

«ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛОВ ДЛЯ НОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

СЕРИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ

Выпуск 10



О.Д. Федоров

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВЫСШЕМ
ОБРАЗОВАНИИ. КУРРИКУЛУМ И ДИЗАЙН
ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТНЫЙ СЕМИНАР»
ПЕРВОГО КУРСА МАГИСТРАТУРЫ



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

«ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛОВ ДЛЯ НОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
СЕРИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ
Выпуск 10

О.Д. Федоров

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВЫСШЕМ
ОБРАЗОВАНИИ. КУРРИКУЛУМ И ДИЗАЙН
ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТНЫЙ СЕМИНАР»
ПЕРВОГО КУРСА МАГИСТРАТУРЫ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ
МОСКВА · 2024

УДК 371.015
ББК 88.8
Ф33



<https://elibrary.ru/apmlyc>



Серия учебно-методических пособий
«Подготовка профессионалов
для нового образования» основана в 2021 г.

Редакционный совет серии:

А.Г. Каспржак (председатель), Н.П. Дерзкова, М.А. Лытаева, Е.А. Терентьев,
А.С. Обухов, Т.Е. Хавенсон, Е.В. Чернобай

Рецензенты:

А.Г. Каспржак, к.пед.н., профессор, заслуженный учитель Российской Федерации,
профессор-исследователь Департамента образовательных программ
Института образования НИУ ВШЭ;
Ю.И. Архипова, к.пед.н., доцент Российского государственного
педагогического университета им. А.И. Герцена

Автор:

О.Д. Федоров, д.пед.н., доцент, профессор РАО, профессор Департамента
образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ, учитель истории
и обществознания, методист высшей квалификационной категории

Предисловие:

О.А. Баженов, А.Г. Каспржак

Федоров, О. Д. Практическая педагогика в специализированном высшем образовании. Куррикулум и дизайн дисциплины «Проектный семинар» первого курса магистратуры: учеб.-метод. пособие / О. Д. Федоров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2024. — 160 с. — 100 экз. — (Серия учебно-методических пособий «Подготовка профессионалов для нового образования». Вып. 10). — ISBN 978-5-7598-4148-7 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-4215-6 (e-book).

Десятый выпуск серии учебно-методических пособий «Подготовка профессионалов для нового образования» представляет основные содержательные линии учебного курса «Проектный семинар», изучаемого студентами магистерской программы «Педагогическое образование» Института образования НИУ ВШЭ. Курс «Проектный семинар» призван обеспечить социально-педагогическое сопровождение молодого учителя, начинающего свой профессиональный путь в школе. В основе сопровождения лежат представления о современном профессионализме учителя, несводимого к знанию предмета и методике его преподавания. Освоение этой дисциплины в течение всего времени обучения в магистратуре (в брошюре представлены материалы модулей первого учебного года) дает возможность студенту овладеть педагогическим инструментарием и формировать собственную авторскую позицию по ключевым вопросам развития содержания и методов обучения, а в более широком смысле слова — образования.

Материал может быть использован в качестве учебно-методического пособия в системе подготовки и повышения квалификации учителей и руководителей общеобразовательных школ, наставников молодых специалистов и т.д.

УДК 371.015
ББК 88.8

ISBN 978-5-7598-4148-7 (в обл.)
ISBN 978-5-7598-4215-6 (e-book)

© Федоров О.Д., 2024

Оглавление

Предисловие	5
Введение	10
Методологические регулятивы дисциплины «Проектный семинар»	14
Структура курса и примерный календарный график обучения	29
Модуль 1. Какой я учитель?	31
Содержание модуля 1	32
Учебная задача 1. «Профессиональная самоидентификация»	32
Учебная задача 2. «Классный час для учителя».....	36
Модуль 2. Как создать и провести урок?	40
Содержание модуля 2	41
Тема 2.1. Создаем урок	41
Учебная задача 3. «Проектирование урока»	64
Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия.....	64
Тема 2.2. Основы мотивационного дизайна	65
Учебная задача 4А. «Педагогическое наблюдение»	79
Учебная задача 4Б. «Педагогическое наблюдение»	87
Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия	88
Модуль 3. Как сделать урок эффективнее и результативнее?	90
Содержание модуля 3	91
Тема 3.1. Оптимизация процесса обучения.....	91
Учебная задача 5. «Авторский кейс»	102

Тема 3.2. Оценивание и обратная связь	104
Учебная задача 6. «Моя система оценивания»	123
Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия	124
Модуль 4. Как разработать модуль персонализированного обучения?	127
Содержание модуля 4	128
Учебная задача 7. «Система ключевых идей»	145
Учебная задача 8. «Шкалирование учебных целей»	145
Учебная задача 9. «Разработка учебного модуля персонализированного обучения»	146
Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия	146
Промежуточная аттестация по дисциплине	148
Заключение	153
Рекомендуемая литература для магистрантов	156

Предисловие

*«Нет дороги — иди в педагоги»
Студенческий фольклор
«Прекрасна дорога — иди в педагоги»
Н.А. Добролюбов*

Предлагаемое вашему вниманию пособие «Практическая педагогика в специализированном высшем образовании. Куррикулум и дизайн дисциплины “Проектный семинар” первого курса магистратуры» представляет собой, на наш взгляд, весьма необычную учебную книгу двойного назначения: она может использоваться и авторами (руководителями, преподавателями) учебных курсов, образовательных программ подготовки и повышения квалификации учителей, и осваивающими их студентами, слушателями.

Работники вузов найдут в этом пособии материалы, которые позволят им не только выстроить новую для российских вузов учебную дисциплину, но и задуматься над тем, что именно надо изменить в процессе подготовки и переподготовки школьного учителя, как можно сделать так, чтобы рефлексия результатов их собственной производственной деятельности стала основным содержанием образования будущего педагога (не «математички», «химички» или «исторички»). Задумаются, и, вероятнее всего, примут достаточно распространенную в ведущих университетах мира практику подготовки учителей-предметников в педагогической магистратуре — выпускников исторического или математического бакалавриата. Поймут, что объединение магистрантов по принадлежности к основному виду деятельности (преподавание) делает студентов успешными в классе здесь и сейчас, потому что психология или дидактика нужны сегодня не как чистое знание, а как средство, помогающее этому успеху. Правда, для этого надо, во-первых, производственную практику преобразовать в непрерывную стажировку, а во-вторых, организовать поддержку обучающихся на протяжении всего времени обучения. Ключевым элементом этой поддержки именно в такой модели обучения на магистерской образовательной программе «Педагогическое образование», которая реализуется Институтом образования НИУ ВШЭ с 2018 года, является курс «Проектный семинар», концепция и структура которого описана в настоящем пособии.

Для студентов же, которым пособие можно и нужно, на наш взгляд, дать в руки с момента начала учебы, содержание станет не только путеводителем по учебному курсу (масса ссылок на работы, с которыми педагог обязан познакомиться, «качественная пропедевтика» же как известно — самый короткий путь к мотивированному учению), но и чрезвычайно полезным материалом, который побудит их к иному построению преподаваемой дисциплины: принципа «делай как я» в нашем педагогическом деле никто не отменял.

Начиная работать над предисловием, автор предложил выпускнику первого выпуска магистерской образовательной программы Олегу Александровичу Баженову — увлеченному гуманитария, окончившему исторический бакалавриат НИУ ВШЭ в 2017 году и неведомо по каким причинам решившему стать учителем, — вспомнить свои первые шаги на пути в профессию: от робкого практиканта, пришедшего в московскую школу, до состоявшегося учителя истории. Вот что он нам рассказал.

«...В сентябре 2017 года мне предстояло не только войти в студенческую аудиторию, но и в учебный класс. К чему я был готов? К детям, которые не слушают и не слышат; к беседам с родителями, которые старше меня? Пожалуй, да. К тому, что мои старшие товарищи — новоявленные коллеги — могут одним походя произнесенным словом обесценить все мои усилия, а директор — оценивать результаты устрашающего внешнего мониторинга выше контакта с подростками, который мне потом и кровью удалось установить? Пожалуй, нет.

В этой критической ситуации, когда вопрос “Уйти, бросить все или остаться?” уже начал формулироваться в голове, Проектный семинар оказался именно тем пространством, которое позволило изменить собственный взгляд на происходящее, дал инструменты для анализа профессиональной деятельности, подтолкнул к развитию, открыл перспективы, помог сформировать авторскую позицию — то есть стал местом, в котором я постепенно начал преодолевать трудности вхождения в профессию.

Уже на первых уроках стало очевидно, насколько далеки от реальности были мои представления о детях и школе. Никто в классе не собирался слушать меня только лишь потому, что я учитель. Никто не собирался учиться только лишь из-за моих указаний. Непонимание, как проектировать учебное занятие, как вовлекать в него учащихся, и отсутствие знаний об основах мотивационного дизайна являются традиционным дефицитом начинающего учителя.

Проектный семинар позволил понять, что ФГОС — это инструмент для педагога, позволяющий лучшим образом продумать учебные сценарии урока. На учебных занятиях мы пробовали разные модели педагогического дизайна, формируя собственную насмотренность, искали ответ на вопрос о том, что может являться дидактическим ядром содержания образования.

Именно тут я понял, что шум на уроке — это лишь событие, требующее осмысления, выделения сущностной образовательной задачи и поиска инструментов, направленных на ее решение. Оказывается, наличие учеников, не выполняющих мои задания, вовсе не означает, что мне не суждено стать учителем, а всего лишь свидетельствует о нехватке компетенций в области управления классом. Знакомство с книгами, посвященными приемам управления дисциплиной и учебной деятельностью на уроке, обсуждение их содержания с однокурсниками и анализ результатов внедрения новых практик в собственные уроки позволяли постоянно развиваться и становиться лучше.

Широкий кругозор в сфере дидактики, философии образования, педагогической психологии — один из ключевых образовательных результатов, который до сих пор позволяет быть мне успешным учителем. Он помог стать более гибким и адаптивным, способным реагировать на поведенческие паттерны самых разных учеников. Тезис о том, что надо проектировать индивидуальные смыслы урока для каждого ребенка исходя из его потребностей, радикально трансформирует границы допустимых приемов на уроке. Меня научили предполагать, что каждый ученик может занимать авторскую позицию в отношении происходящего с ним процесса учебы, и что без активного контакта, без провоцирования его занять эту позицию эффективность образования кратно снижается. На Проектном семинаре я познакомился с множеством методик, позволяющих выполнить эту задачу.

Трудно поверить, что на первом году работы в школе молодой человек способен самостоятельно планировать траекторию своего развития и определять проблемы, которые предстоит решать. Однако именно этому меня учил наставник на организованных супервизиях в течение всего обучения: расстановка смысловых акцентов, переход из эмоциональной позиции в аналитическую, выделение сущности проблемной ситуации и побуждающих ее фактов — все это было центром рефлексии на наших встречах. Подобное регулярное взаимодействие обеспечивало форму-

лирование вопросов, с которыми я приходил на учебные занятия, чтобы улучшить собственное мастерство.

Кажется, что в отечественной системе введения начинающих учителей в профессию не реализован ее самый главный смысл (по крайней мере, в зарубежных аналогах *teacher induction program* он акцентирован) — помощь в преодолении трудностей первых лет. Лишь в нескольких школах я встречал хоть какие-то элементы адаптации и «ввязывания» новых учителей, особенно молодых. В России гораздо чаще человека берут на работу в июне (когда достигаются принципиальные договоренности), а после августовского педсовета оставляют его один на один с классом, родителями и государственными требованиями.

Проектный семинар преодолевает этот дефицит, создавая принципиально новые для отечественной практики основания для профессионального развития учителя, последовательно обучая его всем ремесленным навыкам (от проектирования урока до оценивания) и параллельно знакомя с разнообразием концепций и подходов, существующих в науках об образовании. Собственно, эти условия позволили мне сохранить высокий уровень продуктивности в сочетании с отсутствием разочарования от учительства. В конечном счете, именно полное ощущение собственной некомпетентности и неготовности к учительству оказывается частой причиной ухода молодых сотрудников из профессии».

Отечественная статистика, как известно, фиксирует печальный факт: до трети молодых специалистов покидают школу в течение первого года работы, еще треть — в следующие два. О теории двойного негативного отбора¹ не знает сегодня разве ленивый. В конце мая 2024 года на открытом семинаре Института образования обсуждался вопрос о необходимости реформы отечественной системы подготовки учителей. Было высказано много различных мнений. Но необходимость разнообразия подходов к организации обучения будущих педагогов стала тезисом, с которым согласились все участники.

Примером такого рода модели подготовки кадров, отличной от традиционной, служит магистерская образовательная программа подготовки учителей Института образования НИУ ВШЭ, где студенты с первых

¹ Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. М.: Центр социологии образования РАО, 2007.

дней включаются в реальную педагогическую деятельность. Именно Проектный семинар, который является одной из несущих конструкций программы, представлен в предлагаемом пособии. Причем он не только описан, а составлен так, что преподаватель и студент найдут в нем все необходимое для того, чтобы вместе и с интересом плавно входить в учительскую профессию.

Потому мы очень надеемся, что вы обязательно не только прочтете это учебное пособие, но и будете использовать его (или его элементы, философию) в своей работе. Также как рассчитываем на то, что его автор Олег Дмитриевич Федоров завершит начатое и познакомит потенциального пользователя с тем, как он работает со студентами второго курса.

В добрый вам путь!

Олег Баженов, Анатолий Каспржак

Введение

Дисциплина «Проектный семинар» является системообразующей для программы прикладной магистратуры «Педагогическое образование» (трек «Преподавание в современном мире»²). Этот статус определяется в первую очередь тем, что куррикулум (понимаемый нами как единство контента и образовательных практик) семинара ориентирован не столько на овладение теоретическими знаниями и фундаментальными понятиями педагогической теории, сколько на интеграцию (консолидацию) полученных на академических дисциплинах знаний и их практическое воплощение в школе, то есть на формирование и отработку профессиональных навыков и специализированных педагогических компетенций.

Столь значимое место Проектного семинара в подготовке учителя определяет и решаемые в процессе движения студента по программе задачи.

Прежде всего, это *сопровождение и поддержка профессиональной практики студента*, его работы в школе, процесса совершенствования в личностном плане. Конструирование учебной дисциплины в логике сопровождения означает в первую очередь то, что источником ее содержания становится трудовая (практическая) деятельность в школе, в то время как сами учебные ситуации, разбираемые с преподавателями, должны пополнять, обогащать и специальным целенаправленным образом трансформировать учительские практики студента.

Проектный семинар — это дисциплина, изучаемая магистрантами программы на протяжении всего двухлетнего срока обучения. Центральным при этом является понятие «педагогическая система». В рамках первого года обучения ведущим фокусом внимания становится урок как пример педагогической системы. На первых порах магистранты учатся проектировать (создавать) отдельно взятое учебное занятие, постепенно устанавливая взаимосвязи между отдельными компонентами системы, выявляя потенциал для ее совершенствования через модернизацию

² Более подробно о программе: *Лытаева М.А., Каспржак А.Г., Федоров О.Д., Чернобай Е.В.* Магистерская программа «Педагогическое образование» как модель подготовки учителей-предметников в классическом университете // Подготовка профессионалов для нового образования. № 4. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. Сайт образовательной программы: <https://www.hse.ru/ma/teach/?ysclid=lxk4wdigfs34362451>.

отдельных структурных элементов. Лейтмотивом при этом является имманентно заложенная в учебные практики работа по созданию собственной методической системы — авторской для магистрантов. Эта деятельность осуществляется через непрерывную рефлексию собственного опыта, через обсуждение тех или иных проблемных и учебных заданий с преподавателем и однокурсниками, через соотнесение реализуемых в классе практик и философских концепций развития образования. Таким образом, к концу обучения на первом курсе магистранты должны продемонстрировать наличие целостной и по возможности непротиворечивой авторской позиции, а также уровень компетенции, позволяющей проектировать фрагмент учебного занятия по заданным внешне параметрам и показывать его на демонстрационном экзамене.

Второй год семинара (этому будет посвящено отдельное пособие) проходит под эгидой анализа школы как педагогической системы и включает первую собственную попытку разработать концепцию своей школы в методологии мысле-деятельностного подхода, с опорой на выявляемые противоречия и проблемы школьной системы современной России. И если первый год завершается квалификационным экзаменом перед экспертной комиссией опытных учителей и методистов, то второй год заканчивается защитой собственной авторской концепции школы перед комиссией, состоящей из представителей работодателей и бизнес-сообщества.

Такой формат промежуточной аттестации — это, прежде всего, условие современного педагогического дизайна, постулирующего тезис о том, что ведущий преподаватель не принимает экзамен у студентов, а также необходимость дать возможность студентам продемонстрировать достигнутый уровень профессионализма внешней аудитории для установления социальных и профессиональных контактов, возможного тиражирования (или даже монетизации) идей и позитивного опыта.

Настоящая работа раскрывает содержание и дизайн первого года обучения. Он состоит из четырех учебных модулей, в каждом из которых представлено несколько содержательных линий и учебных задач. Раскрывая содержание того или иного раздела, мы не пытались давать краткий конспект учебного материала или занятия, мы стремились лишь продемонстрировать ход мысли, который воплощается в учебной аудитории. Целенаправленно не планировали давать сценарии семинарских занятий по нескольким причинам. Во-первых, год от года эти сценарии меняются. Возникает запрос от студентов на освоение (практическое,

через опыт) той или иной педагогической технологии. И тогда занятие мы проводим в этой технологии. Во-вторых, эти сценарии будут сильно зависеть от конкретной когорты студентов, их опыта и целей-ценностей.

Предлагаемое повествование едва ли может быть использовано напрямую при преподавании. Скорее, это направление совместных со студентами обсуждений и дискуссии, которые время от времени дополняются аудиторными практическими и лабораторными заданиями.

В качестве целевых ориентиров процесса профессионального становления начинающего учителя мы видим образовательные результаты магистранта по окончании изучения дисциплины «Проектный семинар» первого года на программе, заключающиеся в умении (способности):

- демонстрировать понимание основных тенденций, изменений в организации образовательного процесса, в содержании образования;
- осуществлять процесс проектирования и внедрения образовательной и/или учебной (предметной) программы, отдельных учебных (образовательных) практик и событий, то есть: проводить анализ возможностей и потребностей участников образовательного процесса и на этой основе проектировать (с учетом имеющейся образовательной среды, контекстных факторов и т. д.) и реализовывать (самостоятельно и/или с привлечением коллег, родителей, социальных партнеров и т. д.) образовательную программу образовательной организации, ее ступени, образовательной области, учебного предмета;
- диагностировать состояние преподавания своей дисциплины (образовательной области) в школе, используя современные, адекватные задачам образовательной организации инструменты, быть готовым привлечь необходимых специалистов (если это необходимо), затем с ними и/или самостоятельно провести анализ качества образования в школе по данному предмету, образовательной области. На основании полученных материалов предложить методические модели, методики и приемы обучения, которые должны повысить эффективность (качество) образовательного процесса;
- осмысливать собственный профессиональный опыт и при этом формулировать свою собственную (экспертную, авторскую) позицию по той или иной проблеме, излагать ее в письменной и устной форме (с учетом адресата, использованием адекватной терминологии и т. д.) так, чтобы она была понята и принята.

Завершая введение, хотелось бы обратить внимание на то, что предложенное учебно-методическое пособие решает несколько задач: во-

первых, это рефлексия опыта преподавания учебной дисциплины, включенной в учебный план с самого основания программы; во-вторых, это распространение определенного опыта (насколько удачного — судить читателям), который может быть полезен преподавателям и методистам для проектирования и разработки учебных курсов и дисциплин; в-третьих, это попытка создать небольшой гайд для пытливого ума начинающих учителей, которые не только стремятся освоить образцы и устоявшиеся в методике способы деятельности, но и пытаются создать собственные, свойственные уникальной направленности личности элементы авторской педагогической системы.

Надеемся, что нам удалось продвинуться в этом направлении, но, отдавая себе отчет в том, что впереди еще долгий путь совершенствования и обновления курса и его дизайна, будем признательны за любую обратную связь!

Методологические регулятивы дисциплины «Проектный семинар»

Образовательные практики Проектного семинара в качестве целевых и деятельностных оснований опираются на педагогическую концепцию «нового профессионализма учителя», нашедшего отражение в современных публикациях³ и схематически изображенного на рис. 1.

Ценностно-смысловым ядром модели нового профессионализма учителя является гуманистическая парадигма образования, раскрывающая сущность образования как фактора развития личностного потенциала ученика на основе следующих принципов:

- взаимодействие с ребенком согласно его возрастным, психологическим, физиологическим и интеллектуальным особенностям;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории для каждого ученика в масштабах урока, модуля, предмета, уровня образования;
- учет запроса, обратной связи ученика и результатов его самооценки при выборе целей и контента обучения;
- планирование занятий с учетом развития самостоятельности и «гибких навыков» ученика;
- отслеживание, оценивание и анализ, а также обсуждение с коллегами динамики развития «гибких навыков» ученика;
- обсуждение с учеником и родителями того, чему ученик научился помимо предметных знаний;
- создание доброжелательной, комфортной атмосферы взаимодействия с учениками (теплота, забота, уважение).

Многие из этих позиций должны быть использованы и в преподавании Проектного семинара — с тем, чтобы демонстрировать студенту пример, образ действия преподавателя.

³ *Асмолов А.Г., Гусельцева М.С.* Генерирование возможностей: от человеческого капитала — к человеческому потенциалу // *Образовательная политика.* 2019. № 4(80). С. 6–17; *Бим-Бад Б.М.* Профессиональный стандарт педагога — «наше всё»? // *Аккредитация в образовании.* 2013. № 4(64). С. 41–43; *Браже Т.Г.* Современная аттестация учителей: цели и тенденции // *Педагогика.* 1995. № 3. С. 20–32; *Марголис А.А.* Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // *Психологическая наука и образование.* 2019. Т. 24. № 1. С. 5–30; *Федоров О.Д., Казакова Е.И., Сатановская Е.М.* Эволюция педагога: новый ролевой набор // *Образовательная политика.* 2019. № 3(79). С. 76–87.

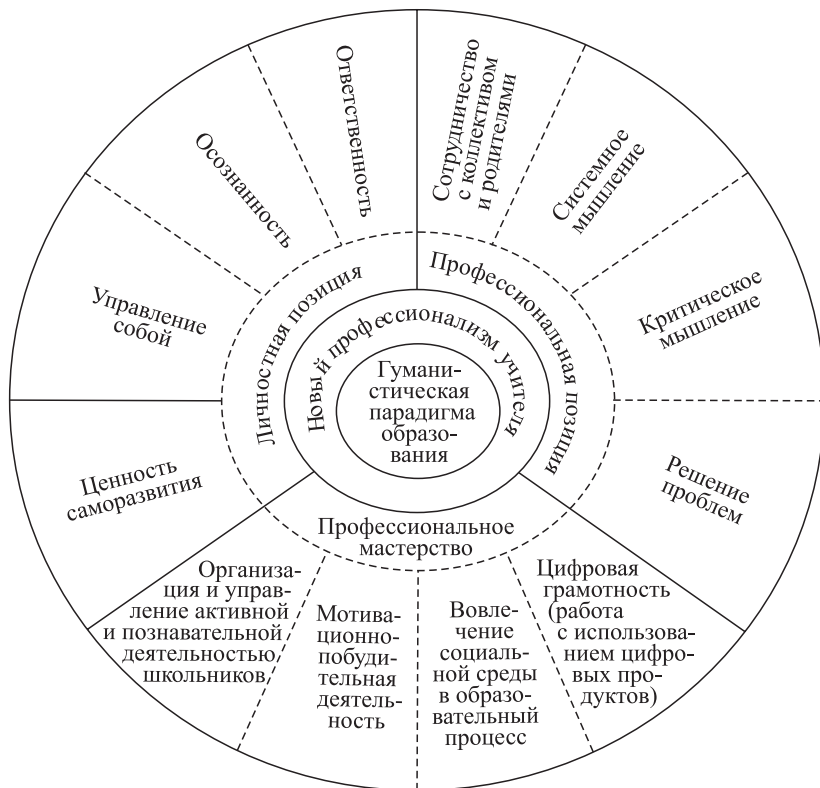


Рис. 1. Концепция нового профессионализма учителя

Новый профессионализм учителя формируется за счет трех его составляющих: личностной позиции (учитель как человек, как гражданин, как значимый для ребенка взрослый); профессиональной позиции (учитель как методист, педагогический дизайнер) и профессионального мастерства (постоянное совершенствование способов деятельности). В свою очередь, единство профессиональной и личностной позиций задает авторскую позицию педагога.

Профессиональная позиция педагога представляет собой, по утверждению ученых, устойчивую систему отношений к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем про-

фессиональном поведении и поступках⁴. Мы под профессиональной позицией будем понимать образовательные приоритеты в профессиональной деятельности учителя, осознаваемые им самим⁵. Во многом это соотносится с рамкой универсальных компетенций и новой грамотности.

Профессиональная позиция включает в себя следующие показатели, которые декомпозируются соответствующими индикаторами:

1. Сотрудничество и продуктивное взаимодействие в коллективе и с родителями

Базовый (понимаемый нами как необходимый) уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он участвует в создании кодекса сотрудничества для всех сотрудников школы, отслеживает его выполнение;
- своевременно и с готовностью реагирует на запросы коллег о помощи, предоставляет конструктивную и развивающую обратную связь;
- при необходимости сам запрашивает помощь коллег;
- находит индивидуальный подход к собеседнику с учетом особенностей его личности;
- участвует в коллективных делах, формальных и неформальных мероприятиях;
- учитывает в своей работе практики и культуру школы;
- общается уважительно и доброжелательно с детьми, родителями, коллегами, администрацией;
- учитывает информацию, полученную от других людей, их мотивы и интересы для решения проблем;
- при возникновении трудностей привлекает других людей для лучшего решения;
- своевременно информирует партнеров по общению о важных для них вопросах;
- обращается к партнерам по общению за информацией, поддержкой и помощью и сам предлагает их другим;
- идентифицирует конфликтные ситуации и использует стратегию сотрудничества для их разрешения;

⁴ Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015.

⁵ Федоров О.Д., Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Образовательные стратегии проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов // Вопросы образования, 2018. № 2. С. 71–90.

- открыт для общения с родителями, вовлекает их в обсуждение с целью выработки эффективных стратегий развития учеников;
- объясняет родителям важные нюансы технологии обучения, делает их партнерами в процессе обучения и развития ребенка;
- постоянно информирует родителей о ходе процесса обучения и предлагает варианты корректировки;
- приглашает родителей к классным и общешкольным проектам.

2. Системное мышление

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он анализирует ситуацию комплексно, учитывая плюсы и минусы, видит большинство факторов, влияющих на ситуацию;
- принимает во внимание разные точки зрения, источники информации и опыт коллег;
- правильно определяет суть проблемы;
- опирается на анализ объективных данных;
- анализирует риски и последствия принятия решений;
- гибко подходит к оценке ситуации при появлении новых фактов и аргументов.

3. Критическое мышление

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он использует методы структурирования информации для осмысления, анализа и выделения приоритетов деятельности;
- использует исследовательские методы в работе, ставит перед собой вопросы и планомерно ищет на них ответы;
- работает с различными типами информации, использует разнообразные информационные ресурсы;
- интерпретирует информацию, опираясь на логику, метазнания, причинно-следственные связи, аргументирует свою точку зрения.

