

Муниципальная модель диагностики профессиональных образовательных дефицитов

Введение.

Повышение качества образовательных результатов обучающихся находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации педагогических работников, решение задачи оказания помощи педагогу по преодолению его профессиональных затруднений приобретает особую роль. Удовлетворение профессиональных потребностей педагогов возможно только при детальном изучении видов и областей их затруднений.

Муниципальная модель диагностики профессиональных образовательных дефицитов (далее Модель) составлена в соответствии с Распоряжением Минпроса от 27 августа 2021 года (далее Распоряжение) в соответствии с нормативными правовыми основаниями проведения диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций (далее — диагностика профессиональных дефицитов).

Профессиональная деятельность педагога имеет сложную организацию и динамическую структуру. В настоящее время существуют разные подходы к организации мониторинга профессиональных затруднений педагогических работников. Одним из самых актуальных является подход, при котором структурные компоненты педагогической деятельности понимаются согласно содержанию профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Целесообразность такого подхода к дефиниции понятия «профессиональная деятельность педагога» продиктована актуальностью профессионального стандарта, как документа, наиболее полно определяющего трудовые функции педагога в соответствии с его квалификацией и занимаемой должностью. А также тем, что применение стандартов в части указанных требований становятся обязательными для работодателей согласно существующему законодательству (применение профстандартов работодателями регулирует Статья 195.3 ТК РФ).

Профессиональная деятельность педагога, определяемая структурой данного документа, содержит две группы обобщенных трудовых функций педагога. Первая группа включает в себя педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях в сфере образовательной, воспитательной и развивающей деятельности. Вторая группа обобщенных трудовых функций отражает специфику педагогической деятельности в зависимости от реализуемой общеобразовательной программы: дошкольного образования, начального общего образования, основного и среднего общего образования. Профессиональный стандарт педагога определяет строение педагогической деятельности с точки зрения постановки целей и задач воспитательно-

образовательной работы с детьми адекватно современным запросам, подбора наиболее эффективных методов и приемов для их реализации и достижения тех результатов, которые были запланированы. Осуществление педагогической деятельности в соответствии с профессиональным стандартом требует от педагогов профессиональной компетентности высокого уровня.

При этом муниципальная модель основывается на исследованиях ученых-педагогов: В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Я.В. Кривенко, С.И. Осипова, А.А. Ушаков, Е.В. Феськова, А.В. Хуторской, - так как они позволяют определить содержательными основаниями для использования муниципальной методики выявленные дефициты при реализации ФГОС первого поколения, к которым относятся: упрощённое понимание сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода; недостаточная мотивация учителей к осуществлению образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС (необходимость работы с метапредметным содержанием образования, последовательная ориентация на вариативность, в том числе на индивидуализацию образования; изменение профессионального мышления через понимание новой роли учителя как тьютора); отсутствие опыта разработки отдельных разделов основной образовательной программы; учета региональных и этнокультурных особенностей содержания образования

Таким образом, Распоряжение было взято за основу формирования процедурных действий, идентичных для всей системы образования г Минусинска. Исследования ученых - для согласования критериев оценивания уровня сформированности компетенций педагога

1. Направления диагностики профессиональных дефицитов

Направления диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников обусловлены нормативно закреплённым перечнем профессиональных компетенций предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных компетенций, которые связаны с трудовыми функциями профессионального стандарта "Педагог" .

Направления диагностики профессиональных дефицитов управленческих кадров обусловлены закреплёнными должностными обязанностями, связанными с управлением процессами, ресурсами, кадрами, результатами и требованиями в области управления информацией.

2. Формы диагностики профессиональных дефицитов

Формами диагностики профессиональных дефицитов являются:

- диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур;
- самодиагностика профессиональных дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности;
- диагностика профессиональных дефицитов на основании результатов профессиональной деятельности;
- диагностика профессиональных дефицитов на основании экспертной оценки практической (предметно-методической/управленческой) деятельности.

