ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

Сертификат: 06902E30DD0B6A07DF1559D15B106E8F620C644B
Владелец: Семкина Марина Викторовна
Действителен: с 05.10.2020 до 05.01.2022

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ АНЖЕРО-СУДЖЕНСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА

ВЫПИСКА ИЗ ПРИКАЗА

от 27.01.2021 г. **№ 63**

По итогам проверки (мониторинга) деятельности администрации школ с низкими результатами обучения и функционирующими в неблагоприятных социальных условиях (МБОУ «ООШ №7», МБОУ «ООШ №17», МБОУ «ООШ №38») по исполнению п.13,20 ч.3 ст.28 Федерального Закона №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» по обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, организации и проведению методических мероприятий

По итогам проверки (мониторинга) деятельности администрации школ с низкими результатами обучения и функционирующими в неблагоприятных социальных условиях (МБОУ «ООШ №7», МБОУ «ООШ №17», МБОУ «ООШ №38») по обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, организации и проведению методических мероприятий,

П Р И К А З Ы В А Ю:

пунк 3, абзац 3

организовать тиражирование опыта МБОУ «ООШ №17» по оценке предметных компетенций педагогических работников (Срок: 2021 год);

Начальник управления образования М.В. Семкина

Приложение 3
к приказу УО
от 27.01.2021 № 63

Рекомендации для руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций по оценке предметных и методических компетенций учителей

(из опыта работы муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения АСГО «Основная общеобразовательная школа №17»)

Приложения к рекомендациям: диагностические материалы для проведения мониторинга профессиональных затруднений педагогов

АСГО, 2021

Введение

Повышение качества образовательных результатов обучающихся находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации педагогических работников, особую роль приобретает решение задачи оказания адресной помощи педагогу по преодолению его профессиональных затруднений, удовлетворения профессиональных потребностей. Что, в свою очередь, может быть возможно только при тщательном изучении видов и областей затруднений, особенностей проявления явных и скрытых профессиональных потребностей каждого отдельно взятого специалиста. Иными словами, качественное проектирование персонифицированной программы методического сопровождения педагогов невозможно без тщательно проведенного диагностического исследования профессиональных затруднений и потребностей.

В рамках данного направления деятельности, администрации образовательных организаций необходимо осуществлять педагогическую диагностику, как систему методов и средств изучения профессионального уровня педагога, что создает основу для выявления затруднений в его профессиональной деятельности, способствует глубокому осознанию знаний, умений, способностей и поиску новых, оптимальных методов и приемов профессиональной деятельности.

Диагностика позволяет определить те сильные стороны в деятельности и личности педагога, на которые можно опираться и которые необходимо развивать в индивидуальном стиле педагогической деятельности. Отметим, что проведение диагностики педагогической деятельности позволяет проводить работу с педагогическими кадрами в режиме активного регулирования, развития и коррекции. Качество такого регулирования, развития и коррекции напрямую зависит от успешности проведения диагностических исследований, и в первую очередь, от объективности при подборе диагностического инструментария.

В представленном опыте работы по оценке профессиональных компетенций учителей акцентируется внимание на тех затруднениях, которые были выявлены в процессе диагностики предметных и методических компетенций педработников и в ходе мониторинга деятельности администрации школ по обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, организации и проведению методических мероприятий.

В качестве выявленных в ходе мониторинга проблем были отмечены:

– затруднения при определении критериев диагностики профессиональных затруднений педагогов;

– затруднения при формировании программы мониторинга профессиональных затруднений педагогов;

– определении содержательной составляющей сформированности метапредеметных результатов педагогов (по уровням);

– затруднения при подборе диагностических материалов.

Именно на эти аспекты сделан акцент в данных методических рекомендациях.

Критерии диагностики профессиональных затруднений педагогов
Характеристика уровней уровней сформированности метапредметных компетенций

В МБОУ «ООШ №17» в качестве источников информации о профессиональных затруднениях педагогов, прежде всего, используются имеющиеся и применяемые в образовательной практике измерители уровней подготовки школьников, квалификации и профессионализма педагогов.

Обеспечить качественное исследование профессиональных затруднений и профессиональных потребностей педагогов возможно также через определение критериев и показателей, надежных методов и методик диагностирования. Для этого, в первую очередь, необходимо определиться с позицией относительно сущности понятия профессиональных затруднений педагога. С нашей точки зрения, логичнее всего прийти к пониманию этого феномена через обращение к понятиям «профессиональная компетентность», «профессиональное развитие» и «самореализация».

Понятие «профессиональная компетентность» и содержательные стороны составляющих её компонентов достаточно обстоятельно раскрываются в современной психолого-педагогической литературе. Г. А. Козберг, А. К. Маркова, Ю. А. Савинков и др.

