

Правообладатель:
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

И.о. ректора КГПУ им. В.П. Астафьева

Ю.С. Бичарова
« 22 » 2020 г.



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЕЙ

Авторы:

Бидус И.А., ведущий специалист ЦКСИ КГПУ им. В.П. Астафьева
Григорьева Е.Г., к.э.н., научный сотрудник ЦКСИ КГПУ им. В.П. Астафьева
Кузина Д.В., к.п.н., ведущий научный сотрудник ЦКСИ КГПУ им. В.П. Астафьева
Новопашина Л.А., к.психол.н., научный сотрудник, директор ЦКСИ КГПУ им. В.П. Астафьева

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020
© Бидус И.А., Григорьева Е.Г., Кузина Д.В., Новопашина Л.А., 2020

Красноярск 2020

Методические рекомендации по оценке профессиональных дефицитов учителей

Предназначены для учителей, работников и руководителей общеобразовательных организаций, научно-исследовательских организаций и вузов, организаций непрерывного образования учителей.

Работа выполнена сотрудниками Центра комплексных социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева в рамках гранта ККФН «Комплексное исследование профессиональных дефицитов и затруднений учителей Красноярского края»

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1 Модель профессиональных дефицитов учителей	6
2 Метод парных сравнений как способ оценки профессиональных дефицитов учителей.....	14
3 Опыт использования метода парных сравнений для оценки профессиональных дефицитов учителей	20
Заключение	24
Список использованных источников	25
Приложение А Анкета для выявления профессиональных дефицитов учителей общеобразовательной организацией.....	29
Приложение Б Анкета для выявления профессиональных дефицитов учителей организацией непрерывного образования учителей	33

ВВЕДЕНИЕ

Ключевым инструментом для проектирования и проведения изменений в системе повышения квалификации учителей в Красноярском крае является исследование и оценка профессиональных дефицитов, компетентностей и затруднений учителей в реализации педагогической деятельности.

Актуальность выбора направления рекомендаций обусловлена, тем, что перед системой повышения квалификации учителей стоит задача не только увеличить уровень и количество компетенций (квалификации и проч.) имеющегося кадрового состава, но сохранить положительную динамику в их освоении при условии изменения численности учителей.

Трудности с обеспечением квалифицированными педагогическими кадрами школ испытывают и зарубежные и российская системы образования.

В частности, в соответствии с Прогнозом социально-экономического развития Красноярского края на 2020–2022 годы, в 2020 году планируется ввод 7 общеобразовательных школ, в 2021 году дополнительно еще 5 школ. Численность учащихся в общеобразовательных учреждениях в 2019-2022 годах должна увеличиваться в связи с общей демографической ситуацией в крае и к концу прогнозного периода по базовому варианту прогноза составит 377,7 тыс. человек (по оценке 2019 года 346,0 тыс. человек).

В связи с вводом 12 новых общеобразовательных школ в ближайшие годы, ростом численности учащихся в общеобразовательных учреждениях на 9,16 %, общей демографической ситуации в крае численность учителей общеобразовательных школ должна вырасти примерно на 4 750 человек.

Для сокращения разрыва между имеющейся и прогнозной численностью учителей в краевой системе общего образования по составу и уровню квалификации только выпуска Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева может оказаться недостаточно. Это потребует нахождения дополнительных кадров для покрытия потребности в учителях общеобразовательных школ. В этом смысле в качестве необходимых мероприятий рассматривается переподготовка, совмещение профессий, внутреннее совместительство, сверхурочная работа.

Безусловно, сегодня в системе образования Российской Федерации проводятся изменения, которые затронут всех учителей, преподавателей, директоров. Федеральный проект «Учитель будущего» предполагает проведение реформ в национальной системе учительского роста. В нем планируется, переход на новую модель и заявлено, что к 1 сентября 2024 г. «во всех субъектах Российской Федерации будет внедрена система непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников, которая позволяет: обеспечить доступность для каждого

педагогического работника качественного дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности с учетом его профессиональных дефицитов и интересов, а также требований работодателей».

Среди ключевых ее элементов модели учительского роста задают и Единые федеральные оценочные материалы. Ставится задача повысить уровень владения учителями профессиональными компетенциями, прорабатываются возможности перехода на новую модель аттестации учителей

Оценка профессиональных дефицитов имеет ключевое значение, поскольку именно на основе оценки реального качественного профессионального уровня учителей можно спрогнозировать, спланировать и осуществить необходимые действия и организовать мероприятия, точно работающие на повышение качества их профессиональной деятельности. Обозначенные проблемы и необходимость решения задачи обеспеченности школ качественным кадровым корпусом актуализируют необходимость нового знания для того, чтобы уметь оценивать дефициты и затруднения учителей.

Целью данных методических рекомендаций является описание инструментов оценивания профессиональных дефицитов учителей

Для достижения цели был выбран междисциплинарный комплексный подход.

Приоритетное направление: образовательная система, развитие и использование кадрового и научного потенциала края.

Область применения методических рекомендаций: повышение квалификации и переподготовка учителей

1 Модель профессиональных дефицитов учителей

Оценка профессиональных дефицитов учителей, с одной стороны не нова [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12], а с другой, – всякий раз требует понимания и переоформления своего предмета [13; 14; 15; 16; 17].

В настоящее время основными фокусами оценки профессиональных дефицитов учителей являются: решение проблемы профессиональных дефицитов кадрового обеспечения системы образования, с одной стороны, и возможности и условия профессионального развития, через выявления затруднений, как самих специалистов, работающих в системе образования, так и образовательных институтов различного масштаба (от образовательной организации до региональных систем образования и системы образования в целом), с другой стороны [18; 19].

Современные исследования и разработки показали, что система подготовки учителей отстает от процессов, происходящих в средней школе [20; 21], а требования к современному учителю, заданные в ФГОС квалификации в профессиональных стандартах «сильно рассогласованы» [22, с. 34].

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.

Анализ региональных практики Рязани, Костромы, Кемерово и ряда других городов и регионов страны показал, что не все учителя в полной мере готовы к выполнению профессиональных функций в соответствии с требованиями ФГОС. Причиной этого могут быть разные факторы. Например, О.В. Петунин говорит, что высокий уровень требований приводит к возникновению у педагогов различных затруднений, которые чаще всего являются последствием несформированности базовых компетентностей [23].

При рассмотрении вопросов компетенций могут быть использованы два основных подхода к их изучению – функциональный и поведенческий [24; 25; 26; 27].

Функциональный подход формализации компетенций, принятый английской школой, направлен на описание характеристик профессиональной деятельности (функций) и уровня их выполнения или ожидаемых производственных результатов в соответствии с заданными стандартами, в то время как поведенческий подход (американская школа) определяет компетенции в виде совокупности личностных качеств,

обеспечивающих успех сотрудникам в трудовой деятельности при достижении результатов. В отечественной практике оценка (признание) имеющихся компетенций определяется согласно европейской системе квалификации, в основе которой лежит 8 квалификационных уровней в виде трех блоков – знания, умения, личностные и профессиональные компетенции (такие компетенции, как автономия и ответственность, умение учиться, коммуникативная и социальная, профессиональная компетенции).