4. Решение проблем

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он адаптирует информацию под конкретную ситуацию;
- оригинально, творчески подает учебный материал на занятиях;
- создает и ставит перед учениками нестандартные задачи;
- вовлекает учеников в создание и решение творческих, продуктивных задач;

- своевременно выявляет и анализирует возникшие проблемы;
- выбирает и применяет эффективные инструменты для решения проблемы;
- подключает экспертов и третьих лиц для решения проблемы;
- своевременно информирует заинтересованные стороны о процессе и результатах решения.

Под **личностной позицией** учителя мы будем понимать совокупность свойств и качеств его личности, мотивов и ценностей, оказывающих существенное влияние на его профессиональную деятельность.

Она включает в себя следующие показатели, которые декомпозируются соответствующими индикаторами:

1. Ценность саморазвития

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он анализирует свои знания, навыки и практические результаты, собирает информацию о возможностях саморазвития, имеет планы саморазвития, переносит результаты саморазвития в практику;
- обращается к коллегам и администрации за обратной связью, экспертной помощью и поддержкой в саморазвитии;
- регулярно читает книги, посещает уроки своих коллег, образовательные мероприятия;
- показывает детям пример саморазвития, является ролевой моделью для педагогов;
- делится с детьми своими открытиями.

2. Управление собой

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он сохраняет позитивную атмосферу в классе, школе, коллективе;
- анализирует и адекватно оценивает свое эмоциональное состояние и возможности влияния на ситуацию;
- находит внутренние ресурсы и внешние инструменты, чтобы справиться с трудностями;
- выслушивает и воспринимает конструктивную обратную связь, корректирует свое поведение после получения обратной связи;
- эффективно управляет своим эмоциональным состоянием в большинстве ситуаций;
- проявляет сдержанность и рассудительность в конфликтных ситуациях;

- ведет конструктивную дискуссию, отстаивает свою позицию, использует стратегии (приемы и инструменты) разрешения конфликтов;
- гибко перестраивает поведение в зависимости от ситуации.

3. Осознанность

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он поддерживает общешкольные ценности, цели и правила как руководство к действию в рамках класса;
- выстраивает движение к стратегической цели как ряд посильных задач;
- мотивирует себя и учеников на достижение высоких результатов;
- продумывает процесс достижения результата, промежуточные этапы, необходимые ресурсы и сроки;
- выделяет (расставляет) приоритеты, фокусируется на главном.

4. Ответственность

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он воспринимает качество образовательного процесса как личную ответственность;
- достигает поставленной цели, самомотивирован, проявляет настойчивость для достижения результата.

Под **профессиональным мастерством** мы будем понимать искусство, которое выражается в высоком уровне профессионализма, синтезе духовной и интеллектуальной культуры и профессиональной реализации знаний в практической деятельности, то есть фактически способность педагога трансформировать собственную компетентность в образовательные результаты учеников.

Оно включает в себя следующие показатели, которые декомпозируются соответствующими индикаторами:

1. Мотивационно-побудительная деятельность

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он проводит диагностику и наблюдение личностных особенностей ученика;
- обсуждает с учеником его особенности и способности;
- планирует индивидуальную систему мотивационных воздействий на ученика, исходя из диагностики;

- предлагает ученику воспользоваться своей помощью;
- дает своевременную конструктивную развивающую обратную связь ученику;

- предлагает рекомендации (советы) для улучшения ситуации.

2. Организация и управление активной познавательной деятельностью школьников

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он знает и использует в работе структуру учебной деятельности и ее воплощение в структуру учебного занятия;

- планирует занятия с учетом разнообразных видов учебной деятельности и разного уровня подготовки учеников с учетом зоны ближайшего развития;

- создает возможности для обучения, связанные с реальной жизнью;
- использует технологию продуктивного обучения (проектная, исследовательская деятельность, решение кейсов) в рамках класса и своего предмета (индивидуальные и групповые проекты учеников);

- обучает учеников методам проектной и исследовательской деятельности, отслеживает, оценивает и обсуждает с учащимися и родителями результаты деятельности учеников;

- вовлекает учеников в активную учебную деятельность на уроке, используя различные подходы и инструменты организации работы;

- обеспечивает использование учащимися подходящих инструментов персонализированного подхода для решения проблем, мозгового штурма, обратной связи и принятия решений;

- активно вовлекает и поощряет учеников участвовать в коллективных общешкольных и общественно значимых проектах (в масштабах района, города, региона).

3. Вовлечение социальной среды в образовательный процесс

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он открыт для новых форм получения образования, включения социальных практик в образовательный процесс;

- разрабатывает разнообразную внеклассную и внешкольную деятельность, включает ее в учебный план, содержание своего предмета;

- следит за новинками нетрадиционного образовательного контента;

- привлекает родителей и социальных партнеров к классным и общешкольным проектам и мероприятиям.

4. Цифровая грамотность

Базовый уровень достижения этого показателя иллюстрируют следующие индикаторы деятельности учителя:

- он уверенно использует технические средства поиска и обработки информации (в том числе поиск информации в сети);
- использует цифровой контент и технологии в работе;
- свободно ориентируется в цифровой образовательной среде;
- создает, в том числе в цифровой образовательной среде, задания для учеников;
- обучает учеников использованию цифрового контента и технологий в процессе обучения.

Итак, мы полагаем, что новый профессионализм учителя — это конструкт, представляющий собой единство личностной и профессиональной позиций, а также непрерывно совершенствующегося профессионального мастерства. Мы исходим из того, что, расширяя компетентностную модель педагогического образования (выраженную во ФГОС 3++, Профессиональном стандарте педагога) за счет свойств и качеств личности, а также профессиональной позиции, мы создаем предпосылки не только для проектирования содержания профессиональной подготовки, но и для продумывания скрытой программы (*hidden curriculum*).

Для учебной дисциплины «Проектный семинар» сущностное наполнение концепта нового профессионализма учителя выступает в качестве образовательных результатов: с одной стороны, в виде конкретно осваиваемого контента или компетенции, с другой — как результат, выражающийся в принципе или демонстрируемом преподавателем способе деятельности.

Наиболее важными из второй группы при этом выступают следующие положения о практиках преподавания:

- сохраняет позитивную атмосферу в классе, школе, коллективе;
- находит индивидуальный подход к собеседнику с учетом особенностей его личности;
- эффективно управляет своим эмоциональным состоянием в большинстве ситуаций;
- ведет конструктивную дискуссию, отстаивает свою позицию, использует стратегии (приемы и инструменты) разрешения конфликтов;
- мотивирует себя и студентов на достижение высоких результатов;

Как мы уже отмечали, фактором, формирующим содержание Проектного семинара и определяющим уникальность этого содержания, явля-

ется практическая деятельность студента в школе. Это дополняет профессиональные роли преподавателя этой дисциплины специфическими функциями. Рассмотрим их подробнее.

Функция коучинга. Как указывают специалисты, термин «коуч» в образовательной среде «впервые появился в середине XIX века в английских университетах. Он применялся по отношению к студентам-наставникам, оказывающим поддержку коллегам при подготовке к экзаменам. Позднее, в 80-е годы XX века, понятие “коуч” использовалось в основном в сфере спортивного образования, однако новый термин отличался от хорошо известного “тренер”. Коуч воспринимался не просто как преподаватель, а как преподаватель-мотиватор, позволяющий осознать, что студент есть тренер самому себе. В высшем образовании “коучинговый” подход получил новый импульс к развитию благодаря его внедрению в практику одной из школ Норвегии в начале XXI века»⁶.

Базовый принцип коучинга восходит к постулату Сократа: «Все ответы, идеи и решения находятся в самом человеке». Модальность деятельности коуча заключается не в том, чтобы дать своему подопечному знания и научить выполнять какое-либо действие, а в том, чтобы через подводящий и побуждающий диалог стимулировать его сознание и подсознание. Именно поэтому ведущий прием в арсенале коуча — это вопросы, провоцирующие человека выйти на качественно новый уровень не только восприятия себя, но и ситуации, в которой он находится. Как правило, такие вопросы называются спиральными, поскольку они способствуют самостоятельному принятию ответственности за совершаемое действие, построению целей развития и путей достижения этих целей.

Как указывают теоретики коучингового подхода, его основная идея «состоит в создании условий для личностного результата, в повышении мотивации к обучению и в формировании осознанной жизненной позиции студента, который воспринимается как равный партнер, обладающий внутренним знанием в виде потенциала. Поэтому коучинг является не столько методом обучения, сколько инструментом повышения его эффективности, где при помощи специальных вопросов преподаватель помогает студентам самим выстроить логические и причинно-следствен-

⁶ Голви У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте (The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace). М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.

ные связи, стимулировать поиск ответов и решений, дать простор для идей и творчества, что особенно актуально для современного вуза»⁷.

Коучинговая функция преподавателя заключается в том, чтобы совместно с начинающим учителем качественно повысить эффективность работы и простимулировать развитие желаемых способностей. То есть фактически речь идет о том, что преподаватель в роли коуча работает с личностным потенциалом и ресурсами начинающего учителя для того, чтобы тот научился выбирать оптимальные пути саморегуляции при осуществлении профессиональной деятельности.

Применительно к реальной школьной практике это может выражаться, «во-первых, в уменьшении конфликтных ситуаций вокруг деятельности начинающего педагога, во-вторых, формировании определенных стратегий личностного роста и развитии сильных сторон, наконец, в-третьих, повышении удовлетворенности работой»⁸.

Помимо этого, коучинг нацелен на формирование устойчивого чувства сопричастности к определенному профессиональному сообществу — идентичности, которая в системе образования «неразделимо связана с саморазвитием каждого индивида, а саморазвитие, как и самопознание, является, в свою очередь, значимой ценностью человека. Вопрос о том, как стимулировать учащегося к учебе в этом контексте, трансформируется в вопрос о том, как вырастить саморазвивающуюся и самопознающую личность, поскольку стремление к получению новых знаний, к исследовательской и научной деятельности является органическим продолжением стремления личности к самопознанию и саморазвитию, в качестве субъекта, а не объекта образовательного процесса»⁹.

Итак, функция коучинга в социально-педагогическом сопровождении начинающего учителя при преподавании дисциплины «Проектный семинар» обеспечивает формирование его осознанного отношения к себе, своему личностному потенциалу и ресурсам.

Функция педагогической супервизии. Ответственность за педагогическую ошибку, как правило, выше, чем во многих других профессиях

⁷ Москаленко И.В., Чурекова Т.М. Коучинговые инструменты как способ повышения эффективности обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 54. С. 181–192.

⁸ Агамурзаева Л.М. Оценка использования технологий коучинга // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 28. С. 155–163.

⁹ Абу-Тaleb Д.В. Коучинг как инструмент развития личности учащегося в интегральном образовании // Universum: психология и образование. 2021. № 7(85). С. 28–34.

ональных сферах, что порождает необходимость довольно детального сопровождения педагогической деятельности начинающего учителя с точки зрения поиска авторского видения связи «педагогическая цель — методическое средство».

Исследователи процесса супервизии определяют ее как процесс взаимодействия двух субъектов «с целью передачи, с одной стороны, и освоения, с другой стороны, способов реализации профессиональной деятельности при решении определённых образовательных задач»¹⁰. Взаимодействие в рамках супервизии приводит к тому, что «происходит актуализация активной субъектной и рефлексивной позиций при принятии и решении педагогических задач. При этом создаётся совместное пространство возможностей самореализации при решении учебных и профессиональных задач»¹¹.

В ходе ряда исследований было установлено, что корректная организация педагогической супервизии обеспечивает:

- взаимообращенность участников совместной образовательной деятельности и настроенность на совместность, что повышает чувствительность к другому;
- создание совместного пространства возможностей для развития и саморазвития, что ресурсно обогащает образовательный процесс;
- рефлексию реальной практики работы с детьми, включение в реальные ситуации взаимодействия с супервизором, что дает возможность опытным путем получать необходимое профессиональное знание («знание рождается из действия»);
- участие в совместной рефлексии, что способствует возникновению правильного понимания опыта, осознанию собственных дефицитов и постановке задач развития;
- участие в групповом обсуждении рабочих ситуаций с разными коллегами (в первую очередь по педагогической магистратуре), в том числе партнерами по образовательной деятельности, что способствует осознанию профессиональных задач, способов и средств их решения;
- связность и согласованность материалов различных учебных дисциплин, подобранных под решение профессиональных задач в резуль-

¹⁰ *Файзуллаева Е.Д.* Технология супервизии в подготовке бакалавров в педагогическом университете как реализация наставничества // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 57–66.

¹¹ Там же.

тате совместного выполнения практических заданий, что позволяет преодолевать фрагментарность при освоении базовых знаний;

- соединение базового теоретического знания и практической деятельности по данному направлению, что влияет на появление более глубокого понимания сути явлений, феноменов в профессиональной деятельности и целостному восприятию будущей профессиональной сферы¹².

Супервизия позволяет молодому педагогу:

- поделиться своими чувствами, возникающими в период адаптации;
- преодолеть неуверенность, характерную для первых лет работы в школе;

- обсудить с опытным коллегой возникшие в профессиональной деятельности трудности;

- получить развивающую обратную связь о проделанной работе;

- расширить свои теоретические и практические представления;

- развить профессиональное мышление;

- наметить пути дальнейшего усовершенствования своей педагогической практики;

- поделиться опытом со своими коллегами;

- осознать свою профессиональную роль¹³.

В рамках учебной дисциплины «Проектный семинар» супервизия организуется как последовательный процесс корректирующего консультирования и обучения, ориентированный на активизацию личностного и профессионального потенциала молодого специалиста. Супервизия предполагает, что «опытное и профессионально компетентное лицо (супервизор) предлагает профессионально неопытному лицу (супервизируемому) возможности обучения в форме консультаций, инструкций или контроля, связанных со специфическими профессиональными задачами, с целью расширения или углубления личной, социальной и профессиональной компетенции»¹⁴. Помимо этого, супервизия является определя-

¹² *Файзуллаева Е.Д.* Технология супервизии в подготовке бакалавров в педагогическом университете как реализация наставничества // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6.

¹³ *Волобуева Т.Б.* Супервизия в дополнительном педагогическом образовании: региональная модель // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 3 (32). С. 21–28.

¹⁴ *Коновалова Л.А.* Роль супервизии в профессиональном становлении психолога-консультанта // Психологические аспекты профессионального становления : сб. материалов Всероссийской. межвузовской научной конференции. М. : РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. С. 58–67.

ющим фактором для выработки молодым учителем определенных «стандартов поведения, этических принципов»¹⁵.

На практике все это означает необходимость посещения преподавателем Проектного семинара уроков студентов, обсуждение посещенных уроков, по возможности анализ видеозаписей проводимых уроков, вовлечение студентов в практики оценивания и взаимопосещения «равный — равному» (peer-to-peer).

Функция менторинга. Ментор — это признанный и авторитетный профессионал, достигший больших успехов в профессии, человек, который способен не только передать свой опыт воспитаннику, но и наметить план его карьерного роста, обеспечить его движение по траектории успеха¹⁶. Классический менторинг трактуется как постановка целей SMART: конкретный (specific); измеримый (measurable); достижимый (attainable); значимый (relevant); соотносимый с конкретным сроком (time-bounded)¹⁷.

В практиках Проектного семинара функция менторинга реализуется в обсуждении 1) стратегий горизонтальной карьеры магистранта (начинающего учителя); 2) целевых ориентиров личностно-профессионального развития; 3) дефицитов профессиональной подготовки и задач повышения качества педагогической деятельности.

Если говорить обобщенно, функционал преподавателя дисциплины «Проектный семинар» определяется такими направлениями личностно-профессионального развития начинающего учителя, как:

- рефлексия, критическое мышление, анализ собственной профессиональной деятельности;
- формирование и развитие установки на продуктивное сотрудничество и творчество;
- развитие навыков эффективного самообразования;
- развитие проектной и исследовательской культуры.

¹⁵ Колтунцева Е. А., Кольцова И. В. Супервизия как форма работы с кадрами // Интеграция наук. 2018. № 4 (19). С. 398–399.

¹⁶ Габдулхаков В. Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах // Сборник тезисов профессорского форума. М.: Российский университет дружбы народов. 2019. № 6 (28). С. 162–164.

¹⁷ Гарифуллина А. М. Менторинг — инструмент для системы высшего педагогического образования Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 100–103.

Многозадачность ведущего преподавателя (или преподавателей¹⁸) обуславливает требования к его (их) профилю специалиста. Помимо универсальных профессионально-педагогических навыков и компетенций, преподаватель должен:

- осознавать личную и социальную значимость профессии учителя и педагогической деятельности;
- обладать целостным представлением об образовании как о социокультурной практике, научно-гуманистическим мировоззрением;
- владеть системой знаний о закономерностях и принципах образовательного процесса, уметь использовать их в своей профессиональной деятельности;
- владеть системой знаний о взаимосвязях физического, психического и социального здоровья человека, группы, общества;
- знать формы и методы научного познания, их эволюцию, понимать роль науки в развитии общества;
- владеть языком профессионального общения, уметь корректно выражать собственную позицию и аргументировать ее;
- быть способным под воздействием развития науки и изменений в социальной практике к пересмотру и корректировке собственной позиции;
- быть способным проектировать собственную деятельность на основе системного подхода;
- быть готовым к работе в поли- и междисциплинарной областях знаний.

Можно предположить, что схожие с этими положениями черты должны быть присущи преподавателю многих (если не всех) дисциплин учебного плана, однако в данном случае эти черты имеют критическую значимость по причине того, что преподаватель Проектного семинара — это одновременно и наставник начинающего учителя (то есть специалист в вопросах содержания и методики общего образования), и преподаватель высшей школы (то есть исследователь, ученый, ролевая модель). Та-

¹⁸ Эта оговорка сделана здесь неслучайно. Дело в том, что в практике Института образования (на разных магистерских программах и на различных дисциплинах) использование элемента совместного преподавания, когда в учебной аудитории находятся сразу два или несколько преподавателей. Такое организационное решение позволяет не только знакомить студентов с общей культурой профессионально-педагогической коммуникации, но и демонстрировать «веер» ответов и подходов к той или иной проблематике, получать более широкую обратную связь на собственные творческие «изыскания».

кая двойственность профессиональной роли и педагогических задач может стать предпосылкой для привлечения нескольких преподавателей к ведению этой дисциплины или для совместного преподавания опытным школьным учителем и вузовским преподавателем.

При этом практики преподавания должны быть ориентированы на создание таких образовательных ситуаций, которые бы побуждали учителя (магистранта) проявлять себя как личность, рефлексировать, переоценивать собственные опыт и образование, стимулировать поиск смысла, апробацию новых моделей поведения.

Принципиальными для преподавания дисциплины «Проектный семинар» можно считать следующие положения педагогического дизайна:

- построение учебной ситуации в контексте личностно-профессиональных проблем учителя;
- построение всего учебного процесса в модели смыслового рефлексивно-поискового диалога;
- предоставление возможности для творческого самопроявления учителя в мыследеятельности, игре, конфликте, состязании.

Содержание учебной дисциплины (ее контент) определяется разнообразием аспектов профессиональной деятельности начинающего учителя: урочной, внеурочной, социальной, воспитательной, управленческой, которые осваиваются, преломляясь через личный опыт и индивидуальность молодого педагога, что, в свою очередь, определяет уникальный спектр задач, решаемых во взаимодействии с преподавателем дисциплины «Проектный семинар».

При разработке содержания программы представляется важным учитывать характер личностно-профессиональных запросов молодого учителя, формирующихся в процессе его профессионального становления. Учебные материалы дисциплины в русле общей логики программы «Педагогического образования» можно соотнести с соответствующими целевыми направлениями:

1. Мировоззренческий аспект нацелен на формирование широкого педагогического кругозора, оттачивание авторской позиции учителя.

2. Педагогический (профессиональный) аспект призван сформировать понимание проблемного и терминологического поля прикладной педагогики — методики обучения.

3. Инструментальный аспект развивает профессиональное мастерство, повышает профессиональную компетентность учителя.

Структура курса и примерный календарный график обучения

В таблице 1 приведен примерный план разворачивания учебной дисциплины «Проектный семинар» первого года обучения. Этот план соотносит теоретическое наполнение курса (аудиторные занятия) с практическими работами (как правило, наблюдениями, выполняемыми в ходе долгосрочной стажировке в школе) и учебными задачами (соединяющими теоретический и прикладной аспекты сопровождения).

Таблица 1. Вариант разворачивания дисциплины «Проектный семинар»

Номер недели	Изучаемый модуль (тематический)	Практические работы	Учебные задачи	Аудиторный занятия (часы)
1	Модуль 1	№ 1		6
2			№ 1	
3				
4			№ 2	
5	Модуль 2	№ 2		12
6				
7		№ 3		
8			№ 3	
9		№ 4		
10				
11		№ 5		
12			№ 4А	
13				
14			№ 4Б	
15		Консультации и обсуждения		
16				
<i>Конец первого полугодия</i>				
17	Модуль 3	№ 6		12
18		№ 7		
19		№ 8		

Окончание табл. 2

Номер недели	Изучаемый модуль (тематический)	Практические работы	Учебные задачи	Аудиторный занятия (часы)
20			№ 5	
21			№ 6	
22		Консультации и обсуждения		
23	Модуль 4	№ 9		8
24			№ 7	
25				
26			№ 8	
27				
28			№ 9	
29		Консультации и обсуждения		
30				
31			Подготовка к экзамену	
32				
33	Промежуточная аттестация			
34				4
Итого				42

Модуль 1. Какой я учитель?

Большая идея: образовательные практики и учебный контент, реализуемый учителем, ориентированы на достижение образовательных результатов детей, во многом определяются системой разделяемых педагогами установок и представлений о человеке, образовании и их месте в обществе.

Планируемые образовательные результаты модуля. Успешно освоившие модуль магистранты смогут:

- называть и кратко характеризовать ключевые философские концепции современного образования, идентифицировать себя с одной или несколькими из них (знаниевый компонент);
- иллюстрировать примерами из повседневной практики и истории проявления различных подходов к образованию как социальному институту и педагогической системе (навыковой компонент);
- выявлять наиболее распространенные философские основания педагогических практик в своей школе (исследовательский компонент);
- продолжить осмысление личностных и профессиональных дилемм, возникающих в педагогической практике учителя, и поиск инструментов воспитательной деятельности педагога (ценностный компонент).

Учебные задачи модуля: профессиональная самоидентификация, классный час для учителя.

Профессиональная самоидентификация. Студентам предоставляется возможность познакомиться с четырьмя ключевыми концепциями современного образования и создать несколько учебных задач, которые бы отражали сущность каждой из них. После этого необходимо провести педагогическое наблюдение, для чего нужно составить и обсудить лист наблюдения за образовательным событием (уроком, воспитательным мероприятием, внеурочной деятельностью), который позволит идентифицировать его целевую направленность в логике осваиваемых философских концепций, после чего, собственно, осуществить наблюдения (не менее десяти) и подготовить отчет.

Классный час для учителя. Магистранту необходимо посмотреть один из предложенных художественных фильмов (на выбор), содержащих «трудный вопрос» педагогической практики (нравственный, этический, мировоззренческий), и провести классный час для своих однокурсников в жанре «воспитательной беседы» или «разговоров о важном».

Ридер¹⁹ по модулю

1. Семченко Е.Е. Философия образования: исходные понятия и проблемы // Вестник евразийской науки. 2015. №2 (27).

2. Никитина С.С., Панкина С. Философия образования: ретроспектива и методологические подходы // ЭСГИ. 2019. № 1 (21).

3. Береговая О.А. Философия образования в современной России // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3.

4. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2017. № 2.

5. Демакова И.Д., Шустова И.Ю., Попова И.Н. О методах исследования в сфере воспитания: взгляд на проблему с позиции науки и практики // Вестн. Том. гос. ун-та. 2022. № 478.

6. Киселева Н.В. Пограничность образа учителя в художественной культуре XX века // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5.

Содержание модуля 1

Учебная задача 1. «Профессиональная самоидентификация»

Философия образования — это область философии, которая изучает сущность, цели и принципы образования. Она исследует вопросы о том, что такое образование, какие ценности и идеалы оно преследует, и как оно влияет на развитие личности и общества.

Философия образования стремится понять, какие знания, навыки и ценности должны быть переданы в процессе обучения, чтобы обеспе-

¹⁹ Хрестоматийные материалы, обязательные к прочтению. Здесь и далее расположены по степени важности для учебной деятельности магистрантов в текущем педагогическом замысле.

чить полноценное развитие человека. Она также исследует вопросы о том, какие методы и подходы к обучению наиболее эффективны и соответствуют целям образования.

Одна из основных задач философии образования — определение его целей. Цели могут быть различными в зависимости от культурного, социального и исторического контекстов. Некоторые из основных целей образования включают подготовку к профессиональной деятельности, развитие критического мышления и творческого потенциала, формирование гражданской идентичности и участие в общественной жизни.

Философия образования также исследует вопросы о том, как образование связано с этикой и моралью. Она рассматривает вопросы о том, какие ценности и нормы должны быть привиты в процессе обучения, и как образование может способствовать формированию этических и моральных принципов учащихся.

Важным аспектом философии образования становится также исследование взаимосвязи образования и общества. Образование является неотъемлемым условием развития общества. Философия образования исследует вопросы о том, как образование отражает и формирует социальные, политические и экономические процессы в обществе.

Философия образования изучает основные идеи и концепции, которые лежат в основе образовательных систем и практик. Остановимся на некоторых из **основных философских концепций образования**.

Идеализм. Подчеркивает важность развития умственных способностей и духовного развития учеников. Он считает, что образование должно быть направлено на формирование высших ценностей, идеалов и нравственности. Идеализм также подчеркивает роль учителя как образца и наставника для учеников.

Реализм. Сосредоточивается на практической подготовке учеников для реальной жизни. Он придает большое значение приобретению знаний и навыков, которые могут быть применены в повседневной жизни и на рабочем месте. Реализм также подчеркивает важность опыта и практической работы в образовании.

Прогрессивизм. Акцентирует внимание на активном участии ученика в образовательном процессе. Он подчеркивает важность индивидуального развития, самостоятельности и творчества ученика. Прогрессивизм также признает значимость социального и эмоционального развития ученика.

Персонализм. Сосредоточивается на уникальности каждого ученика и его индивидуальных потребностях. Он подчеркивает важность индивидуального подхода к обучению и развитию каждого ученика. Персонализм также признает значимость его самоопределения и самореализации.

Социализм. Акцентирует внимание на социальной справедливости и равенстве возможностей в образовании. Он признает значимость общественного влияния на образовательные процессы и подчеркивает важность социальной ответственности учеников.

Это лишь некоторые из основных философских концепций образования. Каждая из них имеет свои особенности и принципы, которые могут быть применены в образовательной практике²⁰.

В современной философии образования принято выделять следующие четыре **концепции образования**.

Догматический реализм. Воспитание рациональной личности с высоко развитым интеллектом, умственными способностями, при этом обеспеченной знанием неизменных фактов, основополагающих, вечных принципов. Как правило, педагогические практики построены по сократическому методу, в учебные материалы эксплицитно заложены традиционные ценности; уроки и учебные занятия строятся классически: анализ литературы, все предметы для изучения обязательны.

Академический рационализм. Содействие интеллектуальному росту личности, развитие ее компетентности; идеал этой концепции — гражданин, способный к совместному с другими людьми труду с целью достижения высокой социальной эффективности и результативности; основное внимание в учебной программе уделено овладению основными понятиями и принципами академических (по образцу соответствующей научной области) предметов; учитель дает глубокие, фундаментальные знания; школа выступает как инструмент отбора способных и не способных к дальнейшему обучению («выбраковка неуспешных»).