Профессиональную компетентность (профессионализм) педагога, мы понимаем как некую совокупность профессиональных компетенций, уточняя, что педагогическая компетенция не может пониматься как некая сумма профессиональных знаний и умений, по той причине, что она в значительной мере корректируется личностными ориентирами и ценностями педагога, личностными характеристиками обучающихся и другими обстоятельствами. Это значит, что говорить о компетенции педагога можно только в том случае, когда она проявляется в какой-либо конкретной педагогической ситуации. Иными словами, если в конкретной педагогической ситуации педагог затрудняется совершить целесообразное профессиональное действие, обеспечивающее адекватное и эффективное решение профессионально значимой задачи, то соответствующей педагогической компетенцией он не обладает. Подобные профессиональные проблемы при разрешении конкретной педагогической ситуации принято называть профессиональными затруднениями педагога. Следует уточнить, что, как показывает практика, профессиональные затруднения встречаются у многих педагогов вне зависимости от их стажа, уровня квалификации, в любой из периодов их профессиональной деятельности.

Так, например, можно выделить затруднения педагогов на различных этапах профессионального развития, руководствуясь общепринятыми в педагогике подходами к этому процессу профессионализации:

1. Этап самоопределения, идентификации и адаптации.
2. Этап самовыражения, накопления опыта и создания индивидуального стиля деятельности.
3. Этап самоактуализации в совместной деятельности с учащимися.

Отметим, что профессиональное развитие на этих этапах происходит по причине рассогласования между актуальными психологическими (функциональными и операциональными) возможностями личности и требованиями конкретной профессиональной ситуации. Наш опыт работы позволяет утверждать, что исход разрешения таких противоречий и рассогласований может быть как положительным, так и отрицательным, и напрямую зависит от готовности и способности педагога к активному

выбору адекватных средств преобразования профессиональной деятельности либо самого себя как субъекта этой деятельности в процессе саморазвития.

Отсюда развитие профессионализма происходит одновременно по трем основным направлениям: претерпевает изменения профессиональное мировоззрение личности, вырабатывается индивидуально-личностный стиль деятельности, осваивается профессиональная культура. Своевременная и качественная диагностика особенностей их развития будет служить основанием проектирования условий, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие педагога.

Многолетний опыт работы позволяет нам обозначить краткий перечень диагностируемых на этапе самоопределения, идентификации и адаптации профессиональных затруднений педагогов:

– низкий уровень рефлексивных и прогностических способностей;

– преобладание деловой и личностной направленности над коммуникативной;

– низкий уровень мотивации достижения;

– низкие или очень высокие, слабо дифференцированные показатели «Я в профессии в настоящем» и «Я в профессии в будущем» и т. д.

В тоже время, для объективной оценки затруднений педагогов целесообразно использовать выделенные О.В. Петуниным группы ошибок и затруднений педагогов:

1 группа - ошибки и затруднения педагогов в целеполагании. Учителя часто испытывают трудности в формулировании цели своей педагогической деятельности. Не все учителя готовы к принятию целей образовательного стандарта, изменений, связанных с введением ФГОС.

Некоторые ошибки и трудности учителя при постановке цели занятия:

- целеполание (выявление целей и задач учителя и учащихся, их предъявление друг другу, согласование достижения) педагог осуществляет формально и лишь на последней стадии планирование занятия;
- цели поставлены абстрактно и не могут служить руководством к проведению единичного занятия;
- неумение спроектировать личностные и метапредметные результаты обучения;
- подмена цели средствами урока.

Педагогически грамотно поставленные цели занятия должны быть диагностируемыми, конкретными, понятными, осознанными, описывающими желаемый результат, реальными, побудительными (побуждающими школьников к действию), точными и пр.

2 группа - ошибки и затруднения в отборе содержания учебного материала:

- трудности в поиске ценностного смысла в изучаемом материале (знание не ради знания, а для жизни, решения повседневных жизненных задач);
- трудности в сочетании принципов научности и доступности, в изучаемом материале не выделено главное;
- материал не систематизирован и не связан с предыдущим, и др.

Содержание учебного материала должно отвечать принципу научности, соответствовать теме урока и требованиям программы, по которой работает учитель, обеспечивать связь теории с практикой, раскрывать практическую значимость знаний, проявлять связь изучаемого материала с ранее пройденным и т. д.

3 группа - ошибки и трудности в подборе технологий и методов обучения:

- использование стандартных методов традиционной технологии (объяснение материала, устный опрос, решение задач и др.);
- односторонняя увлеченность методами деятельностного обучения (игровые, проектные, проблемные и др.).