Диагностика профессиональных дефицитов основывается на вариативном, уровневом и комплексном подходах:

- вариативный подход проявляется в применении имеющих разные основания форм диагностики профессиональных компетенций;
- уровневый подход предполагает выявление разных уровней (минимальный, средний, высокий) профессиональных дефицитов;
- комплексный подход проявляется в одновременном применении разных форм диагностики.

2.1 Диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур.

Диагностика производится посредством выполнения диагностической работы с использованием стандартизированного инструментария.

Диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур может осуществляться как отдельное диагностическое мероприятие либо в рамках входного/итогового тестирования при обучении по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации

2.2. Самодиагностика профессиональных дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности.

Универсальным инструментом для самодиагностики профессиональных дефицитов является анкета/чек-лист, обеспечивающие структурированный сбор первичных количественных данных (статистики).

Основа для структурирования - функциональные блоки профессиональной деятельности, определяемые трудовыми функциями/должностными обязанностями диагностируемого.

Рекомендуется включать в анкету/чек-лист вопросы по блокам - предметный, методический, психолого-педагогический, коммуникативный

2.3. Диагностика профессиональных дефицитов на основании результатов профессиональной деятельности.

Оценка результатов профессиональной деятельности педагогического работника осуществляется на основании экспертного анализа его результатов в области обучения, воспитания, развития обучающихся.

Оценка результатов деятельности управленческих кадров осуществляется органом, выполняющим функции и полномочия учредителя образовательной организации, в том числе в рамках аттестационных процедур на соответствие занимаемой должности.

2.4. Диагностика профессиональных дефицитов на основании экспертной оценки практической деятельности педагогических работников.

Диагностика может проводиться в форме обсуждения открытых мероприятий: открытых уроков; выступлений в профессиональных аудиториях; участия в профессиональных конкурсах и др. Основанием для экспертной оценки может служить чек-лист.

Диагностика профессиональных дефицитов управленческих кадров может производиться по итогам экспертной оценки в рамках аттестационных процедур на соответствие занимаемой должности.

Выбор модели диагностики профессиональных дефицитов предоставляется учреждению образования. Порядок диагностики устанавливается в соответствии с планом методической работы, сроки диагностики устанавливаются ОУ самостоятельно

3. Порядок диагностики профессиональных дефицитов

3.1 Порядок диагностики профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур.

Участие в диагностике профессиональных дефицитов - добровольное, осуществляется на основании личного заявления. Оператором диагностики может выступать ЦНППМ или другое учреждение, имеющее соответствующую лицензию.

3.2 Порядок самодиагностики профессиональных дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности.

Данную диагностику рекомендуется проводить в рамках обучения по ДПП ПК на добровольной основе. Содержание диагностических материалов определяется целью диагностики. Самодиагностика может быть проведена как с помощью бланковой технологии, так и в дистанционном режиме.

3.3. Порядок диагностики профессиональных дефицитов на основании результатов профессиональной деятельности.

Для педагогических кадров данный порядок включает:

- анализ результатов независимых диагностик обучающихся, результатов стандартизированных оценочных процедур в рамках внутренней системы оценки качества образования, портфолио обучающихся, динамики личностных результатов обучающихся;
- установление корреляции между результатами анализа и профессиональными дефицитами (предметными, методическими, психолого-педагогическими, коммуникативными).

Для управленческих кадров данный порядок включает анализ динамики объективных результатов деятельности образовательной

организации; установление корреляции между результатами анализа и профессиональными дефицитами руководителей образовательных организаций.

3.4. Порядок диагностики профессиональных дефицитов на основании экспертной оценки практической (предметно-методической/управленческой) деятельности.

Порядок включает участие диагностируемого в открытом мероприятии, его анализ и подготовку заключения о выявленных профессиональных дефицитах.

Процедуры самодиагностики профессиональных дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности, диагностики профессиональных дефицитов на основании результатов профессиональной деятельности, диагностики профессиональных дефицитов на основании экспертной оценки практической (предметно-методической/управленческой) деятельности не имеют строгой периодичности.

Результаты этих процедур, в сочетании с результатами диагностики профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур, являются основанием для формирования комплексного дефицитарного профиля работника, на основании которого может строиться индивидуальный план профессионального развития.

