практики. В процессе обобщения опыта учитель учится обосновывать продуктивность своих идей фактами и анализировать условия их применения [74]. Такой подход развивает аналитическое мышление и прививает культуру принятия решений на основе доказательств, что соответствует современным требованиям к педагогам в Казахстане и мире

Подробно рассмотрим три этапа модели профессионального развития через практическое, методическое и исследовательское (научное) обобщение опыта (рисунок 10).



Рисунок 10. Вертикальный цикл профессионального развития педагога (обобщение педагогического опыта)

Рассмотрим три этапа модели профессионального развития через обобщение опыта (с примерами реализации в школьной практике и рекомендациями (шаблонами) для педагогов и администрации):

- практический;
- методический;
- исследовательский (научный).

1) Практический этап развития

Практический этап является начальной ступенью профессионального развития педагога, на которой акцент сделан на совершенствовании повседневной учебно-воспитательной практики. Обобщение опыта на практическом уровне включает описание и/или показ отдельных приемов и методов работы, демонстрацию их результативности и элементов собственной системы работы [74]. Иными словами, молодой педагог активно применяет разнообразные методики в классе, наблюдает за реакцией обучающихся и учебными достижениями, осваивает профессиональные навыки в реальных условиях. Теоретической основой здесь служит модель «обучение через действие» – педагогу важно накопить достаточный

багаж практических ситуаций, чтобы на их основе начать рефлексировать и делать выводы.

Пример:

Педагог, впервые приступивший к профессиональной деятельности, проводит открытые уроки для коллег, где демонстрирует освоенные педагогические приемы (например, новую технологию объяснения материала). После урока педагог совместно с наставником анализирует, что прошло успешно, а что можно улучшить. Также на практическом этапе используются такие формы, как участие в семинарах-практикумах внутри школы, проведение небольших творческих отчетов о проделанной работе, оформление тематических выставок своих учебных пособий [74]. Эти активности позволяют учителю представить свой опыт и получить обратную связь.

Для поддержки педагогов на практическом этапе администрация школы может предложить *шаблоны рефлексивного анализа урока*. *Шаблон рефлексивного анализа урока* включает, к примеру, вопросы:

- Какова цель урока и достигнута ли она?
- Какие методы использовались и как отреагировали обучающиеся?
- Какие результаты свидетельствуют об успехе (учебные работы, ответы обучающихся)?
- Что можно изменить или улучшить в будущем? (таблица 4).

Регулярное заполнение подобного рефлексивного листа после уроков способствует развитию аналитических умений у учителя и накоплению материала для дальнейшего обобщения опыта.

Таблица 4. Шаблон рефлексивного анализа урока

№	Вопрос	Рефлексия
1	Какова цель урока?	
2	Достигнута ли цель урока?	
3	Какие методы использовались?	
4	Как отреагировали обучающиеся?	
5	Какие результаты свидетельствуют об успехе (учебные работы, ответы обучающихся)?	
6	Что можно изменить или улучшить в будущем?	

Администрации школы целесообразно организовать наставничество, менторство. За педагогом, впервые приступившим к профессиональной деятельности, закрепляется опытный педагог-наставник, который посещает уроки, дает рекомендации и помогает систематизировать удачные находки.

На данном этапе важно укреплять у педагога уверенность в своих силах через позитивную оценку достижений (например, рост успеваемости обучающихся или успешное применение нового метода). Обобщение опыта носит пока локальный характер – внутри своего класса или школы. Это соответствует требованиям категории «педагог-модератор», где учитель использует инновационные формы и средства обучения, обобщает свой опыт на уровне организации образования (школы) [71].

Таким образом, практический этап закладывает фундамент профессионального роста, формируя у педагога базовые навыки, ценности и первичный опыт, необходимый для перехода к следующей стадии развития.

2) Методический этап развития

Методический этап характеризуется осознанным обобщением и распространением педагогического опыта на уровне методического сообщества. На этом уровне педагог не только совершенствует практику, но и связывает ее с теорией, системно делится наработками с коллегами.

Обобщение опыта достигает более высокой степени, где от простого описания педагог переходит к анализу и обоснованию своих методических находок. Методический уровень обобщения включает научно-теоретическое обоснование опыта, выделение ведущей педагогической идеи, описание условий реализации, анализ результативности работы и подготовку методических разработок и рекомендаций [74].

То есть педагог формулирует следующее:

- В чем заключается новизна и ценность моего педагогического опыта?
- На каком педагогическом подходе и принципах он основан?
- При каких условиях он работает наиболее эффективно?
- Какие результаты (например, улучшение успеваемости или мотивации учащихся) подтверждают его эффективность? (таблица 5).

Таблица 5. Шаблон научно-теоретического обоснования педагогического опыта

№	Вопрос	Рефлексия
1	В чем заключается новизна моего педагогического опыта?	
2	В чем заключается ценность моего педагогического опыта?	

3	На каком педагогическом подходе он основан?	
4	На каком педагогическом принципе (или принципах) он основан?	
5	При каких условиях он работает наиболее эффективно?	
6	Какие результаты подтверждают его эффективность?	

Теоретической основой данного этапа выступают концепции педагогического мастерства и обмена опытом. Учитель осваивает роль исследователя собственной практики (action research) на базовом уровне:

- выдвигает гипотезы о том, почему тот или иной метод работает;
- пытается подтвердить их наблюдениями или небольшими измерениями в классе.

Педагог также опирается на научно-методическую литературу, соотнося свой опыт с известными педагогическими теориями и находками коллег. Это придает его работе доказательность и расширяет профессиональный кругозор.

Примеры:

1) Учитель готовит методическое пособие/рекомендации для коллег (научно-методическое издание с описанием собственной технологии преподавания темы, включая обоснование и результаты внедрения). Такая работа требует определенной структуры. Обычно включаются разделы «Актуальность опыта», «Теоретические основы», «Описание методов», «Результаты и выводы» – своего рода мини-исследование педагога о собственной практике;

2) Педагог выступает на педагогических чтениях или методических семинарах районного/городского уровня, представляя обобщенный опыт. Это может быть доклад о внедрении, скажем, проектного метода обучения с анализом полученных показателей успеваемости и примерами ученических проектов;

3) Распространенной формой является мастер-класс, когда опытный учитель демонстрирует коллегам свою методику в действии (например, проводит фрагмент урока с инновационным приемом) и разъясняет ее теоретические основания. Мастер-классы и авторские школы педагогов – эффективные способы распространения передового опыта на данном этапе.

Для методического этапа администрации школ могут предложить *шаблон описания обобщенного опыта*. Такой шаблон помогает структурировать материалы для представления коллегам или аттестационной комиссии.

В *шаблон описания обобщенного опыта* обычно входят:

- тема и идея опыта;
- цель и задачи;
- описание методов и новшеств;
- теоретическая база (со ссылками на источники и стандарты);

– достигнутые результаты (количественные показатели, примеры работ обучающихся);

– выводы и рекомендации по внедрению (таблица 6).

Использование единого шаблона облегчает экспертизу опыта и его передачу другим педагогам.

Таблица 6. Шаблон описания обобщенного педагогического опыта

№	Раздел	Описание
1	Тема и идея опыта	
2	Цель и задачи	
3	Описание методов и новшеств	
4	Теоретическая база (со ссылками на труды ученых, педагогов, стандарты, учебные программы и др.)	
5	Достигнутые результаты (количественные показатели, примеры работ обучающихся)	
6	Выводы и рекомендации по внедрению	

На методическом этапе педагог, как правило, выступает наставником для молодых коллег, делится лучшими практиками в методическом объединении школы или района. Это соответствует квалификационной категории «педагог-эксперт», для которой, помимо прочего, требуется владение навыками исследования урока и разработкой инструментов оценивания, развитие исследовательских умений обучающихся и наставничество коллег [71]. Кроме того, для категории эксперта важно наличие подтвержденных достижений обучающихся на более широком уровне – например, победителей олимпиад или конкурсов на городском этапе [71]. Все это является результатом качественной методической работы педагога. Таким образом, успешная реализация методического этапа фактически позволяет учителю выйти за рамки своей школы и получить признание на уровне профессионального сообщества, необходимое для статуса эксперта.

3) Исследовательский (научный) этап развития

Научный этап представляет высшую ступень профессионального развития через обобщение опыта, когда педагог осваивает исследовательскую и инновационную деятельность в полном смысле.

На этом этапе учитель становится исследователем педагогики, способным вносить вклад в развитие образовательной науки и практики. Обобщение опыта

приобретает научный характер. Педагог формулирует новые идеи на основе своей практики и подтверждает их объективными данными.

Научный уровень обобщения включает:

- глубокое научно-теоретическое обоснование работы;
- выделение практической новизны опыта;
- анализ его комплексности и значимости для развития теории и практики образования [74].

Формы представления опыта на данном уровне – это публикации статей в научных и профессиональных изданиях, тезисы и доклады на научно-практических конференциях, монографии и другие научно-методические труды [74].

Теоретической основой научного этапа служит парадигма «учитель-исследователь» [75; 13], утверждающая, что практикующие педагоги могут и должны заниматься научным исследованием своей деятельности.

Здесь особенно актуален принцип единства теории и практики. Учитель-исследователь не разрывает связь с классом, а изучает возникающие в «полевых» условиях проблемы и ищет их решения, опираясь на научный подход. Например, он может провести педагогический эксперимент в нескольких классах, чтобы проверить эффективность новой методики обучения или проанализировать статистику успеваемости за несколько лет и выявить закономерности.

Важную роль играет сотрудничество с научно-методическими центрами и вузами, участие в сетевых профессиональных сообществах, где педагог получает экспертизу и поддержку для своих исследований.

Примеры:

1) Учитель проводит педагогическое исследование (например, изучает влияние определенного подхода на мотивацию обучающихся) и публикует результаты в виде статьи в рецензируемом журнале или сборнике конференции. Такая публикация обычно содержит постановку проблемы, обзор литературы, описание методов и результатов исследования, анализ полученных данных и выводы. Наличие статей подтверждает, что опыт учителя обладает научной новизной и ценностью для широкого профессионального сообщества;

2) Педагог участвует в научно-методических проектах, разрабатывая авторскую программу либо новое учебно-методическое пособие. Например, он может разработать авторскую программу или методическое пособие по своему предмету, обобщив многолетний опыт и инновационные практики. Если такая авторская разработка получает одобрение Республиканского учебно-методического совета и внедряется в образование, это свидетельствует о высоком уровне мастерства учителя [71];

3) Учитель выступает на международных конференциях, делаясь результатами исследований и обмениваясь опытом с коллегами. Это повышает его статус и позволяет привнести в отечественную практику лучшие мировые достижения.

Для администрации школ на данном этапе стоит задача поддержать учителя-новатора. Полезно поощрять публикационную активность и участие в конкурсах профессионального мастерства.

Шаблоны для педагогов на научном этапе могут включать:

- план научного исследования (с формулировкой проблемы, гипотезы, методов сбора данных, способов анализа) (таблица 7).
- образец оформления статьи по требованиям научных изданий.

Таблица 7. Шаблон плана исследования

№	Раздел	Пример
1	Формулировка проблемы	Несмотря на использование формативного оценивания на уроках, обучающиеся 7-х классов демонстрируют низкий уровень учебной мотивации и недостаточное понимание критериев оценивания, что негативно отражается на качестве усвоения учебного материала.
2	Формулировка гипотезы	Если систематически применять формативное оценивание с четко сформулированными критериями и регулярной обратной связью, то уровень учебной мотивации и учебных достижений обучающихся повысится.
3	Методы сбора данных	Педагогическое наблюдение; анализ работ обучающихся; анкетирование обучающихся; самоанализ уроков педагога; результаты формативного и суммативного оценивания.
4	Методы/способы анализа данных	Сравнительный анализ результатов «до» и «после» внедрения изменений; количественный анализ (проценты, средние показатели); качественный анализ ответов обучающихся и рефлексивных записей педагога.
5	Описание результатов	Зафиксировано повышение активности обучающихся на уроках, рост понимания критериев оценивания, улучшение качества выполненных заданий и положительная динамика учебных результатов по теме.
6	Выводы	Систематическое применение формативного оценивания с обратной связью положительно влияет на мотивацию и учебные достижения обучающихся; выбранные педагогические подходы доказали свою

		эффективность и могут быть рекомендованы для дальнейшего использования.
--	--	---

Также администрация может наладить партнерство с вузами и научными организациями, приглашать учителей к участию в экспериментальных площадках.

Освоение научного этапа обычно соответствует категориям «педагог-исследователь» и «педагог-мастер».

В требованиях для «педагога-исследователя» указано, что он, помимо прочего, владеет навыками исследования урока, обеспечивает развитие исследовательских навыков учащихся, осуществляет наставничество и обобщает опыт на уровне области и республики [71].

Для высшей категории «педагог-мастер» необходимы собственные разработки - авторские программы, одобренные на национальном уровне, умение развивать научное проектное мышление у коллег, планировать развитие профессионального сообщества и участие в республиканских и международных мероприятиях [71]. Таким образом, учитель, достигший научной стадии развития, становится лидером педагогического мнения, чьи идеи влияют на образование в масштабах всей страны.

Логика карьерного роста педагога согласно вертикальному циклу профессионального развития

Рассмотренная модель профессионального развития через практический, методический и научный этапы тесно взаимосвязана с системой квалификационных категорий педагогов в Республике Казахстан. Каждый этап способствует приобретению компетенций, необходимых для присвоения соответствующей категории, а успешная аттестация, в свою очередь, стимулирует дальнейший рост.

– **Педагог-модератор** – первая ступень после базового уровня. Она требует уверенного освоения повседневной практики и внедрения новых подходов в обучении. Как отмечено в правилах аттестации, учитель-модератор использует инновационные методы и средства обучения, обобщает опыт на уровне своей школы и демонстрирует результаты обучающихся на этом уровне [71].

Практический этап модели как раз готовит педагога к этому через рефлексию уроков, применение новых приемов и внутришкольное обучение;

– **Педагог-эксперт** – следующая категория, предполагающая более высокий уровень методической работы. Эксперт не только демонстрирует стабильные результаты обучения, но и выступает наставником, делится опытом с коллегами, участвует в методических инициативах на уровне района/города.

В требованиях указано, что педагог-эксперт, помимо соответствия предыдущей категории, владеет навыками исследования урока и разработки оценочных инструментов, обеспечивает развитие исследовательских умений

учащихся, осуществляет наставничество и определяет стратегию профессионального развития коллег [71].