Прогрессивистский прагматизм. Образование как институт призвано совершенствовать демократические основы социальной жизни; идеал человека в такой системе — личность, способная к самореализации; дисциплины учебного плана (и задания на отдельном уроке) ориентированы на потребности и интересы обучающихся, школьная программа

²⁰ Философия и история образования: понимание сущности и эволюции // Научные Статьи. Ру — портал для студентов и аспирантов. <https://nauchniestati.ru/spravka/filosofiya-i-istoriya-obrazovaniya/> (дата обращения: 01.04.2024).

отвечает на реальные вопросы, в том числе и междисциплинарные проблемы; педагогические практики ориентированы на активное и интересное обучение; разделяется представление о том, что получаемые знания способствуют совершенствованию и развитию личности ребенка, а процесс образования происходит не только в классе, но и в жизни; в учебный план вводятся факультативные предметы, учителя ориентированы на гуманистические методы преподавания, в том числе на альтернативное и свободное обучение.

Социальный реконструкционизм. Цель системы образования заключается в совершенствовании и трансформации общества, воспитании для общественных преобразований и социальных реформ; задача педагогического коллектива при этом заключается в том, чтобы обучать тем навыкам и знаниям, которые бы позволяли выявлять социальные проблемы и решать их. Педагогические практики включают в себя активное и интерактивное обучение; учитель выступает как руководитель различных проектов и лидер исследований учеников, их вдохновитель, помогает им непрерывно осмысливать проблемы, которые возникают перед человечеством; учебный план большое внимание уделяет социальным наукам и методам исследования и социального проектирования, трендам общественного развития, в процессе обучения образовательные организации стремятся воплотить в жизнь идеалы равенства, культурного плюрализма, разнообразия, взаимного уважения, гармонизации отношений.

Практическая работа 1

1. Объединитесь в группы по 4 человека (преимущественно по предметным областям) и разработайте 3–5 заданий, которые бы отражали одну из 4 представленных философских концепций образования (работа в аудитории).

2. Разработайте лист наблюдения за образовательным событием, который бы позволил установить принадлежность его автора (ведущего, учителя) к той или иной философской концепции (домашнее задание с последующим обсуждением в аудитории).

3. Проведите 10 наблюдений и подготовьте отчет по их результатам (самостоятельное, исследовательское, аттестационное задание).

В рамках рассматриваемого нами курса особенно важно ведущим преподавателям демонстрировать определенные модели преподава-

ния, которые бы передавались магистрантам как культурно принятые способы деятельности обучающего. Одна из потенциальных возможностей для этого — обсуждение со студентами критериев их оценивания за те или иные работы. Таким образом, прежде чем приступить к выполнению той или иной учебной задачи (проектной или практической работы), магистранты обсуждают ее цели, планируемые образовательные достижения, а также способы и индикаторы оценивания успешности выполнения. Как показывает практика, такой подход обеспечивает повышение качества сданных студенческих работ.

Например, в ходе обсуждения данного задания были сформулированы следующие критерии оценки проводимого исследования (табл. 2).

Таблица 2. Критерии оценки исследования (материал для обсуждения с магистрантами)

№	Содержание критерия	Баллы
1	Сформулированы (корректно) исследовательские вопросы и гипотезы исследования, описана его база	0–2
2	Составленный лист наблюдения позволяет собрать данные, необходимые для ответа на исследовательские вопросы	0–2
3	Проведены наблюдения за 10 событиями трех различных типов и трех различных учителей	0–1
4	По результатам наблюдения собранные данные визуализированы (диаграмма, таблица, схема и т.д.)	0–1
5	Проведен анализ собранных данных, написан аналитический текст, отражающий выводы по результатам эмпирического исследования	0–2
6	Сделан доклад об учебном исследовании и его результатах	0–1
7	В тексте выступления и (или) отчета содержатся дополнительные гипотезы, наблюдения, выдвинутые и сделанные в ходе исследования	0–1

Учебная задача 2. «Классный час для учителя»

Замысел этой учебной задачи происходит из утверждения о том, что основная практическая задача учителя в процессе преподавания заключается в превращении знакомого ему содержания в задачно-деятельностную форму для ученика. Иными словами, определенное содержа-

ние или способ деятельности необходимо представить в виде учебной задачи или учебной ситуации для школьника. Но если с предметным материалом все обстоит более-менее понятно (существует достаточно большой объем разработок методических пособий и рекомендаций), то с материалом, воздействующим на эмоционально-ценностную сферу личности обучающегося, дела обстоят значительно сложнее, поскольку требуется не просто технологическое решение, а интуиция и творческий полет педагога, основанный на точном понимании того посыла, который он стремится донести до школьников.

Подобного рода размышления породили следующую фабулу данной учебной задачи.

Студенты выбирают один из предложенных художественных фильмов для просмотра и последующей работы с ним.

Используемый нами в работе перечень фильмов выглядит следующим образом:

1. «А если это любовь»
2. «Аттестат зрелости»
3. «В моей смерти прошу винить Клаву К.»
4. «Вам и не снилось»
5. «Доживем до понедельника»
6. «Дорогая Елена Сергеевна»
7. «Друг мой, Колька»
8. «Класс»
9. «Класс коррекции» (2014)
10. «Не болит голова у дятла»
11. «Общество мертвых поэтов»
12. «Перед классом»
13. «Последний урок» (2008)
14. «Розыгрыш»
15. «Тренер Картер» (2005)
16. «Училка»
17. «Учитель на замену» (1996)
18. «Учитель на замену» (2011)
19. «Человек эпохи Возрождения»
20. «Чучело»
21. «Это мы не проходили»
22. «Я делаю шаг» (2023)

Студентам предлагается следующий алгоритм работы с художественным фильмом:

1. Объединиться в пары.
2. Выбрать фильм.
3. Посмотреть его.
4. Подготовить краткий, но емкий перечень проблем социального или психологического толка, которые рассматриваются в фильме.
5. Выбрать одну проблему, которая в паре вызывает различные мнения (может вызывать различные мнения).
6. Подготовить авторский трейлер на фильм, в котором были бы отражены выявленные проблемы.
7. Подготовить и провести классный час (со специфичной для него методикой и на основании сюжета фильма и дополнительных материалов) для одноклассников по выбранной (пункт 5) проблеме. Продолжительность классного часа до 30 минут. При этом каждый из пары представляет свое видение поднятой в фильме проблемы.

Таким образом, в образовательном пространстве группы появляется некоторое количество образцов классных часов. Для рефлексии каждого классного часа целесообразно использовать следующие вопросы:

1. Какой образовательный (воспитательный) результат был запланирован на этом мероприятии?
2. Какими средствами решалась поставленная задача? Какие формы и методы эмоционального воздействия применялись ведущими классного часа?
3. Какие методы и приемы оказались удачными, эффективными и результативными, а какие необходимо доработать?

Подобный перечень вопросов связан с тем, что в воспитательной деятельности значительно сложнее уловить и зафиксировать средство воспитания, то есть то действие, которое носит воспитывающий характер. Для этого важно пережить, примерить на себя и осмыслить воспитательное действие и воспитательное воздействие. Стало быть, задача преподавателя заключается в том, чтобы раскрыть на личностном уровне механизмы воспитания и социализации в части «вечных нравственных и этических проблем»

Итоговое задание по учебной задаче 2: рефлексивное эссе на тему «Воспитательное мероприятие для учащихся: в чем секрет успеха?»

Обратим также внимание на то, что система оценивания учебной задачи носит комплексный характер и включает в себя несколько элементов.

1. *Взаимооценка одногруппниками фрагмента классного часа* (0–3 балла). Эта отметка складывается из собственного рейтинга классных часов, составляемого каждым студентом таким образом, что первый квартиль рейтинга получает 3 балла, а последний (четвертый) — 0 баллов.

2. *Экспертная оценка преподавателем фрагмента классного часа* (0–2 балла).

3. *Оценка за рефлексивное эссе* (0–5 баллов), включающая в себя следующие критерии (по 1 баллу за каждый): 1) наличие в эссе собственной позиции автора; 2) убедительность аргументации собственной позиции; 3) опора на собственный профессиональный и (или) учебный опыт при написании эссе; 4) грамотность и культура речи; 5) рефлексивность позиции автора в отношении опыта, полученного при освоении учебной задачи.

Заметим, что критерии и шкала оценивания могут стать предметом отдельного учебного занятия или учебной ситуации, что позволит не только мотивировать магистранта к решению этой задачи, но и обеспечить его опытом контрольно-оценочной деятельности, системно осуществляемой им самим.

Модуль 2. Как создать и провести урок?

Большая идея: урок представляет собой серию учебных ситуаций по решению учебной задачи и предполагает достижение школьниками различных по природе образовательных результатов: предметных, метапредметных, личностных (которые могут быть названы другими профессиональными терминами).

Планируемые образовательные результаты модуля. Успешно освоившие модуль магистранты смогут:

- называть и кратко характеризовать ключевые компоненты урока с использованием понятийного аппарата дидактики и методики обучения (знаниевый компонент);
- создавать учебные задачи и проектировать урок с использованием различных инструментов планирования (навыковой компонент);
- выявлять успешные учительские практики и проблемные зоны урочной деятельности в ходе наблюдения за уроком (исследовательский компонент);
- продолжить осмысление роли личностных качеств учителя в процессе педагогической деятельности (ценностный компонент).

Учебные задачи модуля: проектирование урока, наблюдение за уроком.

Проектирование урока. Студентам необходимо освоить современные инструменты планирования урока (конструктор задач, конспект, технологическая карта, конспектор), создав 2–3 разработки в каждой из предложенных моделей.

Наблюдение за уроком. Магистрантами необходимо провести педагогическое наблюдение, для чего нужно 1) воспользоваться разработанными листами наблюдения за уроками; 2) составить собственный лист наблюдения за уроком, который позволит выявлять успешные практики преподавания (в ракурсах мотивации и оптимизации); 3) осуществить наблюдения (не менее десяти) и подготовить отчет.

Ридер по модулю

1. *Зимняя И.А.* Учебная деятельность — специфический вид деятельности // *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2009. № 6.
2. *Галиуллина О.Ю.* Субъектная продуктивность человека в учебной деятельности // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problem.* 2015. № 3 (47).
3. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить // *Народное образование.* 1964. № 4 (статья и книга).
4. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2001.
5. *Занков Л.В.* Дидактика и жизнь // *Занков Л.В. Избр. пед. труды.* М.: Педагогика, 1990. С. 23–82.
6. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия, 2007.
7. *Цукерман Г.А., Поливанова К.Н.* Введение в школьную жизнь. Томск: Пеленг, 1992.
8. *Шаталов В.Ф.* Куда и как исчезли тройки. М.: Педагогика, 1979.
9. *Шаталов В.Ф.* Педагогическая проза. М.: Просвещение, 1980.

Содержание модуля 2

Тема 2.1. Создаем урок²¹

В этом модуле отдельный урок представлен как элемент процесса образования, имеющий связь с другими уроками, а не как обособленный элемент. Модуль дает возможность учителям взглянуть на процесс проектирования занятий комплексно: начиная с формирования общего видения того, каким должен быть урок, и заканчивая использованием конкретных инструментов для проектирования реального урока. Для этого в содержание модуля включается описание, раскрывающее следующие смысловые аспекты:

1. Основные идеи о понятии современного урока и его признаки.
2. Основные требования к результатам образования (ФГОС).

²¹ Материалы по теме систематизированы Валерией Юрьевной Палановой, выпускницей программы 2020 года.

3. Структура урока, его основные этапы (компоненты).

4. Инструменты проектирования урока.

«Урок — это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения»²². Классно-урочная система была разработана еще в XVII веке, ее автор — чешский педагог Ян Амос Коменский. В начале XX века американский философ и педагог Джон Дьюи говорил о том, что урок как основная организационная форма обучения в ближайшем будущем себя изживет, ему на смену придет обучение, основанное, скорее, на опыте ребенка, а не на совокупности его знаний²³. Тем не менее, мы до сих пор учим в рамках классно-урочной системы, и в школах идут уроки.

Понятие «современный урок» скрывает нечто большее, чем просто урок в его сегодняшнем виде. Урок должен готовить ученика к жизни в современном мире и соответствовать социальному заказу и запросам общества. Жизнь меняется — и вслед за ней (в известной степени!) трансформируется урок. Существует целый ряд факторов, повлиявших на систему образования, в частности, на современный урок.

Первый из факторов — это технический прогресс, благодаря которому интенсивно развивается информационное пространство. Знания устаревают, и то, что вы скажете своим ученикам сегодня, может быть неактуально завтра, когда они будут выпускаться из школы.

Современным ученикам достаточно просто найти нужную им информацию. Однако, необходимо уметь с ней работать: оценивать ее достоверность и актуальность. Это приводит к мысли о том, что ученики нуждаются не только в знаниях, но и в умениях и навыках. Например, таких как поиск и верификация информации, ее анализ и практическое использование.

Современная социальная ситуация характеризуется высокой степенью нестабильности, неопределенности и вариативности. Раньше человек мог освоить профессию и проработать всю жизнь на одном месте. Например, если отец был сапожником, то его сын с высокой долей вероятности тоже становился сапожником и передавал семейное дело уже своему сыну. Сегодня ситуация изменилась: профессии исчезают, по-

²² Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие для вузов. М: Юрайт, 2011.

²³ Дьюи Дж. Школы будущего. М., 1922.

являются новые. (А может быть, умрет и само понятия профессии?) Человек вынужден менять работу, постоянно доучиваться и переучиваться, искать себя. В таком мире недостаточно просто адаптироваться под изменения, человек должен быть способен сам управлять своей жизнью, быть ее автором. Для этого он должен уметь ставить цели, определять задачи, искать средства для осуществления желаемого.

В современных условиях важным становятся умения сотрудничать, договариваться, работать в команде. Придя на работу, человеку уже недостаточно просто поддерживать хорошие отношения в коллективе. Нужно уметь работать вместе со всеми, потому что от этого зависит конечный результат работы.

Первая идея, которая лежит в основе современного урока, — это субъектность ученика. Давайте рассмотрим следующую ситуацию: ученик выполнил работу, и теперь ее нужно проверить. Первый вариант: учитель берет работу ученика, исправляет (или просто отмечает) ошибки и ставит отметку. В этом случае ученик не имеет возможности принять участие в процессе, а значит, не может и реализовать свою субъектность. Второй вариант: учитель предлагает ученикам поменяться работами, чтобы проверить их друг у друга, и дает критерии оценивания работы. В этом случае у учеников появляется возможность действовать самостоятельно, быть активными участниками процесса, что способствует развитию субъектности.

Существуют три признака того, что на уроке ученик является субъектом.

Первый признак субъектности — это адресность и индивидуальность общения (обращения). Автор или субъект — это человек, у которого есть имя и который его не скрывает. Общение по имени свидетельствует о том, что ученика воспринимают в качестве субъекта. Учителя, которые не готовы видеть в своих учениках субъектов, обращаются к ним безличностно, с помощью взгляда или жеста. Например, смотрят на ученика и спрашивают (без обращения по имени, да еще и на «ты»): «Ты сделал домашнее задание?» Порой школьники сами уходят от возможности проявить свою субъектность, например, когда сдают неподписанные работы.

Второй признак субъектности — это осмысленность и осознанность действий ученика. Другими словами, ученик видит ценность и личностный смысл того, чем он занимается, а также понимает, что ему нужно сделать, чтобы достичь поставленной им цели. Очень часто субъектность

ученика проявляется только на этапе реализации замысла, который был предложен педагогом. Например, учитель мировой художественной культуры предлагает ученикам самостоятельно выбрать художников, чьи произведения они хотели бы изучить. В этом случае у учеников есть выбор, а значит, есть возможность проявить свою субъектность. Тем не менее, не ученики, а учитель предложил этот вид деятельности, и у учеников нет понимания, зачем они это делают. У них нет собственного замысла, нет цели, нет представления, как ее достичь. Субъект же имеет свои замыслы и идеи, также у него есть план по осуществлению своего замысла. В рамках урока современный учитель создает условия, в которых ученики могут быть авторами учебной деятельности.

Например, учитель обществознания предлагает ученикам решить следующий кейс. Молодой специалист устроился на работу. После первого месяца работы он получил зарплату, которая оказалась вдвое меньше той, о которой он договаривался на собеседовании. Что делать?

В ходе решения этого кейса ученики могут обнаружить, что они тоже могут оказаться в таком незавидном положении, а что делать — не знают. В данном случае учителю удастся затронуть интересы, эмоции учащихся, и у них появится понимание, зачем изучать, например, трудовое право. После того как учащимся становится понятен и ценен смысл происходящего, начинается работа сознания: учитель и учащиеся вместе строят план, подбирают средства и после этого приступают к осуществлению задуманного замысла — тоже вместе.

Третий признак субъектности, который свидетельствует о возможности развивать ее на уроке, — это ценностно-смысловое равенство ученика и учителя. Реализация авторской позиции возможна только в условиях сотрудничества и партнерства. Современный учитель видит в своих учениках субъектов и принимает то, что они являются авторами своей учебной деятельности. Проанализировать, существует ли ситуация партнерства на уроке и допускает ли учитель авторство своих учеников, можно, например, с помощью местоимений. Если учитель говорит: «Я покажу», то он дает понять, что автор на уроке один — и это он. Если же учитель говорит: «Мы изучим», то это сигнал ученикам о возможности сотрудничества.

Также можно обратить внимание на модальность заданий, которые предлагает учитель. Давайте сравним: употребление словосочетаний вроде «вы должны сделать», «вам необходимо» предполагает модальность долженствования, что воспринимается учениками как посягатель-

ство на их субъектность. В то время как можно сказать «давайте попробуем», «я приглашаю вас», что звучит как предложение или приглашение.

Вторая идея, которая лежит в основе современного урока, — это мотивированное учение. Дети по своей природе очень любознательны и любопытны. Если вы слышите, что дети не хотят учиться, то, скорее всего, это неправда. Велика вероятность того, что дети не хотят учиться предложенными им способами или им что-то мешает, например, плохое самочувствие. Тогда задача педагога заключается в том, чтобы разобраться, почему дети не хотят учиться, и по возможности устранить причины снижения потребности в обучении, а также максимизировать те факторы, которые повышают желание учиться.

Один из мешающих учиться факторов, которые называют ученики, — это перегрузки. В случае большой утомляемости у детей могут начаться проблемы с самочувствием, эмоциональным состоянием, концентрацией. В таких условиях человек думает о том, как сохранить ресурсы организма, и потребность в познавательной деятельности уходит на второй план. Базовая вещь, которую может постараться обеспечить учитель со своей стороны, — это баланс в требованиях к ученикам. Здесь также стоит упомянуть об объемах домашнего задания. Рекомендуется задавать не более 20% от того объема, что успели сделать в классе. Также не стоит забывать об элементарных санитарно-гигиенических условиях (освещенность, температурный режим, свежесть воздуха).

Учитель может повысить мотивацию учащихся, если будет грамотно работать с их вниманием. Известно, что постоянно находиться в ситуации максимальной концентрации невозможно: внимание активизируется либо в случае опасности, либо в случае интереса. Но даже при активизации интереса следует помнить о необходимости устраивать перерывы. И чем младше ученики, тем чаще они нуждаются в отдыхе. Также дети устают от однообразной работы: нужно помнить про принцип контрастности и чередовать виды деятельности, формы подачи материала, стараться задействовать эмоции учеников.

Важно помнить, что способности — рациональные, эмоциональные, интуитивные, деятельностные — у людей разные, и стараться планировать урок таким образом, чтобы каждый ученик мог проявить себя в близкой ему деятельности. Дети с рациональными способностями будут рады аналитическим заданиям, с деятельностными — всему, где требуется движение и где нужно что-то сделать. Практика показывает, что

на уроках преобладают рационально-деятельностные задания, что не очень актуально для учеников, склонных к эмоциональным и интуитивным видам деятельности. В современном уроке, где ученик — главное действующее лицо, надо учитывать эти различия в склонностях детей. Негативно сказывается на мотивации учеников и фактор отсутствия психологической безопасности. Мотивацией некоторых учеников посещать учебные занятия может быть страх: например, боязнь вызвать неудовольствие родителей или получить плохую оценку. В таком случае ученики посещают уроки из-за стремления избежать неприятностей, а не потому, что хотят узнать новое. О том, как работать с мотивацией и как использовать оценку, чтобы сохранить психологического комфорт, вы более подробно узнаете в следующих модулях.

Еще одна идея, которая лежит в основе современного урока, — это инициативная активность учащихся. Речь идет о создании условий для свободных, самостоятельных, ответственных и инициативных действий учеников. Если у них есть выбор: какую цель можно поставить, какие средства достижения выбрать, какой материал отобрать для изучения, то у них появляется больше возможностей проявлять инициативу и действовать согласно собственному выбору.

Следующая идея, которая лежит в основе современного урока, — это индивидуально-личностный подход. Среди прочего этот подход подразумевает, что учитель в своей деятельности ориентируется на непрерывную диагностику обучающихся, включая не только предметный аспект, но и эмоционально-личностные элементы учения; а чтобы это получалось более качественно, следует уделять внимание общению с учеником и выстраивать с ним доверительные отношения.

Когда мы говорим о диагностике, то подразумеваем педагогическую диагностику, а не психологическую. Это значит, что личность ученика рассматривается не вообще, а именно в педагогическом процессе. Педагогическая диагностика осуществляется для исследования ученика не столько в плане его изучения, сколько для его преобразования. Таким образом, педагог выступает одновременно и в роли диагноста, то есть пытается понять, что происходит с учеником в процессе учения, и в роли исполнителя его рекомендаций, то есть на основе наблюдений меняет стратегию своего преподавания или подход к ученику.

Кроме диагностики, индивидуально-личностный подход предполагает диалогичное учение. Учитель должен, с одной стороны, иметь

собственное представление о предмете, который он ведет: для чего он нужен, в чем его смысл; а с другой — допускать и принимать то, что у учеников могут появиться свои смыслы. В такой ситуации важно человеческое отношение участников друг к другу и навык ведения диалогового обсуждения. Выстраивать такую систему отношений непросто, зато участники процесса осознают многообразие путей постижения истины.

Разговор о ключевых идеях концепта современного урока мы заключаем разговором о том, что такое рефлексивность обучения. Рефлексия — это не только повторение главного из урока или формулирование выводов. Это прежде всего осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика и учителя. Ученик не просто вспоминает, что он сделал, но еще и задумывается о своих способах действия. При этом он учится выделять схемы действия и способы решения задач, формирует навык планирования своей деятельности.

Итак, зафиксируем основные различия традиционного и современного урока.

Во-первых, различаются подходы к объявлению цели урока. В традиционном уроке учитель сообщает ее ученикам или даже не говорит о ней, в то время как в современном уроке учитель стремится вместе с учениками сформировать ее, обеспечить ее понимание и принятие. Сформировать совместную цель может быть затруднительно, особенно на первых порах, поэтому допустим вариант, когда учитель сообщил цель, а ученики ее «присвоили». Ход событий в традиционном уроке четко регламентирован задумкой учителя, он осуществляется в соответствии с замыслами учителя, в то время как в современном уроке деятельность разворачивается совместно учителем и учениками. Исправление ошибок также различается: если в традиционном уроке оно во власти учителя, то в современном коррекцию может осуществить и ученик, и его товарищи. Принцип выставления отметок также различается: «традиционный» учитель ставит их за работу на уроке, «современный» — за достижение результата. Традиционный урок заканчивается проверкой запоминания, современный же — рефлексией, которая фиксирует не только предметное содержание, но и способы достижения результатов. Ну и наконец, домашнее задание. «Традиционный» учитель заранее планирует для всех одно и то же, а современный может сформулировать задание вместе с учениками и позволить выбрать каждому, например,

уровень сложности: столкнувшиеся с трудностями могут выбрать задания полегче, справившиеся успешно — посложнее.

Обратим внимание читателя также на то, что эпитет «современный» употребляется здесь довольно условно, скорее, как противопоставление его традиционному обучению, устоявшемуся положению дел в методике.

В рамках освоения модуля магистранты знакомятся с содержанием Федеральных государственных образовательных стандартов и Федеральной рабочей программой по своему предмету.

Практическая работа 2

Как правило, это знакомство организовано в виде лабораторной работы на занятии (например, создание учебных ситуаций для достижения того или иного планируемого образовательного результата, либо инсценировка фрагментов учебных занятий с творческой группой) и самостоятельной домашней работы студентов (создание карты образовательных результатов по своему предмету по годам обучения).

Важно осветить несколько тезисов при освоении ФГОС:

1. Системно-деятельностный (методологическая основа стандарта) подход вобрал в себя принципы и системного подхода, и деятельностного.

2. Стандарт включает в себя три вида требований. Первое требование — к структуре основных образовательных программ, сюда входят требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему. Это сделано для того, чтобы ученики усвоили необходимые предметы в достаточном объеме и в то же время не были перегружены или недогружены. Также в требованиях к структуре обозначено соотношение обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса. Это сделано для того, чтобы помимо обязательных предметов у учеников была возможность выбрать дополнительные, опять же соблюдая баланс между необходимым и желаемым. Иначе может получиться, например, так, что ученик, желающий усиленно изучать иностранные языки, забудет про другие предметы и лишит себя возможности всестороннего обучения. Второе требование — к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и другим. И последнее, третье требование — к ре-

зультатам освоения основных образовательных программ. Этот пункт особенно интересен учителям, так как именно здесь прописаны образовательные результаты, которых ученики должны достичь. Эта часть документа является ориентиром при планировании вашей учебной программы, а следовательно, и при проектировании уроков. Даже если вы не преподаете в государственном учреждении и не обязаны следовать ФГОС, эта часть документа может быть вам полезна. Вы можете помочь себе сформулировать образовательные результаты, опираясь на те, которые предлагает ФГОС.

3. Стандарт фиксирует три группы образовательных результатов: предметные, метапредметные и личностные.

Предметные результаты включают в себя «освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами»²⁴. Предметные результаты касаются непосредственно предметов, преподаваемых в школе, и для каждого предмета есть своя группа образовательных результатов. Например, в обществознании одним из предметных результатов является понимание основ современных научных теорий общественного развития, а в географии — овладение основами картографической грамотности.

Следующая группа образовательных результатов — это *метапредметные результаты*. Они включают в себя «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории»²⁵. Другими словами, метапредметные результаты — это сформированные в ходе обучения навыки и способности, благодаря которым учащиеся могут самостоятельно продолжить свое обучение. Пример метапредметного

²⁴ ФГОС // Федеральные государственные образовательные стандарты. <https://fgos.ru/>.

²⁵ Там же.

умения — умение самостоятельно определять цели своего обучения и средства их достижения.

Третья группа результатов — *личностные результаты*. Согласно определению они включают в себя «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме»²⁶. Иными словами, личностные результаты касаются развития личностных характеристик учащихся: например, развитие эстетического сознания, формирование основ экологической культуры, освоение социальных норм и так далее. Достижение личностных результатов очень трудно проверить, тем не менее это не повод отказываться от них.