Очевидно, что обучение невозможно при полном исключении из дидактического арсенала учителя роли транслятора знаний, репродуктивных методов обучения. Как показывает практический опыт, все дело в их гармоничном сочетании. Оно определяется степенью мотивированности класса к изучению данного предмета, степенью подготовленности класса, уровнем сложности и объемом изучаемого материала, возрастом детей и т. д.

4 группа - трудности осуществления учителем в соответствии с требованиями ФГОС контрольно-оценочной деятельности:

- проблема преодоления «универсальности» школьной отметки в оценивании предметных знаний и умений;
- отсутствие опыта в оценивании метапредметных результатов;
- неумение психологически грамотно оценить личностные результаты обучения и др.

Анализ профессиональных затруднений на различных этапах личностно-профессионального развития педагогов позволяет классифицировать их по некоторым направлениям профессиональной деятельности. Так, представляется возможным определить затруднения в области:

- правил и норм педагогической деятельности, в том числе и требований, предъявляемых к ней в конкретном образовательном учреждении;
- определения профессионально-значимых качеств, позволяющих быть эффективным педагогом у себя в образовательном учреждении;
- целеполагания (определения целей обучения, воспитания, развития учащихся);
- содержания преподаваемого предмета;
- содержания дополнительного образования детей;
- знания психолого-педагогических особенностей учащихся;
- методики инновационной, исследовательской деятельности;
- непрерывного профессионального педагогического образования, включая способы самообразования.

Все обозначенные профессиональные затруднения педагогов логично будет отнести к группам: общепедагогические, психолого-педагогические, научно-теоретические, методические и коммуникативные. Собственно, эти группы профессиональных затруднений чаще всего и являются, критериями диагностики профессиональных затруднений педагогов.

Мы же в рамках организации методической работы в нашей школе **в качестве критериев определили «проблемное поле», которое находится в плоскости сформированности определенных видов компетенций (индикаторы),** входящих в состав профессиональной компетентности учителя.

Прежде всего это:

методическая компетенция, определяющая готовность учителя эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения, воспитания и развития различных категорий обучающихся в новых образовательных условиях;

технологическая компетенция, включающая совокупность технологических знаний учителя и готовность к внедрению различных педагогических технологий и их элементов в реальный процесс обучения с целью повышения его рациональности, управляемости, результативности и эффективности в соответствии с образовательными потребностями обучающихся;

исследовательская компетенция, проявляющаяся в готовности учителя занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему;

проектная компетенция, выражающаяся в способности педагога к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах;

ИКТ-компетенция, включающая готовность учителя к решению профессиональных задач, эффективному использованию технических и программных средств современных информационных технологий;

коррекционно-развивающая компетенция, определяющая готовность учителя осуществлять профессиональные функции с учетом включения в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Каждый из индикаторов позволяет оценить определенный аспект, влияющий на процесс формирования метапредметных компетенций (методической, технологической, исследовательской, проектной, ИКТ, коррекционно-развивающей), их совокупность определяет полноту сформированности метапредметных компетенций.

Анализ выделенных индикаторов позволяет описать качественные характеристики уровней сформированности метапредметных компетенций:

Первый уровень (критический) - педагог распознает педагогические явления, однако затрудняется в их характеристике, в установлении взаимосвязи отдельных педагогических явлений, знания несистемны и отрывочны. Не всегда осознанно может применять теоретические знания для решения стандартных задач профессиональной деятельности, затрудняется в определении педагогических целей в конкретных условиях, в обосновании средств и способов достижения поставленной задачи, в оценке результата и собственных действий по его достижению. Не может оценить возможности использования современных средств обучения и технологий (в том числе ИКТ) для достижения новых образовательных результатов и осуществить их перенос в собственную деятельность. Учет внешних факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса (индивидуальные возможности и особенности развития обучающихся, особенности преподаваемого предмета, нормативные требования), слабо выражен и не является необходимым условием обеспечения результативности решения профессиональных задач.

Второй уровень (пороговый) - педагог имеет определенную сумму знаний, но в своей практической деятельности руководствуется готовыми разработками, рекомендациями, не умея самостоятельно анализировать и конструировать учебный процесс, находить обоснованное решение методической задачи и творчески его перерабатывать, обоснованно выбирать пути решения проблемы, способы деятельности и технологии обучения. Педагог испытывает затруднения в проектировании метапредметного содержания и видов деятельности обучающихся для достижения образовательных результатов. Владеет отдельными элементами методической системы,

элементами технологий обучения (в том числе средствами ИКТ-технологий), не выстраивая их в системе.