Фактически это описание компетенций, формируемых на методическом этапе модели. Кроме того, для присвоения эксперта учитывается вклад учителя в достижения обучающихся на более широком уровне – наличие призеров олимпиад, конкурсов на городском этапе [71], что тоже является результатом активной методической деятельности педагога. Таким образом, реализация методического этапа позволяет учителю соответствовать статусу эксперта.

– **Педагог-исследователь** – категория, отражающая внедрение научного подхода в деятельность учителя. Чтобы получить ее, педагог должен иметь признаки научно-исследовательской работы. Например, авторскую программу, одобренную на республиканском уровне, либо публикации (пособия, рекомендации) и опыт обобщения своей работы на уровне области и республики [71].

Эти требования достигаются на научном этапе модели, когда учитель проводит исследования, публикует результаты и распространяет опыт в масштабах всего региона. Педагог-исследователь – это уже признанный новатор, чьи методики перенимают другие, а профессиональные достижения подтверждены экспертным сообществом.

– **Педагог-мастер** – высшая квалификация, обозначающая учителя-новатора национального уровня. «Мастер» сочетает в себе качества эксперта и исследователя, имея не только выдающиеся результаты обучающихся и наставническую деятельность, но и собственные значимые разработки.

Требования включают наличие авторских программ, одобренных РУМС, развитие научного проектирования в образовательном процессе, планирование развития сети профессионального сообщества и участие в республиканских профессиональных мероприятиях [71]. Получение звания мастера – кульминация карьерного роста, которая сопровождается высоким признанием и существенной доплатой. Однако даже на этом уровне учитель продолжает учиться и обновлять свой опыт, оставаясь примером непрерывного развития.

Важно подчеркнуть, что модель профессионального развития носит циклический характер. Достигнув одной ступени, педагог начинает новый цикл на новом витке. Даже став мастером, он осваивает инновации в практике, затем методически обобщает их и вновь выходит на уровень исследования. Такая спиралевидная траектория обеспечивает принцип «обучения через всю жизнь» и поддерживает актуальность профессиональных навыков учителя.

Таким образом, Модель профессионального развития педагога через обобщение педагогического опыта, основанная на профессиональных ценностях, компетенциях, рефлексивности и доказательности, представляет целостный подход к росту учителя от первых шагов в профессии до уровня педагогического мастерства.

Пройдя последовательные этапы – практический, методический, научный – учитель не только систематизирует и улучшает свою работу, но и вносит вклад в общее педагогическое знание, становясь носителем передового опыта. Для эффективной реализации этой модели необходимы соответствующие условия: поддержка администрации (наставничество, методическая помощь, стимулирование исследований), наличие четких критериев и шаблонов для оформления опыта, а также открытая профессиональная среда, в которой ценятся инновации и аналитический подход.

Предлагаемые методические рекомендации могут служить ориентиром для учителей и администрации школы, стремящихся выстроить системную работу по развитию педагогических кадров, основанную на ценностях, компетенциях, рефлексии и исследованиях.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВНЕДРЕНИЮ МОДЕЛИ В ШКОЛАХ

Профессиональное развитие педагога рассматривается как целенаправленная, поэтапная и непрерывная система роста, глубоко интегрированная в повседневную жизнь школы. Такой подход превращает школу в экосистему, где каждый учитель осознает свою текущую профессиональную позицию, видит возможные траектории роста и получает необходимую поддержку на каждом этапе.

5-ти этапная структура *горизонтального процесса* профессионального развития педагога включает:

1) Ключевую фазу профессионального действия, которая в разработанной модели представлена как *этап «Действие»*, включающий постановку целей, планирование и реализацию педагогической практики. Данный этап начинается с конкретного опыта [70; 13]. В отличие от традиционного понимания действия как спонтанной практики, в модели оно рассматривается как осознанное и целенаправленное педагогическое действие, предварительно соотнесенное с профессиональными целями и задачами развития;

2) *Этап «Анализ»* выделен как самостоятельная стадия цикла, что отражает современные требования к доказательности профессионального развития. Если в классических моделях анализ зачастую интегрирован в общий этап рефлексии, то в разработанной структуре он трактуется как оценка результатов педагогического действия на основе данных. Анализ включает изучение образовательных результатов обучающихся, наблюдение за педагогической практикой, анализ обратной связи от коллег и наставников, а также сопоставление запланированных и достигнутых эффектов. Такое разграничение позволяет педагогу опираться не только на субъективные ощущения, но и на объективные показатели эффективности собственной деятельности, что соответствует современным evidence-based подходам в образовании;

3) *Этап «Рефлексия»* направлен на выявление сущностных аспектов педагогической деятельности и осмысление причинно-следственных связей между профессиональными действиями и их результатами. В рамках этого этапа педагог осознает собственные профессиональные установки, ценности, убеждения и типичные способы действия, которые определяют характер его практики. Тем самым рефлексия выходит за рамки описания «что получилось», переходя к пониманию «почему получилось именно так»;

4) На основе анализа и осознания в цикл включен этап *«Проектирование»*. На данном этапе педагог проектирует изменения в собственной практике, корректирует профессиональные цели и выбирает новые стратегии обучения и воспитания. При разработке модели данный этап был концептуально расширен и

представлен через два взаимосвязанных подпункта – целеполагание и планирование, что позволяет придать профессиональному действию осознанный и управляемый характер.

Целеполагание обеспечивает осмысление профессиональных задач и формирование конкретных целей развития педагога на основе выявленных потребностей и приоритетов.

Планирование переводит поставленные цели в систему продуманных педагогических действий, определяя содержание, методы, ресурсы и ожидаемые результаты профессиональных изменений.

Такое расширение этапа позволяет рассматривать педагогическое действие не как спонтанную активность, а как целенаправленную профессиональную деятельность, интегрированную в общий цикл непрерывного профессионального развития. В отличие от интуитивного поиска решений, проектирование рассматривается как осмысленный процесс корректировки профессиональной траектории, опирающийся на результаты анализа, данные диагностики и лучшие педагогические практики. Таким образом, модель обеспечивает переход от рефлексии к целенаправленному профессиональному развитию;

5) Цикл завершается *этапом «Апробация»*, который выполняет двойную функцию. С одной стороны, он предполагает апробацию спроектированных изменений в реальной педагогической практике. С другой стороны, данный этап включает корректировку. Корректировка, в свою очередь, выступает пространством реализации запланированных решений в реальном образовательном процессе и служит источником профессионального опыта, который в дальнейшем становится объектом последующего действия, анализа, рефлексии и целеполагания. Именно эта корректировка становится отправной точкой нового витка цикла, обеспечивая его непрерывность и индивидуализацию.

Таким образом, предлагаемая пятиэтапная структура профессионального развития педагога сохраняет классическую логику циклического обучения через опыт и рефлекссию, одновременно уточняя и усиливая ее за счет явного выделения анализа, проектирования и диагностической апробации.

Кроме того, важным уточнением на этапе практики является сопровождение – участие наставников или профессионального сообщества на разных этапах.

Введение 5 этапов – это ответ на возросшую комплексность педагогической деятельности и потребность в системном сопровождении профессионального роста. Современный учитель действует в условиях постоянных изменений и новых вызовов. Развернутая модель позволяет сделать траекторию роста управляемой и измеримой.

Кроме того, 5 этапов легко соотносятся с рамкой компетенций педагога и требованиями стандартов педагога. Например, профессиональные стандарты закрепляют норму о том, что учитель должен уметь анализировать и улучшать свою

практику на основе оценивания результатов обучения, планировать собственное развитие и участвовать в профессиональных сообществах.

Таким образом, модель встроена в общую логику компетентностного подхода. Предлагаемая модель служит практическим механизмом реализации профессионального стандарта.

Предлагаем описание содержания **вертикального процесса** профессионального роста педагога и его задачи в аспекте обобщения педагогического опыта (практическом, методическом и научно-исследовательском), формы работы и ожидаемые результаты с примерами для каждого квалификационного уровня педагога.

Квалификационный уровень «Педагог»

На стартовом этапе карьеры педагог осваивает основы профессии в условиях сопровождения и анализа собственной практики.

Практический аспект. Ключевая задача – адаптация к реальной работе в классе, приобретение базовых навыков преподавания и управления учебным процессом. Педагог, впервые приступивший к профессиональной деятельности, планирует и проводит уроки под руководством наставников, учится устанавливать контакт с обучающимися и реализовывать учебные программы по своему предмету. Для педагогов этой категории важно создать систему мягкого профессионального входа, где педагоги, впервые приступившие к профессиональной деятельности, регулярно проводят *взаимопосещение уроков* и совместно их анализируют в безопасной обстановке, выступая не объектом контроля, а субъектом развития. Такой формат снимает страх наблюдения за уроком, формирует рефлексивную позицию и навык анализа своей практики у педагогов, впервые приступивших к профессиональной деятельности.

Методический аспект. На этом уровне педагог преимущественно осваивает и применяет проверенные методы обучения при поддержке более опытных коллег. В школах практикуется индивидуальное наставничество, направленное на помощь новичку в планировании уроков, подборе эффективных приемов и управлении классом. Например, в школе каждому педагогу, впервые приступившему к профессиональной деятельности, можно назначить двухуровневое наставничество – официального методического наставника и неформального куратора из числа коллег. Это обеспечивает одновременно профессиональную помощь и психологическую поддержку в коллективе.

Научно-исследовательский аспект. Хотя научная деятельность на начальном этапе ограничена, большое внимание уделяется развитию у педагога установок на рефлекссию и анализ данных собственной работы. Педагогов, впервые приступивших к профессиональной деятельности, вовлекают в простые формы педагогического исследования – *Lesson Study* или обсуждение учебных кейсов –

чтобы с первых шагов карьеры сформировать понимание, что учитель является исследователем собственной практики, а не только транслятором знаний.

В результате к концу этого этапа *учитель полностью адаптируется к профессиональной деятельности, овладевает основными педагогическими навыками* и умеет эффективно проводить уроки, учитывая потребности обучающихся. Наблюдения показывают рост качества организации уроков и уверенности молодого педагога. Так, педагоги, впервые приступившие к профессиональной деятельности, после ряда взаимопосещений и тренингов отмечают, что полностью освоили базовые методы и способные поддерживать интерес обучающихся на уроке (пример кейсов школ).

Квалификационный уровень «Педагог-модератор»

Следующий уровень характеризуется развитием методических навыков учителя и умением работать в команде.

Практический аспект. Педагог-модератор учится адаптировать обучение под разных обучающихся, внедряя более сложные приемы и технологии. Повседневная практика обогащается *интерактивными методами обучения*, использованием цифровых образовательных инструментов и дифференцированных подходов. Например, на данном этапе профессионального роста учителя могут активно осваивать интерактивные техники и создавать учебные проекты, направленные на повышение мотивации обучающихся. В результате повышается учебная активность и заинтересованность обучающихся, а сам педагог приобретает уверенность в разнообразном ведении урока.

Методический аспект. На уровне модератора раскрывается творческий и методический потенциал педагога. Учитель начинает самостоятельно *подбирать оптимальные методы под конкретного учащегося или класс*, экспериментировать с новыми формами занятий. В школе педагоги-модераторы могут выступать связующим звеном между повседневной практикой и ее развитием. Им рекомендуется участвовать в декадах интегрированных уроков, где они совместно с коллегами *проектируют межпредметные занятия*, пробуют новые форматы и интегрируют навыки XXI века в содержание обучения. Одновременно учителя включаются в творческие группы по различным направлениям (методика преподавания, оценивание, воспитательные проекты, игровые технологии и др.), что развивает способность к сотрудничеству и обмену опытом.

Научно-исследовательский аспект. Педагогу-модератору становятся ближе элементы практических исследований в образовании. На этом этапе учителя, как правило, продолжают участвовать в *Lesson Study* в роли исследователей, анализируя уже собственные уроки и уроки коллег более глубоко. В школах *Lesson Study* должен культивироваться не как разовая техника, а как постоянная культура совместного анализа и улучшения практики. Появляется опыт участия в *action*

research – небольших исследованиях в действии, когда педагог пробует новшество в своем классе и отслеживает результаты.

Ожидаемый эффект этой стадии заключается в том, что учитель учится осознанно применять новые методы и технологии, повышая качество уроков, возрастает его методическая компетентность и креативность. Кроме того, накапливается опыт командной работы через участие в интегрированных уроках и творческих группах, где педагог приобретает навыки сотрудничества, что крайне важно для дальнейшего роста.

Квалификационный уровень «Педагог-эксперт»

Педагог, достигший уровня эксперта, обладает устойчивой профессиональной практикой и начинает выступать носителем передового опыта в школе.

Практический аспект. На этом этапе учитель демонстрирует *высокое качество преподавания*, основанное на диагностике образовательных потребностей и анализе результатов обучения. Педагог-эксперт регулярно анализирует достижения своих обучающихся, выявляя проблемы и добиваясь улучшения учебных результатов посредством коррекции своей практики. Кроме того, эксперт берет на себя роль наставника по отношению к коллегам. Он сопровождает педагогов-модераторов, помогает им решать сложные педагогические ситуации на уроках.

Методический аспект. Ключевые акценты уровня – анализ, проектирование и трансляция опыта. Эксперт разрабатывает и внедряет *новые методические решения*. Он может создавать авторские форматы уроков, участвовать в межпредметных проектах, генерировать образовательные инициативы, которые затем тиражируются внутри школы. Например, педагоги-эксперты могут руководить исследовательскими циклами Lesson Study и творческими группами, организуя совместный анализ уроков и выводя обсуждение практики на высокий, доказательный уровень. Также эксперты создают методические продукты (пособия, рекомендации) на основе собственного успешного опыта и могут осуществлять *наставничество* педагогов, впервые приступивших к профессиональной деятельности, тем самым формируя школу как профессиональное сообщество.

Научно-исследовательский аспект. На уровне эксперта педагог активно включает исследование в свою деятельность. Он участвует в профессиональных сообществах за пределами своей школы (например, в предметных ассоциациях), презентует свои находки на семинарах, начинает проводить *action research* в собственном классе и помогает коллегам осваивать исследовательские методы. В школе педагоги-эксперты не только проводят исследования уроков, но и

выполняют роль тренеров внутри школы. Они могут ведут минисеминары, коучинговые сессии, делаясь анализом успешных кейсов с коллективом.

