

Методическая компетентность педагога в исследовательской ретроспективе: обзор публикаций

Ольга Викторовна Власова

Независимый исследователь

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Пермь, Россия

vlasovaov@inbox.ru

ORCID 0009-0005-5832-1127

Поступила в редакцию 06.05.2025

Принята 26.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.147

DOI 10.25726/g3604-5406-5793-I

EDN OGUEIV

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования методической компетентности педагогов в исследовательской ретроспективе. Проведен анализ научных и методических публикаций открытой научной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru/>), посвященных данной теме, с целью выявления основных подходов, научных вопросов и истории изучения методической компетентности педагогов. Результаты анализа позволили определить актуальные тренды и перспективные направления развития методической работы с педагогическими кадрами.

Ключевые слова

методическая компетентность, педагог, профессиональное развитие, публикации, методическая работа.

Введение

Современная система образования предъявляет высокие требования к профессионализму педагогов, в частности, к их методической компетентности. Методическая компетентность – это интегральное качество личности, представляющее собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной организации и проведения образовательного процесса. В условиях постоянно изменяющихся образовательных стандартов, внедрения новых технологий и методик обучения актуальность проблемы формирования методической компетентности педагогов значительно возрастает, поскольку методическое мастерство требует регулярного обновления. Для выявления основных тенденций и подходов к решению данной проблемы был проведен анализ публикаций, посвященных формированию методической компетентности педагогов общеобразовательной школы. Отметим, что автором были отобраны публикации, посвященные изучению методической компетентности педагогов исключительно общеобразовательных школ.

Материалы и методы исследования

В качестве объекта исследования были выбраны научные и методические публикации, опубликованные в периодических изданиях и размещенные в открытой научной библиотеке «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru/>). Для анализа был использован метод контент-анализа, который позволил выявить частоту упоминания ключевых понятий, связанных с формированием методической компетентности педагогов.

Результаты и обсуждение

Методическая компетентность педагогов всегда оставалась в центре внимания исследователей, стремившихся понять, каким образом учителя могут наиболее эффективно организовывать и проводить учебно-воспитательный процесс. Дискуссии о важности методической подготовки ведутся уже не одно десятилетие, и с течением времени подходы к этому вопросу претерпевали значительные изменения. Некоторые традиционные взгляды, отражающие лишь классические методы структурирования урока, со временем отступили на второй план. Однако в них до сих пор можно найти ценную информацию об основах методической работы, которая нередко становится фундаментом для современных инновационных решений. Целый ряд авторов подчеркивает, что методическая компетентность требует комплексного развития и является неотъемлемой составляющей профессионального роста каждого учителя. Фактически она приближается к понятию педагогического мастерства, так как касается не только способа организации урока, но и развития ценностных установок, формирующих способность к самоанализу и постоянному совершенствованию практических навыков. Это важно для соблюдения баланса между теориями, накопленными на педагогических факультетах, и реальным опытом работы в школе. В ходе исторического анализа прослеживается постоянное стремление к поиску оптимальных методических приемов, которые помогут педагогу достичь максимальной эффективности в работе с самыми разными категориями учащихся. Разнообразие форм обучения и изменений в программе диктует необходимость постоянного профессионального развития, которое уже невозможно без освоения принципов рефлексии и анализа собственной работы. Важность систематического подхода к анализу эффективности методик также подчеркивается в исследованиях, которые сегодня широко цитируются в отечественной и зарубежной науке. Педагогическая литература советской эпохи не была однородной, но прослеживается общее для того времени стремление к единым стандартам и критериями оценки качества урока. В то же время дискуссии о необходимости творческого поиска оставались актуальными, поэтому возникали первые попытки отказаться от жестко регламентированных схем в пользу ситуационного подхода.