Третий уровень (допустимый) - педагог осуществляет на теоретической основе осмысление цели, содержания, ожидаемых результатов, условий их выполнения. Основываясь на существующих методических рекомендациях, нормативных требованиях, может проанализировать предложенные решения на теоретической основе и осознанно выбрать последовательность применения выбранных методов, технологий, средств (включая ИКТ), педагогического инструментария для достижения и оценки новых образовательных результатов. Проектирует образовательный процесс с учетом внешних факторов, способов деятельности на метапредметном содержании, которые составляют целостную систему с предметными, способен выстраивать стратегию их применения в долгосрочном периоде.

Четвертый уровень (оптимальный) - сформированные теоретические представления позволяют педагогу идентифицировать педагогические факты и явления, рассматривать их развитие, объяснять и раскрывать их смысл, воспроизводить во внутреннем плане последовательность действий при осуществлении определенного способа деятельности как на предметном, так и на метапредметном содержании; сформировать наиболее результативные способы достижения образовательных результатов в условиях самостоятельно выдвигаемых целей и оценки педагогических ситуаций, в том числе на основе проведенного исследования. Педагог может самостоятельно конструировать учебно-воспитательный процесс с учетом особенностей развития обучающихся и нормативных требований; находить обоснованное решение любой методической задачи, ориентируется на достижения современной науки и практики. Используемые в практике элементы методической системы, технологические средства обучения (включая ИКТ) соподчинены и выстроены в системной логике. Применение уровневого подхода основывается на необходимости определения степени проявления качества объекта. Учитывая, что под уровнем понимается подразделение чего-нибудь целого, степень, характеризующая качество, величину развития чего-нибудь, то логично предположить, что уровень сформированности профессиональной компетентности педагога отражает способность специалиста решать профессиональные задачи определенного спектра и степени сложности. Переход качества на более высокий уровень означает не исчезновение интегративных свойств, а преобразование их в более совершенные.

Уровень сформированности метапредметных компетенций, определяется на основании оценки степени выраженности совокупности обозначенных выше взаимосвязанных знаний и умений в составе каждой компетенции, полноты и стабильности их проявления в профессиональной деятельности учителя, где:

3 балла - умение ярко выражено и проявляется в деятельности практически всегда и стабильно;

2 балла - умение выражено и проявляется в деятельности достаточно часто и полно;

1 балл - умение как таковое не выражено и проявляется в деятельности редко и не полно;

0 баллов - умение не проявляется, отсутствует.

По каждой компетенции суммируются баллы и соотносятся с выделенными уровнями сформированности метапредметных компетенций в следующих числовых границах:

от 36 до 45 б. - оптимальный уровень;

от 25 до 35 б. - допустимый уровень;

от 15 до 24б. - пороговый уровень;

от 0 до 14 б. - критический уровень.

Оценивание уровня сформированности метапредметных компетенций начинается с заполнения педагогом оценочных листов ***(Приложение 1).*** Представленная выше совокупность взаимосвязанных знаний и умений в составе каждой компетенции оценивается самим педагогом по 4-балльной шкале: от 0 до 3 баллов.

Оценочный лист самооценки заполняется педагогом самостоятельно. При этом педагогу может быть оказано необходимое консультативное сопровождение.

Использование оценочных листов позволит актуализировать имеющиеся знания и умения в рамках определенной компетенции, а также оказать помощь педагогам в осознании своих профессиональных дефицитов для определения индивидуальных задач повышения профессиональной компетентности.

Сводная информация по опросным листам педагогов анализируется методическим центром и руководителями школьных методических объединений для планирования и корректировки мероприятий по повышению профессиональной компетентности педагогов школы.

Также опросные листы могут использоваться педагогами для проведения самоанализа своей профессиональной деятельности с целью дальнейшей корректировки индивидуального образовательного маршрута.

Основная задача определения индивидуального образовательного маршрута (далее - ИОМ) - это создание условий для реализации педагогом возможностей непрерывного самообразования с учетом уровня сформированности метапредметных компетенций, своих мотивов и потребностей в профессиональном развитии, которые соотносятся с требованиями ФГОС и требованиями Профессионального стандарта педагога.

При проектировании ИОМ педагог формулирует цель и задачи личностного и профессионального роста, определяет этапы и содержание ИОМ, выявляет организационно-педагогические условия его прохождения, выбирает наиболее приемлемые сроки и формы его реализации.

Таким образом, целью данного мониторинга являются:

1. Выявление соответствия уровня сформированности метапредметных компетенций педагога (ИКТ-компетенции, технологической, методической, исследовательской, проектной, коррекционно- развивающей) требованиям федерального государственного образовательного стандарта и требованиям Профессионального стандарта педагога.

2. Оказание помощи педагогам в осознании своих профессиональных дефицитов для определения индивидуальных задач повышения профессиональной компетентности.