Ожидаемые результаты этого этапа связаны с усилением лидерских качеств учителя и его влиянием на качество образования в школе. Эксперт эффективно организует методическую работу, обеспечивает коллег поддержкой и распространяет доказавшие эффективность педагогические практики. К этому уровню у педагога значительно возрастает профессиональная активность. Увеличивается число учителей, вовлеченных в наставничество, проектную и аналитическую деятельность, что повышает устойчивость и ресурсность всего коллектива. Учащиеся, в свою очередь, выигрывают от уроков экспертов – отмечается позитивная динамика их образовательных достижений и рост мотивации к учебе благодаря более качественным и продуманным урокам.

Квалификационный уровень «Педагог-исследователь»

Педагог-исследователь – это учитель, интегрирующий науку и практику, иницирующий инновации и тиражирующий свой опыт за пределами школы.

Практический аспект. На данном уровне педагог внедряет инновационные подходы в образовательный процесс и систематически их оценивает. Уроки и учебные программы модернизируются самим учителем-исследователем. Он обновляет содержание предметов, вводит новые технологии и методики, опробованные им самим или на основе передового опыта коллег. Существенным элементом практики становится экспертиза – учитель-исследователь оценивает качество образования не только на своем уроке, но и, например, через участие во внутришкольных аудитах или взаимопроверках.

Методический аспект. Накопленный к этому моменту опыт побуждает педагога делиться им широко и выступать консультантом для коллег. Главная цель этапа – *публичная трансляция и распространение разработанных педагогических решений*. Учитель-исследователь активно делится своими профессиональными открытиями вне стен своей школы через публикации, выступления на конференциях, мастер-классы для сообщества. Такую внешнюю активность следует рассматривать как средство повышения престижа школы и профессии. Публичный успех и признание учителя-исследователя укрепляют имидж школы и привлекают в образование новых партнеров. Педагог также консультирует коллег по проведению исследований. Он выступает экспертом и тьютором для внутришкольных исследовательских групп, передавая навыки исследования практики следующему поколению учителей.

Научно-исследовательский аспект. Этот уровень характеризуется зрелостью исследовательской культуры педагога. Учитель самостоятельно и в сотрудничестве с другими проводит *циклы исследования урока и Action Research*, формулирует и проверяет гипотезы, анализирует полученные данные и на их основе

совершенствует педагогические подходы. В школе педагог-исследователь обосновывает свои инновации результатами научных исследований, изучает мировой образовательный опыт и адаптирует лучшие практики в своей работе. Важным продуктом этого уровня становятся методические рекомендации и авторские программы, основанные на исследованиях самого учителя, где педагог превращает результаты своих экспериментов в конкретные рекомендации для коллег и тем самым обогащает методическую копилку школы.

Ожидаемые результаты этого этапа связаны с тем, что *качество преподавания учителя выходит на новый уровень* – решения принимаются на основе доказательств и передового опыта, что позитивно сказывается на успеваемости и развитии обучающихся. Кроме того, формируется устойчивая культура рефлексии и исследования в коллективе, поскольку педагог-исследователь обучает коллег проводить профессиональную рефлексию и тем самым повышает общую профессиональную культуру школы.

Квалификационный уровень «Педагог-мастер»

Педагог-мастер – высшая ступень профессионального развития, на которой учитель становится лидером, определяющим стратегию развития образовательной среды.

Практический аспект. Педагог-мастер демонстрирует *педагогическое мастерство* и берет на себя ответственность за общее качество образования в школе. На этом этапе учитель активно участвует в стратегическом управлении. Он разрабатывает и реализует стратегию развития школы, внедряет инновации в масштабах всей организации, способствует созданию благоприятной, личностно-ориентированной среды. Педагог-мастер служит образцом непрерывного обучения – он сам регулярно проходит программы повышения квалификации, осваивает передовые подходы (в том числе международный опыт) и поощряет культуру постоянного самосовершенствования среди коллег.

Методический аспект. На уровне мастера учитель выступает *системообразующим методическим лидером*. Он координирует работу внутренних профессиональных сообществ и методических объединений, наставляет не только отдельных учителей, но и целые команды. Педагог-мастер курирует профессиональные сообщества школы, формирует ее методическую культуру и представляет накопленный опыт на внешнем уровне – в городских и региональных сетях взаимодействия школ. Социальное партнерство становится неотъемлемой частью деятельности мастера. Учитель устанавливает связи с внешними организациями, делится лучшими практиками в масштабах города или страны. Так, к примеру, педагог-мастер сельской школы берет на себя организацию ежегодной *открытой конференции* для всего села, в данном случае выступающей ключевой

площадкой публичной демонстрации педагогических достижений школы. Данная инициатива также повышает престиж профессии на местном уровне.

Научно-исследовательский аспект. Педагог-мастер продолжает исследовательскую и инновационную деятельность, однако основной акцент заключается в стратегическом руководстве этими процессами. Учитель данного уровня координирует и направляет исследования и инновации. Он организует внутришкольные научно-методические мероприятия, курирует экспериментальные площадки, ведет авторские семинары. Педагог-мастер активно распространяет лучшие практики школы. Он демонстрирует их на городском, областном, республиканском уровнях, публикуется в профессиональных изданиях. Педагоги-мастера могут стать инициаторами внешних образовательных сетей и проектов, делясь успешными моделями работы, и тем самым укрепляют сотрудничество между школами и развитие всего профессионального сообщества.

Ожидаемый результат высшего уровня – устойчивая профессиональная среда, в которой каждый учитель становится автором собственного роста и ощущает поддержку лидера-наставника. Школа приобретает статус развивающейся организации, поскольку достигается соответствие современным требованиям качества образования, укрепляется культура сотрудничества и наставничества, инновации становятся постоянной частью жизни школы. Педагог-мастер вносит системный вклад, обеспечивая целостность и стратегическое развитие школы, а замыкая цикл непрерывного роста, он поддерживает устойчивость всей профессиональной экосистемы (таблица 8).

Таблица 8. Квалификационный рост педагога в рамках направлений профессионального развития

Квалификационный уровень	Направления профессионального развития педагога		
	Практическое	Методическое	Научно- исследовательское
Педагог	– осваивает основы преподавания; – адаптируется к школьной среде; – проводит уроки под руководством	– применяет базовые методы обучения; – получает поддержку наставника (первый год);	– начинает рефлексировать собственную практику; – участвует в простых формах исследования урока

	наставника (первый год); – учится управлять классом и мотивировать обучающихся.	– участвует в тренингах по планированию урока и других базовых умениях.	(взаимопосещение, обсуждение); – формирует установку на постоянное обучение.
Педагог-модератор	– внедряет интерактивные методы и технологии обучения; – учитывает индивидуальные особенности обучающихся; – повышает качество и разнообразие уроков.	– разрабатывает творческие учебные проекты и интегрированные уроки вместе с коллегами; – участвует в творческих методических группах; – осваивает новые педагогические приемы.	– включается в исследование урока (Lesson Study) как практика совместного анализа; – пробует инновации в классе и анализирует результаты; – закладывает основы для action research.
Педагог-эксперт	– стабильно демонстрирует высокие результаты обучения учащихся; – анализирует и улучшает свою практику на основе диагностики; – наставляет коллег по практическим вопросам.	– создает авторские методики и форматы уроков; – возглавляет методические инициативы (творческие группы, проекты); – делится лучшими практиками внутри	– проводит исследования в своей педагогической деятельности (например, action research); – участвует в профессиональных сообществах вне школы; – внедряет доказательно обоснованные улучшения и

		школы (семинары, мастер-классы).	анализирует данные успеваемости.
Педагог-исследователь	<ul style="list-style-type: none"> – внедряет инновационные подходы в преподавание; – экспериментирует с новыми технологиями в классе; – достигает улучшения качества обучения благодаря нововведениям. 	<ul style="list-style-type: none"> – тиражирует свой успешный опыт за пределами школы (выступает на конференциях, публикуется); – консультирует коллег по методике и исследованиям; – разрабатывает рекомендации и программы на основе собственных исследований. 	<ul style="list-style-type: none"> – системно проводит педагогические исследования (руководит Lesson Study, организует циклы Action Research); – обосновывает практику научными данными; – изучает и адаптирует мировой опыт; – формирует культуру исследования и рефлексии среди коллег.
Педагог-мастер	<ul style="list-style-type: none"> – определяет стратегию повышения качества образования в школе; – демонстрирует мастерство и лидерство на уроках; – обеспечивает преемственность и инновационность 	<ul style="list-style-type: none"> – координирует работу методических объединений и сообществ; – наставляет и развивает других педагогов (в школе и регионе); – распространяет лучший опыт школы на внешнем уровне, укрепляя партнерские связи. 	<ul style="list-style-type: none"> – инициирует и направляет инновационные проекты и исследования в школе; – постоянно совершенствует свои компетенции (непрерывное обучение, изучение мировых тенденций); – представляет школу в профессиональном научно-методическом

	практики во всей школе.		сообществе, повышая престиж профессии.
--	-------------------------	--	--

Представленный в Модели профессионального развития педагогов в школе квалификационный рост педагога в рамках 3 направлений профессионального развития покажем через опыт трех школ:

- городская школа;
- частная школа;
- сельская школа.

Опыт организации профессионального развития педагогов данных школ демонстрирует реализацию разработанной модели профессионального развития педагогов в школе на практике.

КЕЙС № 1

ОПЫТ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ

Профессиональное развитие педагога в школе организовано как система педагогического роста, глубоко интегрированная в повседневную практику школы, целенаправленная и поэтапно реализуемая, направленная на формирование подлинно творческой профессиональной личности. Профессиональное развитие педагогов в школе организовано как управляемая система сопровождения, построенная на основе «Пути развития педагога, опирающаяся на анализ данных и индивидуальные траектории профессионального роста (рисунок 11).

Эта схема (модель) демонстрирует профессиональное развитие педагогов через профессиональный цикл в обучении и преподавании. Цикл включает в себя процесс анализа, исследования, превращения в эффективный опыт и распространения личного опыта педагогов. Схема «Путь развития педагога реализуется в многогранной развивающей среде и обеспечивает поэтапный профессиональный рост педагога.

В точке роста схемы расположен «Педагог», и его профессиональное развитие осуществляется поэтапно, через уровни. Учитель начинает свой педагогический путь, проходит уровни педагог-модератор, педагог-эксперт, педагог-исследователь, совершенствуя свое профессиональное мастерство через успешное прохождение каждого цикла, и в итоге достигает уровня педагог-мастер. На каждом этапе педагог углубляет свою практику, развивает лидерские и исследовательские навыки, поднимаясь на новый этап профессионального совершенствования.

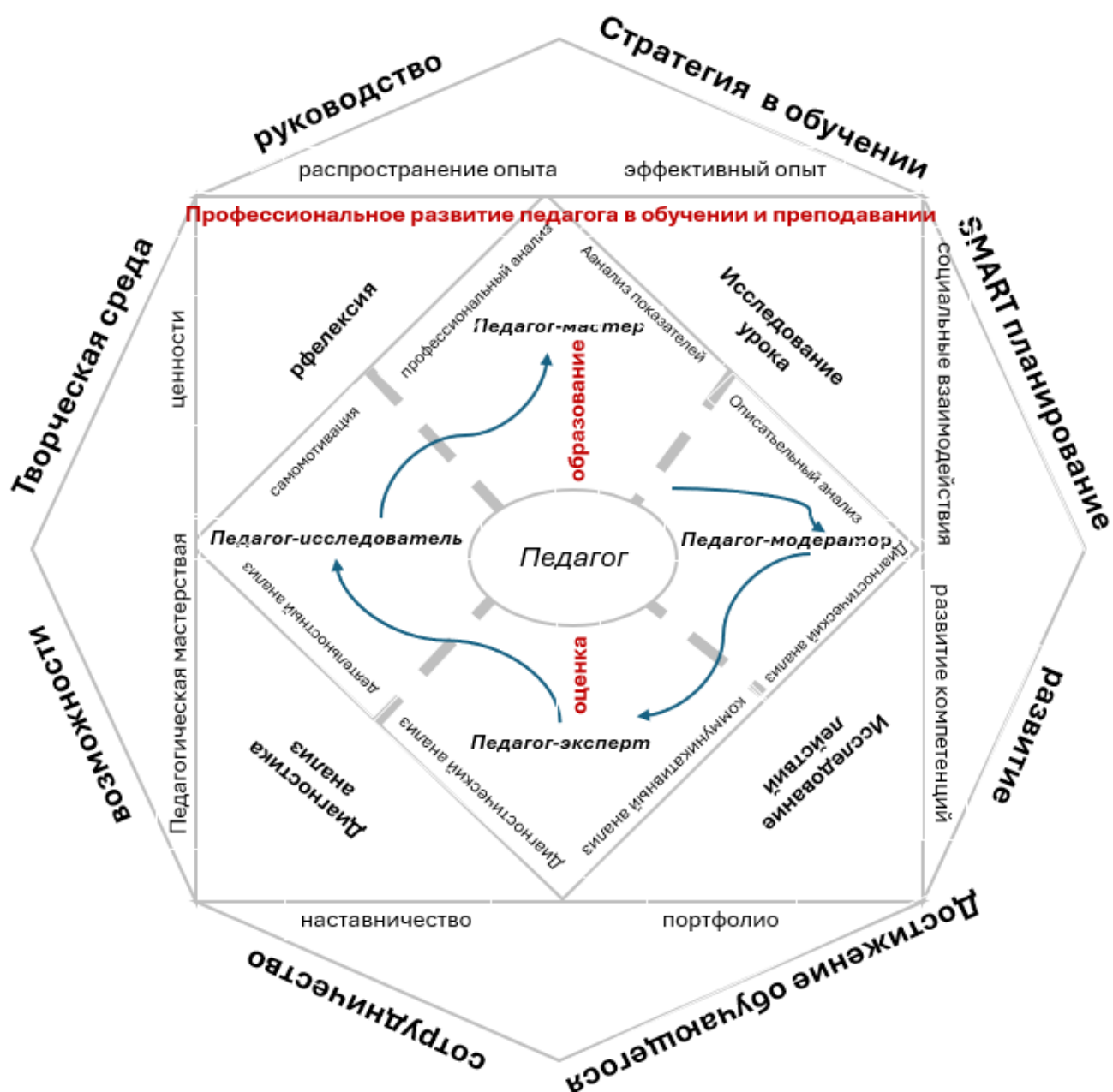


Рисунок 11. Пути профессионального развития педагога

Путь профессионально-карьерного роста учителя – это путь от хорошего преподавания до лидерства в профессиональном совершенствовании, способствующего развитию школы. В этой системе профессиональное развитие учителя основывается на принципе педагогического уровня. Каждый педагог:

- определяет свой текущий профессиональный уровень;
- понимает требования перехода на следующий уровень развития;

– четко знает виды методической, менторской и управленческой поддержки, оказываемой на каждом этапе.