Такое многообразие подходов и трактовок в отношении моделей профессионального качества учительского корпуса ведет за собой и огромное количество инструментов [28], при помощи которых обращаются к выявлению затруднений учителей и построению системы повышения их квалификации. В целом они все сводятся либо к анкетированию, либо к самооценке с последующей обработкой и интерпретацией данных.

Региональные практики оценки профессиональных затруднений показали, что модели оценки профессиональных дефицитов практически не используются в работе с профессиональными затруднениями. В основном это эмпирические исследования с использованием социологических инструментов, либо заимствованные зарубежные методики, также представлен довольно широкий спектр психологических инструментов. Следует заметить, что, безусловно, система аттестации кадров также является инструментом оценки профессиональных навыков и компетентностей учителей. Однако и здесь, мозаичность и фрагментарность используемых процедур заставляет обратиться к проблеме оценки профессиональных дефицитов с точки зрения комплексного подхода и использования существующих методов в других областях знания.

Между тем, в других областях знания накоплен немалый опыт в оценке персонала [29]. В частности, в управлении человеческими ресурсами используются следующие инструменты и методы сбора информации о факторах эффективного или неэффективного исполнения работы: анкетирование, интервьюирование, метод контрольных списков, наблюдение, экспертных метод.

Процесс определения потребности в обучении персонала на уровне отдельных работников включает три основных этапа [30]:

- 1) оценку результатов труда;
- 2) оценку процесса труда;
- 3) оценку личных и деловых качеств работника.

В управлении персоналом обязательно учитываются ресурсы, затрачиваемые на обучение, для этих целей различают:

- 1) деньги, предназначенные для покрытия расходов по обучению персонала;
- 2) время, включающее время обучаемого, время обучающего и время, затрачиваемое на организацию процесса обучения;
- 3) доступные виды обучения.

Инструментально оцениваются и факторы, определяющие размер ресурсов в условиях хозяйствования: потребность в обучении персонала, финансовое состояние организации и отношение руководства организации к обучению персонала.

По проблемам развития системы повышения квалификации учителей В.С. Собкин в соавторстве с Д.В. Адамчук [15] в 2014 г. провели опрос 3 515 учителей общеобразовательных школ в восьми регионах РФ (Москве, Московской обл., Санкт-Петербурге, Респ. Карелии, Красноярском крае, Белгородской, Новосибирской и Ярославской областях). Полученные результаты позволили сделать выводы о постановке новых задач для системы повышения квалификации – формирования профессиональных компетенций по работе с отдельными категориями детей – детей-мигрантов, детей с ограниченными возможностями (инклюзивное обучение), детей из социально неблагополучных семей. Особое внимание уделяется расширению сферы профессионального общения и взаимодействия через педагогические сообщества.

В рамках этого исследования была подчеркнута роль педагогических сообществ, включая сетевые сообщества, дистанционных онлайн-форм в профессиональном развитии педагогов [31]. Дистанционные онлайн-формы повышения квалификации в большей степени позволяют учителям самостоятельно выбирать направление и тематику программ повышения квалификации в отличие от традиционных курсов повышения квалификации на базе региональных институтов развития образования или повышения квалификации работников образования. Повышение квалификации учителей в рамках традиционной системы повышения квалификации осуществляется в связи с введением новых образовательных стандартов.

Было определено, что только 5,5 % педагогов готовы делать собственные финансовые вложения в свое профессиональное развитие, большинство ориентируется на бесплатные курсы.

Продолжая исследования в своем докладе «Учитель: мотивация профессионального развития» на Тринадцатой международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: «Кто и чему учит учителя?» В.С. Собкин [32] представил результаты опроса учителей по таким вопросам, как мотивация проявления творческой активности, цели профессиональной, социальной и личностной самореализации, средства собственного самоутверждения, мотивация самообразования и обучения в системе повышения квалификации, самооценка профессиональной позиции и статуса в профессиональном сообществе. Варианты ответов позволяют сделать выводы о направленности усилий учителей в своей профессиональной деятельности на одобрение руководства образовательных учреждений, признание коллег или успехи учащихся, на внешние стимулы или внутренние мотивы. В качестве факторов учитывались типы образовательных организаций, категории учащихся, участие учителей в разных педагогических сообществах, социальный статус респондента.

Проблемы собственно системы повышения квалификации педагогического сообщества были сформулированы в рамках проекта Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ по теме «Экспертно-аналитическое сопровождение программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [33]. Был сделан вывод, что система повышения квалификации под эгидой региональных ИПК не учитывает реальные потребности учителей, которые осознают проблемы развития и пытаются реализовывать собственное профессиональное развитие. Для удовлетворения запросов педагогов могут быть востребованы программы от развития навыков работы с детьми до формирования информационно-коммуникационных компетенций.

Не менее интересным представляется исследование В.С. Собкина, А.И. Андреевой и Ф.Р. Рзаевой профессиональной деятельности исследователей в сфере образования [34]. В рамках программы прикладного исследования была разработана анкета, в которой выделены вопросы о жизненных ориентациях, мотивации и целеполагания профессиональной деятельности, удовлетворенности работой, материальным и социальным обеспечением, оценкой эффективности труда и психологического климата в коллективе, барьеров в реализации основных направлений профессиональной деятельности и др. В качестве факторов использованы демографические и социально-профессиональные признаки респондентов.

В качестве результатов были выявлены следующие тенденции: с возрастом респондентов снижается возможность получения финансирования новых научных проектов, с ростом объемов официальных форм отчетности увеличивается негативное отношение к планированию, со временем сокращается финансовая поддержка руководства и растут расходы личных средств респондентов на реализацию собственного профессионального развития, обнаружено проявление кризиса профессиональной деятельности в сорокалетнем возрасте, с ростом профессионального статуса увеличивается удовлетворенность сотрудников результатами своей профессиональной деятельности.

Среди проблем респонденты отмечали бюрократический способ управления, слабую материально-техническую базу, неадекватные критерии оценки труда, недостаточное финансовое стимулирование.

В результате проведенного анализа существующих концепций профессионального дефицита, в качестве базового было выбрано следующее определение Т.В. Потемкиной: «профессиональный дефицит – это осознанный или неосознанный недостаток (ограничение) в профессиональной компетентности, который препятствует реализации профессиональных действий» [35].

Данное определение позволяет сделать акцент на том, что профессиональный дефицит – это, прежде всего, недостаток (ограничение) существующей профессиональной компетенции, то есть она уже на каком-то уровне сформирована, но он не является достаточным для соответствия

внешним/профессиональным требованиям. Поэтому для нашего исследования применительно к профессиональной деятельности учителя мы конкретизировали данное определение: «профессиональный дефицит учителя – это недостаток (ограничение) в профессиональной компетентности, который препятствует эффективной реализации профессиональных действий».