Результатом мониторинга профессиональных потребностей и дефицитов работников школы можно считать актуализацию необходимых для непрерывного профессионального роста знаний и умений, определение на данной основе перечня вариантов профессионального движения специалиста (в том числе и подтверждение правильности выбранной профессиональной стратегии).

Основными требованиями к проведению мониторинга профессиональных дефицитов и потребностей являются следующие условия:

- мониторинг направлен на выявление общих тенденций в формировании профессиональных компетенций педагогов;
- оценка уровня сформированности метапредметных компетенций проводиться не только путем сопоставления полученных результатов с нормативными требованиями, но и путем сопоставления с результатами предыдущих исследований;
- мониторинг проводится не только для выявления актуального уровня, но и для определения возможных путей совершенствования диагностируемых компетенций;
- мониторинг должен опираться на самоанализ, самодиагностику для создания мотивации к самообразованию.

Методы диагностики: анкетирование, самоанализ личностных и профессиональных качеств педагогов

Оценка профессиональных потребностей педагогов в рамках деятельности школьных методических объединений

Определение уровня метапредметных компетенций педагогов тесно взаимосвязано с оценкой профессиональных потребностей педагогов.

Информация, полученная в ходе мониторинговых исследований профессиональных компетенций, оказывает непосредственное влияние на запрос педагогов в отношении методической помощи со стороны школьных методических объединений и муниципальной методической службы.

Для получения сведений о профессиональных потребностях педагогов в рамках деятельности школьных методических объединений проводится ежегодное анкетирование на бумажных носителях ***(Приложении 2)***

Требования к подбору диагностического инструментария для оценки профессиональных затруднений педагогов

Несколько конкретизируя вышеизложенное отметим, что неотъемлемым компонентом системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы является диагностика имеющихся у них компетентностных дефицитов. Анализ используемых в этих целях методик позволяет выделить следующие их группы.

– общепедагогические методы диагностики (методы опроса, наблюдение, анализ продуктов профессиональной деятельности и документации и пр.);

– методы самоанализа и самооценки профессиональной деятельности (анкетирование, карты самооценки, карты затруднений и пр.);

– методы экспертной оценки и анализа профессиональной деятельности (тесты, профессиональные задачи, кейсы и пр.);

– методы мониторинга профессиональной деятельности (карты наблюдения, посещения уроков, диагностические работы с использованием оценочных инструментов и пр.);

– задания в автоматизированной системе на базе СДО Moodle для диагностики дефицитов в области различных компетентностей.

Кроме того, весь широкий спектр диагностических методик в зависимости от решаемых управленцами задач подразделяют на:

– неэкспериментальные, с помощью которых выявляют наличие или отсутствие какого-либо качества, свойства, компетентности, затруднения и пр. (анкетирование, наблюдение, беседа);

– диагностические, направленные на получение количественной информации по измеряемому критерию (шкалирование, тестирование);

– экспериментальные, используемые для объяснения тех или иных педагогических или психологических явлений (эксперимент);

– формирующие, нацеленные на выявление ресурсов профессионального развития (анализ, прогнозирование, обсуждение результатов).

Целесообразно придерживаться специфических требований к психолого-педагогическим диагностическим методикам разного типа. При этом используемый диагностический инструментарий в целом должен обеспечивать:

1. Комплексное диагностирование затруднений профессиональной деятельности педагога на основе системы внутреннего и внешнего контроля качества собираемых данных.
2. Системное обоснование блоков всех используемых диагностических методик.
3. Использование прошедшего апробацию и стандартизацию диагностического инструментария.
4. Оперативность получения выводов и выработки рекомендаций, обработку и хранение информации.

Диагностический инструментарий должен обеспечивать достоверность результатов через содержательную валидность предлагаемых диагностических комплексов; строгое соблюдение процедур сбора и анализа исследовательских данных; надежность и эффективность предложенных методик, выраженных в проверяемых баллах, коэффициентах.

Выявление профессиональных (предметных, методических) дефицитов учителей должен осуществятся системно и, с «привязкой» к профессиональному стандарту педагога.

Специфика грамотно подобранного диагностического инструментария для изучения профессиональных затруднений и потребностей педагогов заключается в задачах, стоящих перед их пользователями, в характере изучаемых объектов диагностики и принципов построения процедуры диагностирования, вытекающих из исходных теоретических позиций. При подборе диагностического инструментария необходимо руководствоваться тем, что выбранные методики должны способствовать:

- выявлению личностных качеств педагога, влияющих на учебно-воспитательный процесс;
- определению положительных и отрицательных сторон личности педагога;
- фиксации профессионально необходимого уровня компетенций педагога;
- разработке критериев эффективности работы педагога.