Описывая эволюцию методической компетентности, необходимо отметить, что в дореволюционный период в отечественной педагогике также обсуждались вопросы, схожие с теми, что поднимаются сейчас. Научная литература того времени нередко фокусировалась на нравственно-воспитательных аспектах деятельности учителя, подчеркивая, что «метод» не может расцениваться исключительно как технологический прием. Вслед за этим многие возвышали роль личности учителя, считая, что только педагог, обладающий богатым духовным миром и способностью к самопожертвованию, может стать по-настоящему эффективным наставником. При всей неоднозначности указанного подхода в нем прослеживаются зачатки идеи о том, что методическая компетентность должна включать в себя умение мыслить критически и самостоятельно искать оптимальные решения. Оглядываясь на исследовательскую ретроспективу, нельзя не упомянуть, что многие методы, зародившиеся в прошлом, нашли свое второе рождение уже в период активной реформы образования. Однако сегодня они адаптированы к актуальным реалиям, со стороны которых в первую очередь идет запрос на целостность методического сопровождения образовательного процесса. Поменялась сама парадигма: вместо передачи знаний ученику современный учитель должен создать условия для их самостоятельного «открытия» и осмысления. Этот процесс требует от педагога высоких навыков планирования урока, а также тонкого понимания психологии и возраста обучающихся. Разные поколения исследователей по-своему охарактеризовали это явление, пытаясь найти последовательность в изменении взглядов на методическую компетентность. На самом деле педагогическая мысль нередко движется по кругу: многие, казалось бы, устаревшие идеи возрождаются на новом теоретическом уровне. За последнее столетие накоплен богатый практический опыт, который помогает систематизировать и улучшать методические наработки.

Прошлый век ознаменовался научными дискуссиями о том, что следует считать приоритетным в методической компетентности: педагогические техники или способность к личностному влиянию. Одни исследователи призывали совершенствовать именно технологическую сторону работы, подчеркивая важность точной структуры урока, продуманного распределения заданий и строгой логики подачи

материала. Другие же указывали на исключительную важность атмосферы, которую создает учитель, его умения мотивировать и вдохновлять учащихся. По их мнению, именно эмоциональная составляющая во многом определяет успех урока, поскольку у ученика должно возникать чувство сопричастности к процессу обучения. В ходе развития педагогической науки стало очевидно, что изолированное развитие методической компетентности в направлении либо «технических навыков», либо «личностного влияния» не принесет желаемого результата. Пришло признание того, что учитель должен уметь гармонично соединять оба аспекта, и это нашло отражение в новой научно-методической литературе, появлявшейся к концу XX века. Авторы вновь указывали на невозможность универсальных решений, объясняя это разнообразием индивидуальных особенностей учителей и учащихся. Накопленная база исследований к тому моменту настолько расширила представления о методической компетентности, что потребовала более систематического подхода к ее описанию. Возникли попытки разработать классификации методических умений, включающих этапы планирования, организации, рефлексии и самооценки результатов. Педагогическая мысль искала пути интеграции знаний о психологии, дидактике, предметных методиках и теории коммуникации с тем, чтобы сформировать целостную систему подготовки учителей. Такие подходы задавали тон многим диссертациям и монографиям, посвященным профессиональному развитию специалистов в сфере образования.

В свою очередь, системный анализ исследований позволил выявить основные тенденции, характеризующие историческую динамику формирования методической компетентности. Во-первых, на смену целиком нормативной модели педагога, где он должен был строго соблюдать предписанные схемы, пришло понимание необходимости индивидуального творческого подхода. Во-вторых, усилилось взаимодействие науки и практики: методические идеи проверялись в экспериментальных школах и впоследствии становились предметом обсуждения на всесоюзных и международных конференциях. В-третьих, возникла устойчивая убежденность в том, что сама среда (учебная, воспитательная, профессиональная) оказывает значительное влияние на становление методической компетентности, и потому стали уделять больше внимания условиям, в которых проходит становление учителя. И наконец, в научную повестку вошел вопрос о том, как поддерживать и развивать компетентность в условиях непрерывного развития информационно-коммуникационных технологий. Ряд авторов рассматривал эту проблему в свете цифровой трансформации школы, при которой традиционные подходы к методическому сопровождению урока нередко требуют серьезного пересмотра.