4. Говоря о достижении метапредметных и личностных результатов, особое место уделяют универсальным учебным действиям, которые и являются операциональным выражением метапредметных результатов. Выделяют четыре блока универсальных учебных действий: личностные (действия, которые являются основой достижения личностных результатов), регулятивные, познавательные и коммуникативные. Универсальные учебные действия являются основой умения учиться. Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях²⁷. Говоря об учебной деятельности, выделяют три вида личностных действий: самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическую ориентацию. Например, если ученик может для себя ответить на вопрос, кем он хочет стать, учитывая собственные желания и возможности, то он демонстрирует профессиональное самоопределение. Если он понимает и может объяснить свой мотив обучения, зачем он это делает, то он демонстрирует действие смыслообразования. Если ученик уступает место пожилому человеку в транспорте, он демонстрирует знание моральных норм, относящихся к нравственно-этической ориентации.

²⁶ ФГОС // Федеральные государственные образовательные стандарты. <https://fgos.ru/>.

²⁷ Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. С. 28.

Регулятивный блок действий дает возможность учащимся организовывать свою учебную деятельность. Предполагается, что учащиеся, освоившие этот блок, способны ставить цели, планировать их достижение, прогнозировать результаты, определять целесообразность выбранного способа действия, осуществлять коррекцию, то есть менять способ действия, если он приводит к незапланированному результату, оценивать свой уровень освоения материала, а также преодолевать возникающие препятствия. Например, ученик захотел создать свой благотворительный проект помощи бездомным животным. И первый шаг, который он сделал, — начал развивать свой проект в школе. Довольно быстро он понял, что в его школе не так много людей, которых он может вовлечь. Тогда он решил развивать свой проект онлайн и для начала создал и начал вести страничку в социальной сети, где смог найти больше единомышленников. Этот пример иллюстрирует коррекцию способа действия: ученик изменил свой план, когда понял, что тот не приведет его к желаемому результату.

Познавательные учебные действия делятся на три блока. Первый — общеучебные универсальные действия. Их функция состоит в управлении познавательным процессом. Сюда входят постановка познавательных целей, поиск и структурирование информации, смысловое чтение, моделирование. Например, ученик на основе правил из учебника смог построить алгоритм перевода чисел из десятичной системы исчисления в двоичную. Второй блок познавательных учебных действий — логические универсальные действия. Постановка гипотез и их проверка, установление причинно-следственных связей, логические рассуждения, построение классификаций и сравнений — все это относится к логическим универсальным действиям. Например: ученик обнаружил, что костер разгорается сильнее, если на него подуть, и затухает, если уменьшить количество поступающего воздуха. Из этого наблюдения он сделал вывод, что процесс горения зависит от кислорода. В данном примере ученик смог установить причинно-следственные связи. Третий блок познавательных учебных действий — постановка и решение проблем. Сюда входят формулирование проблемы и создание способов ее решения.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотруд-

ничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям можно отнести планирование сотрудничества, умение грамотно выражать свои мысли, решение конфликтных ситуаций, грамотную постановку вопросов. Например, ученик, не понимающий новую тему, может сказать: «Я ничего не понимаю», а может задать конкретный вопрос и тем самым более точно донести до учителя, в каком месте у него возникли затруднения. Во втором случае ученик продемонстрирует коммуникативное учебное действие.

Формирование и развитие универсальных учебных действий поможет подготовить ваших учеников к жизни в современном мире. Им не нужно будет волноваться о том, что их знания устаревают, ведь если они умеют учиться, то запросто адаптируются к новым изменениям.

Практический компонент этой части модуля — разработка урока. После изучения ФГОС мы обнаруживаем, что образовательные результаты — это ключевой момент.

Создание урока (или цикла уроков) должно начинаться с фиксации конечной точки, к которой мы хотим прийти. Процесс проектирования урока должен начинаться с постановки образовательных целей и проектирования образовательных результатов.

Казалось бы, каждый знает, что такое цель. В повседневной жизни мы понимаем цель как что-то, к чему мы стремимся, что хотим осуществить. Большой энциклопедический словарь дает следующее определение цели: это идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует человеческую деятельность. Это определение хорошо тем, что отмечает, что именно цель формирует нашу деятельность, а не наоборот. От правильной постановки цели зависит успех нашей деятельности.

В качестве рабочего определения мы в курсе используем понятие цели как осознанного образа предвосхищаемого результата.

Образовательные цели должны формулироваться конкретным учителем для конкретного класса. Вы, зная ваших учеников, понимаете их потребности и дефициты и ставите цели, исходя в том числе и из этой информации. Для разных учеников нужно ставить разные цели, даже если ученики должны, по идее, овладеть одной программой. Например, для 7а и для 7б существует одна и та же школьная программа, ФГОС сформулировал для них одинаковые образовательные результаты, и вроде логично для этих двух классов ставить одинаковые цели. Но если вы знаете, что, на-

пример, ученики 7а класса не умеют работать в группе, и считаете целесообразным научить их этому, то вы не должны обязательно ставить такую же цель и для учеников 7б класса, несмотря на то, что они учатся в одной параллели, — ведь ученики 7б класса могут уже уметь работать в командах.

Цель можно поставить для себя как для педагога и для учеников; во втором случае следует сформулировать цель, которую в идеале они должны себе «присвоить». Например, «научить решать квадратные уравнения с помощью теоремы Виета», — это цель для учителя, а «научиться решать квадратные уравнения с помощью теоремы Виета» — цель для учеников. Эти две цели связаны, и формулирование одной цели влечет за собой логичную формулировку другой. Еще пример: «провести контроль знаний по теме “виды словосочетаний”» — это цель для учителя, для ученика же целью будет «проверить свои знания по теме “виды словосочетаний”».

Этот пример важен еще и потому, что здесь вместе со студентами целесообразно поговорить о том, что обучение — это фактически две деятельности: учение (осуществляемое учащимся) и научение (осуществляемое преподавателем, учителем).

В качестве инструмента проверки цели можно воспользоваться SMART-методом. SMART, что переводится с английского как «умный», здесь является и аббревиатурой: каждая буква отвечает за определенное свойство «хорошей» цели. Пять букв — пять свойств: цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, актуальной и ограниченной по времени. Давайте теперь разберемся с каждым свойством по отдельности.

S — *specific*, конкретный: то есть цель должна быть конкретной. Это значит, что ученики должны четко понимать, что от них ждут. Вы как учитель должны поставить цель таким образом, чтобы избежать двусмысления: вы и ученики должны понимать цель одинаково.

Рассмотрим примеры. Цель «изучить тему “Теорема Виета”» является конкретной? Что должны сделать ученики для достижения этой цели? Прочитать параграф? Обязательно ли читать часть с доказательством? А надо ли пытаться решать уравнения с помощью этой теоремы? Вроде же параграф уже прочитали, можно считать, что изучили теорему Виета. То есть формулировка, которую можно трактовать по-разному, дает нам неконкретную цель.

Посмотрим следующий пример. Цель — «научиться решать уравнения». Возникает ряд вопросов. Какие уравнения? Все? Каким способом? Подбором подойдет? А через дискриминант? Снова неконкретная цель

получается. Уточним: «научиться решать квадратные уравнения с помощью теоремы Виета». Цель конкретная. Теперь увеличивается вероятность того, что и ученики поймут цель именно так, как вы ее понимаете. А для нас, как для учителей, в этом случае еще и становится понятней, как достигать такой цели.

M — *measurable*, измеримый: то есть цель должна быть измеримой. Мы должны иметь возможность измерить цель, причем критерии измерения должны быть не только по конечному результату, но и по промежуточному. Например, цель «научиться решать квадратные уравнения оптимальным способом» предполагает, что промежуточными результатами будут новые освоенные методы решения уравнения. Сначала научимся решать квадратные уравнения через дискриминант, потом через теорему Виета — это промежуточные результаты. Конечный результат будет заключаться в том, что ученик научится решать уравнения различными способами и аргументировать, почему к конкретному уравнению больше подходит выбранный им способ решения.

Также мы должны помнить, что показатель измерения может быть как количественным, так и качественными. Если показатель количественный, то необходимо выявить единицы измерения, если качественный — эталон отношения.

Рассмотрим на примерах. Цель «научиться решать квадратные уравнения»: здесь количественным измерителем можно выбрать количество способов, которыми ученик научился решать квадратные уравнения. В цели «автоматизировать навык синтаксического разбора предложения» необходимо выявить эталон отношения: например, ученики будут затрачивать на эту задачу в два раза меньше времени чем до того, как они автоматизировали этот навык, и не допускать ошибок, если они были.

A — *attainable*: достижимый. Необходимо объективно оценить ситуацию и понять, за счет чего вы планируете достичь цели и возможно ли ее вообще достичь? Цели должны быть реалистичными и достижимыми для каждого ученика. Обратимся к примерам. Цель «научиться решать квадратные уравнения через теорему Виета» будет достижима для восьмиклассника, но недостижима, например, для первоклассника. Недостижимым целям, как и тем, что находятся ниже обычного уровня обучающихся, не место в занятии. Еще один пример. Цель «подготовить каждого ученика в классе к олимпиаде по вашему предмету»: является ли она адекватной? Для этого можно ответить на вопросы: Возможно ли

достичь такой цели? Если да, то имеет ли это смысл? Может, все-таки не всем это нужно, и цель не оправдывает средства?

R — *relevant*: релевантный. Цели должны быть также релевантными, актуальными. Для восьмиклассника, если он не умеет решать полные квадратные уравнения, а неполные умеет, цель «научиться решать квадратные уравнения через теорему Виета» будет актуальной. Он еще не умеет решать квадратные уравнения, но уже имеет необходимые знания и навыки. Также важно отслеживать реалистичность и уместность цели. Цель «научиться решать квадратные уравнения через теорему Виета» будет актуальна в восьмом классе, но не в девятом — ведь девятиклассники, как правило, уже умеют это делать.

T — *time bound*: привязанный ко времени. Цель должна быть ограничена во времени: это может быть отдельный период, например, две недели, или конкретная дата, например, к 31 декабря. Если мы хотим научиться решать квадратные уравнения через теорему Виета, то мы должны ограничить цель во времени. Иначе может случиться, что мы будем бесконечно учиться это делать и так никогда и не научимся. Чтобы избежать подобных ситуаций, нужно обозначить период, за который мы должны овладеть этим навыком: например, за три занятия. Рассмотрим более сложную цель, например, «научиться самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач». Здесь сложно посчитать количество занятий, необходимых для ее достижения; в этом случае временную рамку можно представить в виде конкретной даты, например, к выпуску из школы.

При формулировании целей учителя могут помочь следующие глаголы: научить, сформировать, развить, овладеть, расширить. Например: сформировать умения формализации и структурирования информации, научиться выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей, сформировать и развить экологическое мышление, овладеть методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, овладеть символьным языком алгебры, расширить и систематизировать научные знания о языке.

Оставьте в стороне процессные глаголы, не имеющие отношения к цели: узнать, изучить, рассказать, показать, решить задачи. Они могут помочь составить последовательность действий для достижения цели, но для ее постановки не подходят.

Целеполагание — важный этап проектирования занятий. Первое, что мы должны сделать для создания урока, — это грамотно сформулировать цель, понять, чего вы хотите от своих учеников, к чему ваши ученики будут стремиться во время урока. От правильно поставленной цели зависит дальнейший успех проектирования занятий.

Постановка цели определяет деятельность учителя на уроке, но основным аспектом урока все равно остается деятельность учащегося. Разворачивание содержания модуля происходит в аспекте проектирования образовательных результатов. Чтобы спроектировать результат, мы должны оттолкнуться от цели, то есть ответить на вопрос: что должно произойти, чтобы мы поняли, что достигли ее? Результаты и цели должны быть связаны между собой, должны быть согласованы.

Рассмотрим примеры.

При правильной постановке цели сформулировать образовательные результаты очень просто: если целью было научиться решать квадратные уравнения через теорему Виета, то логичным результатом будет умение ученика решать квадратные уравнения через теорему Виета. Если мы поставили целью научить правильно оценивать выполнение учебной задачи, то результатом будет именно умение ученика оценивать правильность выполнения учебной задачи. Если мы планировали, что ученики овладеют научным подходом к решению различных задач, то логично, что результатом будет умение ученика использовать научный подход для решения задач.

Такие сформулированные результаты уже помогают нам определить, как мы будем проверять достижение цели. Например, чтобы проверить, умеет ли ученик решать квадратные уравнения через теорему Виета, нужно дать ему задание решить квадратные уравнения с помощью теоремы Виета. Также спроектированные результаты могут помочь нам определить, какие задачи необходимо выполнить, чтобы достичь поставленной цели, какие задания необходимо подобрать. Для этого нужно расширить наш спроектированный результат, представить его более подробно. И в этом нам могут помочь грани понимания.

«Грани понимания» пришли к нам из модели «understanding by design», или «понимание через проектирование». Эта модель предлагает свой подход для проектирования учебных занятий. Мы с вами не будем разбирать ее целиком, а возьмем только часть — грани понимания.

Их всего шесть: объяснение, интерпретация, применение, перспектива, самооценивание и сопереживание.

Первая грань — объяснение — подразумевает, что ученик может объяснить через обобщения или принципы, обеспечивая систематическое изложение явлений, фактов и данных, а также может установить глубокие связи и представить их в виде наглядных примеров или иллюстраций.

Первый пример: ученик знает формулу нахождения скорости, но не знает, что означают символы в этой формуле и как с помощью формулы вычислить скорость. Несмотря на знание формулы, ученик не может понять общей сути всей системы, а значит, не сможет объяснить и взаимосвязи.

Второй пример: ученик может дать аргументированный ответ, как и почему скорость зависит от длины пройденного пути и времени, потраченного на его прохождение. В данном случае ученик может выстроить взаимосвязи между своими знаниями и конкретной ситуацией.

Следующая грань — интерпретация — предполагает, что ученик может предложить осмысленные аналогии, раскрыть исторический или личный смысл идеи, а также рассказать осмысленные истории и сделать объект понимания понятным через изображения, анекдоты, аналогии, модели. Эта грань отличается от предыдущей тем, что предполагает контекст, который ученик может раскрыть, используя свои знания.

Первый пример: ученик может перевести на русский язык отдельные слова в высказывании на английском языке, но не может понять смысла всего высказывания. Несмотря на знание всех слов в предложении, их недостаточно, чтобы проинтерпретировать предложение целиком. Второй пример: ученик не просто прочитал «Путешествия Гулливера», но смог проинтерпретировать произведение в британской интеллектуальной жизни.

Следующая грань — применение — подразумевает, что ученик может эффективно использовать и адаптировать в различных реальных контекстах (жизненных ситуациях) свои знания и умения, полученные в аудитории.

Предположим, что ученик может решать математические задачи в классе, но, оказавшись в магазине, не может определить, хватит ли ему денег на выбранные сладости. В данном случае грань применения для него пока недоступна.

Если же ученик может, например, не только успешно решать задачи на нахождение площади в классе, но и рассчитать необходимое количество обоев для ремонта его комнаты, то здесь можно сказать, что он владеет гранью понимания.

Следующая грань — обладание перспективой — подразумевает, что ученик видит целостную картину, причем с различных точек зрения, и может критически отнестись к ситуации. Например, если ученик знает, как решать квадратные уравнения через дискриминант, но отказывается принимать факт существования других способов решения квадратных уравнений, то можно говорить о том, что он не обладает перспективой. Если же ученик готов исследовать новые способы решения квадратных уравнений, а также критически относится к их выводу, а после изучения различных способов выявляет плюсы и минусы использования каждого метода, то такой ученик обладает перспективой. Еще один пример обладания перспективой: ученик может привести аргументы «за» и «против» использования альтернативных источников энергии.

Следующая грань — сопереживание. Умение сопереживать означает, что ученик может поставить себя на место другого человека, проявляет эмпатию, понимает мысли и чувства другого человека, его переживания. Более того, он находит ценность в том, что другие могут посчитать странным, чуждым, неправдоподобным. Например, если ученик может поставить себя на место Анны Карениной, описать свои мысли и чувства, чтобы понять, что толкнуло героиню совершить отчаянный поступок, то можно говорить о том, что грань сопереживания ему доступна. Если же ученик, работая, например, в команде, не понимает, почему остальные работают медленнее него и ругает их, то это демонстрирует неумение ученика сопереживать другим.

Последняя грань — самооценивание — означает, что ученик обладает знанием о самом себе, то есть может анализировать себя, свой процесс обучения, свой путь, делать какие-то выводы о своем поведении и своих мыслях. Используя метакогнитивные навыки, ученик способен увидеть свой индивидуальный стиль, а также выявить свои предрассудки, обнаружить привычки, которые препятствуют его развитию.

Например, ученик обнаружил, что при вычислении дискриминанта часто путает местами коэффициенты, поэтому теперь он отдельным шагом выписывает коэффициенты, чтобы только потом подставить их в формулу. Вместо одного большого шага он делает два маленьких, чтобы не допускать ошибки. Другой пример: ученик осознает, что начинает понимать материал лучше, если до этого объяснил его кому-то другому; поэтому намеренно садится со слабым учеником, чтобы помочь товарищу и улучшить свое понимание.

Важно, чтобы аудиторная работа на Проектном семинаре рассмотрела пример проектирования образовательных результатов от начала до конца.

Учитель математики поставил цель научить своих учеников анализировать функции с помощью свойств. Согласно своей цели, он формулирует образовательный результат: ученик может проанализировать любую функцию с помощью свойств. Далее с помощью шести граней понимания он расширяет свой результат. Под грань «может объяснять» учитель сформулировал результат «ученик может описать любую функцию с помощью свойств». Следующая грань «может интерпретировать» подсказала такой результат: «ученик может связать график функции с ее реальным отражением (процессом, статистикой и др.)». «Может объяснить» значит, что «ученик может установить связь между графиком и реальным процессом и аргументировать свой ответ». «Может сопереживать» по задумке учителя значит, что ученик может выслушать и оценить результаты другого ученика. Последняя грань «самооценивание» отвечает за результат «Ученик может проанализировать свою деятельность на уроке и результаты своей деятельности». Таким образом, учитель спроектировал шесть результатов согласно шести граням понимания.

Обратите внимание, что в итоге ученик не обязан демонстрировать результаты всех шести граней понимания. Это идеальная ситуация, к которой мы стремимся. Даже если ученик может, например, только объяснять — это уже свидетельствует о достижении образовательного результата.

Продуманные образовательные результаты, во-первых, помогут нам в дальнейшем шаге — проектировании учебных заданий (задач), послужат неким источником вдохновения. А во-вторых, они помогут нам более полно определить для самих себя, к чему мы будем стремиться. Такое проектирование помогает учителю не заикливаться на предметном содержании, но помнить о цели развития ученика. Тем не менее, предметное содержание и формируемые навыки одинаково важны как для учителя, так и для ученика. Поэтому необходимо также зафиксировать, что ученик будет знать и уметь по теме.

Вернемся к примеру с учителем математики, который хотел научить своих учеников анализировать функции с помощью свойств. По его задумке, ученик освоит предметное содержание, если будет знать, что такое функция, какие бывают функции, какими свойствами они обладают (область определения функции, область допустимых значений функции, нули функции, промежутки знакопостоянства функции, монотонность

функции, четность/нечетность, ограниченность/неограниченность, периодичность). Помня о навыках, учитель задумал, что ученик будет уметь анализировать функцию, используя основные свойства функции, а также сопоставлять процесс в реальной жизни с функцией и ее свойствами.

Аудиторная работа предполагает определенные контрольные точки. В рамках данной темы мы предлагаем следующее задание, которое позволит нам зафиксировать достижение результата при продвижении по курсу «Проектный семинар».

Практическая работа 3

Проектирование цели и образовательных результатов (контрольное лабораторное задание в аудитории). Выберите класс и предмет. Сформулируйте для этого класса образовательную цель по выбранному предмету. На основании цели сформулируйте образовательный результат. На основании сформулированного результата сформулируйте результаты для шести граней понимания и подберите под каждую грань задание (табл. 3).

Таблица 3. Шаблон для разработки учебных занятий

Грань	Результат	Задание
Объяснение		
Интерпретация		
Применение		
Обладание перспективой		
Сопереживание		
Самооценивание		

Для самооценки и взаимооценки этого задания воспользуйтесь критериями, приведенными в таблице 4.

Таблица 4. Примерные критерии оценивания

Предмет оценивания	Критерий оценивания	Баллы
Спроектированная цель	Соответствие SMART	0–5
Спроектированный результат	Согласованность с поставленной целью	0–1

Окончание табл. 4

Предмет оценивания	Критерий оценивания	Баллы
Грань «объяснение». Результат	Корректность формулировки	0–1
Задание для грани «объяснение»	Соответствие задания и формулировки	0–1
Грань «интерпретация». Результат	Корректность формулировки	0–1
Грань «интерпретация». Задание	Соответствие задания и формулировки	0–1
Грань «применение». Результат	Корректность формулировки	0–1
Грань «применение». Задание	Соответствие задания и формулировки	0–1
Грань «обладание перспективой». Результат	Корректность формулировки	0–1
Грань «обладание перспективой». Задание	Соответствие задания и формулировки	0–1
Грань «сопереживание». Результат	Корректность формулировки	0–1
Грань «сопереживание». Задание	Соответствие задания и формулировки	0–1
Грань «самооценивание». Результат	Корректность формулировки	0–1
Грань «самооценивание». Задание	Соответствие задания и формулировки	0–1
Целостность, логичность.	Связность образовательной цели, образовательного результата, результатов по граням понимания и заданий	0–1
<i>Дополнительные неформализованные баллы</i>		0–1
Итого	20 баллов	

Овладев способами целеполагания и проектирования образовательных результатов в связке с учебными задачами, переходим следующему шагу, а именно к подбору средств обучения — учебных заданий и ситуаций.

Практическая работа 4

На аудиторном занятии организуется работа по освоению Таксономии Б. Блума²⁸ и ее современной версии в редакции Андерсона — Кратволя²⁹. А также задается самостоятельная домашняя работа «Освоение конструктора задач Л.С. Илюшина»³⁰. После того как продуманы учебные задания, важно определить, какие формы работы будут наиболее целесообразными для их выполнения. Среди различных форм работы можно выделить фронтальную, индивидуальную, парную и групповую.

Фронтальная форма работы подразумевает словесную и наглядную передачу информации от учителя сразу всем ученикам. Обмен информацией между учениками осуществляется через учителя. Это похоже на лекцию, с той разницей, что учитель задает вопросы, предлагает темы для обсуждения, чтобы ученики могли высказываться; таким образом, получается нечто вроде беседы, где учитель выступает в роли транслятора и модератора. Например, в начале урока учитель, чтобы освежить знания, задает вопросы с прошлого урока, а ученики отвечают, обсуждают, приводят примеры, дополняют ответы друг друга.

Индивидуальная или самостоятельная форма работы предполагает, что ученик занимается самостоятельно, не общаясь при этом с окружающими. Например, учитель дает задание самостоятельно решить уравнение.

Парная форма работы предполагает, что два человека занимаются друг с другом. С помощью этой формы работы ученики могут развивать навыки коммуникации. Например, можно предложить ученикам обменяться тетрадями с домашним заданием и проверить их друг у друга. В случае наличия ошибок ученикам необходимо будет разобраться между собой, кто прав, а кому нужно исправить свое решение. Очень удобно делить учеников на пары по принципу соседства за одной партой. Тем не менее не всегда стоит пользоваться этим принципом: попробуйте посадить вместе учеников по принципу «сильный со слабым»; тогда сильный

²⁸ Например, <https://www.ispring.ru/elearning-insights/blooms-taxonomy>.

²⁹ https://www.quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf.

³⁰ *Илюшин Л.С.* Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока // Школьные технологии. 2013. № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-konstruktora-zadach-v-razrabotke-sovremennogo-uroka>.

ученик может не только помочь слабому улучшить его результат, но и поработать над своими навыками, такими как коммуникация или эмпатия. Также можно попробовать разделить учеников по принципу «сильный с сильным», «слабый со слабым» и дать разным парам задания разного уровня сложности. В этом случае им будет интереснее обсуждать задания между собой.

Еще одна форма работы, предполагающая активную коммуникацию, — это работа в команде. Здесь можно развить не только навык коммуникации, но и, очевидно, навык работы в команде, что не одно и то же. Такая форма работы предполагает совместную деятельность, где каждому нужно будет внести свой вклад в общее дело. Эта форма работы особенно хороша тем, что дает ученикам возможность пообщаться на уроке, что они так любят; только в этом случае они еще и общаются по делу.

Проектируя свое занятие, старайтесь чередовать формы работы и делать это каждые 5–7 минут, если вы работаете в начальных классах, или каждые 10–15 минут в средней и старшей школе. Чередование форм работы отличный способ, во-первых, разнообразить урок, во-вторых, управлять темпом работы. Темп урока также нужно чередовать во избежание и застоев, когда все теряют концентрацию, и, наоборот, чрезмерной активности, которая утомляет учеников и приводит к тому, что они начинают непродуктивно шуметь.

После того как студенты освоили все предварительные шаги в проектировании урока: поставили цель, сформулировали образовательные результаты и выбрали средства для их достижения, — необходимо переходить к созданию сценария урока.

Мы исходим из того, что у современного урока четыре компонента (структурных элемента, этапа): мотивационный, целеполагание, учебная деятельность и рефлексия (контроль и оценка).

Практическая работа 5

Здесь на аудиторном занятии имеет смысл проиллюстрировать на конкретном примере описанные выше аспекты. В нашей работе мы используем видеозаписи с портала «Учитель года России» урока В.В. Кириченко (2012, русский язык, Москва) и А.Н. Головенькиной (2014, биология, г. Нурлат) в качестве наиболее показательных.

Учебная задача 3. «Проектирование урока»

В ходе опытно-экспериментальной работы коллективом гимназии № 63 Санкт-Петербурга была разработана система проектирования урока, получившая название «Конспектор». Познакомьтесь с материалами этой работы³¹ и создайте не менее пяти уроков для своей текущей рабочей недели по этой технологии.

Таблица 5. Примерные критерии оценивания учебной задачи 3

Предмет оценивания	Критерий оценивания	Баллы
Логичность	Наличие всех этапов урока. Связность этапов. Стройность логики	0–3
Задания	Подобраны согласно цели	0–2
Формы работы	Разнообразие. Целесообразность использования	0–3
Тайминг	Адекватно рассчитано время на выполнение этапов	0–1
Дополнительный неформатированный балл		0–1
max 10 баллов		
Каждый из конспектов оценивается по данным критериям, а итоговый балл получается подсчетом среднего арифметического за данную работу.		

Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. *Бутурлакина Т.Ю.* Методическое пособие по созданию современного урока по ФГОС. Армавир: 2013.
3. *Ермолаева М.Г.* Современный урок: анализ, тенденции, возможности. М.: Каро, 2015.
4. *Зотов Ю.Б.* Организация современного урока: книга для учителя. М.: Просвещение, 1984.

³¹ https://gimn63.spb.ru/innovac_2016.

5. *Стариков, М.Г.* Современный урок: пособие для педагогов. Мозырь: Белый ветер, 2011.

Задания

1. Познакомьтесь с содержанием раздела «Современные образовательные идеи и урок» учебно-методического пособия М.Г. Ермолаевой «Современный урок: анализ, тенденции, возможности». После прочтения проанализируйте свой или чужой урок. Является ли урок современным? Какие идеи присутствуют в уроке, какие нарушаются, какие невозможно обнаружить? Какие признаки позволили вам сделать выводы?

2. Познакомьтесь с содержанием учебного пособия Н.Ф. Талызиной «Педагогическая психология», с акцентом на пятую главу «Действия, входящие в деятельность учения». Ответьте на вопросы в конце главы. С какими универсальными учебными действиями можно соотнести действия, раскрытые в этой главе?