4. Содержательные основания диагностики профессиональных дефицитов.

4.1 Актуальность проблемы.

В настоящее время педагоги вовлечены в очередной инновационный процесс, касающийся обновления содержания образования. Это внедрение обновленного ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования и вступление в силу Профессионального стандарта педагога.

В силу данных обстоятельств педагог, как центральная фигура образовательного процесса, столкнулся с определенными трудностями в связи с появившимися профессиональными «трендами» в организации образовательного процесса.

Прежде всего, образовательный процесс развивается в направлении инклюзивности.

В него должны быть включены любые ученики: одаренные и имеющие проблемы в развитии, ученики с ограниченными возможностями здоровья, а также ученики, для которых русский язык не является родным.

Предполагается широкое владение современными информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ), знание и использование социальных сетей в образовательных и воспитательных целях.

Устанавливается новый уровень кооперации субъектов образовательного процесса и его индивидуализации: вводится требование определять «совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) разработку и реализацию (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся.

В практику педагога введены новые векторы обучения: метапредметные компетенции, универсальные учебные действия (далее - УУД), личностные результаты обучения.

Требования к качеству современного образования и профессиональной деятельности неразрывно связаны с формированием метапредметных компетенций. Метапредметный подход объединяет идею предметности, надпредметности и идею рефлексивности по отношению к преподаваемому учителем предмету.

Достижение метапредметных результатов опирается на формирование ключевых компетенций, которые способны обеспечить эффективную деятельность в различных сферах человеческой жизни. Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетенций является одной из центральных для обновления содержания образования. Существует большое разнообразие мнений о перечне ключевых компетенций, при этом в научно-методической литературе используются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации.

Таким образом, в логике требований ФГОС (двух поколений) учитель должен освоить следующие ключевые компетенции:

- проектирование учебной ситуации на уроке и управление ею;
- диагностика новых образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных);
- владение технологиями деятельностного типа; разнообразными формами, приемами, методами и средствами обучения, в том числе обучения по индивидуальным учебным планам;
- умение организовывать построение модели и способа деятельности, а также их проверку в условиях решения практической задачи: подтверждение его правильности или нахождение ошибки и анализ причин ее возникновения; помощь обучающимся в самостоятельной локализации ошибки, ее исправлении; оказание помощи в улучшении (обобщении, сокращении, более ясном изложении) рассуждения;
- обеспечение коммуникативной и учебной «включенности» всех учащихся в образовательный процесс (в частности, понимание формулировки задания, основной терминологии, общего смысла идущего в классе обсуждения, помощь обучающимся в самостоятельной локализации ошибки, ее исправлении);
- владение основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;

- планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных обучающихся с особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся;
- организация различных видов внеурочной деятельности: игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и т. д.

4.2 Научное обоснование Модели.

Вместе с тем в работах ученых-педагогов (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Я.В. Кривенко, С.И. Осипова, А.А. Ушаков, Е.В. Феськова, А.В. Хуторской), которые не утратили своей актуальности, отмечается, что в образовательных организациях работают педагоги, квалификация которых не отвечает задачам подготовки «педагога-исследователя», «педагога-диагноста», «педагога-инноватора», «педагога-тьютора», что, в свою очередь, становится причиной разрыва между достижениями педагогической науки и возможностями их внедрения в массовую образовательную практику. Эта тенденция усиливается в условиях реализации требований обновленных ФГОС, предполагающего активное использование метапредметного подхода в образовательной деятельности.

Анализ исследований позволяет обозначить проблемы теоретического и практического плана, с которыми столкнулся учитель, ключевые из них:

Содержащиеся в ФГОС формулировки требований к метапредметным результатам зачастую непонятны педагогам. Учителя путают метапредметные, предметные и личностные результаты, затрудняются в указании данного УУД, актуализирующегося в учебной ситуации, испытывают трудности в проектировании формы учебной работы, способствующей формированию конкретного УУД.