Существует множество различных классификаций профессиональных компетенций учителя, но в нашем исследовании за основу были взяты только четыре, которые, с одной стороны, не противоречат профессиональному стандарту педагога, а с другой стороны, отражают те сферы педагогической деятельности, которыми должен владеть любой педагог, работающий в антропологическом подходе. Таким образом, нами были выделены следующие виды профессиональных дефицитов:

- Профессионально-личностные – это недостаток (ограничение) сформированности профессиональной позиции, приводящий к нарушению выполнения педагогической роли в ситуации нормативного взаимодействия.

Отметим, что данный вид предполагает работу не только с мотивационной и ценностной сферами личности учителя, но и с его личностной готовностью к педагогической деятельности и соблюдению профессиональных требований.

По мнению М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича и С.Л. Кадыбовича, готовность – это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности [36]. К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности, в структуре готовности выделяет кроме моральной готовности, психологическую и профессиональную [37].

Исследования В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова [38] позволяют выделить четыре группы педагогических ценностей: ценности, связанные с условиями профессиональной деятельности; ценности, связанные с личностно-мотивационной сферой учителя; ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности; Образование как общечеловеческая ценность.

Ю.М. Гибадуллина определяет «ролевую позицию» как принятие ожидаемого поведения от человека и выполнение им определенных ролей в ситуации взаимодействия; совокупность ролевых предписаний, объективных требований, предъявляемых к лицам, занимающим ту или иную позицию [39].

В.В. Кисляков и О.Ю. Колышев в своей работе предлагают ряд классификаций профессионально-педагогических позиций педагогов [40] (вслед за Н.М. Борытко [41]):

Первый уровень – вневоспитательный. Педагог отрицает необходимость или возможность воспитательных смыслов педагогической

деятельности, главным образом отстаивая функции передачи знаний, умений, навыков, профессии и т.д.

Второй уровень – нормативный. Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиции скорее преобладают не смыслы, а значения воспитательной деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним.

Третий уровень – технологический. Это педагог, который увлечен поиском «воспитательных технологий», а по сути – новых форм воспитательной работы.

Четвертый уровень – системный. Педагог стремится к созданию своей системы взаимодействия с воспитанниками. Здесь анализируется педагогическая ситуация и выбирается оптимальный стиль педагогической деятельности.

Пятый уровень – концептуальный. Педагог включает воспитательные взаимодействия в сферу своего не только профессионального, но и жизненного развития

- Профессионально-теоретические (в том числе методические) – это недостаток (ограничение) уровня знаний в области теоретических основ преподаваемого предмета, методов его преподавания, психологических особенностей обучающихся, психологических закономерностей обучения, воспитания и развития школьников, теоретических основ педагогики.

В исследованиях В.С. Собкина и Д.В. Адамчука [15; 31] было выявлено, что наибольшие затруднения у учителей с разными уровнями квалификациями вызывают задачи, связанные с формированием ученика как субъекта учебной деятельности. А проблема повышения квалификации педагога связывается ими в первую очередь с необходимостью прохождения перееаттестации, а вовсе не из-за стремления к профессиональному и личностному росту. С другой стороны исследователями показано, что образовательное учреждение, в котором работает педагог, оказывает положительное влияние на развитие внутренней мотивации к повышению квалификации.

М.А. Пинская, А.А. Пономарева, С.Г. Косарецкий в своем исследовании [42] выяснили, что только что завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит во владении педагогическими технологиями и преподавательскими умениями, отвечающими требованиям ФГОС и профессионального стандарта (например, такими как методы индивидуального обучения или обучение детей с ограниченными возможностями здоровья).

- Профессионально-практические (в том числе методические) – это недостаток (ограничение) сформированности владения современными образовательными технологиями, методическими приемами, педагогическими средствами и формами организации обучения.

И.А. Колесникова выделяет ряд профессиональных дефицитов педагогов [43]. Однако подчеркивает, что наиболее распространенными

являются профессиональные дефициты в области методики, которые выражаются в недостаточном уровне знаний учащихся по учебному предмету, низком уровне владения методами и приемами обучения, формами и средствами организации обучения школьников в рамках учебного предмета.

И.Н. Овсиевская выделяет дидактические дефициты, обусловленные недостаточным уровнем подготовки в части изменений в технологии организации образовательного процесса, типологии уроков, организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся [44].

- Профессионально-интерактивные (в том числе коммуникативные) – это недостаток (ограничение) сформированности умений взаимодействовать с разными категориями субъектов образовательного процесса, организовывать их совместную деятельность для достижения общих целей.

Ориентируясь на трудовые функции педагога (обучение, воспитательная и развитие), обозначенные в профессиональном стандарте, важно концентрировать содержание повышения квалификации и переподготовки на развитие и совершенствование дефицитных профессиональных знаний и действий, составляющих профессиональные компетенции педагогов современной организации. Е.А. Царегородцева отмечает, что руководители общеобразовательных учреждений выделяют общие профессиональные дефициты – недостаток базовых профессиональных знаний, умений, а из поведенческих – коммуникативные навыки (неумение работать с клиентами, в команде), также навыки исполнителя (профессиональная ответственность, самостоятельность, ориентированность на саморазвитие) [7].

И.А. Колесникова считает, что коммуникативные профессиональные дефициты педагогов проявляются в недостаточном уровне умений вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных целей, умения убеждать, аргументировать свою позицию, проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, умения принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях (научно-практических конференциях, методических объединениях, педагогических советах) [43].

С.Н. Костромина и А.А. Реан под коммуникативными профессиональными компетенциями понимают «умения создавать научные, научно-методические тексты, владения ораторским искусством, грамотной устной и письменной речью, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации» [45].

Таким образом, теоретический анализ позволил определить нам профессиональные дефициты, как недостаток (ограничение) в профессиональной компетентности, который препятствует эффективной реализации профессиональных действий.

Нами была разработана модель профессиональных дефицитов и затруднений учителей. Были выделены следующие области для исследования и оценки профессиональных дефицитов:

- *общепедагогические,*
- *психолого-педагогические,*
- *методические,*
- *IT (ИК)-компетенции,*
- *коммуникативные,*
- *экономической, финансовой, юридической грамотности,*
- *оценочно-рефлексивные.*

2 Метод парных сравнений как способ оценки профессиональных дефицитов учителей

Одним из методов оценки профессиональных дефицитов учителей является метод парных сравнений. Достаточно успешные примеры его использования встречаются в области управления персоналом.

Метод парных сравнений был разработан Л. Терстоуном [46] и впервые был использован для ранжирования преступлений по степени серьезности и для ранжирования различных национальностей по предпочтительности с точки зрения дружеских отношений.

Метод парных сравнений основан на попарном сравнении объектов ранжирования по заданному основанию. Процедура сбора данных происходит следующим образом. На отдельные карточки заносятся названия объектов ранжирования. Например, в качестве объектов могут быть «цветы». Карточки перетасовываются, и респонденту предъявляется первая пара карточек с вопросом: «Будьте любезны, какой из этих «цветов» Вам предпочтительнее?»