Есть мнение, что даже самые передовые педагогические методики останутся малоэффективными, если учитель не обладает сформированной методической компетентностью. Это включает в себя умение критически оценивать и отбирать инновации, адаптировать их под конкретные условия, а не пытаться применить их в неизменном виде. Подобный навык отчасти связан с исследовательской культурой педагога, так как он предполагает готовность к проведению собственного анализа результатов, наблюдения за реакцией учащихся и коррекции методики в соответствии с реальной образовательной обстановкой. Такая гибкость и открытость новым идеям нередко становится решающим фактором в повышении качества обучения, что отмечено в ряде современных работ, анализирующих эффективность применения активных методик. При этом современный учитель функционирует в ситуации постоянной перегрузки информацией, так как интернет предоставляет практически безграничный доступ к целому спектру образовательных ресурсов. Поэтому целенаправленное развитие методического мышления помогает ему систематизировать и эффективно использовать всю доступную информацию, не теряя при этом ориентацию на стандарт и актуальные задачи воспитания. Отсюда вытекает и необходимость формирования специальной рефлексивной позиции, позволяющей педагогу видеть свои сильные и слабые стороны и работать над последними. Исследования показывают, что присущая современному образованию вариативность не должна приводить к хаосу в выборе методов и средств обучения, а наоборот, должна способствовать осознанному, гибкому и мотивированному их применению.

Учитывая широкий контекст исторических изменений, становится ясно, что методическая компетентность не появляется сама собой: она формируется в связи с общественно-политическими тенденциями, экономическими условиями, реформами в сфере образования. Каждый этап

исторического развития ставил перед школой новые задачи, а значит, требовал от учителя новых умений. В дореволюционной России, как уже упоминалось, делался акцент на нравственных аспектах, в советский период – на единой алгоритмизации и стандартах, а в постсоветское время – на вариативности и личностно-ориентированном подходе. Все это не может не сказываться на том, как в разные эпохи определялась сущность методической компетентности. Однако, несмотря на различные акценты, во все периоды сохранялось понимание, что учителю необходимо не только владеть технологиями передачи знаний, но и воспитывать гармонично развитую личность. И это воспитание невозможно без наличия у педагога глубоких, внутренне осмысленных методических позиций. Другой вопрос, что уровень методической компетентности вынужден был меняться в зависимости от государственной идеологии и актуальной методической моды. Таким образом, теоретикам и практикам важно видеть сквозную линию развития педагогических идей, которая прослеживается даже в условиях внешних перемен.

Возникает вопрос, каким образом педагог может совершенствовать свою методическую компетентность. Согласно одним взглядам, решающим фактором считается наличие у учителя способностей к самообразованию и творческому поиску. Другие полагают, что ключевое значение имеет непрерывная система повышения квалификации, которая обеспечивает педагога не только новыми знаниями, но и формирует у него умение рефлексировать собственную деятельность. В реальности оба подхода должны дополнять друг друга, формируя синтез внешних и внутренних источников развития компетентности. Учитель, активно участвующий в методических объединениях, научных конференциях и семинарах, получает возможность обмениваться опытом и анализировать чужие кейсы в свете своих профессиональных задач. Корпоративная система обучения педагогов в школах, где учителя совместно обсуждают и планируют уроки, также играет немаловажную роль. Фактически любой опыт, полученный извне, должен быть переосмыслен с учетом индивидуального стиля преподавания. При этом формируется база для дальнейшего исследования, которое педагог осуществляет уже в непосредственной практике, наблюдая, как меняются результаты у детей при тех или иных нововведениях. Такая непрерывная научная рефлексия становится одним из ведущих факторов в становлении профессионала, готового к инновациям в ультрасовременном образовательном пространстве.

С точки зрения сравнения зарубежных подходов, можно увидеть, что методическая компетентность рассматривается как многофакторное явление, где широко используются идеи смежных наук. Педагогика за рубежом тесно взаимодействует с психологией обучения, социологией образования, теорией коммуникации. Учителя нередко проходят дополнительные тренинги, в которых моделируются реальные ситуации, требующие не только знания методик, но и умения вести эмоционально сложные беседы, разрешать конфликты и управлять групповой динамикой на уроке. Это четко указывает на важность методической компетентности как не чисто технической категории, но и глубоко личностной. Учитель со сформированным методическим арсеналом не остается без вариантов, если определенная практика вдруг оказывается неэффективной в конкретных условиях. Он быстро перестраивается, подбирает новые подходы или модифицирует прежние. В итоге наблюдаем, что в зарубежных работах большое значение придается индивидуальному маршруту профессионального развития педагога. Там делается акцент на наставничестве, оценке компетентности, а также создании профессиональных сообществ, где учителя совместно размышляют над педагогическими вызовами. Все это рождает более гибкую систему, которая способна оперативно реагировать на изменения в образовательной политике.