Для многих учителей неясна логика взаимосвязи предметного и метапредметного результата, они не обнаруживают ресурса привычных учебных заданий и ресурса учебного материала в отношении формирования метапредметного результата. Педагоги испытывают серьезный дефицит средств и способов оценки метапредметных результатов, не готовы к самостоятельной разработке инструментов и процедур оценки предметных знаний и метапредметных результатов. Это связано с тем, что во ФГОС есть требования к мониторингу метапредметных результатов, но отсутствуют какие-либо указания к тому, каким психодиагностическим инструментарием это делать.

В результате этой парадоксальной ситуации педагогам и школьным психологам приходится самостоятельно искать тесты или оценивать все экспертно, что приводит к использованию невалидных методик и постоянной субъективной погрешности в измерении. Педагоги испытывают трудности в анализе эффективности урока, в том числе и собственного.

Вместо содержательного анализа они попросту пересказывают план урока, добавляя к этому пересказу формальные перечисления использованных ими методов, приемов.

Анализ эффективности урока невозможен без наличия у учителя средств диагностики образовательного результата, в том числе включенных в ход урока.

Педагоги испытывают трудности в реализации идеи индивидуализации, в первую очередь, объясняющиеся недостаточным уровнем психологической подготовки к работе с детьми с разнообразными особенностями развития, оценкой динамики развития, не владеют специальными методиками коррекционно-развивающей работы, методами разработки и реализации индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся; испытывают недостаток средств и технологий для включения в образовательный процесс всех обучающихся: с повышенными познавательными потребностями и со специальными потребностями в образовании, одаренных и отстающих, учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Учителям часто трудно найти баланс разного рода деятельностей: учебной, проектной, исследовательской, игровой, состязательной, трудовой, спортивной, художественной и др., а также социальной практики в решении воспитательных и образовательных задач.

Часть педагогов не видят ресурса таких типов деятельностей как проектная и исследовательская в получении нового образовательного результата. Учителя не умеют создавать в учебных группах (классе, кружке, секции) детско-взрослые общности учащихся, из родителей и педагогов. Таким образом, совместные образовательные и социальные проекты не становятся точкой роста и развития для всех субъектов образовательного процесса.

Учителя весьма ограниченно используют возможности информационно-образовательной среды школы, прибегая к ИКТ- средствам, в основном, лишь в функции технических средств обучения и пренебрегая ресурсами открытой образовательной среды, недостаточно используют возможности виртуального пространства, дистанционных форм образовательного взаимодействия, в том числе дистанционных форм освоения компетенций профессионально-методического плана.

Для выявления профессиональных дефицитов, таким образом, выявляется «проблемное поле», которое находится в плоскости сформированности определенных видов компетенций, 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

Относительно структуры компетенций, А.В. Хуторским определяются три уровня в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), а именно:

- ключевые компетенции - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметные компетенции - относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Таким образом, под профессиональными компетенциями педагогического работника понимается совокупность предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций в области обучения, воспитания и развития.

5. ИНДИКАТОРЫ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

При разработке Модели на основе требований ФГОС и Профессионального стандарта были взяты (определены) основные индикаторы, позволяющие оценить метапредметные компетенции педагогов.

Индикаторы оценки сформированности методической компетенции:

- умение выделять методическую проблему в зависимости от ситуации и осуществлять постановку (формулировку) задачи с позиции общепедагогических и специальных педагогических закономерностей учебного процесса, соблюдения нормативных требований к организации процесса;

- умение анализировать условия реализации задач педагогической деятельности на разных уровнях существования методической системы (общеметодический, частнометодический);

- умение прогнозировать результаты решения педагогической задачи в зависимости от конкретных особенностей (возрастных, индивидуально-личностных) различных категорий обучающихся и специфики конкретного предметного содержания;

- знание и понимание места каждого компонента в методической системе, их взаимодействие (цель - задачи - содержание - форма - методы и приемы - средства), умение осуществить выбор каждого компонента методической системы в зависимости от внешних факторов (особенности развития ребенка, специфики предметной области знания концепций и положений педагогической науки вообще и специальной педагогики в частности) и закономерностей методической системы;

- умение осуществлять постановку целей и задач в зависимости от внешних факторов системы (индивидуальные возможности и особенности развития обучающихся, особенности преподаваемого предмета, нормативные требования и др.);