Затем предъявляется вторая, третья пара и т. д. Результаты парных сравнений отдельно взятого респондента заносятся в таблицу. В ней приведены результаты парных сравнений для каждого респондента. Число различных между собой пар будет равно $N(N - 1)/2$.

Строится матрица бинарных предпочтений

Z_i / Z_j	Z_1	Z_2	Z_3	Z_4		
Z_1		1	1	1	3	0,5
Z_2	0		0	0	0	0
Z_3	0	1		1	2	0,33
Z_4	0	1	0		1	0,17
				Σ	6	1

Складываются числа по строкам, которые отражают важность объектов. Значения нормируются (определяются веса каждого объекта) и получается порядок предпочтения целей: $Z_1 Z_3 Z_4 Z_2$.

Недостатком метода является то, что не учитываются особенности восприятия респондентом предлагаемых ему объектов. Респондент не всегда может однозначно оценить, какой из любых двух рассматриваемых объектов ему более симпатичен, он может считать объекты несравнимыми, а может полагать, что они равны. Но при всех таких нюансах он может выбрать только один объект.

Кроме этого, метод предполагает проверку согласованности экспертных оценок (респондентов). Для выявления противоречивости результатов используется количественная оценка – индекс согласованности.

В современных социологических исследованиях системы образования метод парных сравнений используется для разных целей. Например, Е.А. Мельковская и К.Ю. Паньков [47] методом парных сравнений провели анализ формирования компетенций в учебном процессе: определили весовые коэффициенты компетенций по каждой из дисциплин учебного плана и суммировали часы на формирование компетенций. Использовали экспертные заключения.

М.В. Кондурар [48] сравнивает результаты контрольной работы 15 студентов, определяет сравнительные ранги.

М.Г. Мадиева [49] с помощью методы парных сравнений определила иерархию мер по стимулированию возвратной миграции по степени их важности для уехавшей молодежи. Анкетирование проводилось 200 студентов и молодых специалистов от 17 до 29 лет, уехавших за пределы Республики Бурятия.

С помощью метода парных сравнений Е.В. Филиппова [50] показывает, какие наиболее значимые (физические, психофизиологические и личностные) развивает спортивно-оздоровительный туризм. На основе анкетирования дана оценка 24 важных и значимых качеств. С помощью весов и кумуляты (до 91 % важности) выделена существенная составляющая этих данных.

Для парного сравнения профессиональных дефицитов была построена следующая таблица (таблица 1). В данной таблице каждый из профессиональных дефицитов сравнивается последовательно со всеми другими видами дефицитов. Число таких пар составило $7(7 - 1)/2=21$. Для того, чтобы для респондентов не было очевидно такое сравнение, например, «психолого-педагогические дефициты» были поставлены для сравнения то с левой стороны, то с правой.

Таблица 1 – Схема вариантов ответов для вопроса о профессиональных дефицитах

Психолого-педагогические	1 2	Общепедагогические
Методические	1 2	Общепедагогические
Общепедагогические	1 2	IT (ИК)-компетенции
Общепедагогические	1 2	Коммуникативные
Общепедагогические	1 2	Экономические, финансовые, юридические
Оценочно-рефлексивные	1 2	Общепедагогические
Психолого-педагогические	1 2	Методические
IT (ИК)-компетенции	1 2	Психолого-педагогические
Психолого-педагогические	1 2	Коммуникативные
Экономические, финансовые,	1 2	Психолого-педагогические

юридические		
Психолого-педагогические	1 2	Оценочно-рефлексивные
IT (ИК)-компетенции	1 2	Методические
Коммуникативные	1 2	Методические
Методические	1 2	Экономические, финансовые, юридические
Методические	1 2	Оценочно-рефлексивные
IT (ИК)-компетенции	1 2	Коммуникативные
Экономические, финансовые, юридические	1 2	IT (ИК)-компетенции
IT (ИК)-компетенции	1 2	Оценочно-рефлексивные
Коммуникативные	1 2	Экономические, финансовые, юридические
Оценочно-рефлексивные		Коммуникативные
Экономической, финансовой, юридической грамотности	1 2	Оценочно-рефлексивные

Для получения модели профессиональных дефицитов учителей или для отдельных социально-демографических групп обработка результатов должна проводиться следующим образом. Суммируется число ответов по следующей схеме (таблица 2).

Таблица 2 – Схема обработки результатов опроса о профессиональных дефицитах учителей

Профессиональные дефициты	Номер пары – вариант ответа					
	1	2	3	4	5	6
Общепедагогические	1 – Б	2 – Б	3 – А	4 – А	5 – А	6 – Б
Психолого-педагогические	1 – А	7 – А	8 – Б	9 – А	10 – Б	11 – А
Методические	2 – А	7 – Б	12 – Б	13 – Б	14 – А	15 – А
IT (ИК)-компетенции	3 – Б	8 – А	12 – А	16 – А	17 – Б	18 – А
Коммуникативные	4 – Б	9 – Б	13 – А	16 – Б	19 – А	20 – Б
Экономической, финансовой, юридической грамотности	5 – Б	10 – А	14 – Б	17 – А	19 – Б	21 – А
Оценочно-рефлексивные	6 – А	11 – Б	15 – Б	18 – Б	20 – А	21 – Б

При составлении вопросов методом парных сравнений, как правило, учитывается один из принципов психологических тестов (тестовой методики) – многократный контроль информации относительно измеряемой характеристики [65, с. 297].

Для более детального представления профессиональных дефицитов учителей можно каждый из дефицитов детализировать. Например, в соответствии с Профессиональным стандартом без учета различий в требованиях к учителям разных дисциплин можно выделить следующий группы требований.

Психолого-педагогические (по группам учащихся)

- организация олимпиад, конференций, турниров, тематических игр в школе и др.
- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с одаренными детьми
- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: социально уязвимыми детьми, детьми с особыми образовательными потребностями и проч.
- анализ реального состояния дел в учебной группе, поддержка в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы
- владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья
- выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития
- защита достоинства и интересов обучающихся, помощь детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях
- общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их
- освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу

Работа с родителями

- использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся в решении вопросов воспитания ребенка
- помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка
- формирование детско-взрослых сообществ
- проектирование и корректировка индивидуальной образовательной траектории обучающегося во взаимодействии с родителями (законными представителями)
- организация и проведение родительских собраний
- привлечение родителей к организации досуга детей по интересам
- систематическое изучение семей, особенностей и условий воспитания детей

Коммуникативные

- владение методами убеждения, аргументации своей позиции
- установление контактов с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями)
- установление контактов с другими педагогическими и иными работниками

- формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения
- соблюдение норм педагогического общения
- формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде
- владение формами и методами организации учебного диалога