3. Изучите более подробно процесс проектирования образовательных результатов и заданий в книге Гранта Уиггинса и Джея Мактига «Understanding by design» или на сайте http://eduspace.pro/model_ubd. Проектирование какой грани вам показалось наиболее сложным? Наиболее легким? Почему?

Тема 2.2. Основы мотивационного дизайна³²

Проблема учебной мотивации — одна из наиболее острых проблем, с которыми сталкивается молодой учитель, и одна из последних, с которыми ему удастся справиться. Вопрос о том, как повысить мотивацию учеников, возникает зачастую даже у опытных педагогов. Несмотря на то, что эта тема подробно освещена в научной литературе, проблема не становится менее актуальной.

Продумывание структуры урока, целей, заданий, контрольных материалов называется *педагогическим дизайном урока* (этому посвящена отдельная учебная дисциплина): вы моделируете учебный процесс, прежде чем приступить к нему. Педагогический дизайн обычно включает в себя

³² Материалы по теме систематизированы Светланой Аркадьевной Лашук, выпускницей программы 2020 года.

только содержательную часть происходящего и не учитывает психологическую составляющую уроков. Однако ее тоже необходимо продумывать, и в этом может помочь знание принципов мотивационного дизайна.

Мотивационный дизайн включает в себя несколько этапов:

1. Для начала необходимо диагностировать проблемы, с которыми вы будете работать. В соответствии с характером проблем нужно подобрать подходящие стратегии их решения и разработать план их внедрения в учебный процесс (здесь мотивационный дизайн пересекается с педагогическим дизайном). Применить эти стратегии, воплотить продуманный план. Оценить успешность выбранной стратегии и скорректировать план, если обозначенные проблемы не были решены.

2. В первую очередь целесообразно обсудить начальный шаг: как диагностировать глубинные причины проблемы недостатка мотивации?

3. С учетом структуры учебного плана на программе этот материал будет пропедевтическим по отношению основному разделу в рамках Педагогической психологии.

4. Для этого нужно понимать, как вообще устроена человеческая мотивация.

В основе любой деятельности, в том числе учебной, лежит потребность, которая реализуется с помощью этой деятельности. Потребность — это состояние нужды человека в чем-либо. Для примера возьмем самую базовую потребность — в еде. Человек испытывает чувство голода. Ему неприятно, он не знает, что делать. Вдруг он вспоминает, что в холодильнике лежит банан. Потребность опредмечивается: человек не просто испытывает чувство голода, он хочет банан. Предмет потребности в психологии принято называть мотивом. Банан становится мотивом, предметом человеческой потребности. У человека таким образом появляется цель — съесть этот банан. В соответствии с этой целью он выстраивает деятельность: встать, дойти до холодильника, найти банан, очистить его и съесть.

Разумеется, с учебной мотивацией все обстоит несколько сложнее. Цель учителя — выстроить деятельность по освоению определенного предметного материала (знаний, умений и навыков).

Из каких мотивов рождается эта деятельность?

Приведем несколько примеров. Учитель говорит: «Сегодня мы проходим сложноподчиненное предложение. Откройте учебник и прочитайте определение».

Один ученик открыл учебник, быстро все прочитал и поднял руку, чтобы ответить. Скорее всего, им движет потребность в достижении, социальном признании; его мотив — радость от ощущения собственной компетентности.

Другой ученик открыл учебник, начал читать, заинтересовался, что-то не понял, заметил противоречие в тексте, начал задавать вопросы. Этим учеником движет потребность в познании, его мотив — узнавание чего-то нового. Прекрасный, но редкий тип.

Третий ученик открыл учебник, склонился над ним, делает вид, что читает, но на самом деле думает о другом. Его потребность — в безопасности, мотив — избежать неприятного контакта с учителем.

Четвертый ученик не открыл учебник, жует жвачку, смотрит то в телефон, то на учителя. Вероятно, им движет потребность в признании: неуверенный в своих академических способностях, он пытается компенсировать свою недостаточность в глазах окружающих вызывающим поведением.

Как видно из примеров, у каждого ученика, даже если на первый взгляд они выполняют одно и то же действие (читают учебник), будет своя мотивация, и это важно учитывать. Разумеется, приведенные примеры предельно упрощены. Каждым учеником движут одновременно совершенно разные мотивы, однако почти всегда можно выделить один преобладающий и работать с ним.

При продумывании мотивационного компонента урока нужно рассматривать как общую мотивацию класса как группы, так и особенности мотивации отдельных учеников. В зависимости от того, какие мотивы движут теми или иными учениками, им следует давать разные задания, по-разному объединять в группы.

Следя за поведением учеников, за их отношениями друг с другом, старайтесь проанализировать, какие потребности они стремятся удовлетворить. При анализе потребностей можно ориентироваться на классическую пирамиду потребностей Маслоу.

На шестом уроке, перед обедом, ребенок может быть рассеян просто потому, что не реализована его базовая биологическая потребность — он голоден. Вы ничего не можете с этим сделать как учитель, но должны это понимать и учитывать.

Если ребенок сидит один, не участвует в общем обсуждении, потому что стесняется высказать свое мнение, учитель может предположить,

что ему не хватает признания. Работа на уроке должна быть построена так, чтобы этот ребенок оказался в мини-группе с доброжелательными одноклассниками и чтобы ему досталась задача, с которой он гарантированно справится. Если этот ученик заметит, что на уроках ему удастся получить внимание и признание со стороны одноклассников, то он будет больше мотивирован участвовать в учебном процессе.

Как можно заметить, только часть потребностей реализуется непосредственно внутри самой учебной деятельности. Это, в первую очередь, потребности в достижении, компетентности и познании. Многие другие потребности удовлетворяются в процессе учебы, но связаны не с предметным содержанием, а с чем-то иным: это потребности в признании, принадлежности к группе, безопасности и т.д.

В психологии принято разделять мотивацию на внутреннюю и внешнюю³³. Внутренняя мотивация — это наиболее устойчивый, сильный и продуктивный тип мотивации³⁴.

Внешняя мотивация может быть вполне позитивной — это так называемая автономная внешняя мотивация: деятельность не интересует человека сама по себе, но является средством для достижения других личностно значимых целей (поступить в хороший вуз, доказать родителям, что ты «не дурак», понравиться девочке-отличнице и т.д.)³⁵. В этом случае ученик не теряет автономии, учиться — это его собственное решение, но это решение очень легко поколебать (разонравилась девочка-отличница — перестал стараться), так как отсутствует главный элемент внутренней мотивации — интерес к самой деятельности. Такая мотивация нестабильна и подходит для рутинной, простой деятельности (например, для подготовки к ЕГЭ). В то же время она не сказывается негативно на психологическом состоянии ученика, поэтому вполне может быть инструментом в преподавании.

Однако важно следить, чтобы превалирующей мотивацией не становилась так называемая контролируемая внешняя мотивация, для которой характерно подавление автономии ученика, когда его деятельность регулируется извне посредством контроля, требований, наград и наказаний и т.д. К сожалению, этот тип мотивации распространен очень ши-

³³ Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.

³⁴ Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ: Астрель, 2009.

³⁵ Хекхаузен Х. Мотив и мотивация: восемь основных проблем. М.: Педагогика, 1986.

роко: вспомните, как часто мы слышим фразы: «Не пойдешь гулять, пока не сделаешь все уроки!», «Если продолжите болтать, поставлю двойки обоим!», «Вы обязаны выучить десять стихотворений наизусть!» Этот тип мотивации настолько привычен, что многим кажется нормальным и необходимым, а связанные с ним эмоциональные состояния — подавленность, фрустрация, вина, стыд, протест — естественной и неотъемлемой частью обучения в школе. Тем не менее важно понимать, что никогда деятельность не сможет быть продуктивной, если ее выполнение — это не личный выбор человека. Принуждение, контроль и критика приводят к тому, что потребности человека не удовлетворяются, а фрустрируются, основным мотивом оказывается страх и избегание неприятностей, а стратегии поведения выбираются отрицательные: например, обман (списывание и плагиат).

Необходимо следить за тем, как часто учитель прибегает к такому способу мотивации, и помнить о его принципиальной неэффективности и психологическом вреде, который он наносит ученикам.

Замена внутренних стимулов внешними является одной из самых частых и характерных причин проблем с мотивацией в наших школах. Отметка оказывается главным инструментом мотивации. В педагогике это давно порождает необходимость поиска путей перестроить урочную деятельность, чтобы дети учились не из страха получить негативную оценку, а по собственному желанию и в результате собственного решения.

Педагогический лайфхак для начинающего учителя

Как выявить причины проблем с мотивацией?

1. Наблюдайте за поведением учеников.
2. Сформулируйте, какие потребности движут ими, когда они работают (или не работают) на уроке.
3. Подумайте, какие возможности дает предлагаемая вами деятельность для удовлетворения этих потребностей.
4. Сформулируйте, в чем заключается несоответствие между тем, что вы предлагаете, и тем, в чем нуждаются ваши ученики:
 - Дети у меня на уроке не хотят заниматься, потому что ...
 - Урок выстроен так, что не пробуждает интерес к самой деятельности и не предлагает средства для удовлетворения потребностей

стей ребенка в познании, в достижении, а также в признании, в автономии и др.

- Вы выстраиваете урок так, как будто учеником движут одни мотивы (например, познавательные), а на самом деле преобладают другие мотивы (например, социальные).
- То, что происходит на уроке, не отвечает никаким потребностям ребенка, оказывается навязано извне.

Мотивация есть, но слабая и недолгосрочная, теряется сосредоточенность.

Внутренняя мотивация является единственным типом мотивации, который связан не с внешними факторами, а непосредственно с учебной деятельностью. Собственно, внутренней она называется потому, что является внутренней по отношению к самой учебной деятельности. Это значит, что интерес ребенка лежит внутри самой деятельности: стимулом к учебе, к выполнению того или иного действия оказывается интерес, который вызывает эта деятельность у ребенка.

Потребность в достижении проявляется в стремлении ученика добиваться лучших результатов в предмете, потому что сам предмет кажется ему значимым, важным, интересным. Это не «соревновательная», а творческая потребность — потребность делать интересное тебе дело как можно лучше.

С потребностью в достижении связана потребность в компетентности. Это стремление личности делать что-то самостоятельно и при этом ощущать свое мастерство, эффективность своих действий.

Потребность же в познании — это естественное не только для человека, но и для животных любопытство, желание разобраться в том, как устроен мир, получить ответы на интересующие вопросы.

Для внутренней мотивации характерно совпадение цели и мотива деятельности. Цель ребенка, которая будет удовлетворять потребностям в достижении, компетентности и познании, это — в случае внутренней мотивации — и есть та цель, которую запланировал учитель. Например, целью урока является формирование умения складывать дроби. При внутренней мотивации ребенок будет заинтересован в этой деятельности просто потому, что он уже знает, как устроены дроби и для чего они

нужны, но ему интересно, как их можно использовать в расчетах — ведь это откроет поле для решения многих задач, которые до этого решить было невозможно.

Доминирующее эмоциональное состояние при выполнении деятельности — радость, удовольствие, ощущение, что время летит, энтузиазм, любопытство. Ученик сосредоточен на решении примеров, понимает смысл каждого своего действия, осознает, зачем нужны эти действия, к чему они ведут.

Многие опытные учителя скажут, что опора только на внутреннюю мотивацию учеников — это утопия, невозможная в современных условиях. Даже если в классе есть два, три, четыре ученика «с горящими глазами», которым интересен предмет, мы не можем выстраивать учебный процесс только вокруг них, нам нужно как-то вовлечь остальных 25 слабо мотивированных учеников.

Опытные учителя, безусловно, будут правы. В рамках традиционного обучения, которое господствует в российских школах, невозможно рассчитывать только на внутреннюю мотивацию учащихся.

Тем не менее важно понимать, что ошибочным является представление о том, что внутренняя мотивация — это счастливый удел лучших учеников, и учитель никак не может способствовать ее формированию. Исследования показывают, что учитель может и должен возвращать внутреннюю мотивацию своих учеников, однако возможно это только при кардинальной перестройке всего учебного процесса. Таким альтернативным подходом к построению учебного процесса, при котором внутренняя мотивация поддерживается и именно на ее основе выстраивается учебная деятельность, является развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (далее — РО)³⁶ и близкие ему методики (например, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина³⁷).

В рамках первого года Проектного семинара нет возможности подробно говорить о принципах развивающего обучения, поэтому ограничиваемся рекомендацией глубже изучить эту тему и ссылками на основные источники.

³⁶ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.

³⁷ Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Исследования мышления в советской психологии. Под ред. Е.В. Щороховой. М.: Наука, 1966. С. 259–276.

Не вдаваясь глубоко в саму механику подхода, рассмотрим, какие особенности развивающего обучения, согласно исследованию Т.О. Гордеевой³⁸, способствуют поддержанию и формированию внутренней мотивации. Некоторые из этих особенностей можно хотя бы частично приносить и при традиционном обучении.

Главный акцент в развивающем обучении делается не на освоение конкретных предметных знаний, умений и навыков, а на формирование желания саморазвития у ученика. Важное место занимает рефлексия зоны знания и незнания, которая приводит к самой естественной мотивации: ребенок хочет восполнить зону незнания. Это способствует ощущению роста, развития, то есть удовлетворяет потребности в достижении. Простой прием, помогающий ребенку осмыслить зону незнания, состоит в последовательной демонстрации ему ситуации успеха и ситуации неуспеха. Например, мы хотим научиться складывать двузначные числа, пока же умеем складывать только однозначные. Для начала можно дать несколько примеров на уже усвоенное умение: $3 + 5$, $7 + 1$, $2 + 6$. Когда дети все решат, нужно обратить их внимание на то, что это важное действие уже освоено, и попросить сложить тем же способом более сложные примеры. Окажется, что освоенный ими способ действия не годится для двузначных чисел, и необходимо искать новый способ. Вдохновленные предыдущим успехом, дети будут рассматривать освоение нового умения как возможность вновь прийти к ситуации успеха через достижение нового уровня в предмете, через саморазвитие.

Принципиально отличается и содержание, и методы обучения. Ученик должен не запоминать и воспроизводить знание, а самостоятельно его создавать. Ученикам не даются схемы и правила в готовом виде, их ставят перед необходимостью выводить закономерности, сомневаться, задаваться вопросами и искать пути их разрешения. Такой подход ставит ребенка в активную позицию, пробуждает любопытство, интерес к добытию знания. Необходимо давать ученикам самим выстраивать алгоритм выполнения изучаемого действия, искать критерии отличия одного явления от другого вместо того, чтобы заучивать правила. Если ученикам первого класса нужно научиться различать диких и домашних животных, можно не требовать от них заучивания двух списков, а вместе вывести критерии отличия одного от другого, подготовить заранее пограничные примеры («Утка — скорее дикое или домашнее? А крыса? Ведь есть деко-

³⁸ Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006.

ративные крысы? А ворона? Многие их ловят и держат дома»), чтобы перед детьми постоянно вставляли вопросы, которые возможно решить только с помощью самостоятельной работы мысли и совместного обсуждения.

Основной метод РО — проблемное обучение: учитель стремится создать ситуацию, в которой ребенок увидит несовершенство имеющихся у него способов действия и будет вынужден самостоятельно искать пути решения проблемы, ставя гипотезы, предлагая их, обсуждая с одноклассниками и с учителем. Проблемное обучение предполагает необходимость дискуссии. Многие вопросы обсуждаются в микрогруппах, что позволяет поделиться идеями, развить их вместе с другими учащимися. Ребенок начинает понимать необходимость дискуссии для поиска нового знания и осознавать ценность каждого мнения и предположения, даже если впоследствии оно окажется неверным.

Акцент при обсуждении в группах делается не на соперничество, а на сотрудничество: ребенку важно не оказаться лучше других, а в результате совместного обсуждения прийти к новому знанию, обнаружить новые закономерности или способы действия. Так как перед всем классом стоит общая учебная цель, целый класс начинает выступать в роли субъекта учебной деятельности, который не равен совокупности отдельных учеников. Чтобы поддержать это ощущение коллективности и совместного движения к учебной цели, очень важно не сравнивать учеников между собой и не поощрять правильные ответы больше, чем неправильные.

Важной чертой РО является отказ от любых других видов мотивации, кроме внутренней. Чистая радость познания возможна только при отсутствии таких сильных стимулов, как поощрение и наказание. Оценивание должно быть формирующим, отмечающим рост ученика, то есть стимулирующим потребность в саморазвитии.

Ребенок постоянно находится в поиске, в исследовании, и эта деятельность пробуждает любопытство, независимо от того, «технар» он или «гуманитарий», важен ему предмет или нет.

Педагогический лайфхак

- Если у детей уже есть внутренняя мотивация, ее нужно поддерживать: отвечать на вопросы, давать высказать свое мнение и т.д. Интерес одного может стимулировать и остальных.

- Ребенка нужно ставить в субъектную позицию, давать самому исследовать предмет.
- Нужно наглядно демонстрировать ребенку его развитие.
- Делая упор на внутреннюю мотивацию, следует минимизировать значение внешних мотивов (отметок, похвалы и т.д.).
- Работа в группе, дискуссии, возможность высказать свое мнение по поводу проблемных вопросов способствуют развитию интереса к деятельности.

Освоив базовые теоретические схемы мотивации, далее целесообразно вести разговор о модели, которую можно применять для мотивационного дизайна своих занятий. Эта модель была разработана японским ученым Юкай Чоу, специалистом в области геймификации.

Под геймификацией обычно подразумевают использование игровых приемов и подходов для неигровых процессов, таких как работа и учеба.

Почему люди играют в игры? Это абсолютно добровольное действие, оно не навязывается социально, не имеет никаких внешних целей, не имеет реального результата. Тем не менее, популярность этого способа времяпрепровождения развилась до неслыханных масштабов. Памятуя о том, откуда рождается любая деятельность, можно предположить, что игры позволяют удовлетворить важные для человека потребности.

Представьте, что дети занимаются в школе с тем же азартом и удовольствием, с каким играют в компьютерные игры. Образование превратилось бы в праздник. Это кажется утопией на первый взгляд, а ведь на самом деле учебный и игровой процессы имеют много общего. И там, и там есть определенные задачи, внутренний сюжет, содержание. И там, и там есть система правил, система наград и наказаний. В условиях школы есть командность, и каждый в команде играет свою роль.

Получается, что, изучив мотивы играющих в игры людей, можно улучшить наше представление о мотивации, в том числе и в образовании. Именно такую задачу поставил перед собой Юкай Чоу.

Что заставляет людей каждый день заходить в «Счастливого фермера», чтобы подкормить осла и полить морковку? Что заставляет повышать ставку в покере, играя в него всю ночь напролет? Зачем люди создают виртуального человека в SimsCity и тратят время на то, чтобы обустроить его быт?

Юкай Чоу изучил мотивы, движущие играющими в игры людьми, и получил разноплановую картину возможных видов мотивации.

Он выделяет восемь основных типов мотивации и формирует из них восьмигранник (рис. 2).



Рис. 2. Восьмигранник мотивации («октализ Юкай Чоу»)

В верхней части восьмигранника расположены так называемые «белые» типы мотивации, которые эксплуатируют положительные чувства и эмоции человека: эмпатию, чувство собственной значимости, потребность в самовыражении и т.д. Если деятельность строится на этих мотиваторах, человек находится в сбалансированном эмоциональном состоянии, чувствует себя реализованной личностью.

В свою очередь, «черные» типы мотивации, расположенные в нижней части восьмигранника, строятся на отрицательных чувствах и эмоциях, таких как страх, азарт и нетерпение. Эти мотиваторы кратковременные, но зато они вызывают чувство срочности: если тебе страшно, ты сразу убегаешь; если учитель на тебя кричит, ты сразу делаешь то, что он говорит.

Посередине располагаются «серые» типы мотивации: они достаточно сильные, но эмоционально нейтральные.

Также различаются две стороны восьмиугольника: слева располагаются, условно, «левополушарные» мотиваторы, связанные с логикой, достижением, владением, внешними стимулами; справа же — «правополушарные», связанные с творчеством, самовыражением и социальными аспектами.

Рассмотрим подробнее каждый из этих типов мотивации и попробуем выяснить, как их можно применять в образовании.

Первый вид мотивации — высший смысл, или миссия, — подразумевает, что человек ощущает себя избранным для какой-то особой глобальной задачи. Он делает что-то не для себя, а для блага общества. В играх этот мотиватор может использоваться в сюжете: например, когда целью игрока является спасение мира, пусть и виртуального. Тот же мотив заставляет людей безвозмездно писать и редактировать статьи, например, в энциклопедии, создаваемой под эгидой общества «Знание»: человек чувствует, что вкладывается в глобальную задачу сохранения и распространения знания. Этот мотив, конечно, толкает и нас, учителей, пойти в эту сложную профессию. И, заметьте, учителя работают в школе по многу лет зачастую исключительно на этой мотивации, так как этот ее вид самый сильный и «долгоиграющий».

Сложность применения этого вида мотивации в школе заключается в том, что он работает не на многих. Зато если вы распознали ученика, для которого высший смысл является преобладающим мотивом, и смогли на этом построить работу, этого может хватить на много лет.

Есть несколько форм, в которых может быть задействован этот мотив. Во-первых, это все виды деятельности, связанные с защитой «чести школы»: олимпиады, региональные проекты, международные соревнования и т.д. Если в школе развито чувство общности и локальный патриотизм, на этой мотивации может держаться не один человек, а целый класс — например, при подготовке какого-то конкурсного проекта.

Во-вторых, этот вид мотивации актуален для любой групповой работы: человек ощущает ответственность не только за себя, но и за всю группу. Подробнее о принципах построения групповой работы вам расскажут в другом модуле, сейчас же отмечу лишь, что для актуализации мотивации высшего смысла и предназначения необходимо, чтобы каждый член группы, даже последний двоечник, ощущал, что без него группа не справится. Для этого нужно сформулировать задание и выстроить работу так, чтобы у каждого была собственная функция и собственная задача.

Второй тип мотивации — развитие и достижение — может и должен активно применяться в условиях школы. Мы уже немного говорили о мотивации достижения. Человеку хочется видеть, как он развивается, достигает чего-то, становится более компетентным. В компьютерных играх для этого придуманы уровни: игрок ясно видит, что он прошел какой-то этап, овладел новым умением, изменился его внешний вид, появились новые приспособления для игры и т.д.

Ученику тоже нужно максимально наглядно показывать, как он развивается. Можно выстроить весь учебный процесс как игру, в которой надо прокачивать свои навыки. Чтобы попасть на уровень «сложноподчиненное предложение», игроку нужно для начала пройти уровень «простое предложение». Переход с одного уровня на другой должен как-то отмечаться — хотя бы рисунком в тетради или пометкой учителя. Мотивацию достижения также позволяет поддерживать формирующее оценивание.

Третий тип мотивации — исследования, творчество. Человеку свойственна потребность в самовыражении: кому-то больше, кому-то меньше. Основное правило по поддержанию этого типа мотивации: всегда предоставлять выбор и отдавать инициативу в руки ребенка. Если у ребенка возникает запрос творчески подойти к заданию, по возможности разрешайте ему.

Любое творчество жаждет отклика: обязательно давайте развернутую обратную связь на все творческие задания, не ограничивайтесь отметкой. Стоит избегать формального, отметочного оценивания творческих заданий, но можно разработать критерии, которые позволят удерживать творческие порывы детей в каких-то рамках. Мотивация творчества может быть очень сильной, особенно если ребенок почувствует, что именно на ваших уроках ему удастся творчески самореализоваться.

Четвертый тип — чувство собственности. Эта мотивация свойственна тем, кто, например, коллекционирует марки или играет в «Счастливого фермера». Человеку хочется чувствовать себя обладателем чего-то. Больше всего в школе эта мотивация задействована в начальных классах, где детям принято раздавать скрепочки, наклейки и закладки за успешное выполнение заданий. Однако можно использовать этот достаточно сильный мотиватор и дальше. Например, можно завести как традицию особый способ оформления рабочей тетради или папки, в которой ребенок будет собирать написанные работы, схемы от учителя, пожелания от одноклассников и т.д. Чтобы не делать слишком сильный акцент на

внешние мотивы, можно придумать, как материализовать само накопление знаний. Например, ребенок может получать карточку с названием приобретенного умения и вклеивать ее в заранее подготовленный план. Это, кроме прочего, позволит ему нагляднее увидеть свой рост.

Социальная значимость — один из самых важных внешних мотиваторов в условиях школы, где одной из задач является социализация ребенка. Этот тип мотивации включает в себя и соревновательность, и потребность в признании и в принадлежности к группе, и потребность в любви и уважении. Он реализуется, когда ученик на уроке может удовлетворить разнообразные социальные потребности. Конечно, этому способствуют, в первую очередь, групповая и парная работа, взаимооценивание, дискуссии, где ребенок может высказать свое мнение, командные проекты и т.д. Социальная мотивация будет реализована только в том случае, если у вас создана комфортная, дружелюбная атмосфера на уроке.

Пять перечисленных типов мотивации представляют собой основные типы, на которые стоит опираться при разработке уроков. Однако порой бывает нужно повысить моментальную включенность детей в урок — и тогда на помощь могут прийти «черные мотиваторы», расположенные на самом дне рассматриваемого октагона (см. рис. 2). Первый «черный» тип мотивации — дефицит и нетерпимость. Дефицит связан с желанием обладать чем-то просто потому, что это недоступно или доступно с ограничениями. Этот мотиватор побуждает покупать ненужные товары по акции, доплачивать за «эксклюзивное» предложение, а также, например, вступать в закрытые клубы просто потому, что они закрытые. В маркетинге этот мотиватор используется очень активно, в школе его применить сложнее. Например, можно объявить, что только три человека, которые быстрее всего справятся с заданием, получат интересный дополнительный вопрос. Или рассказать, что эту тему не проходят в школе, потому что она сложная для осмысления без определенного жизненного опыта, еще не обретенного школьниками, в ней есть что-то запретное, и только вы будете знать ее.

Следующий тип — это непредсказуемость. По сути, это естественное желание знать, что будет дальше. Этот мотиватор заставляет нас смотреть сериал всю ночь напролет. В школе его, как и предыдущий тип, применить довольно сложно, так как все знание заранее доступно ребенку из учебных материалов. Но он может срабатывать, например, если у учителя есть привычка делать презентации с неожиданными картинками на

каждом новом слайде или давать задачку с неочевидным ответом в начале урока и только в конце говорить ответ. Такая непредсказуемость будет вызывать у учеников любопытство.

Наконец, последний тип мотивации — безопасность — знаком нам лучше всего, и возможности его применения не нуждаются в объяснении: «Не сделаешь домашнее задание — получишь двойку! Опоздаешь на занятие — напишу докладную директору! Будете болтать — расскажу!» Приводит это к стрессу и выбору адаптивных стратегий поведения: «Лучше спишу, чтобы не получить двойку. Лучше промолчу, чтобы не ошибиться и не опозориться. Лучше прогуляю, чтобы не писать контрольную». Очевидно, что все эти стратегии контрпродуктивны. Все, что можно сказать об этом типе мотивации, — что нужно всеми силами уменьшать его использование.

Восемь типов мотивации, по Юкай Чоу, объединяют в себе все возможные способы стимулировать интерес человека к той или иной деятельности. Что дальше можно делать с этим знанием? Можно использовать его для анализа мотивационного компонента своих занятий!