Профессиональный рост педагога рассматривается как системная лестница, строящаяся снизу вверх: предусматривает последовательное развитие от начального профессионального становления до уровня опытного учителя, а далее до уровня педагога-лидера.

Цель: Формирование благоприятной и личностно-ориентированной образовательной среды в школе через развитие учителя с высокой профессиональной ответственностью, способного осознанно анализировать свою практику.

ПУТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Построение индивидуального пути развития учителя было взято как систематический план, направленный на его профессиональный рост. Ступени пути развития разработаны с учетом педагогических способностей, опыта и интересов учителя.

Уровень «Педагог»:

1. Начальный этап: «Точка роста»

Цель: Адаптация учителя к своей работе, освоение основных образовательных навыков.

Профессиональные навыки:

- Осваивает методики и техники обучения;
- Развивает навыки установления контакта с обучающимися;
- Проводит уроки и участвует в серии взаимных уроков;
- Понимает и эффективно использует учебную программу, учебные планы по своему предмету;
- Ставит SMART-цели;
- Эффективно использует учебные пособия и ресурсы;
- Учитывает потребности обучающихся.

На этом этапе начинает формироваться стратегия обучения, эффективная практика.

Ожидаемый результат:

- Учитель полностью адаптирован к профессиональной деятельности, освоил основные педагогические навыки;
- Может устанавливать эффективное общение с обучающимися, повышает их интерес к учебному процессу;
- Улучшается качество организации и проведения уроков, систематизируется педагогический опыт;
- Может совершенствовать образовательный процесс, эффективно используя учебные планы, программы и ресурсы.

Уровень «Педагог-модератор»

2. Средний этап: «Методическое и творческое взаимодействие»

Цель: Раскрытие методического и творческого потенциала учителя, внедрение новых методов, приемов и технологий.

Основное направление этого этапа – адаптация учебного материала к потребностям обучающихся, рациональный отбор эффективных методов в учебном процессе.

Профессиональные навыки:

- Осваивает интерактивные методы обучения;
- Учится использовать образовательные технологии;
- Создает индивидуальные методики и учебные проекты для повышения мотивации обучающихся;
- Участвует в педагогических курсах, ищет новаторские идеи;
- Участвует в исследовании урока (Lesson Study), проектирует интегрированные уроки с творческой группой, демонстрирует творчество.

Ожидаемый результат:

- Учитель учится эффективно применять новые методы, приемы и технологии в процессе урока;
- Повышается учебная мотивация и активность обучающихся;
- Педагог развивает свой творческий потенциал, внедряет инновационные идеи в практику;
- Совершенствуются навыки планирования и проведения уроков, повышается профессиональная компетентность;
- Накапливает опыт в командной работе через организацию интегрированных и исследовательских уроков.

Уровень «Педагог-эксперт»

3. Этап становления: «Лидерство и анализ»

Цель: Развитие лидерских качеств учителя в образовательном процессе, обмен своим опытом с другими педагогами.

Профессиональные навыки:

- Проводит педагогический анализ и исследовательскую работу;
- Активно участвует в профессиональном сообществе по своему предмету;
- Осуществляет тренерскую или менторскую деятельность на уровне школы;
- Активно участвует в социальных, культурных и образовательных проектах;
- Сопровождает педагогов-модераторов;
- Участвует в исследовании в действии (Action research);

- Анализирует результаты обучающихся;
- Создает свои методические разработки.

Ожидаемый результат:

- Учитель развивает лидерские способности, эффективно организует методическую работу в школе;
- Вносит вклад в профессиональное развитие коллег через обмен своим опытом;
- Улучшает качество уроков, повышает результаты обучающихся через исследование и анализ;
- Внедряет педагогические проекты и инновационные методы в практику;
- Формирует устойчивую систему методической поддержки через тренерскую, менторскую и тьюторскую деятельность внутри школы.

Уровень «Педагог-исследователь»

4. Высокий уровень: «Инновация и педагогическая практика»

Цель: Учитель предлагает новые идеи и научно обоснованные решения в сфере образования.

Профессиональные навыки:

- Внедряет образовательные инновации и цифровые технологии;
- Обосновывает свою работу научными исследованиями;
- Изучает мировой образовательный опыт и использует его в своей работе;
- Участвует и руководит процессом исследования урока (Lesson Study);
- Организует исследование в действии (Action research), проводит исследовательские циклы;
- Обновляет учебные планы, внедряет новые методики обучения;
- Выступает в качестве руководителя авторской практики с рекомендациями;
- Изучает и распространяет опыт;
- Превращает результаты исследования в методические рекомендации, разработки;
- Обучает проведению профессиональной рефлексии.

Ожидаемый результат:

- Учитель может эффективно применять инновационные и научно обоснованные решения в процессе урока и обучения;
- Систематически развивает свою профессиональную практику, используя методы Lesson Study и Action Research;
- Может эффективно исследовать свою авторскую практику и превращать ее в методические разработки;
- Обучает коллег проведению профессиональной рефлексии, повышая профессиональную культуру в школе;

– Повышает качество образования через новаторство и научно обоснованные подходы.

Уровень «Педагог-мастер»

5. Непрерывное развитие: «Лидерский почерк и профессиональное совершенствование»

Цель: Обеспечение непрерывного поиска в личном и профессиональном пути развития учителя, поддержка его профессионального совершенствования через развитие творческих и лидерских способностей.

Профессиональные навыки:

- Разрабатывает стратегию развития школы и участвует в ее реализации;
- Активно участвует в программах непрерывного профессионального развития;
- Руководит и координирует работу внутренних и внешних педагогических сообществ;
- Открыто распространяет школьную практику, показывает ее в качестве примера на внешнем уровне (город, область, республика);
- Изучает международный образовательный опыт и применяет его в учебном процессе;
- Поддерживает профессиональный лидерский путь как Педагог - педагог-модератор - педагог-эксперт - педагог-исследователь и получает обратную связь;
- Распространяет наставничество и лидерство, развивает профессиональные компетентности коллег;
- Постоянно сопровождает исследовательские навыки и лидерские способности;
- Координирует профессиональное сообщество.

Ожидаемый результат:

- Учитель готов к непрерывному профессиональному развитию и принятию новых знаний;
- Эффективно работает в соответствии с современными требованиями образования;
- Достигает саморазвития, творческой работы, внутреннего равновесия и профессионального развития на своем профессиональном пути;
- Укрепляет профессиональную культуру в школе, используя лидерские и исследовательские навыки;
- Учитель эффективно координирует профессиональное сообщество, усиливает сотрудничество и обмен опытом между коллегами.

Школа – развивающая среда для педагога. Если развивается учитель – растет качество обучения, вместе с тем выполняются стратегические цели школы. Каждый педагог становится автором своего роста.

1. Начальный этап – уровень «Педагог»

Предлагаемые мероприятия:

- Тренинг «Составление эффективного урока»;
- Обучающий вебинар «Современные методики обучения»;
- Воркшоп «Постановка SMART-целей»;
- Коучинг-сессия «Совместный анализ урока»;
- Методический семинар «Эффективное использование учебных планов»;
- Мини-семинар «Определение потребности обучающихся»;
- Менторская программа – работа в паре с опытным учителем;
- Обучения EduHub, онлайн-платформы, STEM-хабы;
- Читательские клубы – обсуждение педагогической литературы, изучение

новых методик.

2. Средний этап – уровень «Педагог-модератор»

Предлагаемые мероприятия:

- Практический тренинг «Интерактивные методы обучения»;
- Воркшоп «Цифровые образовательные технологии»;
- Методическая мастерская «Повышение мотивации обучающихся»;
- «Площадка инновационных идей» Edu Hub;
- Исследовательский урок «Lesson Study»;
- Методическая игра-сессия «Творческий педагог»;

Проектная деятельность – реализация учебных проектов внутришкольного и областного уровня.

3. Этап становления: уровень «Педагог-эксперт»

Предлагаемые мероприятия:

- Научно-методический семинар «Педагогический анализ и исследование»;
- Сессия исследования в действии «Action Research»;
- Аналитический воркшоп «Анализ качества урока»;
- Семинар-практикум «Анализ результатов обучающихся через данные»;
- Коучинг-сессия «Педагоги-эксперты»;
- Авторская мастерская «Создание методической разработки»;
- Проектная сессия «Инновационные педагогические проекты»;
- Межпредметные сообщества – обмен опытом, дискуссии.

4. Высокий этап «Педагог-исследователь»

Предлагаемые мероприятия:

- Инновационная лаборатория «Цифровая педагогика»;
- Научно-методический семинар «Научно обоснованное обучение»;
- Аналитический клуб «Мировые образовательные практики»;
- Исследовательская мастерская «Лидер Lesson Study»;
- Исследовательский проект «Action Research»;
- Школа организации «Исследование в действии»;

- Авторский воркшоп «Авторская педагогическая практика»;
- Методическая платформа «Изучение и распространение опыта»;
- Мастерская «Превращение результатов исследования в методических разработках»;

- Педагогическая конференция «Распространение опыта»;
- Методическая площадка «Менторская практика»;
- Профессиональная сессия «Тьюторская поддержка»;

5. Непрерывное развитие «Педагог-мастер»

Предлагаемые мероприятия:

- Коучинг-сессия «Управление педагогическими сообществами»;
- Форум распространения опыта «Успешная школа»;
- Рефлексивная сессия «Путь педагогического лидерства»;
- Профессиональная трек-сессия «педагог – модератор – эксперт – исследователь»;
- Лидерская мастерская «Культура наставничества»;
- Edu Hub «Менторская система в школе»;
- Лаборатория мастерства «Исследователь-лидер»;
- Стратегическая сессия «Инновации в образовании и EdTech»;
- Республиканская площадка «Лучший опыт – открытая платформа»;
- Форсайт-площадка «Продвижение школы: авторские решения»;
- Методический совет «Перенос авторских педагогических идей в школьную практику».

Путь развития педагога напрямую связан с его профессиональными целями. Таким образом, комплекс мероприятий, направленных на личностное развитие, как показано в схеме, становится механизмом профессионального роста.

Предложенная нами формула на пути профессионального развития педагога: **Профессиональный рост педагога + Непрерывное образование = Рост качества школы.**

Эта формула показывает, что по мере повышения профессионального потенциала каждого учителя улучшается качество уроков, растут достижения обучающихся и укрепляется общая профессиональная культура школы.

Путь профессионального развития педагога – это индивидуализированное направление непрерывного роста и развития. На каждом шаге совершенствуются навыки, развивается критическое мышление, обогащается опыт. Этот путь ведет учителя к устойчивому профессиональному росту, служит примером для коллег, и в результате повышается качество образования, а каждое достижение становится реальной ценностью для педагога

ДЗЕН-НАВИГАТОР
ПУТЬ РАЗВИТИЯ

Маршрутный лист «Путь профессионального развития педагога

Маршрутный лист педагога рассчитан на один учебный год.

Уровень «Педагог»

Этап: Начальный этап – «Точка роста»

Цель: Адаптация педагога к своей работе, освоение основных образовательных навыков (таблица 9).

Таблица 9. Маршрутный лист: «Педагог»

Направление деятельности	Содержание развития	Конкретные действия	Шкала оценки
Тема профессионального индивидуального развития педагога	Глубокие знания по предмету, освоение новых педагогических технологий, навыки планирования урока	Еженедельная оценка эффективности своей работы после урока	+ Достиг/достигла ± Частично достиг/достигла - Не достиг/не достигла
Предметная курсовая подготовка	Основное содержание предмета, последние научные новости, учебные программы	Конкретный план для каждого урока, внедрение новых методов	
Методическая компетентность	Освоение методик и техник обучения	Участие в курсах, посещение уроков наставника	
Планирование урока	Эффективное использование учебных программ, постановка SMART-целей	Составление КСП, ССП, конкретизация целей	
Работа с обучающимися	Учет потребностей обучающихся	Дифференциация, организация обратной связи	
Профессиональное общение	Установление эффективной связи с	Участие во взаимных уроках	

	обучающимися и коллегами		
Использование ресурсов	Использование учебных пособий и цифровых ресурсов	Использование презентаций, онлайн-платформ	
Рефлексия	Анализ и совершенствование своей деятельности	Проведение рефлексии после урока	

Уровень «Педагог-модератор»

Этап: Средний этап: «Методическое и творческое взаимодействие»

Цель: Раскрытие методического и творческого потенциала педагога, внедрение новых методов, приемов и образовательных технологий в процесс урока (таблица 10).

Таблица 10. Маршрутный лист: «Педагог-модератор»

Направление деятельности	Содержание развития	Конкретные действия	Шкала оценки
Тема профессионального индивидуального развития педагога	Глубокие знания по предмету, освоение новых педагогических технологий, навыки планирования урока	Еженедельная оценка эффективности своей работы после урока	+ Достиг/достигла – Частично достиг/достигла - Не достиг/не достигла
Предметная курсовая подготовка	Основное содержание предмета, последние научные новости, учебные программы	Конкретный план для каждого урока, внедрение новых методов	
Обучение, ориентированное на обучающихся	Обучение, адаптированное к потребностям обучающихся	Применение дифференциации, голоса обучающихся,	

		постоянной обратной связи	
Образовательные технологии	Эффективное использование современных технологий	Использование ИКТ, цифровых платформ, онлайн-ресурсов	
Творчество и проект	Разработка индивидуальных методик и учебных проектов	Создание авторских заданий, малых учебных проектов	
Исследовательская деятельность	Участие в исследовании урока	Lesson Study, совместное планирование интегрированных уроков	
Профессиональное развитие	Освоение новаторских идей	Участие в педагогических курсах, семинарах	

Уровень «Педагог-эксперт»

Этап: Этап становления: «Лидерство и анализ»

Цель: Развитие лидерских качеств педагога в образовательном процессе, анализ его педагогической практики и систематический обмен ею с другими педагогами (таблица 11).