Методические

- владение формами и методами обучения, выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.
- объективная оценка знаний обучающихся в соответствии с реальными учебными возможностями детей
- организация самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся
- планирование и осуществление учебного процесса в соответствии с основной общеобразовательной программой
- разработка и применение современных психолого-педагогических технологий, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде
- разработка и реализация проблемного обучения, осуществление связи обучения по предмету с практикой, обсуждение с обучающимися актуальных событий современности
- разработка рабочей программы по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечение ее выполнения

Экономическая и юридическая грамотность

- использование для профессиональной деятельности законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в российской федерации,
- использование для профессиональной деятельности нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи,
- осуществление профессиональной деятельности в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования,
- осуществление профессиональной деятельности в соответствии с законодательством о правах ребенка
- защита своих прав в соответствии с трудовым законодательством
- использование в профессиональной деятельности и личной жизни законодательства по защите прав потребителей
- рациональное использование своих финансовых возможностей для улучшения своего материального положения

Саморазвитие и самообразование

- систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению
- создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации
- взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума
- сотрудничество с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач
- осуществление (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождения основных общеобразовательных программ
- понимание документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)
- владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения

В каждой из 6 групп выделено по 7 компетенций, чтобы разделить на блоки по 4 высказывания добавлено еще 2 компетенции из первой группы, но они не будут учитываться при обработке результатов. Пример «Анкеты для учителей» представлен в Приложении А.

Респонденту предлагается проранжировать высказывания в каждом блоке по порядку. 4 – актуально (требует обучение), и далее в убывающем порядке оценки 3, 2, 1. Даже если респонденту трудно решить, какую оценку вынести тому или иному высказыванию, нужно придать всем четырем компетенциям разные баллы.

$44 / 4 = 11$ блоков.

Ценность методики проявляется при ее периодическом использовании через 2–3 года, что позволяет изучить профессиональное развитие учителя и изменения в окружающей профессиональной среде.

Методику можно и нужно актуализировать с учетом появления новых требований к содержанию профессиональной деятельности учителя.

Метод парных сравнений может быть успешно использован организациями непрерывного (дополнительного) образования учителей. Он позволяет оценить профессиональные дефициты через актуальные, на взгляд учителей, курсы повышения квалификации.

Каждой из групп профессиональных дефицитов были подобраны названия курсов повышения квалификации. Респондентам в каждой паре наименований предлагается выбрать тот курс, который бы они прошли в ближайшее время (Приложение Б). По каждой из групп суммируется число набранных баллов и дается оценка профессиональных дефицитов.

3 Опыт использования метода парных сравнений для оценки профессиональных дефицитов учителей

Для реализации цели проекта «Комплексное исследование профессиональных дефицитов и затруднений учителей Красноярского края» в сентябре-октябре 2020 года в крае была проведена комплексная оценка профессиональных дефицитов учителей.

Для расчета выборки использовались официальные статистические данные. Для построения выборки применялась процедура поэтапного отбора объектов. Так, в многоступенчатой выборке единицами отбора стали муниципалитеты, образовательные организации (школы), предметы и ступени.

В качестве выборки была определена совокупность респондентов численность 2408 человек. Фактически было опрошено 3 375 учителей края.

Опрос учителей проводился в офлайн и онлайн форматах по специально созданной для этих целей анкете.

В результате обработки ответов на вопрос, составленный на основе метода парных сравнений, были получены сведения о профессиональных дефицитах учителей Красноярского края (таблица 3).

Таблица 3 – Сведения о профессиональных дефицитах учителей

Виды профессиональных дефицитов	Число ответов	в % от общего числа
общепедагогические	8770	12.0
психолого-педагогические	10837	14.9
коммуникативные	5767	7.9
методические	9847	13.5
ИКТ, цифровые	10277	14.1
экономические, финансовые, юридические	16175	22.2
оценочно-рефлексивные	11281	15.5
Всего	3474 чел.	100,0

Среди респондентов максимальное число ответов или почти две трети респондентов обозначило среди профессиональных дефицитов группу «экономические, финансовые, юридические» – 22,2 %. От 12 до 15 % респондентов отметило такие дефициты, как оценочно-рефлексивные, психолого-педагогические, ИКТ или цифровые, методические. 12 % в структуре профессиональных дефицитов занимают общепедагогические и 7,9 % занимают дефициты в коммуникативных компетенциях. Распределение по видам дефицитов представлено на рисунке 1.

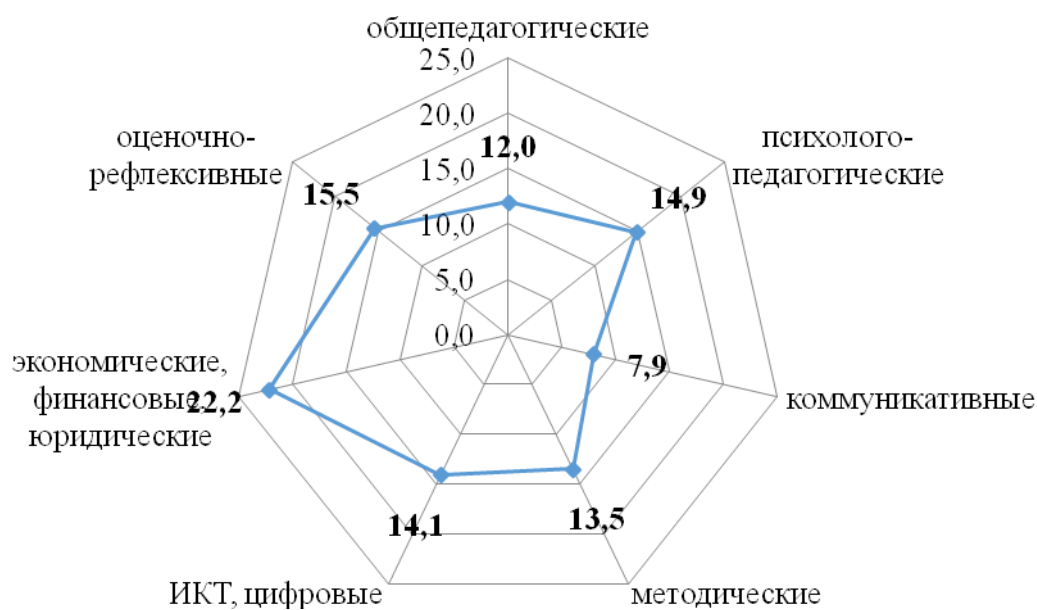


Рисунок 1 – Структура профессиональных дефицитов учителей, %

На рисунке показано смещение структуры профессиональных дефицитов респондентов в сторону инструментальных – цифровых, экономических, финансовых и юридических.