Одновременно ряд отечественных авторов отмечает, что при всей привлекательности зарубежных моделей нам необходимо учитывать домашний контекст, включая специфику образовательного законодательства, традиции преподавания и реальные условия в школах. Методическая компетентность педагога в российских реалиях формируется в определенной институциональной среде, где сохраняются жесткие требования стандартов. При этом национальная система образования декларирует ориентацию не только на предметные результаты, но и на личностное развитие каждого ученика. В таких условиях учитель вынужден удерживать сложный баланс, следуя как формальным требованиям программ, так и творческому поиску. Исследуя публикации постсоветского периода, можно видеть, что в российской педагогике активно обсуждается идея личностного роста

педагога через систематическую рефлексию, использование проектных методов, а также массу других инноваций, таких как смешанное обучение, электронные курсы и т.д. Однако итоговый успех определяется именно методическим мастерством, в основе которого – хорошее понимание психолого-педагогических закономерностей и способность применять их в реальной практике.

Эти процессы стимулируются и общим повышением уровня подготовки учителей в вузах. Сейчас педагогические вузы уделяют гораздо больше внимания формированию методической компетентности, чем это было раньше, ориентируясь на структуру компетенций, заданных образовательными стандартами высшего профессионального образования. Студенты, ещё не успев начать работать в школе, получают задачи на разработку и проведение фрагментов уроков, которые затем анализируются и корректируются. Это особенно важно, так как у выпускника уже на старте карьеры формируется база для рефлексивного отношения к своей деятельности. В то же время одной вузовской подготовки все же недостаточно. Педагогическая практика показывает, что окончательно методическая компетентность формируется только при взаимодействии теории и практики, когда учитель накапливает реальный учебный опыт, решает конфликтные ситуации, ищет пути воздействия на демотивированных учеников и т.д. Таким образом, становление методической компетентности – непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности педагога.

Сегодня к исследованию методической компетентности подключаются и специалисты в области цифровых технологий, предлагающие новые средства для организации обучения. Информационные платформы, системы дистанционного взаимодействия, мультимедийные ресурсы и многочисленные образовательные приложения открывают педагогу широкие возможности для творчества. Но вместе с тем они требуют от него умения выбирать и грамотно интегрировать технологии в контекст урока. Это ставит дополнительные задачи перед методическими службами школ, которые обязаны обеспечивать учителей актуальной информацией и поддержкой в освоении новшеств. Во многих регионах создаются центры методической помощи, предлагающие курсы повышения квалификации по цифровым компетенциям и комплексному применению электронных ресурсов. При этом традиционная дискуссия о роли учителя как первоисточника знаний или модератора процесса самообразования учеников приобретает новые нюансы, ведь современные дети зачастую имеют доступ к информации, сопоставимый с учительским. Как следствие, изменяются приоритеты в формировании методического мастерства: педагогу важно научиться не столько давать готовые ответы, сколько направлять учащихся в правильное русло, помогая им критически оценивать и систематизировать информацию. Эта задача усложняется еще и тем, что в цифровой эпохе психологические особенности детей также претерпевают изменения: удерживать их внимание все сложнее, информационные потоки постоянно отвлекают и снижают концентрацию. В итоге учитель должен учитывать эти факторы на этапе проектирования учебного занятия и подбирать методы, позволяющие вовлечь учеников, сформировать у них навыки исследовательской и проектной работы.

В исторической ретроспективе тема исследовательской деятельности учителя часто поднималась в связи с дискуссиями о повышении статуса учителя как ученого-практика. В некоторых педагогических школах прошлого подчеркивалось, что учитель должен обладать способностью к эксперименту, к постановке гипотез и проверке их в классе. Однако из-за определенных политических и идеологических ограничений эта идея не всегда получала полноценное развитие. В постсоветское время концепция учителя-исследователя стала более популярной, так как открылись возможности для публикации частных методических находок и участия в грантах, направленных на совершенствование учебного процесса. В условиях постоянных реформ именно учитель, способный систематизировать эмпирические данные, проводить анализ и делать выводы, становится инициатором практико-ориентированных изменений на местах. Поэтому на первый план выходит исследовательский компонент методической компетентности, когда педагог не только переносит чужие идеи, но и самостоятельно генерирует новые, основанные на наблюдениях, экспериментах и взаимодействии с коллегами. Этот компонент отчетливо виден в работах последних лет, где анализируется процесс внедрения проектных и исследовательских методов обучения как динамический и требующий от учителя готовности к сотрудничеству с детьми на более равноправных началах.