Учебная задача 4А. «Педагогическое наблюдение»

Составьте лист наблюдения за уроком, который бы позволил выявить виды мотивации школьников. Проведите не менее шести наблюдений в одном классе, прежде чем формулировать выводы. В качестве рефлексии организуйте круглый стол и попытайтесь найти закономерности и взаимосвязи между возрастом, изучаемым предметом и типом мотивации.

Возникают вопросы: как учителю подбирать оптимальные стратегии для решения выявленных проблем и какие вообще существуют приемы повышения мотивации. Найти ответы нам поможет американский исследователь Джон Келлер, разработавший рамку для **мотивационного дизайна под названием ARCS**. Эффективность инструмента была подтверждена контрольными исследованиями, продемонстрировавшими почти двукратный рост уровня мотивации учащихся по разным показателям в группах, где была применена модель Келлера.

Келлер объединил разнообразные понятия и характеристики, описывающие человеческую мотивацию, в четыре категории, первые буквы которых и составляют название модели ARCS:

Attention — внимание,
Relevance — значимость,
Confidence — уверенность,
Satisfaction — удовлетворение.

По каждой из этих категорий Келлер сформировал список стратегий, которые могут быть применены для решения проблем в конкретном случае.

По сути, Келлер предлагает набор действий и приемов, из которого вы можете выбирать те, что подойдут конкретно для вашего класса и ваших условий. На занятиях мы рассматриваем последовательно каждую из категорий.

Категория «внимание» включает в себя все стратегии, призванные помочь преподавателю захватить внимание учеников, направить его в нужную сторону и, главное, удержать на протяжении всего периода обучения.

Стратегии, приводимые Келлером, можно уложить в пять основных принципов, которых необходимо придерживаться для привлечения и контроля внимания учеников.

1. Нужно поймать внимание учеников с помощью создания ситуации **противоречия и конфликта**.

Приводите примеры, нарушающие ожидания учеников, вскрывающие противоречие в имеющихся у них знаниях. Например, учитель литературы, говоря о творчестве Некрасова, заявляет ученикам: «Мы считаем Некрасова гением, а первый его сборник “Мечты и звуки” был раскритикован за штампы. Давайте найдем штампы у признанного гения».

А. Гин называет этот прием «Удивляй!»: нужно предложить ученикам такой угол зрения, такую призму, через которую привычный материал выглядит необычно.

Наряду с верными фактами, приводите неверные, побуждая учеников спорить с вами. В споре играйте «адвоката дьявола» (защищайте неверную точку зрения): ученик не должен верить на слово всему, что говорит учитель, должен ловить ошибки, критиковать и формулировать собственное мнение — в этом и проявляется работа мысли, и именно это захватывает внимание.

А. Гин приводит прекрасный пример использования этого приема.

Учитель хочет отработать частую ошибку: дети выделяют первые буквы «в», «с», «о», «у» во всех словах как приставку. Учитель пишет на доске слово «солнце» и выделяет «с» как приставку. Дети возражают: «Это не

приставка!» Учитель начинает спорить: «Как же не приставка? Мы такую уже видели, стоит в начале слова». Дети ищут новые аргументы: «Тогда должны быть однокоренные слова!» Учитель не сдается: «Однокоренное слово — волна, корень олн!» Дети: «Но у них нет общего смысла!» Учитель: «Как же: на одной картинке светит солнце и волнуется море». Постепенно детям удается убедить «непутевого» учителя, а заодно усвоить наконец принцип выделения приставки. Как видите, учитель тщательно продумал свою «гипотезу» и долго от нее не отступал — это очень важно при использовании этого приема: нужно дать детям возможность развернуть их аргументацию.

2. Как только вы поймали внимание учеников с помощью противоречия, поддержите их интерес, дав им возможность самим **исследовать и задавать вопросы**.

Побуждайте учеников придумывать необычные аналогии и ассоциации к материалу. Позвольте им выбирать темы, проекты и задания, которые интересны именно им и побуждают их к самостоятельному исследованию. Используйте деловые и ролевые игры и симуляции, чтобы вовлекать учеников в активную деятельность на уроке.

3. Когда же все-таки вы рассказываете какой-то материал сами, не забывайте про **наглядность**.

Визуально подкрепляйте любое объяснение важных понятий и идей. Обязательно приведите конкретные жизненные примеры ко всем важным понятиям и принципам. Рассказывайте анекдоты, истории, примеры из жизни, иллюстрирующие материал. Ничто не должно быть голословно.

4. В этом вам поможет следующий принцип — **юмор**.

Во время лекционных частей урока используйте каламбуры там, где это возможно. Делайте юмористические выступления. Давайте смешные аналогии и мемы для объяснения материала. Если вам несвойственен формат «стендапа», продумывайте забавные истории заранее.

Например, учитель истории, рассказывая про реформы Петра I, предложил ученикам такое задание: «Представьте, что вместо Петра I на престол все-таки взойшла сестра его Софья Алексеевна, не разделявшая проевропейские идеи брата. Как бы выглядела Россия к началу XIX века? Чего бы в ней не было?»

То есть вместо того, чтобы рассказывать об удивительном факте, учитель придумал его — из реальных фактов создал фантастическую ситуацию. Этот прием называется «Фантастическая добавка»: вы можете перенести дей-

ствие урока на другую планету, в другую страну, в прошлое, в будущее — куда направит вас ваше воображение. Согласитесь, в фантастическом мире проходить материал намного интереснее, чем в обычном классе.

5. Чтобы внимание, которое вам удалось поймать, удерживалось как можно дольше, необходимо соблюдать принцип **вариативности**.

При фронтальной работе периодически меняйте тон голоса, позу, мимику, жесты, темп речи и т.д. Делайте как можно более разнообразными формы работы (фронтальная, парная, групповая, письменная, устная и т.д.). Переключайтесь между взаимодействием ученик — учитель и ученик — ученик. Меняйте способы подачи материала (с помощью лекции / раздаточных материалов / видео / презентации). Делайте разнообразными печатные материалы: добавляйте иллюстрации, таблицы, места для ответа, избегайте сплошного текста. Меняйте стиль подачи материала (веселый — серьезный, быстрый — медленный и т.д.).

Не забывайте, что вы можете ломать все привычные правила классно-урочной системы — любой неожиданный поворот будет мощным мотивационным фактором!

Почему бы не вывести детей из класса, устроив им квест по школе и школьному двору?

Почему бы не поднять детей с места и не использовать их как реквизит для ваших объяснений? Пусть кто-то сыграет приставку, а кто-то корень, пусть они изобразят устройство пищевой системы — движение и проживание теории через тело актуально не только для начальной школы.

Старайтесь вовлечь в урок детей с разными способами восприятия.

Почему бы не использовать музыку для вовлечения в материал? Можно включить тематические песни на перемене, дети будут заглядывать и интересоваться, что же происходит в классе. Можно подбирать музыку на время групповой работы. Аудиалы будут вам благодарны!

Для кинестетиков продумайте, как можно использовать ручной труд на уроке. Можно ли склеить модель того, что вы проходите, из подручных материалов? Какие инструменты могут понадобиться? Один учитель в курсе истории архитектуры рассказывал о строении арки, предлагая ученикам вырезать ее из огурца!

Для визуалов не забывайте давать задания на рисование, создание визуальных образов: например, можно использовать ментальные карты.

Стратегии, направленные на захват и удержание внимания, пожалуй, являются важнейшими мотивационными стратегиями. Однако для дол-

госрочного эффекта необходимо обращаться и к остальным аспектам мотивации.

Категория «значимость» — второй элемент четырехкомпонентной модели мотивационных стратегий, входящих в модель мотивационного дизайна ARCS.

Стратегии, относящиеся к этой категории, призваны помочь сформировать у учеников ответ на вопрос «Зачем я вообще здесь нахожусь?» Ответ может быть связан не только с предметным содержанием («Я здесь, потому что мне это знание пригодится в жизни» или «Я здесь, потому что это интересно»), но и с процессом учебы («Я здесь, потому что мне нравится работать над общим делом с одноклассниками», «Я здесь, потому что я вижу, как я расту над собой, осваивая новые умения»). То есть для вовлечения учеников в процесс не стоит игнорировать возможность внешних мотивов, которые для многих могут быть актуальнее, а значит, сильнее внутренних.

Выделим ключевые стратегии преподавания, которых необходимо придерживаться в рамках работы с мотивацией учащихся.

1. *Выявляйте связь материала с актуальным опытом для учеников.*

Открыто объясняйте, как материал связан с уже имеющимися у них знаниями, умениями и навыками. Проводите аналогии с уже знакомым ученикам материалом.

2. *Открыто объясняйте ученикам значимость для настоящего того знания, которое они получают прямо сейчас.* Узнайте, чем ребята интересуются, и свяжите это с учебным материалом (например, рэп — с классической поэзией, игру в шахматы — с математикой, путешествия — с географией и т.д.).

Показывайте, в каких актуальных для детей ситуациях знание может пригодиться.

Например, учитель русского языка хочет изучить с восьмиклассниками лексику и фразеологию официально-делового стиля, а заодно повторить принципы построения текста. В классе он предлагает ученикам вместе написать письмо министру образования с просьбой отменить ЕГЭ и аргументами за это решение. Дети радостно принимают за задание и попутно обсуждают, как вежливо выразить мысль, как правильно оформить письмо и как аргументированно высказать свое мнение.

Попробуем придумывать задания, позволяющие сразу применить изученное на практике. Например, чтобы поупражняться в построении

разных типов вопросов, учительница английского рассказывает ученикам про свой сломанный айфон и просит их позвонить в американский сервис поддержки пользователей Apple и задать необходимые вопросы.

Важно также показывать ученикам важность тех знаний, которые они получают сейчас, — то есть для чего они могут пригодиться в дальнейшей жизни. Это можно делать открыто, а можно более завуалированно, косвенно давая ученикам понять, насколько важно обладание тем или иным умением. Например, учительница русского языка приходит в класс и говорит: «Представляете, просыпаюсь я сегодня утром, иду пить свое черное кофе эспрессо, и тут мне звонит Марья Ивановна и говорит: “Едь срочно в школу, а то опоздаешь!” Я покляла кружку в раковину, одела куртку и вышла. Кружку я не помыла, но это не играет значения».

Дети с удовольствием ловят ошибки, а потом учительница спрашивает: «Что вы чувствовали, когда слышали мою речь? Какое мнение у вас начало складываться обо мне?» Это позволяет детям осознать ценность культуры речи и сформировать внутренний запрос на освоение речевых норм, что и являлось задачей учителя.

В этом примере прием заключается в том, чтобы показать, что будет, если дети не освоят предлагаемое умение: учительница сама подталкивает учеников к пониманию значимости изучаемого материала. Однако следует и самих учеников просить связать учебный материал с их целями на будущее. Старайтесь выявить индивидуальные цели каждого ученика, побуждайте их формулировать и проговаривать эти цели — это важно и для их самопонимания и личностного развития.

3. Наглядно показывайте значимость своего предмета с помощью образцов. Здесь будут полезны примеры людей, которым был интересен ваш курс. Для этого в качестве приглашенных лекторов приводите своих успешных выпускников. Демонстрируйте собственный энтузиазм по отношению к преподаваемому материалу. Тех, кто раньше закончил работу, делайте проверяющими, судьями или модераторами дискуссий.

Категория «уверенность» возвращается в безопасных условиях — ведь она обратно пропорциональна страху неудачи: чем выше страх, тем меньше уверенность. В условиях соревновательности и внешнего контроля, заданных в наших школах, с этой категорией работать достаточно сложно. Но если вам удастся создать атмосферу, в которой будет воспитываться уверенность в себе, вы очень поможете ученикам. Уверенные люди активны и, что важно, готовы действовать, даже если есть риск совершить ошибку, — это важное

качество для дальнейшей жизни. Кроме того, уверенность проявляется в ощущении, что достигнутый успех (или неуспех) обусловлен собственными действиями человека, а не внешними условиями. Цель стратегий, связанных с уверенностью, — сформировать у учеников впечатление, что они способны достичь определенного успеха в результате выполнения конкретных действий и приложения конкретных усилий.

Педагогический лайфхак

Предъявляйте четкие требования. Устанавливайте и открыто объясняйте учебные цели, которые вы преследуете. Объясняйте критерии оценивания. Предлагайте инструменты для самооценки. Ученики должны точно понимать, чего от них хотят и что им нужно сделать, чтобы этим требованиям удовлетворять. Оценивание некритериальное, экспертное («Я учитель, поэтому знаю, как надо») не позволяет ученику чувствовать уверенность, так как он не может заглянуть в голову учителя и понять, чем он руководствуется при оценивании.

Давайте материал адекватной сложности. Выстраивайте материал так, чтобы уровень сложности постепенно возрастал, при этом каждое следующее задание было достаточно сложным, но выполнимым. Поясняйте, какие задания требуют больших усилий, чем другие. Помогайте ученикам ставить перед собой реалистичные цели и формировать план по их достижению.

Помогайте ученикам присвоить успех. В случае успеха указывайте на связь достигнутого успеха с приложенными учеником усилиями, а не с удачей или легкостью задания. Помогайте ученикам самим сформулировать, с чем связаны их победы и неудачи. Такой рефлексии можно посвятить даже целый урок в конце модуля.

Помогайте преодолеть страх ошибки. Практикуйте новые умения в безопасных условиях, но позволяйте их проявить в серьезных, реалистичных ситуациях. Давайте понять, что любые неудачи не фатальны и что необходимо хвалить себя за то, что получается, а не ругать за то, что не выходит.

Категория «удовлетворение» — следующий ряд стратегий. Их цель сделать так, чтобы ученики получали удовольствие от достижения успехов в вашем предмете. Обычно это удовольствие связано с тем, что и само задание, и награда за его выполнение установлены заранее. Тем не менее, когда задание и награда определяются и даются учителем, у ученика возникает ощущение контроля и, соответственно, потери автономии. Чтобы этого не происходило, награды и стимулы к действию должны быть, по возможности, внутренними, а не внешними. Исходя из этих задач, Келлер формирует следующий список стратегий:

1. *Показывайте вашим студентам естественные последствия приобретения знаний.* Помогайте как можно скорее применить новоприобретенное знание или умение на практике. Например, сразу по изучении понятия периметра предложите детям измерить периметр парт в классе, чтобы понять, какого размера клеенки нужно покупать для классного чаепития. Поощряйте напрямую словами успешное выполнение сложных заданий. Тех, кто справился быстрее, просите помочь отстающим — так хорошо успевающие ученики сразу почувствуют преимущество, которое дает им знание.

2. *Постоянно давайте обратную связь ученикам.* Уделяйте внимание каждому лично: будьте готовы не только писать подробные отзывы успешным ученикам, но и делать мотивирующие комментарии к неудачным работам. Независимо от формата, обратная связь должна быть четкой, информативной: она призвана помочь исправить допущенные ошибки, а не просто указать на них. Интересные, глубоко выполненные задания поощряйте необычным, не установленным регламентом способом: можно писать развернутые отзывы на работы или комментировать устно. Скучные же задания, в свою очередь, поощряйте скудно, установленным способом — обычными отметками.

3. *Избегайте отрицательного воздействия на учеников:* не используйте угрозы («Двойку поставлю!»), не стремитесь контролировать учеников — это создает ощущение постоянного надзора и повышает тревожность. Вместо этого можно проявлять ласковую внимательность. Вместо внешнего оценивания старайтесь дать ученикам возможность оценивать себя самим. Мотивационный дизайн подразумевает не только планирование мотивационных стратегий, но и анализ мотивационного компонента в уже проведенных занятиях. Пройдитесь по списку и отметьте галочками стратегии, которые вам удалось применить. Отметьте

другим цветом, что следовало бы применить в следующий раз. Оцените, насколько повысилась вовлеченность аудитории в процесс. После этого приступайте к планированию следующего занятия.

Мотивационный дизайн должен войти в повседневную рутину, стать неотъемлемой частью планирования уроков — тогда постепенно необходимость в списке стратегий уйдет, и вы станете пользоваться ими интуитивно.

Учебная задача 4Б. «Педагогическое наблюдение»

Составьте лист наблюдения за уроком, который бы позволил выявить стратегии мотивации, используемые учителями на своих уроках. Проведите не менее четырех наблюдений у одного учителя. В качестве рефлексии организуйте круглый стол и обменяйтесь выявленными особенностями.

Примерные критерии оценивания учебной задачи 4Б

Предмет оценивания	Критерий оценивания	Баллы
Карта наблюдений	Составлены две оригинальные карты наблюдений за образовательными событиями	0–2
	Карты в полной мере отражают теоретический материал семинара	0–2
Проведенные наблюдения	Студентом проведено не менее 10 наблюдений за уроками	0–1
Анализ результатов	Проведенные наблюдения позволили студенту сформулировать выводы и подготовить аналитический отчет	0–1
	Сформулированные выводы конкретны, корректны, обоснованы и содержат рекомендации для дальнейшей работы	0–2
	Магистрант сделал содержательное сообщение на круглом столе, которое внесло вклад в общее обсуждение в группе	0–2
Итого 10 баллов		

Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия

Литература

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. 3-е изд. М.: Вита-Пресс, 2001.

2. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78.

3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Дис. ... психол. наук. М., 2013. С. 41–44.

4. Yu-kai Chou. Octalysis — the complete gamification framework. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>.

Задания

1. Откройте сайт с мотивационным восьмиугольником Юкай Чоу: <https://www.yukaichou.com/octalysis-tool/>. С помощью этого инструмента проанализируйте один из проведенных вами уроков (или уроков, которые вы планируете провести). Оцените, насколько полно каждый из компонентов модели был реализован в ходе этого урока. Отметьте в специальных окошках, какие именно действия / задания / приемы способствовали усилению каждого из компонентов. Прочитайте комментарий, который вам оставит система.

2. Познакомьтесь с разделом «Individual motivations» (с. 230–233) в статье Томаса Малоне и Марка Леппера [Malone & Lepper, 1987], предлагающих свою таксономию видов внутренней мотивации.

А. Подумайте, в чем эта таксономия совпадает с моделью ARCS, а чем отличается.

В. Подумайте, каким образом можно использовать фантазию как внутренний мотиватор на вашем предмете.

Ответы изложите в виде эссе (письменного текста).

3. Прочитайте главу «Повышение интереса к учебному предмету» из книги А. Гина «Приемы педагогической техники» (с. 6–11).

А. Подумайте, какие компоненты модели ARCS задействуются в каждом из приведенных А. Гином приемов.

В. Подумайте, как вы могли бы использовать эти приемы в своем предмете.

Ответы изложите в виде эссе (письменного текста).

4. Изучите предложенные отрывки из фильмов³⁹. Выберите один из отрывков и проанализируйте его как педагогический кейс, используя модели и техники, изученные в рамках модуля, а именно:

А. Определите причины проблем с мотивацией: какие потребности стремятся реализовать ученики и какие из них не удовлетворяются в ходе деятельности, которую предлагает учитель? Укажите две самые важные, с вашей точки зрения, причины. Поясните свое решение.

В. Проанализируйте, насколько педагогу удастся учитывать мотивационный компонент в занятии. Какие компоненты моделей ARCS и «октализа Юкай Чоу» задействуются / не задействуются в занятии? Что из действий педагога способствует повышению мотивации, а что скорее подавляет ее?

С. Исходя из проведенного анализа, предложите, как можно было бы улучшить урок. Укажите не менее трех конкретных мотивационных приемов, которые мог применить учитель.

Д. Укажите, как выбранные вами техники мотивации будут вписаны в ход урока.

Е. Подумайте и напишите, какие проблемы могут возникнуть при реализации сформированного вами плана. Укажите две-три проблемы.

³⁹ Предложено три фрагмента на выбор. Во фрагментах представлены классы разных возрастов. Сложность фрагментов для анализа отличается, однако все они провоцируют на разностороннее рассмотрение кейса.

1. Из фильма «Внимание, черепаха!»: учительница, растерявшись, запрещает детям задавать вопросы, из-за чего пропадает мотивация и вовлеченность детей. Здесь важно проанализировать, каким образом учитель мог поддержать и развить внутреннюю мотивацию, которая есть у детей.

2. Из фильма «Чужие письма»: урок проходит в традиционном лекционном формате, ученики не вовлечены и передают друг другу записки. Здесь важно проанализировать потребности, которые стремятся реализовать ученики, и подумать, что мог бы сделать учитель, чтобы их учесть.

3. Из фильма «Общество мертвых поэтов»: показаны фрагменты традиционных уроков с разными учителями, после чего ученики попадают на урок с новым учителем, которому удастся поймать их внимание с помощью целого комплекса необычных и провокационных приемов. Здесь особенно важно отметить удачные приемы, использованные учителем.

Модуль 3. Как сделать урок эффективнее и результативнее?

Большая идея: урок представляет собой педагогическую систему, трансформация одного из элементов которой позволяет менять не только предметные смыслы, но и результаты обучения детей, повышать эффективность учебного процесса.

Планируемые образовательные результаты модуля. Успешно освоившие модуль магистранты смогут:

- описывать практическое воплощение педагогической теории оптимизации обучения, методической системы оценивания в рамках урочной деятельности (знаниевый компонент);
- совершенствовать отдельные компоненты своего преподавания; (навыковой компонент);
- выявлять эффективные педагогические стратегии оценивания и обратной связи (исследовательский компонент);
- давать соответствующую особенностям ребенка обратную связь (ценностный компонент).

Учебные задачи модуля: авторский кейс; моя система оценивания.

Авторский кейс. Студенты осмысливают собственный опыт с позиции оптимизации учебного процессе и представляют рефлексию в виде кейса (проблемной ситуации) с дальнейшим авторским решением.

Моя система оценивания. Создание рубрик для типичных заданий, используемых в педагогической практике.

Ридер по модулю

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 558 с. http://elib.old.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/fs,1/?bookhl=бабанский.

2. *Дуг Лемов.* Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.

3. *Кудряшова С.Ю.* Использование сервисов Web 2.0 в работе учителя. http://moyschool3.68edu.ru/doc/Web20_Kudriashova.pdf.

4. *Садкина В.И.* 101 педагогическая идея. Как создать урок. М., Феникс, 2015.

Содержание модуля 3

Тема 3.1. Оптимизация процесса обучения⁴⁰

Теоретическая рамка проблемы оптимизации процесса обучения описана в многочисленных работах Ю.К. Бабанского⁴¹. Исследовательская команда, в которую он входил, в 1960-е годы изучала феномен массовой неуспеваемости учеников в советских школах и пыталась найти инструменты решения этой проблемы. Концепция управления профессиональной деятельностью учителем на научных основаниях была создана в логике советской системы той эпохи: ученые верили, что можно найти универсальные механизмы, позволяющие планировать и нормировать образовательный процесс таким образом, что любые учителя в любых условиях смогут решать поставленные перед ними задачи. И хотя этот замысел сейчас выглядит чрезмерно амбициозным и, возможно, даже невыполнимым, все же Ю.К. Бабанский вывел важное понимание идеи оптимизации профессиональной деятельности учителя.

Суть этой теории можно свести к нескольким ключевым аспектам. Во-первых, это анализ имеющихся условий учебно-воспитательного процесса, потому что в разных условиях «правильный ответ» на вопрос из учительской практики будет разным. Во-вторых, это поиск и определение всех возможностей, которыми обладает учитель и которые могут помочь достигнуть желаемого результата. В-третьих, это четкое определение критериев эффективности и успешности как результата, так и процесса его достижения. Наконец, это конкретное формулирование цели и рефлексия пути ее достижения. Эти четыре элемента определяют выбор учителя о маршрутах движения по преодолению школьной неуспешности.

⁴⁰ Материалы этого раздела систематизированы Олегом Александровичем Баженовым, выпускником программы 2020 года.

⁴¹ *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 558 с.

Эта концепция во многом дает возможность педагогу на каждом этапе, с одной стороны, максимально исследовать образовательную среду, с другой — анализировать происходящий образовательный процесс и свою роль в нем.

В процессе обучения Ю.К. Бабанский выделял следующие звенья:

1) усвоение и конкретизация педагогами целей и задач обучения на основе изучения особенностей системы, в которой протекает процесс, то есть изучения школьников (учет их возраста, пола, уровня подготовленности и пр.), коллектива учащихся, условий для учебы, возможностей самих педагогов и т.д.;

2) конкретизация содержания обучения с учетом специфических особенностей учеников класса;

3) планирование педагогами средств обучения, оптимальный отбор форм и методов деятельности с учетом выявленных особенностей системы;

4) дидактическое взаимодействие педагогов и учащихся в единстве обучающих влияний педагогов и учебно-познавательной деятельности самих школьников;

5) текущий контроль и самоконтроль за усвоением знаний, умений и навыков, оперативное регулирование хода процесса обучения;

6) анализ результатов определенного этапа процесса обучения педагогами и школьниками, выявление нерешенных задач для учета их в новом цикле процесса.

Кроме того, в основу отбора тех приемов и техник, которые рассматриваются в рамках этой темы, легли идеи Джона Хэтти из книги «Видимое обучение» и Дуга Лемова из книги «Мастерство учителя»⁴². Общий смысл их концепций сводится к тому, что существуют доказательные практики образования. Это те приемы, эффективность которых подтверждена многими исследованиями и в разных группах (по аналогии с доказательной медициной). Соответственно, оба ученых в своих трудах анализировали статьи и наблюдали за множеством педагогов, чтобы вывести список наиболее эффективных инструментов (то есть дающих наибольший результат в среднем согласно статистическому анализу). Хотя многие относятся к этим идеям скептически (особенно в части масштаби-

⁴² Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей / пер. с англ. О. Медведь. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 416 с.; Хэтти Дж. Видимое обучение. Синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 80 миллионов школьников / пер. с англ. О. Селиванова. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.

руемости их выводов в каждом отдельном случае), однако основанный на них подход является логичным продолжением теории оптимизации профессиональной деятельности и задает общее представление о механизмах отбора сервисов и приемов обучения.

«Оптимизация процесса обучения» трактуется по-разному в научной литературе: в широком смысле это выбор наиболее эффективного варианта управляемого процесса в соответствии с заданными критериями. Это все, что касается поиска оптимальной стратегии управления процессом обучения учеников. Если рассуждать максимально формально, то катастрофически неверным шагом в становлении «учителя будущего» будет, если вы, прочитав про какой-то интересный или модный педагогический прием (или приложение/сервис/сайт), просто начнете использовать его на уроке вместо чего-то другого, похожего по смыслу, потому что форма не важнее содержания. Это ошибка, которая встречается иногда в дискуссиях о современных методах обучения, в равной степени касается и внедрения элементов цифровизации в школе. Появление планшетов на уроке не обязательно гарантирует большую эффективность. Использование 3D-реконструкций и макетов вместо простых одномерных картинок из учебника не обязательно увеличит заинтересованность учеников в происходящем на уроке.

Таким образом, в рамках Проектного семинара мы рассматриваем оптимизацию как целый набор рефлексивных действий, которые направлены на решение конкретной и четкой задачи (ее надо грамотно формулировать).

Дело в том, что существуют разные стратегии выбора оптимального инструмента и, соответственно, решения:

- 1) машинальная — принимаемая в основном рефлексивно еще до того, как осмысливается поступающая информация,;
- 2) интуитивная — основывающаяся на интуиции;
- 3) ассоциативная — опирающаяся на ассоциации с прежними решениями;
- 4) пробная — основывающаяся на методе проб и ошибок;
- 5) вероятностная — предполагающая некоторую оценку вероятного результата решения;
- 6) детерминированная — наиболее полно обоснованная, опирающаяся на знание причинно-следственных связей (или предположение о них), позволяющая хоть как-то предвидеть возможный результат.