Распределение профессиональных дефицитов учителей может быть показательно по возрастным группам (таблица 4)

Таблица 4 – Сведения о профессиональных дефицитах учителей по возрастным группам, %

Виды профессиональных дефицитов	До 25 лет (опыт работы до 5 лет)	25-30 лет (опыт работы 5-10 лет)	30-35 лет (опыт работы 10-15 лет)	35-40 лет (опыт работы 15-20 лет)	старше 40 лет (опыт работы (свыше 20 лет))
общепедагогические	12,7	12,6	11,8	12,5	11,8
психолого-педагогические	15,9	14,7	14,8	14,5	14,9
коммуникативные	8,5	8,6	8,1	8,5	7,6
методические	15,5	16,5	15,9	15,4	12,1
ИКТ, цифровые	11,9	11,2	11,8	11,7	15,5
экономические, финансовые, юридические	22,3	21,8	21,9	21,1	22,6
оценочно-рефлексивные	13,1	14,6	15,6	16,2	15,6
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Среди учителей в возрасте до 25 лет максимальное число ответов обозначило среди профессиональных дефицитов группу «экономические, финансовые, юридические» – 22,3 %. На втором месте по встречаемости дефициты «психолого-педагогические» – 15,9 %, близкие к ним дефициты «методические» – 15,5 %. Самые бездефицитные отмечены у молодых учителей также коммуникативные компетенции – 8,5 %.

Структура профессиональных дефицитов в разрезе возрастных групп учителей представлена на рисунке 2.

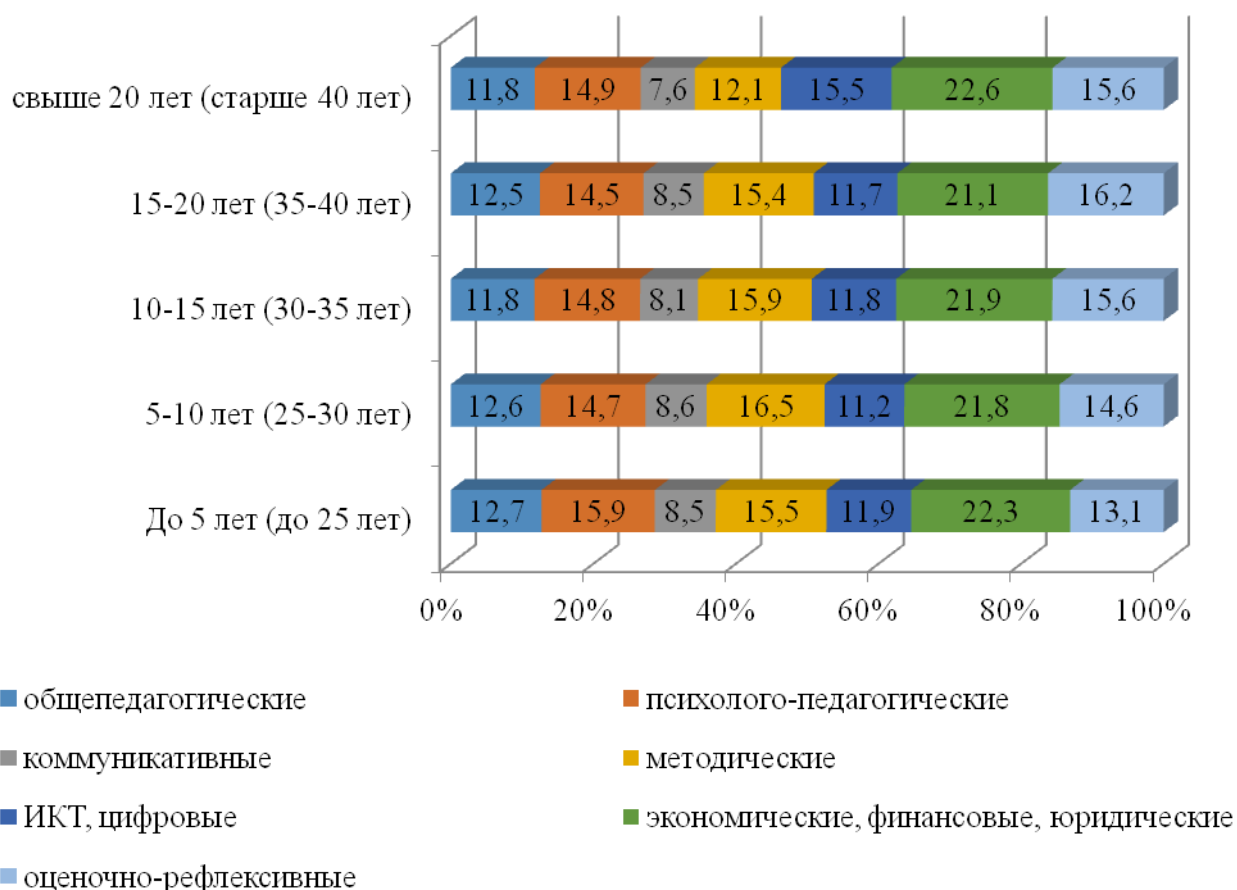


Рисунок 2 – Структура профессиональных дефицитов учителей по опыту работы, %

На рисунке показано смещение структуры профессиональных дефицитов учителей в возрасте до 30 лет также в сторону инструментальных – методических, экономических, финансовых и юридических

Полученный опыт позволяет подтвердить применимость использования метода парных сравнений для оценки профессиональных дефицитов учителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках данных методических рекомендаций нами были разработаны модель и инструментарий оценки профессиональных дефицитов учителей. Анализ подходов и результатов исследований зарубежных и российских авторов позволил определить «профессиональные дефициты», как недостаток (ограничение) в профессиональной компетентности, который препятствует эффективной реализации профессиональных действий. Нами выделены следующие области для исследования и оценки профессиональных дефицитов: общепедагогические; психолого-педагогические; методические; ИТ (ИК) -компетенции; коммуникативные; экономической, финансовой и юридической грамотности; оценочно-рефлексивные.

Комплексный подход к разработке анкеты как инструмента сбора информации позволил использовать лучшие инструменты различных областей знаний. Так, благодаря компетентностному подходу педагогики и психологии в основе анкеты положена модель с основным фокусом внимания на профессиональных позиции, компетентностях, коммуникации и значимых личностных характеристиках учителей. Для оценки профессиональных дефицитов использован метод парных сравнений из области управления персоналом.