Таблица 11. Маршрутный лист: «Педагог-эксперт»

Направление деятельности	Содержание развития	Конкретные действия	Шкала оценки
Тема профессионального	Глубокие знания по предмету, освоение новых педагогических	Еженедельная оценка эффективности своей работы после урока	+ Достиг/достигла ± Частично

индивидуального развития педагога	технологий, навыки планирования урока		достиг/достигла - Не достиг/не достиг
Предметная курсовая подготовка	Основное содержание предмета, последние научные новости, учебные программы	Конкретный план для каждого урока, внедрение новых методов	
Лидерская деятельность	Развитие лидерства в образовательном процессе	Организация работы МО (ЭБ), творческих групп	
Педагогический анализ	Анализ учебного процесса и результатов	Анализ результатов обучающихся, проведение мониторинга	
Исследовательская деятельность	Проведение педагогического исследования	Action Research, участие в Lesson Study	
Распространение опыта	Обмен своим опытом с коллегами	Проведение открытых уроков, мастер-классов, коучингов	
Менторство и тренерство	Сопровождение педагогов-модераторов	Оказание менторской, тьюторской поддержки	
Профессиональное сообщество	Проявление активности в профессиональной среде	Участие в сообществах, форумах	
Методические разработки	Разработка авторских методических материалов	Создание руководств, учебно-методических пособий, сборников	

Социальные и образовательные проекты	Участие в школьных и общественных проектах	Социальные, культурные, образовательные проекты	
--------------------------------------	--	---	--

Уровень «Педагог-исследователь»

Этап: Высокий уровень: «Инновация и педагогическая практика»

Цель: Развитие способности педагога предлагать новаторские идеи и научно обоснованные решения в сфере образования, формирование и распространение инновационной педагогической практики (таблица 12).

Таблица 12. Маршрутный лист: «Педагог-исследователь»

Направление деятельности	Содержание развития	Конкретные действия	Шкала оценки
Тема профессионального индивидуального развития педагогов	Глубокие знания по предмету, освоение новых педагогических технологий, навыки планирования урока	Еженедельная оценка эффективности своей работы после урока	+ Достиг/достигла ± Частично достиг/достигла - Не достиг/не достиг
Предметная курсовая подготовка	Основное содержание предмета, последние научные новости, учебные программы	Конкретный план для каждого урока, внедрение новых методов	
Инновационная педагогика	Внедрение образовательных инноваций	Применение цифровых технологий, новых педагогических моделей	
Научное обоснование	Обоснование практики обучения исследованиями	Анализ научных данных, использование	

		результатов исследования на уроке	
Мировой опыт	Изучение международного образовательного опыта	Адаптация и внедрение лучших практик	
Исследование урока	Управление процессом Lesson Study	Планирование, проведение, анализ исследовательского урока	
Action Research	Организация исследования в действии	Планирование и проведение исследовательских циклов	
Обновление содержания обучения	Совершенствование учебных планов и методик	Внедрение авторских методов, обновленных заданий	
Авторская практика	Развитие и представление авторской практики	Предоставление рекомендаций, методических ориентиров	
Распространение опыта	Распространение результатов исследования	Семинары, конференции, публикации	
Методические разработки	Превращение результатов исследования в методические разработки	Разработка методических рекомендаций, пособий, руководств	
Профессиональная рефлексия	Развитие культуры рефлексии	Обучение коллег профессиональной рефлексии	

Уровень «Педагог-мастер»

Этап: Этап непрерывного развития: «Лидерский почерк и профессиональное совершенствование»

Цель: Обеспечение непрерывного поиска педагога в личном и профессиональном пути развития, поддержка его профессионального совершенствования через развитие творческих и лидерских способностей, содействие стратегическому развитию школы (таблица 13).

Таблица 13. Маршрутный лист: «Педагог-мастер»

Направление деятельности	Содержание развития	Конкретные действия	Шкала оценки
Тема профессионального индивидуального развития педагога	Глубокие знания по предмету, освоение новых педагогических технологий, навыки планирования урока	Еженедельная оценка эффективности своей работы после урока	+ Достиг/достигла ± Частично достиг/достигла - Не достиг/не достиг
Предметная курсовая подготовка	Основное содержание предмета, последние научные новости, учебные программы	Конкретный план для каждого урока, внедрение новых методов	
Стратегическое лидерство	Разработка и реализация стратегии развития школы	Участие в стратегическом планировании, предложение направлений развития	
Непрерывное профессиональное развитие	Соблюдение модели непрерывного профессионального развития	Участие в национальных и международных ППК	

Профессиональное сообщество	Координация педагогических сообществ	Руководство внутренними и внешними сообществами	
Распространение опыта	Открытое распространение школьной практики	Представление опыта на городском, областном, республиканском уровнях	
Международный опыт	Изучение мирового образовательного опыта	Адаптация международных практик	
Поддержка профессиональной траектории	Сопровождение пути педагога → модератор → эксперт → исследователь	Предоставление обратной связи, профессиональной поддержки	
Наставничество и лидерство	Поддержка профессионального развития коллег	Проведение наставничества, коучинга, менторства	
Сопровождение исследования и лидерства	Развитие исследовательских и лидерских навыков	Создание системы долгосрочного сопровождения	
Профессиональная культура	Развитие сотрудничества и обмена опытом	Организация совместных профессиональных площадок	

КЕЙС № 2

ОПЫТ ЧАСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В частной общеобразовательной школе профессиональное развитие педагогов рассматривается не как разрозненный набор курсов повышения квалификации, а как целенаправленная, поэтапная и непрерывная система роста, встроенная в повседневную жизнь школы. В целом это и есть непрерывная экосистема, где каждый учитель понимает:

- свою текущую профессиональную позицию,
- возможные траектории роста,
- формы поддержки и развития на каждом этапе.

В основе системы лежит логика карьерного роста педагога: педагог → педагог-модератор → педагог-эксперт → педагог-мастер, где переход между уровнями обеспечивается не формально, а через реальные практики, исследовательскую деятельность и профессиональное сообщество.

Цель системы - создание благоприятной и безопасной образовательной среды в школе через развитие профессионально устойчивого и рефлексивного учителя.

Уровень «Педагог»: освоение профессии через сопровождение и исследование практики.

Ключевой акцент этапа: освоение - включение - поддержка.

Для педагогов данной категории в школе создана система мягкого профессионального входа, основанная на кураторской методике исследования урока.

Основные формы работы

1. Исследование урока в формате кураторской методики. Педагоги категории «педагог» участвуют в исследовании урока не как объект контроля, а как субъект развития:

- Взаимопосещение уроков
 - Проведение уроков
 - Анализируют его в безопасной, поддерживающей среде, с использованием инструментов коучинга
 - Фокусируются на понимании обучающихся и педагогических решений.
- Данный формат позволяет: снять страх наблюдения, сформировать рефлексивную позицию, научиться анализировать свою практику.

2. Наставничество и индивидуальное сопровождение. Сопровождение со стороны педагогов-модераторов и экспертов; помощь в планировании, подборе методов, управлении классом.

Уровень «Педагог-модератор»: развитие методической гибкости и командного мышления.

Ключевой акцент этапа: адаптация под учащихся - осознанный выбор методов - командная работа.

Педагоги-модераторы в школе выступают связующим звеном между практикой и развитием. Основные формы работы

1. Участие в Lesson Study. Lesson Study рассматривается не как разовая методика, а как культура совместного анализа и улучшения практики.

2. Декады интегрированных уроков. В школе регулярно проводятся декады интегрированных уроков, где педагоги:

- проектируют межпредметные занятия,
- проявляют педагогическое и методическое творчество,
- осваивают интеграцию предметов и навыков XXI века.

3. Участие в творческих группах. Педагоги включаются в творческие группы по различным направлениям:

- методика,
- оценивание,
- воспитательная работа,
- игровые и проектные технологии.

Уровень «Педагог-эксперт»: анализ, проектирование и трансляция опыта.

Ключевой акцент этапа: диагностика – анализ – проектирование – наставничество.

Педагоги-эксперты в школе «ДАНА» – это носители устойчивых профессиональных практик. Основные формы работы

1. Руководство Lesson Study и творческими группами:

- сопровождение модераторов;
- организация исследовательских циклов;
- анализ результатов обучающихся.

2. Проектирование методических решений:

- разработка авторских форматов уроков;
- участие в интегрированных проектах;
- создание методических продуктов.

Уровень «Педагог-мастер»: лидерство и развитие профессионального сообщества.

Ключевой акцент этапа: лидерство - стратегия - развитие системы.

Педагог-мастер:

- координирует профессиональные сообщества,
- формирует методическую культуру школы,
- представляет опыт школы на внешнем уровне.

Вместе с тем в школе разработаны авторские форматы методической работы, объединяющие обучение и вдохновение, в том числе с использованием коучинговых инструментов: чек-листы для анализа уроков через вопросы (приложение 1), карты рефлексии для педагогов (приложение 2), сценарии фасилитационных сессий в формате трансформационных игр («Школа нового старта», «Шахматные стратегии управления», «Устаз жолы», «Бакыты устаз», «Устаз 5.0», «Чайная церемония» и др.);

Сформирована система профессиональных событий, где педагоги проходят путь от участника до автора собственной педагогической идеи, т.е. создается зона ближайшего развития для каждого педагога:

- Книжный клуб - профессиональное и личностное развитие через чтение и обсуждение;

- Гейм-сессии и методические игры - развитие через игровые форматы;

- Методические встречи - пространство доверительного диалога;

- Тренинги по развитию карьерных навыков (эмоциональный интеллект, ораторское мастерство, тайм-менеджмент, критическое мышление и пр.)

Данные 4 активности проводятся с периодичностью 1 раз в месяц.

- Методическая работа приобрела формат живого развития, а не отчетности: педагоги вовлечены, вдохновлены и берут инициативу;

- Повысился уровень взаимопонимания и сотрудничества между управленцами и педагогами;

- Школа стала площадкой, где формируется новая культура лидерства и саморазвития.

Эти формы снижают профессиональное выгорание, формируют культуру поддержки, усиливают чувство принадлежности к сообществу.

Опыт ЧОШ показывает, что непрерывное профессиональное развитие педагогов возможно только тогда, когда школа становится экосистемой, где: есть логика роста + поддержка + исследование + сообщество.

Именно такая система позволяет школе устойчиво развиваться и создавать по-настоящему благоприятную образовательную среду

Алгоритм самоанализа урока с элементами коучинга

Данный алгоритм предназначен для осознанного анализа урока педагогом с использованием инструментов коучинга - «Колесо баланса» и «Шкалирование».

Он помогает не просто оценить прошедший урок, а увидеть точки роста и спланировать развитие профессиональных навыков.

Шаг 1. Осознай контекст урока

1. Какая была цель урока и как она связана с целями обучения (по КСП)?
2. Какая основная идея урока? Что учащиеся должны были понять, почувствовать, уметь?
3. Какая была моя педагогическая интенция (что я хотел(а) вызвать в обучающихся: интерес, уверенность, открытие)?
4. Какой момент урока был самым живым? Почему?

Шаг 2. Используйте «Колесо баланса урока»

Нарисуйте круг и разделите его на 8 секторов (рисунок 12).

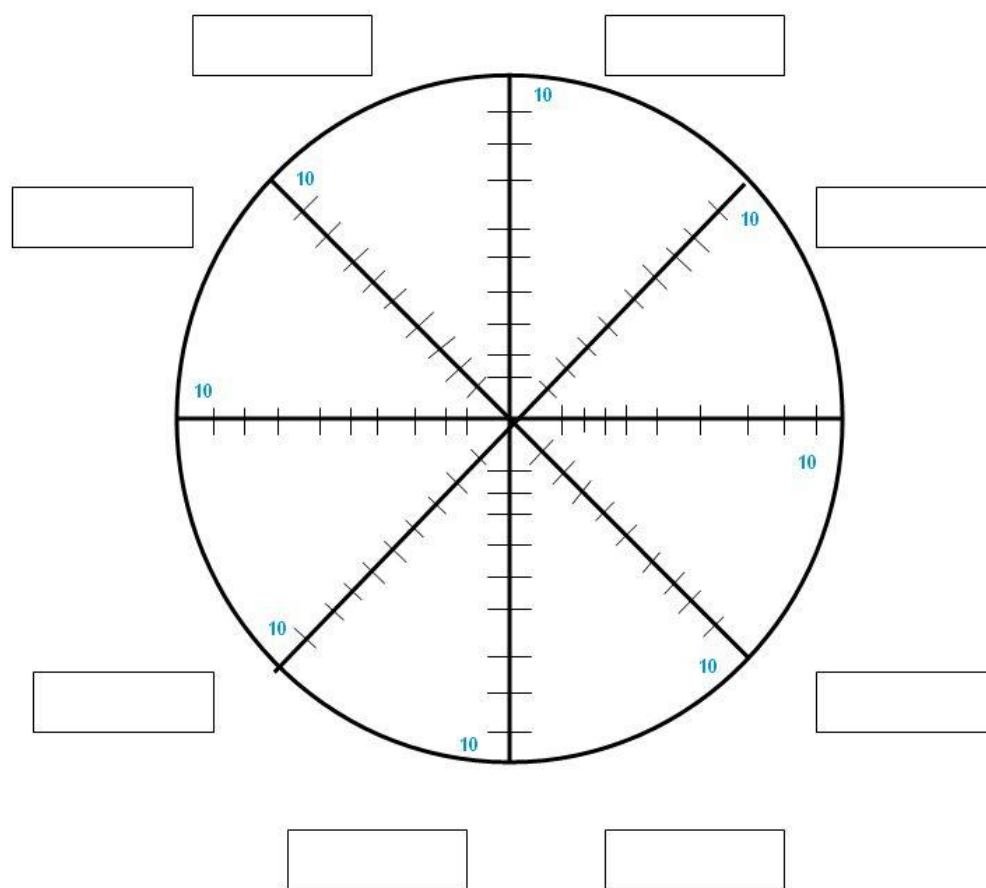


Рисунок 12. Колесо баланса урока (самоанализ)

В каждом секторе поставьте оценку от 0 до 10, где 0 - не реализовано, 10 - полностью удовлетворены. Затем соедините точки, чтобы увидеть визуальный баланс урока.

Можно предложить подписать секторы учителю на его усмотрение, можно дать конкретные. Например, предложенные в **таблице 14.**

Таблица 14. Рекомендуемые сектора Колеса баланса урока (самоанализ)

Сектор	Вопрос для анализа
1. Цель и результат	Насколько урок соответствовал целям обучения?
2. Мотивация учащихся	Как я создал(а) внутреннюю мотивацию? Было ли «зачем»?
3. Активность обучающихся	Как часто говорили/действовали обучающиеся, а не я?
4. Среда и атмосфера	Было ли комфортно, безопасно, эмоционально живо?
5. Методы и приемы	Насколько разнообразными и осмысленными они были?
6. Оценивание и рефлексия учащихся	Получили ли они обратную связь, осознали ли результат?
7. Мой профессиональный настрой	В каком состоянии я вел(а) урок? Как это повлияло на учащихся?
8. Новизна и рост	Что нового я применил(а)? Что осмелился(ась) попробовать?