В науке принято выделять следующие аспекты, порождающие проблему оптимизации обучения:

- **Низкая продуктивность/содержательность выполняемой работы.** В решении этой проблемы могут помочь педагогические приемы, направленные на classroom management [Class Do Jo, Classcraft, etc], а также разнообразные приемы для раздачи инструкций [Дуг Лемов, 2014; Букатов В.М., Ершова А.П., 2013] и организации групповой работы [Уваров А.Ю., 2001].

- **Недостаточная включенность учеников в познавательную деятельность, организованную учителем.** Эту проблему призваны решать педагогические приемы, направленные на разнообразие контента и интерактивность [Learning Apps, Glogster, etc], на расширение и углубление образовательного пространства [Google Classroom, Moodle, etc].

- **Низкий охват при опросе/контроле.** На решение этой проблемы нацелены педагогические приемы по автоматизации проверки знаний учеников [Kahoot, Gragecam, etc].

Как показала практика, наиболее востребованная магистрантами тема этого модуля — управление классом. Classroom management — это термин, которым учителя описывают «управление ходом урока»: приемы, как сделать его прохождение гладким, справиться с поведением учеников, ставящих его под угрозу срыва. Термин предполагает и превентивные меры для такого поведения, и эффективное реагирование на него после того, как оно произойдет. Учитель в классе устанавливает специальные процедуры, позволяющие улучшить продуктивность работы (например, дети поднимают руки, когда они хотят говорить), и нужные правила (когда и как можно говорить, можно ли перебивать других и т.д.). Еще один вариант — это гибкие цели обучения, когда разные ученики могут выбирать наиболее интересные для себя цели на уроке, или, по крайней мере, задачи внутри цели урока.

Один из простых способов организации деятельности учеников в классе — это быстрая обратная связь во время урока от учителя, чтобы ученик моментально осознавал границы допустимого поведения и прекращал непродуктивную деятельность. Есть и более простые стратегии через внешние стимулы, например, «игнорирование и одобрение»: игнорирование учеников, когда они ведут себя неподобающим образом, и одобрение в противоположном случае. Такая тактика может стимулировать хорошее поведение и снизить плохое, но необязательно: если у уче-

ника получается привлекать к себе внимание плохим поведением, то он может продолжить так себя вести, пока это позволяет ему быть в центре внимания. Если же плохое поведение ученика игнорируется, а хорошее приводит к вниманию учителя, то для поддержания этого внимания он может вести себя соответствующим — положительным — образом.

Classroom management также подразумевает то, как учитель организует учебную деятельность учеников. По большому счету это инструментальное понятие, описывающее всю совокупность ваших действий, направленных на грамотное выстраивание учебно-воспитательного процесса. Это те приемы, которые вы используете, чтобы организовать общение учеников, раздать инструкции для выполнения заданий, наладить атмосферу и т.п. Все это нужно знать и уметь делать, чтобы повышать продуктивность и улучшать содержательность учебной деятельности как отдельно взятого ученика, так и класса в целом.

Здесь целесообразно обратиться к целой серии приемов, которые предлагает Дуг Лемов в своей книге «Мастерство учителя»:

1. «Отказ не принимается». Часто ученики уходят от ответа или отходятся фразами типа «Я не знаю». Смысл данного приема в том, что даже если ученик совсем ничего не хочет говорить, то можно попросить его повторить верный ответ за другими, указывая, что не удастся отсидеться.

2. «Высокий стандарт правильности». Наблюдения за коллегами показывают, что иногда мы, не задумываясь, договариваем правильный ответ за учеником, даже если он озвучил лишь малую часть идеи. Важно задавать наводящие вопросы, стремиться подтолкнуть учеников к более глубокому пониманию. Даже если вы уже услышали то, что хотели, или то, что кажется вам логичным, все равно продумывайте новые более сложные вопросы. В этом вам поможет модуль про то, как давать обратную связь.

3. «Форма имеет значение». Эта идея во многом реализуется учителями, когда они качеством своего языкового инструмента подтягивают за собой учеников, однако того же стоит требовать и от них самих. Мало говорить самому понятно, надо, чтобы и ученики не ограничивались простыми односложными ответами на сложные вопросы.

Все перечисленные методики помогают повысить содержательность дискуссий.

В теме 2.1 мы обсуждали, что урок необходимо продумывать законченными этапами. У этого есть объяснение и с точки зрения оптимизации.

Чем младше дети, тем короче у них период продуктивной деятельности и тем отрывочнее понимание инструкций и раздаточных материалов. Внутри пролонгированного движения к задуманному образовательному результату должны быть последовательные шаги, которые можно анализировать и заканчивать в случае нарушения тайминга. По этой причине инструкции учителя следует включать в эти этапы. Это должны быть четкие и понятные шаги наподобие алгоритмов из информатики, перемещаясь по которым ученик сможет брать ответственность за процесс обучения на себя. В долгосрочной перспективе это обеспечит вам более высокую продуктивность и включенность ученика в урок.

Важно использовать все эти приемы систематически и последовательно. Если учитель решил, что на текущем этапе работы в условном пятом классе важнее параметр скорости смены форм деятельности, общая готовность учеников выполнять элементарные учебные действия, то на первом этапе не стоит жалеть времени на тренировку этого параметра. Ключевой смысл оптимизации профессиональной деятельности в том, что это не единичная практика ради одной ситуации, а целенаправленная комплексная рефлексивная деятельность, решающая конкретные учебные задачи, возникшие в вашей практике.

Чем еще может управлять учитель в классе, чтобы увеличивать продуктивность учебной деятельности? Во-первых, процессом проверки заданий. Взаимоценивание по критериям или по правильным ответам позволит ученикам проверить задания друг у друга и дать обратную связь по критериям, освободив учителя от проверки всех тестов. Можно расставить сроки сдачи в периоды времени, чтобы проверять задания постепенно, а не в конце четверти все разом (особенно, если речь не про текущее домашнее задание, а про какие-то пролонгированные во времени работы). В целом, любые элементы передачи части ответственности за процесс обучения (постепенного и осознанного!) ученику позволяют так или иначе оптимизировать работу учителя, сделать ее более продуктивной и осмысленной.

Во-вторых, учитель может управлять структурой класса и групповых работ. Процесс обучения командному взаимодействию может быть устроен в пределах класса многослойно: передоверять часть ответственности и ролей учителя разным ученикам в группах, менять составы пар или групп, раздавать инструкции одним ученикам, а давать выполнение заданий другим (чтобы они дополняли друг друга и осознавали важность

группового взаимодействия). Все это подразумевает системную работу, ибо всегда есть риск скатиться к анархии и низкой продуктивности. А уж про то, что все будут кричать и невероятный шум снизит степень контроля за происходящим до самого низкого уровня, даже и говорить нет смысла. Но если поставить себе учебную задачу, исходить из принципа целесообразности и планировать свою профессиональную деятельность и успехи учеников на долгую перспективу, распределяя категории измерения успешности ваших действий, то и результаты не заставят себя ждать.

Какие приложения могут помочь учителям в выполнении всех этих приемов?

Например, ClassDoJo. Во-первых, это LMS-система, к которой вы подключаете класс, загружаете задания и материалы, даете обратную связь. Ученики могут загружать туда свои ответы, также там есть элементы соцсети (у каждого ребенка появляется своя страничка, дети видят друг друга, видят задания и могут комментировать ответы). Во-вторых, этот сервис предоставляет ряд интересных и полезных инструментов для управления классом на уроке: райндомайзер для командообразования (случайным образом генерирует составы команд с любым числом участников); визуализатор шума (на экране учителя визуально транслирует текущий уровень шума в классе, чтобы все дети без устного замечания могли снижать громкость или, по крайней мере, приучались за ней следить); таймер для работ (высвечивает время и может быть присоединен к заданиям); плейлист с ненавязчивой музыкой (можно также использовать для работы с шумом или в целом как элемент контроля за происходящим). Также в приложении возможно выставление баллов ученикам прямо во время урока, что является инструментом влияния на процесс работы в классе (баллы могут быть выставлены за что угодно — за верные/неверные ответы, штрафы за перекрикивания или другие нарушения дисциплины и т.п.).

Несмотря на то, что ClassDoJo выполняет максимально исчерпывающие функции управления классом и оптимизации вашей организационной деятельности на уроке, есть еще один сайт, который заслуживает не просто внимания, а «звездочки». Это такая «игрушка для самых продвинутых учителей», которые хотят в каком-то одном классе сделать процесс обучения настолько креативным, что еще долго никто не сможет к нему приблизиться с этой точки зрения. Речь идет о Classcraft.

На самом деле, это классический пример ситуации, когда без достаточной доли осмысленности форма может подменить содержание; однако, если вам хватит сил, времени и умений, то, судя по проведенным исследованиям авторов этого инструмента среди учителей, использовавших его, вас ждет большой успех в автоматизации вашего профессионального труда и повышении эффективности ваших уроков.

Итак, это очередная LMS-система, в которой учитель может дистанционно или онлайн управлять обучением учеников. На базовом уровне здесь достаточно стандартный функционал (речь про суть с точки зрения учебной деятельности): учитель добавляет задание, создает класс с учениками, между всеми возможно взаимодействие, есть обратная связь и элементы социальной сети, можно даже делать задания совместно внутри класса, внутрь интегрирована аналитика успеваемости, а вот дальше начинается самое интересное. Фактически это образовательная ролевая онлайн-игра, в которую учитель будет играть с учениками на уроке. Создатели использовали принципы геймификации и фактически превратили весь процесс обучения в сплошную игру типа известной *Dungeons&Dragons*. Класс состоит из воинов, магов и лекарей: воины могут есть в классе, маги — телепортироваться с лекций, а лекари — получать подсказки на экзаменах; и это только верхушка айсберга. Каждый из классов обладает своими уникальными свойствами и способностями, разработанными для разных типов учеников. По мере развития игры классы могут меняться и даже обзаводиться питомцами.

Classcraft дает ученикам возможность повышать свой уровень, работать в команде и получать способности, взаимодействующие с реальным миром. При этом приложение остается игровым фоном именно для учебной программы (причем, здесь можно вести абсолютно разные предметы). Система достаточно продуманная. Сам по себе урок представляет развитие персонажа путем выполнения заданий или совместных квестов с другими партнерами в классе, а также получения очков за социально одобряемое поведение (с точки зрения учителя). Учитель ведет урок в обычном режиме, игра же, запущенная на фоне, управляет сбором очков и распределением способностей. Соответственно, в ходе урока ученики могут получать очки опыта (за хорошую работу) или урон (если не смогли справиться с заданием или плохо себя ведут). Очки опыта ведут к повышению статуса персонажа и получению новых способностей (и не только!). Все происходящее в классе учитель может отслеживать с помощью

Classcraft и своего экрана, а школьники для взаимодействия могут использовать ноутбуки или другие гаджеты. Как и в реальной игре, ученик может «умереть», столкнуться со слишком сложным боссом или сосредоточиться на развитии конкретных элементов. В данном случае ученики, идя к выполнению игровых целей, вынуждены проходить разнообразные учебные задания и выполнять их правильно. Главная хитрость этого инструмента для учителя в том, что он в состоянии самостоятельно настраивать, что будет происходить с персонажами учеников при открытии разных способностей (что они будут давать) или при получении последствий в виде снятия очков жизни. Это значит, что если вам кажется, будто на текущий момент в классе самая главная проблема — это то, что дети перебивают друг друга при ответах, значит, поставьте самые серьезные штрафы именно за это нарушение и т.п. Таким образом, учитель получает очень интересный и разнообразный инструмент для управления учебной деятельностью в классе, но имеющий ряд педагогических сложностей, о которых надо помнить при его применении.

Мы находим десятки исследований о доказанной эффективности групповой работы. В некоторых педагогических концепциях групповая работа — один из ключевых элементов, а образовательные системы некоторых стран (в частности, Финляндии, Сингапура) приводятся как примеры выполнения постоянных групповых и проектных работ в школах, позволившие многократно улучшить некоторые из навыков XXI века. Но, как и в остальных практиках, подходить к этому вопросу стоит осознанно: что, как, зачем. Эти вопросы продолжают оставаться ключевыми.

Есть сугубо механическая цель внедрения групповых форм работы (а они бывают разными по своему содержанию и направленности) — обучение навыку коммуникации и работе в команде. Правильно организованная групповая работа стимулирует учеников доходчиво формулировать свои мысли, высказывать и объяснять свою точку зрения, договариваться с другими и находить лучшие стороны коллег для распределения задач. Однако групповая работа может давать и другие позитивные эффекты: повышение включенности учеников в деятельность и осмысленности их работы, рост числа нестандартных решений, умение продолжать деятельность по достижению учебной цели независимо от внешних или внутренних барьеров. Кажется, что перечисленное в совокупности должно однозначно стимулировать вас организовывать работу в командах. Но давайте сделаем еще один шаг вперед и попробуем разобраться в вопросе более предметно.

В первую очередь, необходимо четко понимать, что группы бывают разных видов (а значит, с разной эффективностью достигают планируемого результата).

Каких принципов в обучении надо придерживаться, чтобы достигнуть высокой эффективности при организации групповой работы учеников?

Это принципы:

- позитивной взаимозависимости;
- индивидуальной оценки результатов учения;
- максимизации непосредственного взаимодействия учащихся;
- целенаправленного обучения навыкам групповой работы, этикету кооперации и их обязательного использования;
- систематической рефлексии хода учебной работы;
- сознательного использования эффективных структур взаимодействия учащихся.

Практическая работа 6

Объединитесь в группы и попробуйте визуализировать ситуацию в классе, когда при организации групповой работы нарушают приведенные выше принципы. Попробуйте сформулировать алгоритм, который бы позволил организовывать групповую работу методически безошибочно.

Стоит обратить внимание на некоторые приложения, которые могут упростить организацию работы в группе. В первую очередь, речь про ряд сервисов, работающих по принципу «канбан-доски» из системы Agile, например, сайт Trello. В этом сервисе можно создавать доски с задачами (или долгосрочными целями), списки и карточки с текстом, ссылками, картинками, чек-листами и метками. В целом, на ту же цель (но не только) может работать и сервис бесконечной онлайн-доски Padlet. На виртуальной стене при помощи данного сервиса можно размещать все свои идеи — видео, картинки, тексты, полезные ссылки.

Практическая работа 7

Студентам необходимо освоить один из инструментов для организации групповой работы и презентовать на занятии с рефлексией о его достоинствах, недостатках и возможностях.

Дальнейший разговор об оптимизации может строиться в последовательной «пробе пера» таких инструментов. Например, разнообразие в содержании и форме подачи изучаемого контента — инструменты Prezi, Timegraphics; создание проектов — сервисы Canva, Glogster, Draw.io, Mindmup.com, Pixton, Renderforest или Toolsforeducators; быстрый сбор обратной связи и оценивания — mentimeter/kahoot/quizizz/plickers, gradecam/onlinetestpad.

Нельзя не сделать акцент на том, как разнообразить сам учебный контент. Ведь все эти тексты учебников, банальные распечатки и простые знания могли надоесть не только детям. Для решения этой задачи есть множество специализированных сервисов по предметным областям для разных учителей.

Для учителей математики можно воспользоваться приложением Геогбра или сайтом «Математические этюды». Для учителей русского языка подойдет сайт Грамота.ру. или Запятание; для учителей иностранных языков будут полезны сайты British Council (teaching materials), British Council Kids, Native-english.ru; для учителей биологии — сайты с иллюстративным материалом к урокам биологии (<https://clck.ru/M8UhZ>), а для учителей, рассказывающих на каком-либо предмете об искусстве, пригодится Google Arts&Culture. Для учителей литературы очень полезным будет приложение «Живые страницы», учителям географии и астрономии может помочь сайт Google Earth. А учителя истории могут посмотреть следующие сервисы: «История России в фотографиях», «История России», «Проект 1917», «1968. Digital», «Карта истории», «Прожито». А проект «Арзамас» и YouTube-канал «Crash Courses» универсальны и подойдут всем предметникам.

Обучение использованию подобных инструментов в учебном процессе можно организовать в формате мастер-класса, педагогического хакатона или круглого стола.

Далее со студентами целесообразно поговорить о таких сервисах, как всем известный Google Classroom, популярный Moodle и узкопрофессиональный, но полезный Edmodo.

Все эти, равно как и другие осваиваемые сервисы, позволяют учителю оптимизировать свою деятельность, вносить в нее разнообразие, включать элементы неожиданности, а значит, мотивации для школьников.

Учебная задача 5. «Авторский кейс»

Вам нужно описать кейс из вашей педагогической практики, в котором будет продемонстрирована реальная проблемная ситуация, наводящая на размышление о том, как оптимизировать свою профессиональную деятельность.

Итак, что должен включать кейс:

- 1) описание проблемной ситуации на уроке, которая соответствует одной из проблем, обсуждаемой в данном модуле;
- 2) теоретическое размышление о том, как эта ситуация связана с проблемой оптимизации профессиональной деятельности педагога;
- 3) продуманные на основе материалов темы критерии оптимизации, позволяющие оценить эффективность возможного предлагаемого решения кейса;
- 4) предложения решения этой проблемной ситуации с использованием инструментов, осваиваемых на семинаре;
- 5) самооценку своего предложения по критериям оптимизации.

Таблица 6. Примерные критерии оценивания учебной задачи 5

№	Критерии	Баллы
1	Наличие четко сформулированной проблемной ситуации на уроке	0–1
2	Соответствие описанной проблемы заявленным дефицитам/трудностям учителей из первой лекции модуля	0–1
3	Содержательность теоретического размышления о связи данной проблемы с теорией оптимизации профессиональной деятельности	0–2
4	Соответствие предложенных критериев оптимизации стратегиям их определения из первой лекции в модуле	0–1
5	Наличие решения проблемной ситуации с использованием инструментов из модуля	0–2
6	Осмысленность и соответствие предложенных в решении инструментов описанной в кейсе проблеме	0–2
7	Соответствие самооценки сформулированным слушателем критериям оптимизации	0–1
8	Итого	10

Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия

Литература

1. Букатов В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо/игровых технологий обучения. СПб.: Школьная лига, 2013. 240 с.
2. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 416 с.
3. Уваров А.Ю. Групповая работа: кооперация в обучении. М.: МИРОС, 2001. 224 с.

Задания

1. Познакомьтесь с содержанием главы II из книги Ю.К. Бабанского (о критериях оптимизации процесса обучения и стратегиях их выбора). Подумайте при прочтении над следующими вопросами: 1) Как автор книги определяет критерии оптимизации? 2) Чем объясняется именно такой перечень критериев? 3) Как вы их понимаете применительно к современной образовательной ситуации? 4) Опишите два-три примера учебных ситуаций из своей практики, в которых отражаются основные стоящие перед учителем трудности, которые стремится решить теория оптимизации профессиональной деятельности. Напишите небольшое эссе по этим вопросам.
2. Познакомьтесь с содержанием книги Д. Лемов, с Введением (с. 17–48) и попробуйте сформулировать концепцию доказательных практик образования (иначе говоря, ответьте на вопрос: «Как определять и внедрять эффективные инструменты преподавания?»).
3. Разработайте и проведите один урок (или этап урока) с помощью ClassDoJo. Предварительно четко сформулируйте, какую учебную задачу вы хотите решить и по каким критериям будете измерять свой успех, а также как в этом поможет ClassDoJo (иначе говоря, ответьте на вопрос, действительно ли он поможет достигнуть наиболее эффективного результата). Пригласите на урок коллег, раздайте им эти критерии и после урока обсудите, насколько вам удалось оптимизировать учебную деятельность на уроке и решить поставленную учебную задачу.

4. Прочитайте в книге А.Ю. Уварова главу 4 об элементах техники организации групповой работы (с. 51–67) и попробуйте выполнить все упражнения после этой главы на с. 67.

5. Сформулируйте чек-лист из десяти критериев, которые позволят стороннему наблюдателю (и вам в том числе) проанализировать организованную на уроке групповую работу, чтобы оценить ее эффективность. Договоритесь с любым коллегой в вашей школе, возьмите этот чек-лист (предварительно обсудив его с коллегой), придите к нему на урок и проанализируйте увиденную групповую работу. После урока подумайте, можно ли создать универсальный чек-лист, который позволит оценивать любую работу учеников в группах, или есть другой способ анализировать эту деятельность? Как вам кажется, в чем он будет заключаться?

Тема 3.2. Оценивание и обратная связь⁴³

Оценки — это чуть ли не первое, что приходит в голову, когда мы думаем о школе. Почему так? Ведь мы учимся говорить, плавать, ездить на велосипеде, уверенно чувствовать себя на свидании без всяких оценок. Напротив, было бы странно, если бы оценки как-то в этом процессе участвовали. Тогда почему в школе мы постоянно оцениваем и получаем оценки? В рамках этой темы мы разбираемся, зачем на самом деле это нужно и как сделать так, чтобы оценивание на ваших уроках не было пустой тратой времени.

Первый шаг начинающего учителя — это на время забыть про отметки и начать думать про оценивание. Эти слова звучат похоже, но разница огромная. Отметка — это то, что выставляется в журнал, то есть та самая «пятерка» или «двойка». Согласно исследованиям, сама по себе отметка не несет никакой образовательной ценности. А вот полноценное оценивание — это один из немногих способов, который точно помогает школьникам лучше учиться. К этому выводу пришел, например, Джон Хэтти в книге «Видимое обучение»⁴⁴, в которой он обобщил результаты 800 исследований. Оценивание — это огромный и очень ценный ресурс, который учителя, к сожалению, пока недоиспользуют.

⁴³ Материалы этого модуля были систематизированы Евгенией Артемовной Ефимовой, выпускницей программы 2020 года.

⁴⁴ *Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge, 2008.

Важно продемонстрировать студентам различия между двумя основными видами оценивания — суммирующим и формирующим (табл. 7)⁴⁵.

Таблица 7. Сравнение двух подходов к оцениванию

Линии сравнения	Суммирующее	Формирующее
Цель	Зафиксировать результаты или освоение стандарта, состояние в определенный момент времени, подотчетность	Способствовать улучшению результата, поддержать рост
Время	После обучения	В процессе обучения
Аудитория	Другим об учениках	Ученикам о самих себе
Примеры	Тест, итоговый экзамен, отборочная работа, олимпиада	Развернутые комментарии, самооценивание, критериальное оценивание

Далее целесообразно остановиться на формирующем оценивании — деятельности учеников и учителей, предоставляющей информацию в форме обратной связи, на основе которой они могут улучшить преподавание и обучение.

Современный педагог Марина Александровна Пинская описывает следующие особенности формирующего оценивания:

- *центрировано на ученике*, то есть дает информацию о том, как проходит процесс учения у конкретного ученика и как можно его улучшить;
- *направляется учителем*, то есть его организует сам учитель исходя из потребностей учеников, при этом учитель не обязан делиться еще с кем-то его результатами;
- *разносторонне результативно*, то есть не отнимает время от урока, а наоборот, является его важной частью за счет активного вовлечения учеников и повышения их мотивации;
- *формирует учебный процесс*, то есть служит основой для принятия решений о том, как будет проходить обучение дальше;
- *определено контекстом*, то есть не стандартизировано, а учитывает особенности именно этого класса или ребенка;

⁴⁵ На основе книги: *Chappuis J. Understanding school assessment. Assessment Training Institute, 2002.*

- *непрерывно*, то есть является частью постоянного процесса коммуникации учеников и учителя;
- *коренится в качественном преподавании*, то есть не меняет каким-то радикальным образом урок, а просто помогает лучше использовать возможности, которые предоставляет школьное обучение.

Один из главных зарубежных исследователей темы оценивания Дилан Вилиам выделяет пять ключевых стратегий формирующего оценивания⁴⁶:

1. Делиться с учениками учебными целями и критериями успеха.
2. Организовывать обсуждения и другие формы работы, в ходе которых ученики могут продемонстрировать уровень своего понимания.
3. Предоставлять обратную связь, которая помогает двигаться вперед.
4. Сделать учеников источником обучения друг для друга.
5. Сделать так, чтобы ученики стали субъектами своего обучения.

Эти стратегии предполагают взаимодействие трех ролей: учителя, одноклассника и ученика. Пространство формирующего оценивания показано в таблице 8.

Таблица 8. Пространство формирующего оценивания

Субъект деятельности	Куда направляемся?	Где сейчас?	Как добраться?
Учитель	1. Делиться с учениками учебными целями и критериями успеха	2. Выявлять текущий уровень понимания	3. Предоставлять обратную связь, которая помогает двигаться вперед
Одноклассник		4. Сделать учеников источником обучения друг для друга	
Ученик		5. Сделать так, чтобы ученики стали субъектами своего обучения	

Формирующее оценивание обеспечивает обратную связь таким образом, что она способствует обучению. Обратная связь — это информация о разрыве между текущим уровнем и желаемым, которая используется для устранения этого разрыва⁴⁷. Проблема заключается в том, что не

⁴⁶ *William D.* Embedded formative assessment. Solution Tree Press, 2011.

⁴⁷ *Ramaprasad A.* On the definition of feedback // Behavioral science. 1983. Vol. 28. № 1. P. 4–13.

любая обратная связь улучшает результаты. Более того, некачественная обратная связь может сильно демотивировать учеников. Это может случиться, если⁴⁸:

- результаты кажутся им нечестными;
- они их не понимают;
- они не видят связи между своей работой и обратной связью;
- обратная связь предоставляется не вовремя;
- обратная связь слишком критична.

Целостная система обратной связи состоит из трех этапов: *feed-up* («Куда я иду?»), *feedback* («Где я сейчас?») и *feed-forward* («Что делать дальше?»)⁴⁹.

Первый вопрос «Куда я иду?» возвращает нас к теме образовательных результатов. Для преподавания Проектного семинара очень важно подчеркивать, что результаты, учебная деятельность на занятии и оценивание должны быть связаны между собой (так называемый феномен конвергентного проектирования). Джон Биггс изображал эту связь в виде треугольника⁵⁰, где каждый элемент связан с каждым.

Систему оценивания нужно очень хорошо продумать, опираясь на конкретные образовательные результаты. Чтобы ничего не потерять, хорошо при проектировании урока, модуля или курса составить план оценивания в виде таблицы, где прописывается, какие результаты проверяет тот или иной инструмент.

Второй вопрос в модели обратной связи «Где я сейчас?» — это сама информация о текущем положении. Выделяют три способа оценивания текущего положения:

- относительно критерия/стандарта,
- относительно остальных учеников,
- относительно предыдущего результата ученика.

После того как учитель зафиксировал текущий уровень ученика, можно отвечать на третий вопрос — «Что делать дальше?» Здесь он интерпре-

⁴⁸ *Irons A.* Enhancing learning through formative assessment and feedback. Routledge, 2007. P. 38.

⁴⁹ *Hattie J., Timperley H.* The power of feedback // Review of educational research. 2007. Vol. 77. №. 1. P. 81–112.

⁵⁰ *Biggs J.* Enhancing teaching through constructive alignment // Higher education. 1996. Vol. 32. №. 3. P. 347–364.

тирует обратную связь таким образом, чтобы на ее основе выстраивался план действий для преодоления разрыва между текущим состоянием и целью. На эффективность обратной связи влияют⁵¹:

- развернутые комментарии вместо балла. По возможности, лучше вообще не писать на работе оценку в баллах, а только комментарий;
- время. Перед обратной связью нужно убедиться, что у учеников уже было достаточно времени сделать задание. Кроме того, нужно, чтобы после обратной связи у них было время использовать ее в классе для исправления этого задания или решения аналогичного. Обратная связь работает только тогда, когда она используется;
- мера. Нет смысла сразу давать все решение, лучше начинать с небольших подсказок;
- ориентация на действие. Недостаточно сказать, что плохо сейчас. Нужно четко указать, что нужно исправить.