В этой связи актуальность приобретают комплексные методики диагностики компетентностных дефицитов учителей.

Анализ данных, получаемых с помощью таких методик, позволяет проектировать соответствующие модели персонифицированного сопровождения учителей.

Как мы уже ранее отмечали, для проведения исследования в рамках школы целесообразно использовать методику для самооценки готовности учителей работать в

соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи.

Оценка готовности работать в соответствии с профстандартом педагога может осуществляться самими учителями по уровням: «готов в полной мере», «готов в основном», «не готов». Потребность в персонифицированной научно-методической помощи в выполнении каждого из трудовых действий должна оцениваться учителями (респондентами) по уровням: «могу оказать помощь другим», «нуждаюсь в помощи по отдельным вопросам», «не нуждаюсь в помощи».

Информацию о профессиональных затруднениях педагога целесообразней всего фиксировать в «Карте комплексной диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагогов» **Приложение 3.**

Цель Карты - упорядочить и оптимизировать оценивание затруднений в профессиональной деятельности педагога, придать оценке максимально комплексный и всесторонний характер и объективизировать с помощью суммарного балла, который основывается на многих параметрах и может быть выражен количественно. Карта позволяет, помимо количественного, произвести качественный анализ затруднений и потребностей педагога в той или иной области его профессиональной деятельности.

Такая Карта может быть структурирована по трем позициям. Первая позиция представлена диагностическими блоками, определяющими области профессиональных затруднений педагогов. Вторая позиция позволяет в составе диагностических блоков выделить содержание профессиональных затруднений педагогов. Третья - через диагностические параметры раскрывает показатели оценки профессиональных затруднений и потребностей педагога.

Работа с Картой осуществляется через последовательное оценивание профессиональных затруднений и потребностей педагогов с позиции «три» к позиции «один» и производится в три этапа.

На первом этапе осуществляется анализ и оценка каждого показателя в отдельности. Вторым этапом заполнения карты служит подсчет суммы баллов по всем показателям отдельно взятого содержательного аспекта профессиональных затруднений педагога и нахождение среднего арифметического балла по этому содержательному аспекту. На третьем этапе делается вывод в целом о наличии некоторых проблем в отдельно выделенной изучаемой области профессиональных затруднений потребностей педагога. Завершающий этап работы с картой состоит в анализе комплекса профессиональных затруднений и потребностей педагога, разрабатываются рекомендации по их преодолению (нивелированию).

Программа мониторинга
исследования профессиональных затруднений педагогов МБОУ «ООШ №17»

Цель: создание условий для комплексного анализа образовательных потребностей и профессиональных затруднений педагогов, способствующих персонифицированному подходу в совершенствовании профессиональных компетенций педагогов.

Задачи:

– определить уровень профессиональной культуры педагогов (профессиональных знаний по всем направлениям педагогической деятельности);

– осуществить краткосрочное и долгосрочное прогнозирование профессиональных затруднений педагога и рекомендации по построению индивидуальной траектории повышения профкомпетенций;

– осуществлять постоянное наблюдение за процессом организации непрерывного обучения педагогов через все формы методической работы;

– провести оценку уровня удовлетворенности содержанием и организацией процесса непрерывного повышения компетенций педагогических кадров;

– разработать организационные механизмы выявления образовательных потребностей и профессиональных затруднений педагогов;

– подготовить пакет диагностических материалов (диагностических инструментариев);

– провести сбор и обработку информации;

– осуществить информатизацию процесса обобщения, классификации, первичного анализа обработки информации и создание банков данных о профессиональных затруднениях педагогов.

2. Этапы реализации мониторинга

Предусматриваются следующие этапы реализации мониторинга профессиональных затруднений (таблица 1):

1. Моделирующий,
2. Проектно-организационный,
3. Контрольно–корректирующий

3. Принципы осуществления мониторинга

В основу мониторинга были положены следующие основные научно-педагогические подходы и принципы:

1. Системности и структурированности (в соответствии с целевыми установками).
2. Объективности (результаты должны отражать реальное состояние дел, личностный фактор должен быть минимизирован).
3. Доступности информации для восприятия, переработки и использования её для проектирования в дальнейшей работе.
4. Валидности (средства диагностики должны охватывать главные аспекты изучаемого явления и позволять выносить однозначные суждения именно о том параметре, который исследовался, наблюдался).
5. Оперативности и достаточности информации.
6. Релевантности (смысловое соответствие между информационным запросом и полученными данными).

Мониторинг рассматривается как информационная, диагностическая, научная, прогностическая система. При этом выделяются единые принципы построения мониторинга: целостность (комплексность), непрерывность, оперативность, приоритет управления, соответствия целей мониторинга средствам его организации, прогностичность, непротиворечивость (валидизация).