Шаг 3. Шкалирование (инструмент самооценки)

1. По шкале от 0 до 10, насколько я доволен(а) качеством этого урока?
2. Почему не меньше? (что уже работает)
3. Что нужно, чтобы добавить +1 балл?
4. Кто или что может мне в этом помочь?
5. Как я узнаю, что мой урок стал лучше? (признаки изменений)

Шаг 4. Коучинговые вопросы для глубокой рефлексии

- Что на этом уроке я сделал(а) особенно осознанно?
- Что оказалось лучше, чем я ожидал(а)?
- Где я действовал(а) автоматически, и что могу изменить?
- Какой один маленький шаг поможет улучшить мой следующий урок?
- Чему меня научили мои учащиеся сегодня?

Шаг 5. Завершающий фокус - «точка роста»

- Педагог формулирует 1–2 конкретных шага для дальнейшего развития:
- «На следующем уроке я попробую...»

- «Чтобы мои учащиеся стали активнее, я сделаю...»
- «В следующий раз я уделю внимание...»

В работе также рекомендуем использовать Карту рефлексии «Итоги учебного года» (таблица 15).

Таблица 15. Карта рефлексии «Итоги учебного года»

Карта рефлексии «Итоги учебного года»
<p>Разогрев</p> <p>1. Каким было главное слово этого года для меня как для педагога? Почему?</p> <hr/> <hr/> <p>2. Какие 3 момента года вызывают у меня гордость?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>3. Что было самым сложным и чему это меня научило?</p> <hr/> <hr/>
<p>Глубина</p> <p>1. Какие профессиональные привычки помогли мне чаще всего?</p> <hr/> <hr/> <p>2. Что из запланированного не получилось и по какой причине?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>3. Как изменилось качество моих уроков/обратной связи/оценивания?</p> <hr/> <hr/>
<p>Действие</p> <p>1. Одно маленькое улучшение, которое внедрю с сентября (формулирую конкретно).</p>

2. Кому из коллег я скажу «спасибо» и за что?

3. Как я поддерживаю свою энергию летом (3 шага восстановления).

Итог

1. Шкала удовлетворенности годом (0–10). Что прибавит +1 балл?



2. Мой девиз на следующий год.

Карта рефлексии «Молодой педагог»

Разогрев

1. Что у меня получилось на этой неделе (3 конкретных факта)?

2. Где я расту быстрее всего?

3. Какая обратная связь от обучающихся/коллег была особенно полезной?

Глубина

1. Какие навыки мне нужны в ближайшие 2 месяца?

2. Кто может быть моим наставником по этим навыкам?

3. Где я теряю время/энергию на уроках и вне их?

Действие

1. Одна техника урока, которую протестирую на следующей неделе (что, когда, как измеряю успех).

2. Один вопрос, с которым приду к наставнику/завучу.

3. Ресурсная привычка на 7 дней (сон/дыхание/планирование).

Итог

1. Шкала уверенности (0–10). Что поможет +1?



2. Мой маленький ритуал успеха перед уроком.

КЕЙС № 3

ОПЫТ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Опыт школы описывают *модель построения внутренней системы профессионального развития педагогов*, которая рассматривает рост специалиста как непрерывный, циклический процесс, встроенный в повседневную деятельность школы. Ключевой целью системы является сформированный сильный, устойчивый и развивающийся педагогический коллектив, где педагог является активным субъектом, а не пассивным исполнителем.

Центральным принципом выступает накопительное усиление (преемственность), где администрация выступает в роли фасилитаторов, наставников и тьюторов поддерживающих любую проактивную деятельность коллектива. Непрерывный рост рассматривается нами не как эпизодическое повышение квалификации, а как ежедневный, циклический процесс планирования, практики, рефлексии и анализа.

Ключевым условием эффективности этой деятельности является ее строгая системность, которая предотвращает потерю интереса и обеспечивает планомерное движение вперед. Навык каждой позиции или практика, освоенная на одной карьерной ступени, не исчезает, а становится инструментом для развития других и основой для перехода на следующий уровень. Система построена на преемственной логике, которая начинается задолго до прихода специалиста в школу и охватывает *шесть ключевых этапов (Структура и логика карьерных ступеней.)*

Фокус на преемственности и формирование кадрового резерва

Этот преемственный процесс начинается задолго до прихода педагога в школу с работы педагогического отряда, закладывающего основу для установки на непрерывное профессиональное обучение. Мы осознанно *формируем кадровый резерв*, предоставляя старшеклассникам возможность прямого погружения в практику через проведение различных мероприятий и уроков под руководством тьюторов и специально разработанной программе «Навигатор карьеры». Это раннее целеполагание и диагностика собственных склонностей не только готовит будущих абитуриентов, но и обеспечивает сельской школе закрепление талантливой молодежи. В условиях ограниченного выбора профессий на селе педагогический отряд становится мощным инструментом социального партнерства и инвестицией в будущее местного сообщества. Учащиеся не просто наблюдают, они осваивают азы педагогических ценностей и профессиональных знаний, получая первые навыки практики преподавания в рамках постоянного цикла обучения.

На первой ступени деятельности отряда производим отбор, с последующим прохождением определенных диагностик и собеседованием при поддержке родителей, это не маловажный фактор, если родитель понимает, куда может продвигаться его ребенок, то это уже начало успеха. На протяжении 7 лет обучения в школе по определенным программам подготовки будущих педагогов, ведется сопровождение в рамках маршрута развития. Обучающиеся среднего звена постигают азы активного взаимодействия, психологические аспекты деятельности,

учатся активно и правильно взаимодействовать, 8-9 классы уже начинают определяться с выбором предметной области и здесь активно включаются в процесс в рамках профессиональных проб. Подходя к этому этапу, они уже владеют педагогической терминологией, знакомы с азами построения современного урока, с различными приемами и методами преподавания. В 10-11 классах они становятся полноправными участниками методических мероприятий школы с частичным их включением. Педагогический отряд – это не только обучение, игры и мероприятия, это сопровождение, волонтерство, медиаподдержка, проектирование событий, таким образом, каждый подросток получает свое пространство для реализации.

Вторая ступень деятельности отряда – это студенты, которые поступают в педагогические колледжи или ВУЗы для реального профессионального обучения, где школа для них становится площадкой педагогической практики (это обязательное условие).

Третья ступень – это непосредственно работа с молодыми педагогами. Когда в коллектив приходит молодой специалист, он сразу попадает в атмосферу поддерживающего сопровождения, соответствующую логике развития компетенций от «Педагога» к «Педагогу-модератору». Мы обеспечиваем двухуровневое наставничество, которое включает как методическую помощь опытных коллег, так и неформальную поддержку в рамках школы молодого педагога. На этом этапе происходит активная адаптация и освоение базовых навыков, но уже с акцентом на рефлексивность. Молодые учителя не просто «выполняют» готовые инструкции, они учатся «применять и адаптировать» методики, анализируя их эффективность. На каждом этапе профессионального становления педагог обеспечен *тьюторским сопровождением*, которое мы системно развиваем. Тьюторы помогают не только в методическом плане, но и в вопросах адаптации к коллективу и поддержания личной ресурсности, этот непрерывный цикл обратной связи стимулирует раннюю проактивность, закрепляя установку, что учитель – это исследователь, а не просто транслятор.

Исследовательский вектор педагога

В школе созданы условия для осознанного исследовательского выбора педагогов. В профессиональной практике системно используются формы исследования урока и собственной педагогической деятельности, включая Lesson study и Action research, кураторскую методику и практику Баддинг-туров. Эти формы не носят контролирующий или отчетный характер, а встроены в повседневную образовательную практику как инструмент анализа и развития. Педагоги самостоятельно формулируют исследовательские вопросы, определяют фокус наблюдения, анализируют образовательные ситуации и результаты обучающихся, что позволяет рассматривать урок как объект профессионального осмысления, а не как формально оцениваемое мероприятие. В результате данные формы работы стали частью профессиональной культуры школы. Анализ

собственной практики, обсуждение педагогических находок и затруднений, выдвижение и проверка профессиональных гипотез воспринимаются педагогами как естественный элемент их деятельности. Это позволяет не только повышать качество образовательных решений, но и формировать в коллективе устойчивую установку на профессиональное развитие через исследование. Каждый завершённый исследовательский маршрут в школе рассматривается не как итог, а как отправная точка для следующего витка профессионального роста. Полученные выводы, вопросы и профессиональные открытия становятся основанием для постановки новых целей и расширения индивидуальной и коллективной траектории развития. При этом профессиональный рост педагога осмысливается не только через совершенствование методических компетенций, но и через сохранение личностной ресурсности, развитие эмоционального интеллекта и культуры профессионального взаимодействия.

Драйверы неформального роста

Наряду с традиционными формами методической работы педагогическими советами, совещаниями и методическими объединениями в школе целенаправленно развиваются неформальные профессиональные сообщества. Эти пространства ориентированы на поддержку внутреннего ресурса педагога, развитие коммуникативных и рефлексивных навыков, расширение профессионального и культурного кругозора. В школе устойчиво функционируют клубы ораторского, читательский клуб, клуб здорового образа жизни, сообщество проактивных педагогов, клуб игропрактик. Данные формы стали органичной частью школьной культуры и воспринимаются педагогами как естественное продолжение профессионального развития, обеспечивающее целостность и непрерывность роста. Это системный подход, к социально-эмоциональному обучению интегрированный в жизнь коллектива, создают благоприятный психологический климат и позволяют педагогам обмениваться опытом на горизонтальном уровне, проявляя инициативу в областях, не связанных напрямую с их предметом, что способствует сохранению высокой ресурсности для основного педагогического труда. Когда педагог реализует себя в этих формах профессиональной активности, у него естественно возникает потребность выходить за пределы школы и делиться своим опытом с более широким профессиональным сообществом. В ответ на это школа оказывает консалтинговую поддержку таким педагогам, предоставляя возможности для проведения мастер-классов, тренингов, кейс-сессий и других форм профессионального взаимодействия за пределами школы. Такой подход позволяет расширять профессиональные горизонты педагогов.

Проектирование собственной карьеры

Фундаментом нашей системы профессионального развития является принцип индивидуализации, реализуемый через обязательное ежегодное составление и реализацию индивидуального маршрута для каждого педагога. Это

не формальный документ, а динамичный маршрут непрерывного роста, который педагог составляет на основе самодиагностики и экспертной оценки своих профессиональных затруднений и достижений, при поддержке команды развития. Именно системное тьюторство обеспечивает последовательную реализацию данного маршрута. Тьюторы (наставники, прошедшие специальную подготовку) помогают педагогу ставить *SMART-цели* (привязанные к актуальным задачам школы и личным амбициям), подбирать адекватные инструменты развития и отслеживать прогресс. Этот подход гарантирует, что переход от уровня «Педагог-модератор» к «Педагог-эксперт», а в следствии и «Педагог-исследователь» к «Педагог - мастер» происходит планомерно и обоснованно. Таким образом, каждый завершённый маршрут автоматически становится отправной точкой для следующего витка непрерывного профессионального роста, а тьютор выступает главным проводником в этом цикле.

Верификация успеха

Важнейшим элементом нашей системы, замыкающим цикл непрерывного роста, является публичное признание и демонстрация результатов деятельности, основанное на глубокой убежденности, что каждый стремится к успеху. Для объективной оценки и стимулирования этого стремления в школе действует комплексная рейтинговая система, которая ежегодно оценивает успехи учащихся и профессионализм педагогов. Ключевой площадкой для трансляции педагогического опыта, демонстрации достижений служит ежегодная общепоселковая конференция при поддержке наших социальных партнеров, это мощная открытая площадка, которая, благодаря публичной трансляции передового педагогического опыта и демонстрации высоких профессиональных достижений, обеспечивает огромную общественную признательность и существенно повышает престиж педагогической профессии в глазах всего сообщества. Таким образом, этот публичный успех мотивирует школьное сообщество на новые свершения, демонстрируя реальную поддержку и инвестиции социума в образовательный процесс. Реализация данной системы профессионального развития педагогов позволила достичь устойчивых результатов. В школе увеличилось число педагогов, включенных в наставническую, проектную и аналитическую деятельность; возросла профессиональная активность педагогического коллектива; повысилось качество образовательных решений, принимаемых на уровне школы. Отмечается положительная динамика образовательных достижений обучающихся, повышение их учебной мотивации и уровня социально-эмоционального благополучия, что подтверждает эффективность выбранных подходов к профессиональному развитию педагогов.

Синергия развития

Таким образом, опыт школы демонстрирует, что системная, непрерывная и поддерживающая организация профессионального развития педагогов позволяет

формировать сильный, устойчивый и развивающийся педагогический коллектив. Созданная внутришкольная среда профессионального роста способствует не только повышению качества педагогической деятельности, но и обеспечивает стабильное развитие образовательной организации в целом (Таблица 16).

Таблица 16. Структура и логика карьерных ступеней

Роль	Основная функция (фокус)	Практические механизмы и усиление
Ступень 0. Предпрофессиональная подготовка. Обеспечение преемственности и резерва.		
Участник педагогического отряда	Раннее целеполагание, диагностика склонностей и закладка установок на непрерывное обучение.	Отбор (диагностика, собеседование). Обучение по программе «Навигатор карьеры». Проведение мероприятий и уроков под руководством тьюторов. Процесс усиление через формирование привычки к анализу и сопровождению через работу тьюторов.
Студент - практикант	Получение первого реального опыта и практическая связь со школой.	Прохождение обязательной педагогической практики на базе школы. Усиление через формирование ответственности и принадлежности к будущему коллективу.
Навык\позиция	Функционал на ступени «Педагог»	Накопительное усиление, переход к «Педагог- модератор»
Ступень 1. Педагог. Адаптация и рефлексивный вход. <i>На этом этапе специалист попадает в атмосферу поддерживающего сопровождения.</i> <i>Главная цель развитие ранней проактивности и освоение навыка анализа.</i>		
Исследование	Учится применять и адаптировать методики, анализируя их эффективность. Установка: учитель исследователь.	Навык анализа перейдет в систематическое исследование и самостоятельное формулирование вопросов.

