

МУ «Управление образования Урус-Мартановского муниципального района»
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №7 г.УРУС-МАРТАН»
(МБОУ «СОШ №7 г. Урус-Мартан»)

МУ «Хьалха-Мартан муниципални к1оштан дешаран урхалла»
Муниципални бюджетни юкьарадешаран учреждени
«ХЬАЛХА - МАРТАН №7 ЙОЛУ ЮККЪБЕРА ЮКЪАРАДЕШАРАН ШКОЛА»
(МБЮУ «Хьалха - Мартан№7 йолу ЮЮШ»)

Доклад на тему:

«Выявление профессиональных дефицитов педагогов».

**Анкета «выявление затруднений учителя
при осуществлении образовательного процесса».**

Заместитель директора по МР

Ибрагимова Ф.А-Х

г. Урус-Мартан

2022-2023 уч. год

Оценка и развитие профессиональной компетентности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры является важным направлением как государственной политики в области образования, так и политики учебного заведения.

В целях реализации поручения Президента РФ о формировании национальной системы учительского роста (НСУР) Минобрнауки России утвердило план мероприятий по формированию и введению НСУР (приказ от 26 июля 2017 г. № 703) («дорожная карта»). Как следует из «дорожной карты», предполагается ввести в номенклатуру должностей педагогических работников новые должности, основанные на должности «учитель»: «старший учитель» («учитель-методист») и «ведущий учитель» («учитель-наставник»). При этом существующие квалификационные категории и почетные звания будут сохранены, поскольку они также отвечают задаче стимулирования учительского роста.

Качество современного образования в большой степени зависит от профессионализма педагогов. Меняется содержание, формы, методы, средства, технологии педагогической деятельности, роли и позиции педагога. В первую очередь, он должен обладать предметными компетенциями, но не менее важно формирование метапредметных компетенций педагога, которые обеспечивают способность и готовность педагога решать универсальные профессиональные задачи, выходящие за рамки предметного содержания образования и позволяющие педагогу повысить результативность работы с обучающимися.

Современный учитель, следующий требованиям ФГОС, должен владеть целым рядом компетентностей:

- в сфере построения образовательного процесса;
- в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- в сфере общения;
- при создании образовательной среды и использовании её возможностей и др.

Как показывает практика, не все учителя в полной мере готовы к выполнению профессиональных функций в соответствии с требованиями ФГОС.

Изучение документов педагогов, наблюдение за практической деятельностью учителей, контрольно-методические срезы, контроль ведения документации, анализ результатов деятельности педагогов, собеседование, анкетирование, а также анализ практики внедрения ФГОС показывают, что суммарно затруднений, испытываемых учителями, достаточно много. Это сложности в области постановки целей и задач деятельности с учетом требований ФГОС, трудности в области мотивации учебной деятельности школьников, недостаточная компетентность учителя в области обеспечения информационной основы учебной деятельности, в области организации учебной деятельности и другие.

Высокий уровень требований приводит к возникновению у педагогов различных затруднений, которые чаще всего являются следствием несформированности базовых компетентностей.

Таким образом, под *профессиональной компетентностью педагога* мы понимаем интегральную характеристику, определяющую способность педагога решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных педагогических ситуациях, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

В ходе реализации ФГОС учитель реализует следующие компетенции:

- Проектирование и управление учебной ситуацией на уроке
- Диагностика новых образовательных результатов
- Владение технологией проектной работы

- Владение технологией учебного исследования
- Умение организовать групповую работу
- Умение организовать проведение учениками исследования средств, которыми они владеют
- Умение организовать построение модели и способа и их проверку в условиях решения практической задачи
- Умеет организовать понимание и исследовать непонимание учащихся
- Умеет проводить по ходу учебной ситуации оперативную экспресс-диагностику и др.

Приведенный выше список, заведомо неполный, является для учителей крайне желательным – скорее обязательным, нежели факультативным.

Материал наблюдений обнаруживает следующие проблемы и трудности педагогических работников, затрудняющие достижение целей ФГОС.

1 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.).

Педагоги неохотно используют формы и методы обучения, выходящие за рамки уроков: лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п. Они не видят ресурса других образовательных форм и типов деятельностей (проектной, исследовательской) в получении нового образовательного результата.

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.

2 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.

Результаты контрольно-оценочной деятельности, осуществляемой учителем, должны точно и объективно отслеживать не только отдельные стороны или проявления способностей ученика – как в отношении освоения им системы знаний, так и в отношении освоения способов действий, но и давать целостное, а не разрозненное представление об учебных достижениях ребенка, о достижении им планируемых результатов обучения. Отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности. Хотя разнообразие форм оценивания образовательной успешности является необходимым условием полноценной реализации ФГОС, педагоги по-прежнему предпочитают учительский контроль в форме самостоятельных, контрольных и тестовых работ прочим формам, не придавая должного значения воспитанию оценочной самостоятельности, формирующему оцениванию школьников.