Таблица 1

Этапы реализации мониторинга профессиональных затруднений

Название этапов	**Содержание деятельности**	**Методы исследования**	**Ожидаемые результаты**
1.Моделирующий	Анализ готовности к овладению нововведениями; стратегия и основные направления поддержки и развития педагога с учетом новых тенденций в развитии науки и практики; исследование особенностей профессионального развития педагога; диагностика личностных качеств педагога	Экспресс- диагностика, тестирование, анализ профессиональных потребностей, интересов, затруднений; изучение педагогического опыта; изучение первоисточников; изучение документации; ранжирование ценностей; статистическая обработка результатов диагностики.	Полученные данные отражаются в виде аналитических таблиц, схем, диаграмм, гистограмм, которые дадут возможность наглядно представить проделанную работу и проблемы профессионального развития педагога
2. Проектно-организационный	Проектирование деятельности педагога и коррекция его познавательного развития; определение модели системы непрерывного повышения квалификации; расширение профессионального репертуара педагога; концептуальное представление повышения профессиональной компетентности педагога; разработка и применение методических рекомендаций, пособий и дидактических материалов, Педагогических технологий, ориентированных на развитие аналитических и методических	Моделирование проблемных педагогических ситуаций; анализ логической последовательности смены стадий процесса повышения профессиональной компетентности педагога и выбор наиболее оптимальных вариантов пути от цели к результату; экспериментальная апробация модели повышения профессиональной компетентности педагогов.	Удовлетворение профессиональных потребностей педагогов; получение новых дополнительных знаний в области педагогики и психологии; личное участие педагога в проектировании собственной траектории профессионального развития; карты самообразования и саморазвития педагога; создание портфолио педагога

	способностей педагога; проектирование интегрированной информационной системы «Мониторинг педагогических затруднений» и ее поэтапная реализация		
3. Контрольно-корректирующий	Контроль и рефлексивная оценка результатов педагогической и методической деятельности, ее коррекция; анализ степени реализации идей повышения профессиональных компетенций педагога; анализ и обобщение результатов педагогических затруднений по повышению квалификации педагога	Экспериментальная проверка поставленных целей; корректировка модели непрерывного повышения квалификации; апробирование и обобщение материалов научного исследования; анкетирование педагогов; анализ результативности процесса повышения квалификации педагога; экспертная оценка процесса и модели непрерывного повышения квалификации педагогов; сопоставление полученных результатов с прогнозируемыми; систематизация и описание полученных результатов.	Наличие единого методического пространства в Ханты-Мансийском автономном округе

4. Условия осуществления мониторинга

Объект исследования: педагогические кадры МБОУ ООШ №17.

Предмет исследования: профессиональные затруднения педагогов.

Структура мониторинга:

– выработка комплекса показателей, обеспечивающих целостное представление об уровне профессионализма педагогов, о педагогических профессиональных затруднениях;

– систематизация полученной информации о педагогических профессиональных затруднениях;

– анализ информации в соответствии с целевыми установками и уровнями профессионального развития педагога;

– выработка предложений для построения индивидуальной программы развития профессионализма в системе непрерывного повышения квалификации педагогических кадров.

Мониторинговые исследования педагогических затруднений должны способствовать повышению качества предоставляемых образовательных услуг в рамках реализации программы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров.

5. Механизм реализации мониторинга профессиональных затруднений педагогов, контроль за ходом ее выполнения

Механизм реализации мониторинга основывается на согласованности и скоординированности действий всех участников процесса.

Общий контроль реализации мониторинга, рассмотрение сводных отчетов о ходе мониторинговых исследований, утверждение вносимых в мониторинг изменений и дополнений осуществляется директором школы. Отчеты о ходе реализации мониторинга заслушиваются на административных совещаниях при директоре и ШМО.

6. Ожидаемые результаты

В результате проведенного мониторинга и полученных на основе его анализа результатов предполагается выработка единства подходов к изучению уровня профессионализма педагога как основы для его развития по индивидуальной образовательной программе повышения квалификации. Повышение качества предоставляемых образовательных услуг в рамках реализации программы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров на основе выявленных профессиональных затруднений педагогов

Предметная подготовка как важный аспект мониторинга профессиональных затруднений учителей

Мониторинг предметной подготовки учителя (сформированности предметных компетенций) подразумевает определение объекта контроля, методики оценки и общих подходов к оцениванию.

Объекты контроля:

- знание преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, истории преподаваемого предмета и его места в мировой культуре и науке.

Модели оценки объектов контроля:

- оценка выполнения стандартных для соответствующей предметной области заданий, включая задания с кратким и развернутым ответом.