Наставничество	Является объектом двухуровневого наставничества (методического и неформального) и получает тьюторское сопровождение.	Понимание системы поддержки позволит перейти к роли Системного тьютора для других.
Индивидуальный рост	Развитие личной ресурсности и адаптация через тьюторское сопровождение.	Освоение принципов индивидуального профессионального маршрута позволит на уровне эксперта самостоятельно проектировать свой маршрут.
Навык\позиция	Функционал на ступени «Педагог - модератор»	Накопительное усиление, переход к «Педагог - эксперт»
Ступень II. Педагог-модератор. Системное исследование и командная работа. <i>Главная цель - педагог переходит от простого анализа к систематическому, командному исследованию. Урок рассматривается как объект профессионального осмысления.</i>		
Исследование	Системное использование форм Lesson study, Action research, Баддинг-туров. Самостоятельное формулирование исследовательских вопросов	Результаты исследований станут основой для проектирования индивидуального профессионального маршрута и экспертной оценки коллег.
Наставничество	Горизонтальное взаимодействие и обмен опытом в рамках командных форм Lesson study, Баддинг-туры.	На этом фундаменте будет построена официальная роль тьютора, курирующего индивидуальный профессиональный маршрут.
Развитие сообщества	Участие в неформальных сообществах для сохранения личной ресурсности.	Опыт участия позволит на другом уровне перейти к координации этих сообществ и стратегическому лидерству.
Навык\позиция	Функционал на ступени	Накопительное усиление, переход к

	«Педагог - эксперт »	«Педагог - исследователь»
Ступень III. Педагог-эксперт. Тьюторство и проектирование роста. <i>Цель: педагог превращает личный опыт в инструмент управления ростом других, обеспечивая системность</i>		
Индивидуальный рост	Проектирует собственный индивидуальный профессиональный маршрут (ИПМ) на основе самодиагностики и экспертной оценки затруднений	Результаты успешно пройденного ИПМ станут материалом для публичной трансляции и консалтинга.
Наставничество	Выступает системным тьютором (после спецподготовки), помогая коллегам ставить SMART-цели и отслеживать прогресс.	Опыт тьюторства трансформируется в консалтинговую поддержку для внешних коллег.
Исследование	Экспертная оценка и методическая поддержка исследовательских групп	Выход на уровень, где исследовательский опыт тиражируется за пределами школы.
Навык/позиция	Функционал на ступени «Педагог - исследователь »	Накопительное усиление, переход к «Педагог- мастер»
Ступень IV. Педагог-исследователь. Публичная трансляция и консультирование. <i>Цель данного этапа тиражирование накопленного исследовательского и экспертного опыта.</i>		
Трансляция опыта	Выходит за пределы школы, активно делится своими профессиональными открытиями.	Публичный успех и признание станут основой для стратегического лидерства и формирования имиджа школы.
Наставничество	Оказывает консалтинговую поддержку коллегам, готовя их к выходу на внешние	Консалтинг превращается в системообразующий механизм (руководство внешней конференцией)

	площадки (тренинги, кейс-сессии).	
Навык / Позиция	Функционал на ступени «Мастер»	Вклад в систему и социум
Ступень V. Педагог-мастер. Лидерство и стратегия сообщества. <i>Это высшая ступень, где педагог становится системообразующим лидером, обеспечивающим целостность, ресурсность и стратегическое развитие школы.</i>		
Развитие сообщества	Иницирует и координирует неформальные сообщества (клубы ораторского, игропрактик) для сохранения личностной ресурсности коллектива	Обеспечение благоприятного психологического климата и культуры профессионального взаимодействия.
Публичное признание	Организация ежегодной общепоселковой конференции как ключевой площадки для публичной демонстрации опыта.	Повышение престижа педагогической профессии и привлечение социальных инвестиций в образовательный процесс.
Лидерство	Руководство стратегическими решениями, связанными с непрерывным ростом и стабильным развитием образовательной организации в целом.	Замыкание цикла непрерывного роста, обеспечение устойчивости экосистемы.
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ И ПРИОРИТЕТЫ ОТ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ Внедрение системы, основанной на принципе накопительного усиления и системного тьюторства, позволяет достичь устойчивых результатов для всех стейкхолдеров.		
Категория	Ключевой результат	Практический эффект опыта школы

Педагогический коллектив	Устойчивость, высокая ресурсность и профессиональный рост.	Взросла профессиональная активность, увеличилось число педагогов, включенных в наставническую, проектную и аналитическую деятельность.
Администрация школы	Высокое качество образовательных решений и стабильное развитие организации	Повысилось качество образовательных решений, принимаемых на уровне школы. Сформирован сильный, устойчивый и развивающийся педагогический коллектив.
Обучающиеся	Повышение учебной мотивации и социально-эмоциональное благополучие.	Отмечается положительная динамика образовательных достижений обучающихся и уровня социально-эмоционального благополучия.
Педагогическая общественность / Социум	Инвестиции в будущее, признание и престиж профессии.	Общественная признательность через ежегодную конференцию в рамках повышения престижа педагогической профессии в глазах всего сообщества.
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВНЕДРЕНИЮ		
Инвестиции в тьюторство	Обеспечьте специальную подготовку наставников, чтобы они могли не просто помогать методически, но и сопровождать индивидуальные маршруты педагогов.	
Формализуйте неформальное	Целенаправленно развивайте неформальные профессиональные сообщества (клубы, сообщества по интересам) как инструмент сохранения личностной ресурсности и горизонтального обмена опытом.	
Исследование в системе норма	Встройте Lesson study и Action research, кураторскую методику, баддинг - тур в повседневную практику, лишив их контролирующего характера и сделав инструментом анализа и развития.	
Обеспечение публичного признания	Используйте открытые площадки (конференции, общепоселковые мероприятия) для публичной демонстрации достижений, что мотивирует коллектив и привлекает социум.	

Также школа предлагает шаблон документа **«МАРШРУТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»** (на примере директора школы) (таблица 17).

Тема самообразования: Инновационный менеджмент в профессиональном развитии педагогических кадров.

Сроки реализации маршрута: сентябрь 2025 – сентябрь 2026 гг.

Таблица 17. Маршрут индивидуального профессионального развития» (на примере директора школы)

ЧЕГО Я ХОЧУ?	КАК Я МОГУ ЭТОГО ДОСТИЧЬ?
1.Сформировать резерв педагогических кадров. 2.Совершенствовать рейтинговую оценку деятельности педагога. 3.Интегрировать идеи обновленного образования в систему наставничества школы. 4.Участвовать в реализации различных проектов по совершенствованию профессиональной подготовки с ориентацией выпускников школы на педагогические специальности 5. Транслировать опыт работы школы через СМИ, социальные страницы школы, научно-методические журналы и НПК	1.Внедрить теорию тьюторского сопровождения в рамках профессионального самоопределения. 2. Сформировать итоги рейтинга педагогов с публичным представлением результатов за год. 3. Сформировать модель управления профессиональным ростом педагогов. 4. Скорректировать стратегический план развития школы с учетом проектного менеджмента.
КАК Я МОГУ СЕБЕ ПОМОЧЬ?	КАК Я УЗНАЮ, ЧТО Я ЭТОГО ДОСТИГЛА?
1. Изучить теоретический научный материал в отношении тьюторства и наставничества.	1.Участие в областном проекте « Исследование проблем МКШ» инициированного ФАО «НЦП «Орлеу» 2. Участие в областном проекте «Педагог в непрерывном образовании»

<p>2.Сформировать список литературы для изучения литературы в отношении развития лидерского потенциала 4 книги в год.</p> <p>3..Курсы повышения квалификации и взаимодействие в рамках изучения проектной методики менеджмента.</p> <p>4.Осуществление обратной связи с педагогическим коллективом через диагностический инструментарий.</p> <p>5.Ведение мониторинга деятельности в отношении саморазвития педагога</p> <p>6. Рефлексия плана относительного результативного мероприятия.</p> <p>7. Расширение партнерских связей в отношении развития педагога с выходом на международное сотрудничество.</p>	<p>3.Подведение итогов деятельности районной экспериментальной площадки «Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях малокомплектной школы» на базе школы.</p> <p>4.Подведение итогов экспериментальной районной площадки «Развитие исследовательского и лидерского потенциала педагогов через внедрение подхода "Lesson Study и Action Research»</p> <p>5.Функционирование районной инновационной площадки «Менеджмент качества образования: внедрение кураторской методики для повышение образовательных ресурсов»</p> <p>6.Участие в международных конференция 4 раза в год</p> <p>7.Публикации статей в научно-методических издания 6 статей в год</p> <p>8. Участие в профессиональном конкурсе 1 раз в год</p> <p>9. Распространение опыта работы на страницах СМИ – 6 публикаций в год</p> <p>10.Обобщение опыта работы на областном научно-методическом совете в рамках методических рекомендаций «Тьюторское сопровождение в профессиональном развитии молодого педагога: от теории к практике»</p> <p>11. Переход школы из разряда кандидатов клуба ЮНЕСКО в члены клуба.</p>
---	---

Также школа предлагает шаблон документа **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПЕДАГОГА НА 2025\2026 (таблица 18).**

Таблица 18. Индивидуальный образовательный маршрут педагога на 2025\2026

Ф.И.О _____

СТАЖ _____

КАТЕГОРИЯ _____

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТЕМА _____

ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ _____

МОТИВАЦИОННАЯ
ЦИТАТА _____

Формы и виды работы	Ожидаемый результат	Продукт деятельности
Методическая деятельность		
Открытые уроки		
Участие в МО(участник, руководитель)		
Семинар, мастер класс,		
Ведение авторского курса		
Наставничество		
Исследовательская деятельность		
Конференции (спикер)		
Исследование урока		
Исследование собственной практики		
Кураторская методика		
Баддинг–тур		
Сетевое взаимодействия		
Читательский клуб		
Клуб ораторского мастерства		
Педагогические туры (для педотряда)		

Клуб «Проактивный педагог»		
Клуб игропрактик		
Клуб ЗОЖников		
Профсоюзные мероприятия		
Трансляция опыта в сми и социальных сетях		
Создание профессионального контента (соцсети)		
Статьи в газетах		
Статьи в журналах		
Сборники публикаций конференций		
Работа с обучающимися		
Олимпиады		
Конкурсы		
Проекты		
Предметные недели		
Кружковая деятельность		
Самообразование и повышение квалификации		
Курсы		
Вебинары		
Инновационная деятельность		
Внедрение новых технологий и авторских методик		
Внедрение компонентов контента ЗОЖ в урочную и внеурочную деятельность		
Профессиональное мастерство		
Олимпиады		
Конкурсы		

Представленные шаблоны документов подтверждают, что профессиональный рост учителя должен носить непрерывный, интегрированный характер.

В частной школе выстроена целостная экосистема развития, где у каждого педагога *«есть логика роста, есть поддержка, есть исследование, есть сообщество»*.

Сельская школа показывает важность принципа преемственности и социального партнерства – формирование кадрового резерва начинается со школьной скамьи, а затем каждый этап карьеры учителя плавно вытекает из предыдущего, что приносит устойчивые результаты для всех стейкхолдеров – от роста профессиональной активности педколлектива до повышения мотивации учащихся.

Опыт городской школы подчеркивает значение индивидуализации маршрутов развития и опоры на данные, где профессиональный рост организован как управляемая система сопровождения с анализом прогресса каждого учителя. Во всех трех кейсах методическая работа приобретает характер *«живого развития, а не отчетности»* когда педагоги вовлечены, вдохновлены и проявляют инициативу.

Таким образом, реализация модели пяти уровней квалификации через практико-ориентированную, рефлексивную и научно обоснованную деятельность приводит к формированию профессионально устойчивого, творчески развивающегося педагога, способного обеспечивать высокое качество образования и развивать школу как сообщество. Это подтверждает актуальность рассматриваемых принципов и подходов для построения современной культуры непрерывного педагогического роста.

Заключение

Непрерывное профессиональное развитие педагога рассматривается как системный и постоянный процесс, встроенный в повседневную жизнь школы и направленный на повышение качества образования. Такой подход предполагает отказ от эпизодических курсов повышения квалификации в пользу целостной системы профессионального роста, сопровождающей педагога на всех этапах его карьеры. В условиях усложнения задач образования и роста требований к профессиональным компетенциям данная модель позволяет школам обеспечивать устойчивое развитие педагогических кадров и, как результат, улучшать образовательные результаты обучающихся.

Модель непрерывного профессионального развития педагогов в школе опирается на современные научные подходы и базируется на ключевых принципах: непрерывности, индивидуализации, практикоориентированности, рефлексивности, социального партнерства, доказательности и аналитичности. Эти принципы формируют концептуальный фундамент модели и отражают понимание педагога как активного субъекта собственного профессионального роста. Учитель самостоятельно определяет зоны развития, ставит цели, планирует действия, анализирует результаты и корректирует практику, получая при этом поддержку коллег и администрации. Школа, в свою очередь, создает условия, при которых профессиональное развитие становится нормой и частью организационной культуры.

Предложенная модель представляет собой циклический *горизонтальный и вертикальный процесс* профессионального роста, интегрирующий формальное, неформальное и самостоятельное обучение педагога. Она основана на теориях обучения через опыт и рефлексия и включает пять взаимосвязанных этапов – действие, анализ результатов, рефлексия, проектирование изменений и апробация. Реализация цикла позволяет педагогу последовательно улучшать практику, опираясь на данные и осмысленный анализ собственного опыта. Повторяемость цикла обеспечивает непрерывность развития и постепенный переход на более высокий уровень профессионального мастерства.

Модель базируется на классических теориях обучения через опыт и рефлексия (Д. Колб, Д. Шен, Ф. Кортаген и др.), которые показывают, что учитель развивается циклично: действуя, осмысливая опыт и пробуя новое. В методических рекомендациях выделен расширенный цикл из пяти этапов профессионального развития педагога. Этот цикл включает:

- 1) Действие – практическая деятельность учителя, куда входит постановка целей, планирование уроков и их проведение. Фактически учитель реализует задуманное в классе;

2) Анализ результатов – отдельный этап, где педагог собирает и изучает данные: успеваемость обучающихся, обратную связь, наблюдения за уроками, чтобы объективно оценить, что получилось;

3) Рефлексия – глубокое осмысление своей практики, причин успехов и неудач, осознание своих профессиональных подходов и ценностей. Здесь учитель отвечает на вопрос «почему произошло так» и выявляет существенные аспекты своего преподавания;

4) Проектирование изменений – этап, на котором педагог на основе анализа и рефлексии планирует, какие новые стратегии и методы внедрить далее. Происходит целеполагание и планирование следующего цикла: корректировка профессиональных целей, подбор новых методик обучения или воспитания, разработка конкретных шагов улучшения;

5) Аprobация – проба нововведений в реальной практике. Учитель внедряет разработанные изменения на уроках, по сути, экспериментирует с новыми подходами. Одновременно этот этап служит «диагностическим» – результаты нововведений наблюдаются и оцениваются, что закладывает основу для следующего витка цикла.