- умение производить отбор содержания в соответствии с целями, выделять и оценивать метапредметный потенциал предметного содержания, отбор форм обучения под заданные цели и подобранное содержание образования; отбор методов и приемов, согласно поставленным целям, выбранного содержания и формы обучения; выбор средств образования в соответствии с формулировкой целей, подобранными содержанием, формой, методами и приемами;

- умение контролировать и оценивать решение педагогической задачи в процессе реализации образовательных программ в соответствии с нормативными требованиями, в том числе объективно оценивать знания обучающихся сочетая методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся.

Индикаторы оценки сформированности технологической компетенции:

- знание закономерностей, правил проектирования и реализации в реальном процессе обучения конкретных технологий, умение анализировать возможности технологий обучения для достижения нового образовательного результата;

- умение осуществлять выбор технологий обучения в соответствии с возрастными, индивидуально-личностными возможностями обучающихся, спецификой предмета, принципами и закономерностями образовательного процесса (в том числе с учетом метапредметного содержания образования);

- умение проектировать технологический процесс (задачи, этапы, способы организации обучения работы педагога и обучающихся) в строгом соподчинении каждого элемента и всей системы с целевой ориентацией;

- умение разрабатывать технологические карты отдельных занятий или системы занятий синхронизируя структуру управленческой деятельности педагога с учебно-познавательной деятельностью обучающихся;

- умение осуществлять отбор показателей результативности и методов отслеживания промежуточных и итоговых результатов в соответствии с целевой направленностью технологии.

Индикаторы оценки сформированности исследовательской компетенции:

- знание методологического аппарата исследования, понимание логической связи и взаимообусловленности его компонентов; умение анализировать педагогическую ситуацию, предметное содержание, увидеть и сформулировать проблему, находить способы ее решения;

- умение применять методы научного познания, выдвигать гипотезу, намечать цели и задачи исследования, делать выводы из полученных результатов;

- умение применять приемы самоорганизации исследовательской деятельности, планировать исследовательскую работу, проводить самоанализ и самоконтроль, регулировать свои действия в процессе исследовательской работы;

- умение работать с научной и методической литературой, сопоставлять факты и явления, собирать и обрабатывать данные, внедрять полученные результаты в практическую деятельность;

- умение обобщать и творчески использовать результаты исследовательской работы в своей профессиональной деятельности; представлять свой опыт в различных формах на конференциях, семинарах, вебинарах и т.п.

Индикаторы оценки сформированности проектной компетенции:

- умение выявлять и анализировать проблемы, связанные с педагогической практикой, находить людей, заинтересованных в их решении;

- умение соотносить долю нового и известного в проекте;

- умение формировать систему целей, соответствующих проблемному полю;

- владение способами постановки задач, необходимых и достаточных для достижения целей проекта;

- обладание достаточными знаниями для определения сроков реализации педагогических проектов;

- умение осуществлять поиск и систематизацию информации, необходимой для реализации педагогического проекта, использовать различные источники информации;
- обладание достаточными знаниями для планирования проектной деятельности, интеграции отдельных подпроектов в основной проект;
- владение методами прогнозирования (моделирование, регрессионный анализ, метод составления сценариев, метод экспертных оценок и др.), умение прогнозировать ожидаемые результаты всех участников проекта;
- владение методами управления качеством (анализ чувствительности, сравнительный анализ проектов и др.);
- осведомленность о процессе управления рисками проекта (планирование управления рисками, идентификация рисков, качественная оценка рисков, количественная оценка, планирование реагирования на риски, мониторинг и контроль рисков);
- умение проводить рефлекссию и корректировать деятельность (свою и участников) в рамках педагогического проекта;
- умение вводить педагогический проект в деятельностное поле группы детей; - умение выстраивать субъект-субъектные взаимоотношения с участниками педагогического проекта (детьми, родителями, педагогами и др.), владение навыками делегирования прав, полномочий и ответственности в процессе проектной деятельности;
- умение организовать презентацию полученных продуктов и результатов педагогического проекта;
- умение распространить результаты и продукты проектной деятельности.