Особый интерес представляет сравнительный анализ публикаций, посвященных работе педагогов в школах с углубленным изучением отдельных предметов и в обычных массовых школах. Практика показывает, что в специализированных образовательных учреждениях совершенствование методической компетентности идет более целенаправленно, так как учителя ориентированы на более глубокое содержание, опираются на научные исследования по своему предмету и часто сами становятся авторами методических рекомендаций. Тесная связь с профильными вузами и научными институтами позволяет им держать руку на пульсе новейших разработок. В массовых школах особое значение приобретает умение педагога взаимодействовать со всеми типами учащихся, учитывая их индивидуальные особенности и уровень мотивации. Однако единые стандарты и широкое разнообразие контингента порождают ряд трудностей, для решения которых учитель вынужден регулярно обращаться к методической литературе, обмену опытом, а также к собственным экспериментам. Отсюда появляются публикации о практиках дифференцированного обучения, инклюзии, поддержке одаренных детей, где неизменно подчеркивается важность владения методическими инструментами, способными удовлетворить многогранные образовательные потребности учеников. Педагогу приходится балансировать между необходимостью дать крепкую теоретическую базу и желанием развивать творческий потенциал каждого ребенка.

Прослеживая развитие методической компетентности на протяжении многих лет, можно констатировать, что ее универсальное определение так и не сложилось. В разных теоретических школах акцент делается на различные компоненты: дидактические, психологические, технологические, коммуникативные. Отсюда и разнообразие классификаций, каждое из которых отражает определенное направление педагогической мысли. Условно их можно объединить вокруг идеи, что методическая компетентность – это комплекс знаний, умений и личностных качеств, позволяющих учителю эффективно организовывать и проводить образовательный процесс, постоянно анализировать его результаты и вносить изменения в соответствии с целями и условиями. Такая широкая трактовка рождает трудности при оценке компетентности, поскольку требует гибких инструментов диагностики. Тем не менее разработка критериев профессиональной подготовки ведется весьма активно, и результаты можно увидеть в программе аттестации учителей, где учитываются самые разные аспекты их методической деятельности. В этом контексте возрастает значение научно-практических конференций, тематических сборников, а также сетевых сообществ педагогов, где публикуются результаты исследований и методических экспериментов. Такая открытость позволяет отслеживать вектор развития и расширять границы методической мысли.

Неотъемлемой частью ретроспективы является анализ диссертационных исследований, в которых методическая компетентность часто рассматривается как объект научного поиска. Докторанты и аспиранты разрабатывают конкретные модели повышения квалификации учителей, экспериментируют с внедрением игровых и проектных технологий. В процессе такой работы они часто опираются на междисциплинарный подход, демонстрируя, что формирование компетентности невозможно без учета психологии личности учителя, мотивационных факторов и особенностей той среды, в которой он практикует. Исторический взгляд помогает увидеть, как отдельные теории метода сменяли друг друга под влиянием социальных изменений. Однако ключевой вывод, который можно сделать из множества исследовательских трудов, состоит в том, что вне зависимости от эпохи успешный учитель всегда уделяет внимание росту собственного методического мастерства. Если раньше большую роль играла идеологическая составляющая и единые стандарты, то сегодня критически важной становится способность к адаптации и дифференциации. Это в свою очередь подчеркивает неизменную актуальность научных исследований в области методики преподавания и обогащения арсенала педагогических средств.