Далее цикл повторяется, снова переходя к этапу действия, но уже на более высоком уровне качества.

Важной особенностью модели является то, что ни один этап не реализуется изолированно. На всех стадиях профессионального роста педагог включен в взаимодействие с коллегами, наставниками и профессиональными сообществами. Это усиливает рефлексивный компонент, снижает профессиональную изоляцию и способствует формированию культуры совместного обучения и поддержки.

Методические рекомендации содержат практические ориентиры по внедрению модели в школах с разным уровнем готовности и ресурсного обеспечения. Модель носит гибкий и адаптивный характер и может внедряться поэтапно, начиная с развития наставничества, организации профессиональных сообществ и внедрения регулярной рефлексии педагогической практики.

Предложенная модель квалификационного роста педагога, которая может использоваться школами как;

- ориентир для планирования индивидуальных траекторий развития;
- позволяет дифференцировать поддержку педагогов на разных этапах профессионального пути (от наставничества до вовлечения опытных педагогов в методическое лидерство и сопровождение коллег).

Использование данной рамки помогает администрации видеть перспективы роста каждого педагога и выстраивать адресную методическую поддержку.

Модель также выступает инструментом планирования и самооценки. Для администрации она служит основой для построения системы методической работы, мониторинга профессионального роста и принятия управленческих решений. Для

педагогов модель является «дорожной картой» саморазвития, позволяющей осознанно оценивать свои компетенции, планировать индивидуальное профессиональное развитие и отслеживать собственный прогресс.

В целом, модель непрерывного профессионального развития педагогов представляет собой научно обоснованный и практико-ориентированный подход, связывающий ключевые принципы профессионального роста с конкретными механизмами школьной практики. Ее реализация позволяет перейти от разрозненных мероприятий к культуре постоянного профессионального развития, в которой педагоги учатся вместе, у друг друга и для улучшения качества образования. Это создает условия для устойчивого развития школы и достижения главной цели - обеспечения качественного образования для каждого обучающегося.

Список использованной литературы

1. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
2. Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
3. UNESCO. (2023). Reimagining Teacher Professional Development for the Future of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386598>
4. Day, C., & Sachs, J. (2004). International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Open University Press. <https://doi.org/10.1080/13674580400200472>
5. Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336–351. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>
6. OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
7. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
8. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
9. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
10. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31 «Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования» <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>
11. Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
12. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/02/supporing-teacher-professionalism_g1g608e5/9789264248601-en.pdf
13. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books. <https://archive.org/details/reflectivepracti00sch>

14. John Bond (2011). Thinking on Your Feet: Principals' Reflection-in-Action. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, vol. 6. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141179021>
15. Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
16. OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
17. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
18. OECD (2025), “OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 123, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>.
19. Victorian Auditor-General’s Office – Professional Learning for School Teachers <https://www.audit.vic.gov.au/report/professional-learning-school-teachers>
20. European Agency for Special Needs and Inclusive Education – Teacher Professional Learning in Finland https://www.european-agency.org/sites/default/files/Findings_Report_on_Teacher_Professional_Learning.pdf
21. TechClass Education Insights – Teacher Collaboration in Finnish Success <https://www.techclass.com>
22. Teacher Development Trust (UK) – Singapore Teacher Growth Model <https://www.tdtrust.org>
23. Acorn Training (Singapore) – Effective Teacher PD: Peer Coaching, Action Research, PLC <https://www.acorntraining.com.sg>
24. Academy of Singapore Teachers – Developing Effective PLCs (Singapore) <https://www.academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg>
25. Plymouth Marjon University – What is the Early Career Framework? <https://www.marjon.ac.uk>
26. Ontario Ministry of Education – New Teacher Induction Program (NTIP) Manual [edu.gov.on.ca](https://www.edu.gov.on.ca)
27. ETFO (Ontario Teachers’ Federation) – Professional Learning Communities: Advice <https://www.etfo.ca>
28. Professional Learning for School Teachers (2019). <https://www.audit.vic.gov.au/report/professional-learning-school-teachers?>
29. QT Academy (Australia) – Quality Teaching Rounds – <https://www.asqa.gov.au/students/student-record/register/australian-education-academy-pty-ltd>

30. Strengthening Induction through Quality Teaching Rounds.
https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/strengthening-induction-through-quality-teaching-rounds
31. Quality Teaching Rounds and school excellence. Supporting NSW Department of Education schools in the pursuit of excellence through Quality Teaching Rounds.
<https://qtacademy.edu.au/wp-content/uploads/2020/10/QTASchool-Excellence-Brochure-Final.pdf>
32. What is the Early Career Framework? <https://www.marjon.ac.uk/how-to-get-into-teaching/what-is-the-early-career-framework>
33. Manchini, Nigel & Jiménez, Óliver & Díaz, Natalia. (2025). Teachers' Soft Skills: a scoping review. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 42. 1-27. <https://doi.org/10.16888/interd.2025.42.1.27>.
34. Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
35. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
36. Lewis, C. (2002). Lesson Study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. American Research Institute. <https://www.lessonresearch.net>
37. Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
38. Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study: The Case of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405. <https://doi.org/10.1177/002248702237394>
39. Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In: Hart, L., Alston, A., Murata, A. (eds) *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_1
40. Akhmetova, G.S. & Ryspayeva, D.S. & Mussina, A.B.. (2025). Lesson Study in enhancing foreign language teacher practice. *Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series*. 11730. 71-81. <https://doi.org/10.31489/2025ped1/71-81>.
41. Wilson, E., & Sharimova, A. (2019). Conceptualizing the implementation of Lesson Study in Kazakhstan within a social theory framework. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 45–60. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2018-0033>
42. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

43. Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (4th ed.). Pearson.
44. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. https://punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_tcr2006.pdf
45. Puentedura, R. R. (2013). *Learning, Technology, and the SAMR Model: Goals, Processes and Practice*. Retrieved from <http://www.hippasus.com>
46. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL Framework*. Retrieved from CASEL website: <https://casel.org>
47. Mukanova S.D., Akifyeva O.A. Contemporary concepts and practical approaches to teacher professional development. *Вестник Карагандинского университета, Серия «Педагогика»*, 2025, 30, 1(117), с. 169-177. <https://doi.org/10.31489/2025ped1/168-177>
48. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
49. Семенова, Е. М. (2006). *Тренинг эмоциональной устойчивости педагога* (3-е изд.). Москва: Психотерапия. <https://www.calameo.com/books/0045343052029ce513b54>
50. Elbertson N. A., Jennings P. A., Brackett M.A. (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, Volume 6, 100134. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134>.
51. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 год «О статусе педагога». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>
52. Теоретические основы профессионального развития педагогов. Методические рекомендации. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2023. – 125 с. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/69%20%20%2069%20%20%2069%20%20%20%20RRRRRRR.pdf>
53. United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
54. Мурзалинова, А., Ж., А. Макатова, Альмагамбетова, Л., Иманова, А., & Зейнелова, А. (2024). Проектирование профессионального развития педагогов Казахстана на основе концептов педагогического дизайна. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 409(3), 191–211. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.762>
55. Пути развития профессионального мастерства педагогов в системе непрерывного образования. – город Астана: Национальная академия образования

имени И. Алтынсарина, 2023. – 201 стр.
<file:///C:/Users/Uba.27/Downloads/8888888888888888%20RRRRRRRRRRRRRRRRRR.pdf>

56. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>

57. Официальная страница АО «НЦПК “Өрлеу”». <https://orleu-edu.kz/>

58. Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>

59. Zulfikar, Y., & Mujiburrahman. (2018). Understanding own teaching: Becoming reflective teachers through reflective journals. *Reflective Practice*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1351351>

60. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>

61. Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

62. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 апреля 2020 года № 160 «Об утверждении Правил организации наставничества и требований к педагогам, осуществляющим наставничество». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020486>

63. Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *OECD Education Working Papers*, No. 133. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlz9h56p6qv-en>

64. OECD (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, OECD. Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>

65. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1434306>

66. Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

67. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

68. Wegner, Claas & Weber, Phillip & Ohlberger, Stephanie. (2014). Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus-Kids". 19-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131057.pdf>
69. OECD (2020), "Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration", OECD Education Policy Perspectives, No. 10, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/753eaa89-en>.
70. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119019473>
71. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 года № 83 «Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогов». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317>
72. Machost H, Stains M. Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. CBE Life Sci Educ. 2023 Jun;22(2):es2. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
73. Nduagbo, K., & Casale, C. (2023). Preservice Teachers' Reflective Practices, Self- efficacy, and Professional Growth. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 6(1 - March), 56–66. <https://doi.org/10.46787/elthe.v6i1.3555>
74. Методические рекомендации «Педагогический опыт: изучение, обобщение, продвижение в системе дополнительного образования» / сост.: М.Ю. Лимонова, С.В. Бесперстова, ТОГБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества» – Региональный модельный центр дополнительного образования детей. – Тамбов, 2018. – 40с. <https://fip.expert/storage/publications/documents/csVne81THzY1TBsgTuQtbQFLl804soCsXM9KEp68.pdf>
75. Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann. <https://archive.org/details/introductiontocu0000sten>

Приложение

Таблица. Цикл горизонтального профессионального роста педагога (действия, формы, методы и индикаторы эффективности для педагогов и администрации школы)

Этап цикла	Цикл профессионального роста педагога	Формы и методы работы педагога	Цикл профессионального роста для администрации	Формы и методы работы администрации	Индикаторы эффективности (результаты)
1. Действие	<ul style="list-style-type: none"> – планирует и проводит уроки; – организует образовательную среду; – взаимодействует с обучающимися; применяет методы обучения и оценивания в соответствии с учебной программой. 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение уроков; – применение методов обучения и оценивания; – организация безопасной и инклюзивной образовательной среды; – педагогическое взаимодействие с обучающимися. 	<ul style="list-style-type: none"> – создает условия для безопасного улучшения учителями педагогической практики; – предоставляет ресурсы; – поддерживает внедрение инноваций и новых подходов в обучении; – организует наставничество; 	<ul style="list-style-type: none"> – посещение и наблюдение уроков; – оперативное управленческое сопровождение; – методические консультации; – организация педагогической деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – 100 % уроков соответствуют целям обучения; – обеспечены безопасные и инклюзивные условия обучения (отсутствие системных нарушений); – применяются единые подходы к обучению и формативному оцениванию;

			<ul style="list-style-type: none"> – организует работу методических объединений и профессиональных сообществ; – создает условия для Lesson Study, внутришкольного обучения, а также культуры доверия и сотрудничества. 		<ul style="list-style-type: none"> – функционируют методические объединения и профессиональные сообщества.
2. Анализ	<ul style="list-style-type: none"> – анализирует проведенную деятельность; – сопоставляет запланированные цели с результатами; выявляет затруднения и успешные решения, опираясь на данные 	<ul style="list-style-type: none"> – самоанализ урока; – анализ достижений обучающихся; – изучение обратной связи; – анализ кейсов; обсуждение с коллегами или наставником. 	<ul style="list-style-type: none"> – проводит системный анализ уроков, результатов обучающихся, психологического климата, качества образовательной среды; – собирает обратную связь; 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ уроков; – анализ образовательных данных; – изучение результатов оценивания; сбор обратной связи от педагогов и обучающихся. 	<ul style="list-style-type: none"> – проводится регулярный анализ качества уроков и результатов обучающихся; – подготовлены аналитические справки по итогам четверти/полугодия; – выявлены типовые

	оценивания и обратную связь.		– выявляет потребности педагогов; создает условия для диагностики и безопасной атмосферы развития.		затруднения педагогов и зоны методической поддержки; – результаты анализа обсуждаются на педсоветах и МО.
3. Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> – осмысливает причины возникших затруднений и успехов; – связывает результаты с собственными установками, знаниями, методами и профессиональными ценностями; – 	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексивные записи; – профессиональные беседы; – самооценка компетенций по профстандарту; обсуждение в методическом объединении. 	<ul style="list-style-type: none"> – организует рефлексивные беседы, коллективный разбор уроков, методические обсуждения; поддерживает культуру анализа практики для роста педагогов 	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексивные управленческие совещания; – обсуждение кейсов; – коллективный разбор практик; конструктивный профессиональный диалог без порицания. 	<ul style="list-style-type: none"> – действует культура профессионального диалога и доверия; – проводятся рефлексивные формы работы (обсуждение уроков, Lesson Study); – 100% педагогов участвуют в самооценке компетенций;

	формирует понимание зон профессионального роста.				– результаты рефлексии используются для принятия управленческих решениях.
4. Проектирование	проектирует изменения в собственной практике: – формулирует цели профессионального роста; – разрабатывает индивидуальный профессиональный план (ИПР); выбирает методы и ресурсы для развития.	– постановка SMART-целей; – разработка ИПР; – планирование обучения, самообразования, Lesson Study, Action Research; консультации с наставником.	– согласует цели педагога с целями школы; – обеспечивает реалистичность и измеримость целей; – помогает педагогу планировать развитие; – обеспечивает ресурсы (время, наставников, обучение); – структурирует школьную систему	– стратегические и методические сессии; – согласование ИПР педагогов; – планирование наставничества и обучения; распределение ресурсов.	– функционирует единая система профессионального развития педагогов; – педагоги имеют актуальные ИПР; – ИПР педагогов согласованы с целями и миссией школы; – обеспечены ресурсы для профессионального развития (время, наставники, обучение).

			повышения квалификации; – интегрирует планы в стратегию школы.		
5. Апробация	– внедряет спроектированные изменения в практику и проверяет их эффективность; – собирает данные; запускает новый виток профессионального цикла.	– внедрение новых методов; – педагогический эксперимент; – формативное оценивание; – наблюдение динамики результатов; повторная диагностика.	– системно собирает данные о результатах; – мониторинг качество образовательной среды; – оценивает динамику профессиональных компетенций педагогов; – принимает управленческие решения на основе данных;	– мониторинг результатов; – управленческая аналитика; – корректировка программ и планов; обновление политики развития.	– проводится мониторинг реализации ИПР и профессионального роста педагогов; – зафиксирована положительная динамика качества уроков и/или результатов обучающихся; – корректируются планы методической и управленческой работы на основе данных;

			<ul style="list-style-type: none"> – пересматривает планы развития педагогов и школы и перераспределяет ресурсы; – корректирует политику профессионального развития; – инициирует новый цикл диагностики и роста. 		– реализуется цикл профессионального роста школы.
--	--	--	--	--	---

**Методические рекомендации по разработке модели непрерывного
профессионального развития педагогов в школе**

Подписано в печать 26.12.2025 г. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Шрифт Times New Roman. Условная печать