Индикаторы оценки сформированности ИКТ-компетенции:

- знание базовых приемов работы с техническими и программными средствами, организационных проблем, связанных с их использованием; знание информационных образовательных ресурсов по своему предмету; знание основных инструментов для организации учебной деятельности; знание технологий информатизации образовательной деятельности;
- умение осуществлять выбор технических и программных средств, технологий в соответствии с возможностями образовательной организации и учетом возрастных, индивидуально-личностных возможностей обучающихся, спецификой предмета; умение проводить экспертизу образовательных ресурсов;
- умение проектировать учебную деятельность (тематическое планирование, самостоятельная работа) в условиях информационной образовательной среды с учетом ее дидактических возможностей; внедрять новые формы и технологии учебной деятельности;
- умение разрабатывать планы проведения занятий с использованием ресурсов и технологий информационно-образовательной среды, форм совместной работы обучающихся на уроке и во внеурочной деятельности;

- умение разрабатывать контрольно-оценочные образовательные ресурсы для диагностики учебной деятельности обучающихся.

Индикаторы оценки сформированности коррекционно-развивающей компетенции:

- направленность на осуществление педагогической деятельности с любыми обучающимися вне зависимости от особенностей здоровья;
- знание индивидуально-типологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) разных нозологических групп и их особых образовательных потребностей;
- умение применять специальные технологии, методы и средства педагогической деятельности, создавать коррекционно-развивающую среду;
- умение понимать специализированную документацию, составлять психолого-педагогическую характеристику обучающегося с ОВЗ и взаимодействовать с другими участниками образовательных отношений в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;
- умение анализировать, адекватно оценивать собственный опыт образования обучающихся с ОВЗ и удовлетворять потребность в повышении уровня своей коррекционно-развивающей компетентности.

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. Предназначение каждого уровня заключается в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии развития метапредметной компетенции и определении перспектив её дальнейшего развития.

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 (в электронном виде в сети «Интернет», по 15 вопросов на каждую обозначенную выше компетенцию) (Приложение №1 к настоящей Модели)).

Представленная выше совокупность взаимосвязанных знаний и умений в составе каждой компетенции оценивается самим педагогом по 4-балльной шкале: от 0 до 3 баллов. Фиксирование уровня сформированности осуществляется после каждой оцененной педагогом компетенции в результате сложения суммы баллов в установленных числовых границах.

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

Совокупные результаты всех опрошенных педагогов отображаются на **круговых диаграммах.**

Это позволяет выявить общие тенденции в сформированности метапредметных компетенций и спланировать работу методической службы по устранению выявленных профессиональных дефицитов педагогов.

Каждый педагог, принявший участие в мониторинге, видит свой уровень достижения профессиональных компетенций, что позволяет ему осознать существующие пробелы и сформулировать свои запросы к методической службе.

Мониторинг является источником информации, как для самих педагогов, так и для методической службы, районных методических объединений. На основе мониторинга могут быть построены

индивидуальные образовательные маршруты педагогов и спланирована система обучающих мероприятий на уровне муниципалитета и/или межмуниципального взаимодействия.

6. Примерная циклограмма проведения мониторинга профессиональных затруднений педагогов.

- 6.1 Принятие нормативных актов, регламентирующих процесс проведения мониторинга апрель
- 6.2 Формирование базы данных май
- 6.3 Полевая часть: сбор и обработка мониторинговых данных май - июнь
- 6.4 Аналитическая часть: обработка мониторинговых данных и написание отчета июль
- 6.5. Предоставление мониторинговой информации потребителям и пользователям в формате аналитического отчета сентябрь

Проведение мониторинга профессиональных затруднений педагогов позволит: получить оперативную и достоверную информацию о деятельности педагога и его профессиональных проблемах и трудностях; отразить состояние проблем и трудностей педагога в образовательном процессе, аналитически обобщить результаты диагностики, на основе которых спланировать прогноз развития и коррекции педагогической деятельности.

7. Приложение №1. Оценочные листы для определения уровня сформированности метапредметных компетенций педагогов.