Разработка рекомендаций по решению проблем профессиональных дефицитов и обеспечения профессионального развития учителей призвана обеспечить краевую систему повышения квалификации данными, ориентированными в том числе на ликвидацию профессиональных дефицитов в перспективе. Результаты исследования также могут быть использованы при создании региональной модели мониторинга профессиональных затруднений учителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бершадская Е.А., Бершадский М.Е. Методы выявления профессиональных дефицитов у учителей школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – №2. – С. 41-51.
2. Выявление и преодоление профессиональных затруднений педагогов Республики Коми методические рекомендации / авт.-сост.: М.А. Габова, О.А. Кирпичева. – Сыктывкар: КРИРО, 2018.
3. Дударева Н. В, Унегова Т.А. Формирование профессиональных умений будущего учителя по организации внеучебной деятельности учащихся в предметной области «Математика» // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 182–188.
4. Кремень С.А. Выпускники гуманитарных специальностей как потенциальные участники рынка труда // Социальное воспитание. – 2016. – № 1 (7). – С. 41-46.
5. Кузина Д.В. Исследование профессиональной идентичности будущих социальных педагогов // Инновационные тенденции развития российской науки: Материалы XII Междунар. научно-практической конференции молодых ученых. – 2019. – С. 151-154.
6. Лужецкая И.Г., Кравцов А.О., Кузьмин Д.А. Комплексная система восполнения профессиональных дефицитов как фактор повышения мотивации и качества деятельности педагогов // Руководитель и профессиональный стандарт: сб. статей / под науч. ред. А. О. Кравцова. — СПб.: ГБУ ДПО ЦПКС ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга, 2017. – 96 с.
7. Царегородцева Е. А. Подходы к устранению профессиональных дефицитов педагогов детских садов // Личность в профессионально-образовательном пространстве : материалы XV всерос.науч.-практ. конф., сост.: Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. – 2016. – С. 124-129.
8. Turner J.C., Christensen A., Meyer D.K, Teachers' beliefs about successful teaching and learning. // International Handbook of Research on Teachers and Teaching. – January 2009. – P. 361-371.
9. Brown J., Vasiliou J. Teacher. Interviewer – 2008. – January 28.
10. Denlinger S.L. Teaching as a profession: a look at the problem of teacher deficits. – Wilson Web database. – 2008. – Jan, 29. – P. 116-117.
11. Johnson C., Fargo J. Urban school reform enabled by transformative Impact on teacher change and student learning of science. // Urban Education. – 2010. – 45 (1). – P. 4-29.

12. Griffin P., Murray L., Care E., Thomas A., Perri P. Developmental assessment in literacy Assessment in Education: Principles // Policy and Practice. – 2010. – №17 (4). – P. 383-397.
13. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014 – Т. 19, № 3 – С. 41–57.
14. Митрофанов К. Г. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 7. – С. 202–204.
15. Собкин В.С., Адамчук Д.В. К вопросу о повышении квалификации школьного учителя // В сборнике: Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей Материалы XIII Междунар. научно-практической конференции, 2017. – С. 165-175.
16. Собкин В.С., Калашникова Е.А. К вопросу о педагогическом авторитете // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 1. – С. 88—107.
17. Федоров О.Д. Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 71–90.
18. Горб В.Г. Профессиональный стандарт учителя: методологические неопределенности и способы их преодоления // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 1. – С. 6–13
19. Сиденко А.С. Новые функции учителя в условиях введения ФГОС и типы педагогических разработок // Эксперимент и инновации в школе. – 2016. – № 4. – С. 56–61.
20. Новопашина Л.А. Профессиональные ориентиры преподавателей педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 1 (51). – С. 114-129.
21. Григорьева Е.Г., Новопашина Л.А., Бочарова Ю.Ю. Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального университета // Science for Education Today. – 2019. – № 2. – С. 170–187.
22. Новопашина Л.А. Стандарт против стандарта // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты. Материалы XIV ежегодной Междунар. научно-практической конференции 16-18 февраля 2017 г. – М.: Дело, 2018. – С. 32-37.
23. Петунин О.В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 1.

24. Робертс Г. Подход, основанный на компетенциях: пер. с англ. – М.: ГИППО, 2010. – 288 с.
25. Вудраф Ч. Центры развития и оценки. Определение и оценка компетенций: пер. с англ. – М.: ГИППО, 2005. – 384 с.
26. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям: пер. с англ. – М.: ГИППО, 2008. – 240 с.
27. Исследования компетенций учителей. Информационный портал [Электронный ресурс]. – URL: <https://tcs.statgrad.org/> (дата обращения 08.03.2017).
28. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях: методика педагогической экспертизы. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
29. Управление персоналом организации: учебник/ под ред. А.Я. Кибанова. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М – 2005. – 412 с.
30. Оценка персонала в организации: Оценка персонала с помощью TimeInformer // СёрчИнформ TimeInformer» [Электронный ресурс]. – URL: <https://searchinform.ru/kontrol-sotrudnikov/otsenka-personala-v-organizatsii/> (дата обращения 07.04.2020).
31. Собкин В.С., Адамчук Д.В. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах // Вестник Тюменского государственного университета Социально-экономические и правовые исследования. – 2015. – Том. 1. – № 2 (2). – С. 20-40.
32. Собкин В.С. Учитель: мотивация профессионального развития // Тенденции развития образования. Кто и чему учит учителя?: Материалы Тринадцатой междунар. научно-практической конференции. Москва, февраль 2016 г. – URL: <https://istina.ipmnet.ru/conferences/presentations/34764697> (дата обращения: 07.04.2020).
33. Болотов В.А., Лавренюк Е.Н., Никитин И.В. Демонополизация системы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций как фактор развития // Образовательная политика. – 2015. – № 1 (67). – С. 112-116.
34. Собкин В.С., Андреева А.И., Рзаева Ф.Р. К вопросу о ценностных ориентациях исследователей в сфере образования // Национальный психологический журнал. – 2017. – №2(26). – С. 106–115.
35. Потемкина Т.В. Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования // Источник. – 2018. – № 1. – С. 6-8.
36. Дьяченко М.В., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психологический словарь-справочник: Учебное пособие. – М., 2009. – С. 455.
37. Платонов К.К. О системе психологии. – М., 1972.
38. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / Сластенин В.А., Исаева И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – М., 2002.

39. Гибадуллина Ю.М. Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза. Автореферат диссертации. – Омск: Ом. гос. пед. ун-т, 2016 г. – 22 с.
40. Кисляков В.В., Кольшев О.Ю. Профессионально-педагогическая позиция как показатель эффективности учебно-воспитательного процесса в педвузе // Грани познания. – 2016. – № 2 (45). – С. 112-119.
41. Борытко Н.М. Системность определения педагогической категории // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 7 (71). – С. 8-15.
42. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100-124.
43. Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 1 (17). – С. 22-32.
44. Овсиевская И.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов с учетом требований профессионального стандарта «педагог» // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 4 (24). – С. 158-163.
45. Костромина С.Н., Реан А.А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 77-86.
46. Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение) / Учебник для вузов. — М.: NOTA BENE, 1999. — 224 с.
47. Мельковская Е.А., Паньков К.Ю. Методы определения весовых коэффициентов компетенций // Вестник военного образования. – 2018. – № 2. – С. 83-86.
48. Кондурар М.В. Процедура интерактивного парного тестирования // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 118-120.
49. Мадиева М.Г. Применение метода парных сравнений для определения иерархии мер по возврату молодежи в Республику Бурятия // Приложение математики в экономических и технических исследованиях. – 2016. – № 1 (6). – С. 95-99.
50. Филиппова Е.В. Определение наиболее значимых качеств, развиваемых спортивно-оздоровительным туризмом, методом парных сравнений // Культура физическая и здоровье. – 2017. – № 4 (64). – С. 92-94.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для выявления профессиональных дефицитов учителей общеобразовательной организации

Ниже Вам предложены 11 блоков, каждый из которых содержит 4 варианта профессиональных компетенций. Расположите их в каждой группе в том порядке, в котором они точнее всего характеризуют Ваши профессиональные дефициты и сложные для Вас ситуации.