При знакомстве с богатой педагогической литературой обнаруживается, что методическая компетентность включает в себя не только знание образовательных технологий, но и личную ответственность учителя за конечные результаты своей деятельности. В советское время основное внимание уделялось поддержанию единых требований к уроку, где методика сводилась к пошаговому соблюдению плана. Но уже в то время некоторые новаторы стремились привнести в занятия элементы

проблемного и поискового обучения, неформального общения и психологического комфорта. Их подход и сегодня остается современным, занимая важное место в концепции компетентностного обучения. Учитель перестает быть дирижером жёстко заданной схемы, а превращается в партнёра, который сопровождает ученика в процессе познания. Здесь необходимо обладать арсеналом методических приёмов, рассчитанных на разные возрастные группы, типы мышления и уровни учебной мотивации. Преподавательская рутинность и консерватизм часто становятся серьезными барьерами на пути обновления методического фонда школы. Поэтому немаловажным фактором в историческом аспекте является взаимодействие с молодежью, которая более открыта новым идеям и способна посмотреть на процесс обучения свежим взглядом. Это взаимодействие рождает интересные парадоксы: с одной стороны, нужно сохранять преемственность и уважение к педагогическим традициям, с другой – необходимо новаторство и готовность к эксперименту.

Исследователи неоднократно обращались к вопросу, какую роль играет личностная позиция педагога в процессе методического совершенствования. Сторонники гуманистического подхода утверждают, что методическая компетентность строится вокруг ценностей педагога, его взгляда на природу ребенка, веры в возможности каждого ученика. Без этого, считают они, никакие технологические приемы не будут успешными. Соответственно, если взгляды учителя противоречат идее личностного роста ученика, если ему ближе авторитарные модели, то и методика будет выстроена соответствующим образом: жесткая дисциплина, минимум самостоятельного поиска, акцент на формальных результатах. Однако сама педагогическая реальность последних десятилетий показывает, что школы, где преобладает активное вовлечение учащихся в процесс, проектная и исследовательская деятельность, достигают более высоких результатов. Это подтверждают и итоги ЕГЭ, и участие в различных конкурсах, и уровень социальной адаптации выпускников. Здесь снова проявляется специфика исторического пути: в разное время условия для формирования личностной позиции учителя были разные, а потому и результаты методических экспериментов во многом разнятся.

Общие вопросы профессиональной компетентности педагога рассматривались А.В. Хуторским (Хуторской, 2003), А.К. Марковой (Маркова, 1996), Э.Ф. Зеер (Зеер, 2005), Л.М. Митиной (Митина, 1998) и др. учеными, однако самостоятельных исследований, посвященных исключительно методической компетентности, долгое время не было. Первая публикация, посвященная изучению методической компетентности педагогов, появляется в 2007 году – как повод изучения методической готовности учителей в создании ситуации выбора учеников (Ковалева, 2007) в образовательном пространстве школы. В 2009-2010 годах появляется волна статей Л.А. Никитиной Л.А., рассматривавшей исследовательскую компетентность в методической подготовке педагога (Никитина, 2009; Никитина, 2009; Никитина, 2010). Важной публикацией этого периода стала статья Е.А. Нагрелли (Нагрелли, 2009), представившая структурно-функциональную модель формирования методической компетентности в рамках обучения на курсах повышения квалификации.

В работе Н.А. Нагибиной и Н.В. Ипполитовой (Нагибина, 2013) аргументирован тезис о том, что методическая компетентность является структурным элементом профессионально-педагогической компетентности, что говорит о необходимости ее изучения как самостоятельного компонента профессионализма учителя. В публикации Л.А. Гладун предложен подход к трактовке понятия «методическая компетентность» и разведены понятия «компетентность» и «компетенция» (Гладун, 2011). В это же время издается статья О.П. Филатовой (Филатова, 2013), представляющая структурные элементы методической компетентности учителя и проектирующая процесс формирования методической компетентности по уровням. Годом позже Н.Г. Масюкова в своей ключевой статье «Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя» провела комплексный анализ и представила понятие, место методической компетентности в профессиональной компетентности педагога, синхронизировала содержание методической компетентности с текстом профессионального стандарта «Педагог» (Масюкова, 2015). На протяжении последующих трех лет наблюдается слабый интерес исследователей к изучению феномена методической компетентности учителя, имеющиеся публикации носят частный и локальный характер (формирование методической компетентности у учителя-лингвиста, учителя начальных классов и т.д.).