Общие подходы к оцениванию:

- в заданиях с кратким ответом оценивается правильность и полнота ответа;
- в заданиях с развернутым ответом (решением) оценивается правильность и полнота ответа, соответствие приведенного решения уровню подготовки и познавательным возможностям обучающихся.

При проведении мониторинга предметных компетенций учителей необходимо соблюдать следующие принципы:

– направленность на трудовые функции и трудовые действия учителя, указанные в профессиональном стандарте педагога (http://стандартпедагога.рф);

– однородность структуры диагностических работ для разных учебных предметов / предметных областей;

– наличие единых требований к заданиям, направленным на оценку предметных компетенций учителей.

При проведении мониторинга предметных компетенций необходимо опираться на уровневый подход к квалификации (профессиональным компетенциям) учителя (от начального до высшего уровня).

Уровневая оценка предметных компетенций учителей должна осуществляться путем оценивания результатов выполнения диагностических работ с использованием стандартизированного инструментария и экспертного оценивания.

В состав диагностических работ могут входить задания различного уровня сложности, при этом задания нацеленные на оценку предметных компетенций, должны охватывать основное содержание учебного предмета / предметной области в единстве содержательного и деятельностного компонентов и опираться на теорию и методику обучения.

Результаты уровневой оценки компетенций возможно использовать для определения индивидуальных траекторий развития учителей.

Принципы составления инструментария для оценки предметных компетенций учителя

Приоритет предметной подготовки. Данный принцип определяет уровень предметной подготовки учителя как один из наиболее важных параметров с точки зрения способности учителя содержательно обеспечивать эффективный учебный процесс по образовательным программам заявленного уровня.

Ориентация на результаты обучения. Следование данному принципу обусловлено структурой ФГОС, ключевой составляющей которых является описание требований к результатам обучения. Реализация данного принципа влечет необходимость отбора таких параметров основных компетенций учителя, которые бы позволяли оценить умения учителя:

– планировать рабочую программу с учетом необходимости достижения планируемых результатов;

– учесть индивидуальные особенности обучающегося, его интересы и склонности при формировании индивидуальной образовательной траектории;

- обеспечить реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;

- объективно оценить достижение обучающимся планируемых результатов и при необходимости осуществить коррекцию методики и организационных аспектов обучения;

– выполнить оценку ответов и решений обучающегося в соответствии со стандартизированными критериями оценивания.

Описание порядка и технологии проведения процедур исследования

При проведении исследования последовательно реализуется 6 процедур:

1. Печать комплектов диагностических работ.
2. Сбор дополнительной информации об учителях-участниках исследования.
3. Выполнение диагностической работы.
4. Сбор мнений учителей о содержании диагностической работы.
5. Обработка бланков ответов.
6. Экспертная оценка результатов выполнения диагностической работы.
7. Формирование итоговых оценок.

К организации или участию в процедурах исследования могут быть привлечены следующие категории специалистов:

– школьный координатор исследования;

– учителя - участники исследования.

Каждый участник процедур исследования выполняет работы в рамках установленных функций:

– школьный координатор исследования – организатор оценки компетенции на школьном уровне (заместитель директора назначенный приказом руководителя ОО);

– учитель-участник исследования – учитель, принимающий участие в исследовании (выполнение диагностической работы и прохождение опроса);

Требования к условиям проведения мониторинга в ОО:

Для каждого участника диагностической работы должно быть выделено отдельное рабочее место (индивидуальный стол и стул), т.к. последующая рассадка участников диагностической работы должна производиться по одному участнику за парту (рабочее место).

В аудиториях должны быть закрыты стенды, плакаты и иные материалы со справочно-познавательной информацией по соответствующим учебным предметам.

В аудиториях должна быть подготовлена бумага для черновиков из расчета не менее двух листов на каждого участника диагностических работ.

Аудитория должна быть оборудована доской для записи времени начала и окончания диагностической работы.

В аудитории должны находиться часы с верно выставленным временем для контроля соблюдения регламента продолжительности диагностической работы.

Используемая литература

Ленкова А.А., Петрова О.В. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонифицированной программы повышения квалификации. – Ссылка доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-zatrudneniy-i-potrebnostey-pedagoga-kak-osnovanie-proektirovaniya-personifitsirovannoy-programmy (дата обращения: 12.01.2021 г.).

Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Чигрина С.Г. Рекомендации по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций для сотрудников центров непрерывного повышения профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования/Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Г. Чигрина; Научно-исследовательский центр социализации и

персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС. — [Электронное издание] – М.: Перспектива, 2020. – 94 с. – Электрон. данн. – Ссылка доступа: https://itdperspectiva.page.link/recppm (дата обращения: 12.01.2021 г.).