3 группа – **ошибки и затруднения педагогов в целеполагании.** Учителя часто испытывают трудности в формулировании цели своей педагогической деятельности с учетом требований ФГОС. Не все учителя готовы к принятию целей образовательного стандарта, изменений,

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

Некоторые ошибки и трудности учителя при постановке цели занятия:

- целеполагание (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.

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 и т.д. Анализ эффективности урока невозможен без наличия у учителя средств диагностики образовательного результата, в том числе включенных в ход урока. Наряду с отсутствием у учителя диагностических средств, другой причиной формализма в оценке полученного на уроке результата является «погоня за отметкой» как единственным легитимным мериллом эффективности учительского труда.

4 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. Педагоги затрудняются в разработке сценария (а не жесткого плана) урока. Сценарный ход не предполагает от педагога чересчур подробного прописывания всех возможных шагов и направлений разворачивания урока. Сценарный ход требует указания 1-2 ключевых точек урока, связанных с обнаружением знания/незнания, умения/неумения детей и диагностикой уровня класса в отношении формируемого способа действий. 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.

- Педагоги затрудняются в определении форм активности детей, за счет которых возможно достижение ими метапредметных результатов.

Содержащиеся в ФГОС формулировки требований к метапредметным результатам зачастую непонятны педагогам.

Учителя путают метапредметные, предметные и личностные результаты, затрудняются в указании конкретного 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.

А под *метапредметными компетенциями* педагога мы понимаем освоенные им способы деятельности по решению универсальных профессиональных задач, связанных с ключевыми умениями и навыками работать с информацией, проводить исследование, выстраивать эффективную коммуникацию, реализовывать функции управления и самосовершенствоваться.

На основе функционального психолого-педагогического анализа деятельности педагога в кластер метапредметных компетенций педагога нами были выделены, описанные ниже компетенции.

- 1) **Информационная компетенция** - владение педагогом методами и технологиями работы с информацией, приобретение умений и навыков анализа, поиска, обработки, передачи информации, ее использования для решения профессиональных задач: способность учитывать индивидуальные и типологические особенности обучающегося, обеспечивать его полноценное развитие, самоопределение и самореализацию, достижение его успеха в жизни ;
- 2) **Мотивирующая компетенция** - готовность педагога осваивать способы деятельности по выявлению и формированию позитивной мотивации детей к образовательной деятельности; создавать ситуации, обеспечивающие позитивное принятие образовательной деятельности и достижение в ней успеха; использовать педагогические приемы формирования внутренних установок обучающихся на реализацию образовательной деятельности и повышения их самомотивирования;
- 3) **Организационно-управленческая компетенция** – комплексная система способностей педагога, и глубоко анализировать проблемы развития обучающихся, находить наиболее целесообразные и эффективные пути их решения относительно конкретной ситуации;
- 4) **Исследовательская компетенция** - интегративное качество педагога, проявляющееся в его способности и готовности к организации и сопровождению процесса осуществления научных исследований детей для достижения социально значимых результатов;
- 5) **Коммуникативная компетенция** - способность и готовность вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач в профессионально-педагогической деятельности, способствующих формированию и развитию коммуникативных умений и навыков у детей;
- 6) **Методическая компетенция** - интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, предусматривающая знания, умения и навыки в области методики работы с детьми; способность не только выявлять и распознавать, но и решать методические задачи, проблемы, возникающие в образовательном процессе;
- 7) **Тьюторская компетенция** - готовность педагога к педагогическому сопровождению обучающегося через формирование его запроса на образовательную деятельность, помощь в её планировании, анализе и представлении результата развития ребёнка, решении его индивидуальных образовательных проблем;
- 8) **Креативная компетенция** - готовность педагога к инновационной продуктивной деятельности и способность к развитию креативности одаренных детей;
- 9) **Компетенция самообразования и самосовершенствования** — интегративная характеристика личности педагога, включающая в себя мотивацию к познанию, способность ставить цели и задачи саморазвития, владение методами и приемами самосовершенствования, способность к саморегуляции данного процесса, адекватной самооценке и рефлексии уровня собственного развития, позволяющая развивать инструментальные и мотивационные признаки одаренности у детей.

На основании данных компетенций, педагог выстраивает свой план развития, планирует свою педагогическую деятельность. Индивидуальный план профессионального развития педагога представляет собой сформированную папку, состоящую из разделов «Мои профессиональные достижения», «Мои профессиональные дефициты», «План устранения дефицитов профессиональной деятельности», «Анализ результатов выполнения индивидуального плана профессионального развития».