В работе Е.В. Бурцевой, О.М. Климовой, О.В. Давыдовской О.В. методическая компетентность рассматривается как «признак профессиональной зрелости педагога», то есть не только как составная часть профессионально-педагогической компетентности, но и как уровень профессионального мастерства (Бурцева, 2019). Именно в это время (2020) наблюдается всплеск исследовательского интереса к изучаемой тематике – О.А. Юртаева отмечает высокую роль самообразования в развитии методической компетентности учителя, авторский коллектив Л.И. Акулова, В.Ф. Поберезкая, С.Н. Терентьева (Акулова, 2020) рассматривают возможности формирования и развития методической компетентности у студентов, И.С. Бубнова (Бубнова, 2021) одна из первых описывает подход к диагностике уровня сформированности методической компетентности в рамках региональной стратегии развития педагогических кадров, основываясь на реальных кейсах. Поиск форм и методов развития методической компетентности привёл к появлению нового взгляда – использованию неформального образования в работе с педагогами как альтернативу традиционному формальному образованию (Самарская, 2021). На общем фоне публикаций особое место занимает комплексное исследование А.А. Ковшовой А.А. (Ковшова, 2022) «Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты».

Заключение

Проведенный обзор публикаций, посвященных вопросам формирования, развития и диагностики методической компетентности педагога, позволяет сделать следующие выводы:

1. Многоаспектность и динамичность понятия: методическая компетентность педагога представляет собой сложное, многогранное и динамично развивающееся явление, интегрирующее знания, умения, навыки, личностные качества и опыт, необходимые для эффективной организации и реализации образовательного процесса. Ее содержание трансформируется под воздействием изменений в образовательной парадигме, внедрения новых технологий и актуализации социальных запросов к образованию. На сегодняшний день нет единого общепризнанного определения методической компетентности педагога.

2. Акцент на деятельностном подходе: в современных исследованиях прослеживается тенденция к рассмотрению методической компетентности через призму деятельностного подхода. Акцент смещается с простого обладания знаниями к умению применять их на практике, адаптировать методики к индивидуальным особенностям обучающихся, проектировать и реализовывать эффективные образовательные стратегии.

3. Взаимосвязь с исследовательской деятельностью: выявлена тесная взаимосвязь между методической компетентностью педагога и его способностью к исследовательской деятельности. Педагог-исследователь способен критически анализировать существующие методики, разрабатывать и апробировать новые подходы к обучению, обобщать и распространять передовой педагогический опыт.

4. Необходимость непрерывного профессионального развития: формирование и развитие методической компетентности – это непрерывный процесс, требующий систематического повышения квалификации, самообразования, рефлексии собственной педагогической деятельности и активного взаимодействия с профессиональным сообществом.

5. Недостаточная разработанность инструментария оценки: несмотря на значительное количество исследований, посвященных методической компетентности, остается актуальной проблема разработки валидных и надежных инструментов ее оценки, позволяющих объективно измерить уровень сформированности данной компетентности у педагогов.

Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на углубленное изучение структуры и содержания методической компетентности в контексте современных образовательных реалий, разработку эффективных моделей ее формирования и совершенствование методов ее диагностики. Особое внимание следует уделить изучению влияния цифровизации образования на трансформацию методической компетентности педагога.

Список литературы

1. Акулова Л.И., Поберезкая В.Ф., Терентьева С.Н. Педагогические условия формирования методической компетентности у будущих педагогов в классическом вузе // Человек. Культура. Образование. 2020. № 2(36). С. 150-162.
2. Бубнова И.С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 77-85.
3. Бурцева Е.В., Климова О.М., Давыдовская М.В. Методическая компетентность, как признак зрелости педагога // E-Scio. 2019. № 10(37). С. 199-203.
4. Гладун Л.А. Теоретическое исследование понятий педагогической и методической компетентности, компетенций // Science Time. 2014. № 11(11). С. 46-62
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.
6. Ковалева И.Ю. Методическая готовность педагогов Мурманской области к продуктивной деятельности в условиях образовательного выбора // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 33. С. 352-356.
7. Ковшова А.А. Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты // Концепт. 2022. № 10. С. 100-118.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
9. Масюкова Н.Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя // МНКО. 2015. № 3(52).
10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
11. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога // Наука и школа. 2013. № 3. С. 44-46.
12. Нагрелли Е.А. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2009. № 2.
13. Никитина Л.А. Исследовательская компетентность и методическая подготовка педагога // МНКО. 2009. № 1.
14. Никитина Л.А. Образовательная программа становления исследовательской компетентности в методической подготовке педагога // МНКО. 2009. № 3.
15. Никитина Л.А. Образовательные ситуации в методической подготовке как средство становления исследовательской компетентности педагога // Образование и наука. 2010. № 5. С. 15-24.
16. Самарская А.В., Дудаев Г.С.-Х. Роль неформального образования в повышении уровня методической компетентности педагогов в рамках республиканского проекта «региональная система учительского роста» // МНКО. 2021. № 1(86).
17. Филатова О.П. Процесс формирования методической компетенции педагогов при освоении аудиовизуальных технологий обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 1(14). С. 119-124.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