Той компетенции, которую Вы оцениваете как наиболее дефицитную для Вас, поставьте 4 балла, и далее в убывающем порядке 3, 2 и 1 балл. Так, что компетенция, которую Вы реализуете как бездефицитную или с минимальным уровнем дефицита, получит 1 балл.

Вероятно, иногда Вам будет трудно решить, какую оценку вынести тому или иному варианту. И всё-таки просим Вас придать всем четырем высказываниям разные баллы.

Внесите присужденные Вами оценки в клеточки таблицы, сопровождающей каждый блок.

А. Блоки высказываний

1. а) привлечение родителей к организации досуга детей по интересам

б) установление контактов с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями)

в) организация олимпиад, конференций, турниров, тематических игр в школе и др.

г) владение формами и методами обучения, выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.

а)	б)	в)	г)

2. а) освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с одаренными детьми

б) использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся в решении вопросов воспитания ребенка

в) использование для профессиональной деятельности законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации

г) установление контактов с другими педагогическими и иными работниками

а)	б)	в)	г)

3. а) использование для профессиональной деятельности нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи,

б) объективная оценка знаний обучающихся в соответствии с реальными учебными возможностями детей

в) систематическое изучение семьей, особенностей и условий воспитания детей

г) освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: социально уязвимыми детьми, детьми с особыми образовательными потребностями и проч.

а)	б)	в)	г)

4. а) создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации

б) разработка и обеспечение выполнения рабочей программы по предмету на основе примерных основных общеобразовательных программ

в) помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка

г) анализ реального состояния дел в учебной группе, поддержка в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы

а)	б)	в)	г)

5. а) выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития

б) осуществление профессиональной деятельности в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования

в) организация самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся

г) формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения

а)	б)	в)	г)

6. а) владение методами убеждения, аргументации своей позиции

б) защита достоинства и интересов обучающихся, помощь детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях

в) планирование и осуществление учебного процесса в соответствии с основной общеобразовательной программой

г) систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению

а)	б)	в)	г)

7. а) взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума

б) разработка и применение современных психолого-педагогических технологий, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде

в) осуществление профессиональной деятельности в соответствии с законодательством о правах ребенка

г) владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья

а)	б)	в)	г)

8. а) формирование детско-взрослых сообществ

б) соблюдение норм педагогического общения

в) разработка и реализация проблемного обучения, осуществление связи обучения по предмету с практикой, обсуждение с обучающимися актуальных событий современности

г) сотрудничество с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач

а)	б)	в)	г)

9. а) осуществление (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождения основных общеобразовательных программ

б) защита своих прав в соответствии с трудовым законодательством

в) проектирование и корректировка индивидуальной образовательной траектории обучающегося во взаимодействии с родителями (законными представителями)

г) формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде

а)	б)	в)	г)

10. а) владение формами и методами организации учебного диалога

б) общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их

в) использование в профессиональной деятельности и личной жизни законодательства по защите прав потребителей

г) понимание документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)

а)	б)	в)	г)

11. а) освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу

б) организация и проведение родительских собраний

в) владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций

г) рациональное использование своих финансовых возможностей для улучшения своего материального положения

а)	б)	в)	г)

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Анкета для выявления профессиональных дефицитов учителей организацией непрерывного образования учителей

Из двух предложенных курсов повышения квалификации выберите тот, который Вам больше нравится:

1а. Эффективная коммуникация в условиях манипуляции, давления и агрессии	1б. Руководитель современного учебного центра
2а. Эффективный образовательный бизнес	2б. Программа подготовки школьников к олимпиадам по учебному предмету
3а. Особенности развития учебных действий у обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	3б. Социальные сети как средство отражения профессиональной деятельности педагога
4а. Достижение и оценка образовательных результатов по учебному предмету	4б. Создание бизнеса дистанционного и электронного обучения
5а. Проведение родительских собраний	5б. Как обучать решению сложных задач по учебному предмету
6а. Система подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации по учебному предмету	6б. Эффективное командное взаимодействие
7а. Самоучитель по правовым вопросам	7б. Проектное обучение как технология формирования компетенций
8а. Эмоциональная компетентность	8б. Как составить Рабочую программу по учебному предмету
9а. Психолого-педагогические основы обучения детей с умственной отсталостью	9б. Технология Веб-квест как способ создания интерактивной образовательной среды
10а. Обзор изменений законодательства и судебной практики для педагога	10б. Инструменты выстраивания кросс-функционального взаимодействия
11а. Эмоциональный интеллект и взаимодействие в конфликте	11б. Профессиональный организатор учебного процесса
12а. Организационно-педагогические условия реализации новой предметной области	12б. Психологические поединки
13а. Школьный юрист – инструменты правового сопровождения образовательного процесса	13б. Разработка индивидуальных образовательных программ сопровождения интеллектуально одаренных обучающихся
14а. Цифровые технологии в предметной области	14б. Актуальные вопросы правоприменительной практики в сфере образования
15а. Тренинг управления конфликтами	15б. Принципы и методы диагностики выявления одаренности школьников
16а. Организация дистанционного обучения детей с ОВЗ	16б. Stop motion

17а. Профилактика профессионального выгорания педагога	17б. Новое в трудовом законодательстве
18а. Личный тайм-менеджмент	18б. Концепция преподавания учебного предмета
19а. Организация обучения от А до Я	19б. Проектирование и реализация педагогических практик по работе с одаренными детьми
20а. Индивидуальное психологическое консультирование в образовании	20б. Дистанционное и электронное обучение: правовые вопросы
21а. Профилактика аддиктивного поведения школьников	21б. Технологии интерактивного обучения
22а. Стресс-менеджмент	22б. Бизнес-цикл образовательного учреждения
23а. Содержание и технологии психолого-педагогического взаимодействия с родителями детей с ОВЗ	23б. Управление квалификацией и эффективностью деятельности педагога на основе оценки
24а. Юридические компетенции	24б. Техники повышения уверенности в себе
25а. Эффективная работа в условиях изменений	25б. Программа подготовки школьников к интеллектуальным состязаниям
26а. Актуальные вопросы образовательного права в условиях неопределенности	26б. Саморегуляция как ключевая компетенция обучающихся
27а. Организация инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО	27б. Тренинг повышения личной эффективности: самодиагностика
28а. Проектная деятельность школьников в мультимедийной среде	28б. Креативное мышление. Решение сложных задач
29а. Права на результаты интеллектуальной деятельности	29б. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования
30а. Социально-психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением	30б. Урок нового поколения с применением онлайн инструментов и дистанционных образовательных технологий
31а. Образовательное право	31б. Тренинг личной эффективности
32а. Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость	32б. Учебное занятие по предмету, ориентированное на результат