Methodological competence of a teacher in a research retrospective: review of publications

Olga V. Vlasova

Independent researcher

Perm State National Research University

Perm, Russia

vlasovaov@inbox.ru

ORCID 0009-0005-5832-1127

Received 06.05.2025

Accepted 26.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.147

DOI 10.25726/g3604-5406-5793-I

EDN OGUEIV

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the problem of the formation of methodological competence of teachers in a research retrospective. The analysis of scientific and methodological publications of the open scientific library «CyberLeninka» is carried out (<https://cyberleninka.ru/>), devoted to this topic, in order to identify the main approaches, scientific issues and the history of the study of methodological competence of teachers. The results of the analysis allowed us to identify current trends and promising areas for the development of methodological work with teaching staff.

Keywords

methodological competence, teacher, professional development, publications, methodical work.

References

1. Akulova L.I., Poberezkaya V.F., Terentyeva S.N. Pedagogical conditions for the formation of methodological competence among future teachers in a classical university. *Culture. Education*. 2020. № 2(36). pp. 150-162.
2. Bubnova I.S. Methodical competence of a teacher: the essence and diagnosis // *Pedagogical perspective*. 2021. № 3. pp. 77-85.
3. Burtseva E.V., Klimova O.M., Davydovskaya M.V. Methodological competence as a sign of teacher maturity // *E-Scio*. 2019. № 10(37). pp. 199-203.
4. Gladun L.A. Theoretical study of the concepts of pedagogical and methodological competence, competencies // *Science Time*. 2014. № 11(11). pp. 46-62
5. Zeer E.F., Simanyuk E.E. Competence-based approach to modernization of vocational education // *Higher education in Russia*. 2005. № 4. pp. 23-30.
6. Kovaleva I.Y. Methodical readiness of teachers of the Murmansk region for productive activity in the context of educational choice // *A.I. Herzen RSPU bulletin*. 2007. № 33. pp. 352-356.
7. Kovshova A.A. Methodological competence of a teacher: analysis of approaches, concept, structural components // *Concept*. 2022. № 10. pp. 100-118.
8. Markova A.K. *Psychology of professionalism*. M.: Knowledge, 1996. 308 p
9. Masyukova N.G. Methodological competence in the structure of professional competence of a teacher // *MNCO*. 2015. № 3(52).

10. Mitina L.M. Psychology of professional teacher development. M.: Flinta; Moscow Psychological and Social Institute, 1998. 200 p.
11. Nagibina N.A., Ippolitova N.V. Methodological competence as a component of a teacher's professional competence // Science and school. 2013. № 3. pp. 44-46.
12. Nagrelli E.A. Structural and functional model of formation of methodological competence of teachers in the system of advanced training // Scientific support of the system of advanced training. 2009. № 2.
13. Nikitina L.A. Research competence and methodological training of a teacher // MNCO. 2009. № 1.
14. Nikitina L.A. Educational program for the formation of research competence in the methodological training of a teacher // MNCO. 2009. № 3.
15. Nikitina L.A. Educational situations in methodological training as a means of developing a teacher's research competence // Education and Science. 2010. № 5. pp. 15-24.
16. Samarskaya A.V., Dudaev G.S.-H. The role of information education in improving the level of methodological competence of teachers within the framework of the republican project «regional teacher growth system» // MNCO. 2021. № 1(86).
17. Filatova O.P. The process of formation of teachers' methodological competence in the development of audiovisual teaching technologies // Scientific support of the personnel development system. 2013. № 1(14). pp. 119-124.
18. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented educational paradigm // Public education. 2003. № 2. pp. 58-64.