Чтобы обратная связь была эффективной, стоит держать в голове два принципа. Во-первых, обратная связь — это новая работа для ее получателя. Во-вторых, обратная связь должна быть сфокусирована.

Можно выделить еще одно измерение обратной связи, также описанное в модели Хэтти и Темперли. Обратная связь может качественно различаться по глубине — по уровню, к которому она обращается. Это может быть:

- 1) задание,
- 2) стратегия работы с заданием,
- 3) саморегуляция,
- 4) личность ученика.

Итак, мы установили основные законы конструирования содержания обратной связи в образовательном процессе. Далее стоит акцентировать внимание студентов на ее подаче. Есть два распространенных способа давать обратную связь: «правило сэндвича» и интерактивный подход. По «правилу сэндвича» нужно сначала перечислить сильные стороны, затем зоны роста, затем предложения по улучшению таким образом, чтобы закончить на позитивной ноте. Это очень простое правило, поэтому его можно не только использовать самим, но и обучить ему своих учеников, чтобы они применяли его при взаимном оценивании. Например: «На схеме верно отражены основные федеральные органы власти, но не все

⁵¹ *William D. Embedded formative assessment. Solution Tree Press, 2011.*

связи между ними. Прочитай еще раз в учебнике про правительство и посмотри, чего не хватает. Тогда будет идеально!»

При интерактивном подходе обратная связь предоставляется в ходе диалога. Это можно делать один на один после урока, а можно организовать в форме общего обсуждения после презентации чьей-то работы. Если оценивается творческая работа, то лучше всего начать с вопроса о том, каков был замысел ученика. Затем проводится обсуждение по следующему плану:

- Что, по мнению ученика, вышло хорошо?
- Что, по вашему мнению (и по мнению других учеников), вышло хорошо?
- Что, по мнению ученика, можно сделать лучше?
- Что, по вашему мнению (и по мнению других учеников), можно сделать лучше?
- Как именно можно было бы сделать это лучше?

Такое обсуждение — это не просто насыщенная обратная связь, но и хорошая тренировка умения учеников оценивать себя и своих товарищей. В конце можно попросить ученика подвести итог, чтобы посмотреть, насколько обратная связь была услышана. Вообще проверка понимания после обратной связи — это хороший универсальный прием.

Далее целесообразно остановиться на самооценке.

Самооценка — это не просто одна из стратегий формирующего оценивания. Это самостоятельный навык. Более того, это один из тех навыков, о которых сейчас говорят особенно часто, когда речь заходит об образовании будущего. Одна из ключевых универсальных компетенций, входящих во все многочисленные перечни образовательных результатов для будущего, — это умение учиться. Но обучение невозможно без обратной связи.

Самооценка — это процесс, в ходе которого ученики собирают информацию о своей деятельности, оценивают качество процесса и результата своего обучения на основе определенных критериев, чтобы определить свои сильные стороны и зоны роста. То есть умение оценивать себя — неотъемлемая часть умения учиться. Но почему это требует такого внимания? Вроде бы современные взрослые довольно успешно учатся многим вещам, не значит ли это, что данное умение и так нормально развивается само по себе? К сожалению, это не так. Исследования показывают, что люди плохо оценивают сами себя, и это имеет серьезные негативные последствия для их карьеры, здоровья и, разумеется, обуче-

ния. Самооценки учеников не сильно совпадают с оценками учителей, они не могут сказать, насколько они поняли новый материал, и сильно переоценивают свое владение недавно приобретенными навыками.

Наверное, большая идея, которая может помочь, заключается в том, что самооценивание — это верхушка айсберга под названием «рефлексия». Если самооценивание — это вынесение конкретных оценочных суждений о своей деятельности, то рефлексию можно представить в виде выхода из своей текущей деятельности в некую внешнюю позицию, из которой на эту деятельность — и прошлую, и планируемую — можно посмотреть как бы с высоты птичьего полета. Рефлексия, получается, это не какой-то момент в уроке, а постоянный процесс, сопровождающий деятельность. Как это выглядит в процессе обучения? Возьмем, например, популярную в обучении взрослых модель — цикл Колба. Он состоит из четырех этапов:

1. Конкретный опыт: человек должен уже иметь опыт в той сфере, в которой разворачивается обучение.

2. Наблюдение и рефлексия: данный опыт подвергается осмыслению и анализу.

3. Абстрактная концептуализация: на основе опыта и новой информации создается теоретическая модель.

4. Активное экспериментирование: новая модель проверяется на практике, в результате чего создается новый опыт, который запускает новый цикл.

В этой модели каждый цикл обучение проходит через рефлексию опыта, без которой невозможно построение теоретической модели. Ключ к умению оценивать себя, таким образом, состоит в развитии рефлексивного мышления, которое предполагает постоянное осмысление своей деятельности. Как тогда развивать такое мышление? Здесь, к сожалению, нет простого набора всегда работающих инструментов. Однако есть несколько стратегий, на которые можно опираться в работе.

Во-первых, стоит сделать рефлексию постоянной практикой и даже привычкой. Если есть возможность обратиться учеников к их опыту, обсудить то, что происходило в классе или за его пределами, то сделайте это. Многие учителя делают рефлексию последним этапом урока. Это отличная практика, если подходить к ней осознанно, то есть четко понимать, почему вы даете ученикам в качестве рефлексии именно такое задание, что оно им даст. У такой рефлексии могут быть три задачи:

1. Рефлексия содержания: «Каких новых животных вы теперь можете назвать по-английски?», «Какую одну новую идею из урока вы поняли так хорошо, что могли бы объяснить другому?»

2. Рефлексия способа действия: «Как вы распределили обязанности в группе?», «Если бы вы делали это задание еще раз, что бы вы сделали по-другому?», «В какой момент урока ты работал лучше всего, а в какой — хуже?»

3. Эмоциональная рефлексия: «Как ты себя чувствовал на уроке? Выбери смайлик», «Какой момент был для тебя самым интересным?»

Небольшое рефлексивное задание нужно давать на каждом уроке, чтобы в конце занятия ученик еще раз вспомнил, что с ним происходило и как-то к этому отнесся, а не думал последние пять минут урока о том, как он первым прибежит в столовую. Но для молодого учителя это, наверное, невыполнимая задача, так что постарайтесь проводить рефлексии после каждого важного рубежа — освоенного умения, пройденной темы, значимого события и так далее.

Вот несколько инструментов, с которых можно начать:

- «Рефлексивный экран/дерево». Напишите рефлексивный вопрос, раздайте ученикам по стикеру, попросите написать на нем ответ и наклеить на экран. Если у детей есть доступ к Интернету, то это можно делать с помощью, например, mentimeter.com. Если вы хотите, чтобы ученики читали ответы друг друга, то удобнее использовать сайт — тогда их нормально видно всем в классе. Но не всем это может быть комфортно, так что выбирайте по ситуации.

- «Таблица фиксации». Попросите учеников сделать в конце тетради таблицу, в которой они будут отмечать свои ожидания перед началом темы, что они узнали в ходе темы и вопросы после изучения темы.

- «Плюс — минус — интересно». Разделите доску на три части, раздайте ученикам по три стикера. На одном они пишут, что им было понятно, на втором — что непонятно, на третьем — интересные факты, идеи, ситуации с урока.

- «Светофор». Общая идея в том, чтобы ученики с помощью трех цветов обозначили то, что они хорошо поняли, то, что вообще не поняли, и то, в чем сомневаются. Можно сделать это с помощью основных понятий на доске и цветных стикеров, а можно придумать свои способы.

Это были примеры простых инструментов, с помощью которых можно создать на уроке момент для рефлексии.

Практическая работа 8

Для уроков, которые вы будете проводить на следующей неделе, работайте рефлексией, которая бы относилась к различным видам.

Дальше переходим к приемам более глубокого самооценивания. Для этого можно попробовать следующие приемы.

- *Проверка своей работы по критериям.* Привести учеников к самооцениванию можно также через взаимное оценивание. Если сначала ученик научится использовать критерии для оценивания работы соседа, то потом ему будет намного проще оценивать свою работу — ведь оценивать других всегда проще, чем себя. В следующем блоке вы узнаете, как создать для этого необходимые материалы.

- *Сравнение своей работы с образцом.* Дайте ученику пример отличной работы и попросите самому установить, в чем разница.

- *Поиск ошибок в работе.* Самостоятельно ученик в своей работе ошибки не найдет, ему нужна помощь в виде подсказок, оставленных учителем. Например, можно отметить точкой строки текста, где была допущена ошибка, без указания на нее.

- *Анкеты или рубрики для самооценивания.* Это займет немало времени, но может иметь большую ценность и для вас, и для учеников. Например, после работы над групповым проектом можно задать ученикам такие вопросы:

- Какую часть работы делал именно ты?
- Как ты сотрудничал с другими учениками?
- Какой была твоя цель в проекте?
- Насколько удалось ее достичь?
- Какие были трудности?
- Что ты узнал о себе в ходе работы?
- Что бы ты сделал в следующий раз по-другому?

После урока английского можно задать такие вопросы:

- Сколько из того, что ты говорил на уроке, было на английском?
- Сколько раз ты отвечал на уроке?
- Какие из этих проблем были у тебя на уроке? (список)
- Как ты думаешь, как можно было бы их решить?

Наконец, есть еще более долгосрочная стратегия. Она заключается в том, чтобы приучить учеников самим искать обратную связь. Источник обратной связи — это не только эксперт, в роли которого в школе выступает учитель.

Обратная связь может исходить как от человека, так и от статьи или видео, если в них содержится информация, от которой можно оттолкнуться, чтобы что-то исправить в своей деятельности. Поэтому со старшими учениками на первый план выходит развитие их активной позиции в вопросе обратной связи. Для этого им нужно научиться отвечать на два вопроса:

- Какая обратная связь мне нужна?
- Кто или что может быть ее источником?

Первый вопрос, наверное, сложнее. Он возникает тогда, когда у ученика есть свои подлинные цели, и он видит, что пока их не достигает. Например, одиннадцатиклассник хочет выиграть Всероссийскую олимпиаду. В прошлом и позапрошлом году он был призером регионального этапа, но не вышел в заключительный этап. Он понимает, что необходимо как-то по-другому организовать свою подготовку. Для этого ему нужно понять, какие у него слабые стороны: какие темы он знает хуже всего, каких навыков у него нет, какие неэффективные стратегии решения он использует? Это и есть запрос на обратную связь. Дальше он может нанять репетитора, который сможет ответить на эти вопросы, или, например, обратиться в сообщество олимпиадников в соцсетях. На этом этапе он будет искать и отбирать ресурсы для обратной связи. Как вы понимаете, для такой самостоятельной работы требуется большая осознанность и мотивация. Что может сделать учитель, чтобы направить учеников к такому результату?

Педагогический лайфхак

Относиться к обратной связи как ценности и поощрять такое отношение в учениках.

Просить учеников формулировать вопросы к учителю, которые помогут им двигаться дальше.

Показывать ученикам разнообразие образовательных ресурсов, к которым они могут обратиться (мир не заканчивается учителем и учебником), и обсуждать их качество и ограничения.

Далее необходимо обсудить конкретные инструменты формирующего оценивания, а также относительно простые способы проверить понимание и разнообразить жизнь в классе.

1. «Билет на выход» и «Задание на выход». Две эти популярные методики имеют похожее название, но решают разные задачи. «Билет на выход» («Exit ticket») — это рефлексивное задание, обращающее ученика к его опыту на уроке. Например, можно использовать прием «3-2-1»: в конце урока попросить учеников назвать три вещи, которые они узнали, две вещи, которые они научились делать, и одну вещь, которую они не поняли. Как правило, последний вопрос вызывает у младших школьников много проблем. Можно спросить, какой момент на уроке был самым интересным, а какой — самым сложным, и так далее. В целом это задание на рефлекссию, а не на контроль результата. Учитель, конечно, может много вынести и из этой информации, но все-таки нужно помнить, что задача здесь другая: ученик должен обобщить и присвоить полученные на уроке знания и навыки.

«Задание на выход» («Exit task») решает как раз учительскую задачу: проверить, достигнуты ли планируемые результаты. Эти задания должны быть напрямую связаны с основной идеей урока. При этом желательно давать достаточно времени, чтобы все ученики могли справиться с заданием, — это не соревнование на скорость. Допустим, мы проводим урок в старшей школе и запланировали такой результат: «Может использовать понятия социологии для описания ситуаций из повседневного опыта». Задания для такого урока могут выглядеть так: «1) Жена хочет, чтобы муж проводил с ней больше времени, а начальник срочно требует отчета о проделанной работе, поэтому муж задерживается на работе, а его жена недовольна. Прокомментируйте приведенный пример, воспользовавшись концептуальным аппаратом социологии»; 2) «Незнакомые друг с другом люди отдыхают на пляже. Какое социологическое понятие характеризует эту группу людей? Поясните свой ответ»⁵².

Разумеется, в «Задании на выход» главное не то, что после него ученик уходит с урока, а то, что он завершает изучение какой-то темы. Поэтому на самом деле такое задание может быть в любой части урока, если это соответствует его логике.

2. Краткое резюме. Попросите учеников кратко изложить суть прочитанного текста или услышанного объяснения. Идея в том, чтобы резюме было максимально конкретным, ясным и кратким. Можно предложить какую-то готовую структуру, например, попросить составить одно предложение, ответив на вопросы «кто/что, когда, где, зачем, как». Тогда для

⁵² Из олимпиады «Высшая проба» по обществознанию.

темы «Рыночная экономика» резюме может выглядеть так: «В рыночной экономике предприниматели сами решают, что, как и для кого производить, чтобы всегда получать максимум прибыли». По теме «Мораль и нравственность» резюме может быть сформулировано следующим образом: «В любой ситуации важно оставаться человеком».

Можно сделать еще проще и попросить составить предложение по схеме. Например, мы хотим сделать резюме после объяснения мировых религий и просим учеников дополнить такое предложение «_____ называются _____, потому что _____». Для взрослых ребят это слишком просто, но для маленьких — как раз, чтобы они смогли со временем привыкнуть к формату резюме и научиться составлять такие выдержки самостоятельно.

3. Схемы и таблицы. Схемы и таблицы — это способ систематизации материала, но они также могут быть и способом проверки. Составить схему или таблицу целиком самостоятельно — это сложное задание, которое требует критериального оценивания. О таких заданиях мы поговорим потом. Сейчас речь идет о дополнении уже заданных схем и таблиц. На рисунке 3 показан пример схемы с пропусками.

Какое понятие пропущено в схеме?

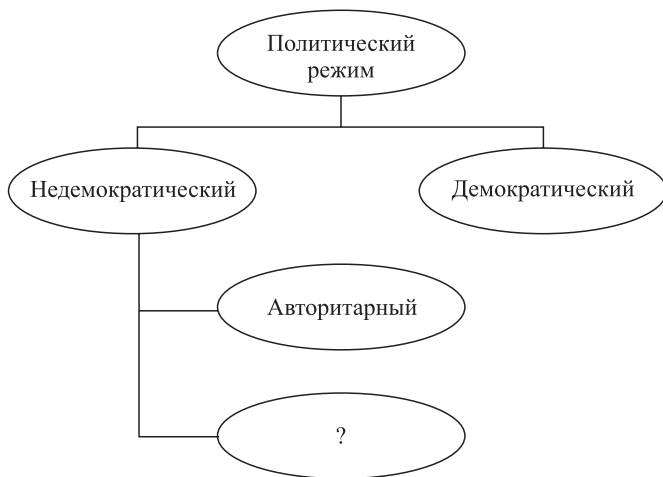


Рис. 3. Пример схемы с пропусками и вопрос к ней

Схема на рисунке 3 — это задание репродуктивного характера, проверяющее знание терминов. Следующий пример (табл. 9) проверяет результаты уже более сложного уровня.

Таблица 9. Воззрения философов на общественное устройство

Линии сравнения	Томас Гоббс	Джон Локк	Жан-Жак Руссо
Естественное состояние		Мирное (у людей есть разум)	Мирное (у людей есть чувства)
Общественный договор	Между людьми по поводу приглашения суверена	По вопросу создания правительства	
Гражданское состояние	Абсолютная монархия		Прямая демократия

Эта таблица завершает обсуждение трех авторов теории общественного договора. Ученикам нужно заполнить пропуски, но для этого нужно самим сделать краткую выжимку не самой простой идеи.

4. Схемы анализа. Регулярное использование на уроке схем для анализа помогает ученикам систематизировать знания и развивать навыки анализа. Для учителя же это способ оценить результаты более высокого уровня, чем простое запоминание.

Матрица ассоциаций. Чтобы оценить, насколько ученики реально поняли какую-то идею или понятие, можно использовать такую таблицу: в первой клеточке написать само слово или идею, во второй — нарисовать схематично визуальную ассоциацию, в третьей — записать более-менее формальное определение, в четвертой — дать словесную ассоциацию, метафору или характеристику.

Принятие решений. Такие схемы учат последовательно принимать решения, формулируя проблему и взвешивая аргументы. Учителю они позволяют оценивать результаты освоения материала на аналитическом уровне.

Причинно-следственные связи. Такие схемы — необходимый элемент изучения истории, но они применимы и на других уроках — везде, где можно говорить о причинах и последствиях какого-то либо явления.

Звездный пересказ. Эта схема позволяет отразить суть изученной темы или прочитанного текста. Каждый луч звезды — это один вопрос:

- Каково название?
- Что ты чувствовал?
- Каковы обстоятельства?
- Какая проблема?
- Каков вывод?

Рыбий скелет. Эта схема чем-то похожа на предыдущую. Она заполняется следующим образом:

- голова — проблема;
- верхние ребра — аспекты или причины проблемы, направления размышления или аргументы;
- нижние ребра — конкретные факты и примеры;
- хвост — вывод.

5. Облако тегов. Ученики, желательнее в группах, выписывают на лист ключевые слова и словосочетания, отражающие суть пройденной темы. Более важные слова пишутся более крупно и ярко. Это задание можно делать онлайн, например, с помощью сайта [menti.com](https://www.menti.com). Есть еще один похожий прием — суперслайд, когда ученикам нужно собрать один слайд, обобщающий все занятие.

6. Пересказ. Если мы используем пересказ на уроке, то нужно четко понимать, зачем мы это делаем. Например, можно попросить кратко пересказать теоретический материал, который ученики получили только что на уроке, чтобы оценить, насколько он понят и можно ли двигаться дальше к его обсуждению и практике. На уроке литературы это адекватный способ проверить знакомство с содержанием текста. Для этого рекомендуют обращать внимание на четыре момента:

- ученик правильно выделяет события начала, середины и конца истории;
- описывает детали экспозиции и сюжета;
- выделяет и характеризует главных героев;
- выделяет и описывает проблему, конфликт, развитие и разрешение.

7. Генератор домашнего задания. Попросите учеников самостоятельно придумать домашнее задание к уроку. Скорее всего, вам придется так или иначе учесть это в том задании, которое они в итоге получат на дом, но таким образом вы повысите мотивацию к его выполнению. С точки зрения оценивания, это позволит понять, насколько ученики усвоили суть урока и могут применить это понимание на практике. Похожий, но более простой прием заключается в том, чтобы попросить учени-

ков придумать проверочное задание. Для младших школьников можно предложить типичные виды заданий (тест с выбором ответа, вставить слово, соединить пункты и т. д.). Из этих заданий потом можно собрать тест и использовать его на уроке, или же перемешать задания и попросить одноклассников обменяться заданиями и решить их.

8. Детские игры. Многие детские игры, такие как «Крокодил» или «Шляпа», отлично подходят для проверки усвоения материала. На уроке истории у младших школьников очень здорово играть в «Тарантинки» — ту самую игру, в которой вам нужно угадать человека, чье имя написано на стикере на вашем лбу. Попросите учеников загадывать только реальных людей, которых вы изучали в рамках какой-то большой темы. Тогда это будет отличное повторение, а вы как учитель сможете понять, как идут дела у учеников, переходя от группы к группе. Это не идеальный способ с точки зрения сбора данных, но он позволяет внести разнообразие в уроки.

9. Концептуальная карта. Любая область знания — это не просто набор пестрых фактов и понятий, а система, состоящая из взаимосвязанных элементов. Обучение же заключается не только в количественном приросте знания, а в качественном изменении их структуры. К сожалению, все описанные ранее инструменты не особо помогают оценить, складывается ли эта структура в головах ваших учеников.

Тем не менее есть инструмент, помогающий решить и эту задачу. Его называют по-разному: концептуальная карта, интеллект-карта, ментальная карта, майндмэп.

Очевидно, концептуальная карта — это граф, состоящий из узлов и ребер, то есть соединительных линий. Узлы — это понятия, а линии — это связи между ними. Такие карты долгое время использовались преимущественно как метод обучения, но сейчас активно исследуют их потенциал как инструмента измерения⁵³. В чем ценность этого инструмента для учителя? Он позволяет:

- увидеть, какая «большая картинка» сложилась в голове у ученика;
- зафиксировать ложные интерпретации понятий и связей между понятиями;
- оценить сложность установленных учеником структурных взаимосвязей.

⁵³ Тюменева Ю.А., Капуза А.В., Вергелес К.П. Различительная способность концептуальных карт для оценки уровня компетенции // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 150–170.

Как оценивать такие карты? Для этого нужно обратить внимание на следующие аспекты:

- Зафиксированы ли самые главные понятия?
- Правильно ли построены связи между понятиями?
- Каково количество иерархических уровней?

Как правило, большее количество уровней говорит о большем понимании. Более слабые ученики обычно выстраивают прямые связи между очень общими понятиями и единичными, например, «государства — Германия», в то время как более продвинутые задействуют понятия промежуточного уровня, например, могут выстроить цепочку «государства — по форме правления — республики — парламентские республики — Германия». Можно сказать, что более сложная карта напоминает высокое дерево, у которого много веток на разных уровнях; если же карта похожа на ромашку, то это плохой знак: скорее всего, в голове у ученика полный сумбур. Много ли единичных понятий? Единичные понятия — такие, которые имеют только одну входящую связь, то есть висят на карте, как игрушки на елке. Если их много, то, скорее всего, ученик не видит в них структуры.

Есть ли комплексные понятия, то есть такие, которые имеют несколько входящих связей? Например, в схеме на тему «Банковские продукты» понятие «процент» может иметь входящие связи от нескольких других понятий, например, от «вклада» и от «кредита». Как правило, наличие комплексных понятий говорит о лучшем понимании.

Это очень интересный инструмент, но сложная задача. С концептуальными картами лучше сначала научиться работать вместе. Для этого необходимо показать ученикам пример такой карты и объяснить, как она устроена. Затем перейдите к совместному построению карты. Выберите любое знакомое им понятие или тему, например, «школа». Попросите учеников набросать список из десяти ассоциаций с этим понятием и выпишите их на доску. Ранжируйте с помощью учеников ассоциации от самых общих к наименее общим, а потом вместе обсудите, как можно простроить связи между ними. В итоге у вас должна получиться понятная концептуальная карта, которая могла бы быть наглядным примером. Дополните карту с заданной структурой. Дайте ученикам пустую и не очень сложную карту, в которой им нужно самостоятельно восстановить названия узлов и связей.

При этом построение карты с заданными понятиями — задание, обратное предыдущему. Будьте готовы к тому, что на это понадобится не

менее 20–30 минут. Очень хорошо такие задания выполнять в группах, а потом провести общее обсуждение.

10. Наблюдение, интервью и опросники. Эта группа методов направлена на превращение учителя в исследователя, который пытается со стороны посмотреть на жизнь в классе и свою практику.

Наблюдение — это то, что учитель делает в течение всех 45 минут урока. Но мы говорим об особо сфокусированном наблюдении, которое включает в себя три элемента⁵⁴:

- внимание к стратегиям, которые использует ученик,
- интерпретацию сложившегося у учеников понимания,
- принятие на этой основе решений о дальнейших действиях.

Чтобы сделать более осознанным свое наблюдение на уроке, заранее продумайте, что именно вы планируете на нем наблюдать. Например, в качестве одного из заданий на уроке будет чтение текста, а значит, можно посмотреть, как ученики работают с текстом во время чтения: выделяют ключевые идеи, тезисы, смысловые фрагменты или нет, читают текст медленно один раз или сначала проглядывают целиком, а потом вчитываются, и так далее. Имеет смысл продумать, на какие конкретно ошибки или особенности поведения нужно обращать внимание во время наблюдения. Например, вы организуете групповую работу. Значит, вы можете прицельно наблюдать за такими ошибками в работе учеников: не следят за временем, не смогли организовать для себя удобное пространство, не фиксируют идеи в ходе обсуждения, не распределили обязанности, и так далее. Можно проводить наблюдение, сфокусированное на отдельных учениках, фиксируя их работу и вовлеченность на каждом этапе урока. Наблюдение — недооцененный инструмент учителя, но, как всегда, он работает только если заранее продумать, как его использовать. Конечно, здесь высока роль опыта.

Интервью как инструмент формирующего оценивания — это способ понять, как именно ученик решает задания и почему он делает так, а не иначе. Это логичное продолжение наблюдения. Перед проведением интервью нужно понять следующее:

- С кем вы будете его проводить?
- Что именно вам нужно понять?

⁵⁴ Kobbett B.M. C. et al. The formative 5: Everyday assessment techniques for every math classroom. Corwin Press, 2016.

- Будете ли вы его записывать?
- Какие основные вопросы вы зададите?
- Как вы адаптируете вопросы к конкретным ученикам?
- Какие ответы вы ожидаете услышать?
- Какие дополнительные вопросы вы сможете задать, опираясь на

полученные ответы?

Наблюдение и интервью направлены на то, чтобы понять, как именно действуют ученики и почему они выбирают именно такой способ действия. Опросники имеют, как правило, иную цель: это способ понять, как ученики воспринимают свое обучение. Благодаря опросникам, мы можем посмотреть, что мотивирует, вовлекает, интересует учеников, как они относятся к предмету в целом, отдельным его темам или практикам учителя. Разумеется, опросники почти обязательно делать анонимными (можно оставить возможность по желанию подписаться). Лучше всего брать готовые опросники, разработанные специалистами и проверенные на практике, потому что составление такого инструмента — это очень сложная и длительная работа, требующая соответствующей подготовки. Часто опросники используют в начале и конце курса или до и после значимого изменения в процессе преподавания, чтобы сравнить результаты. Для анализа опросников нужно сначала оцифровать данные — оформить в виде электронной таблицы, чтобы ее можно было применять и дальше.

11. Недельный отчет. Этот инструмент подробно описан в пособии М. Пинской, на которое мы уже не раз ссылались. Недельный отчет позволяет ученикам анализировать свое обучение, а учителю — регулярно получать обратную связь о том, чему научились ученики и какие у них возникают трудности. Этот лист, который ученики заполняют раз в неделю, содержит три вопроса:

- Чему я научился за эту неделю?
- Какие вопросы остались для меня неясными?
- Если бы я был учителем, какие вопросы я задал бы ученикам, чтобы проверить их понимание?

Прежде чем задать ученикам такой отчет, необходимо в классе разобрать его структуру и рассмотреть пример. Надо также иметь в виду, что эти отчеты обязательно нужно использовать: ученики должны видеть, что это не пустая работа, а важный элемент обучения, иначе они не будут воспринимать их серьезно. Наиболее общие сложности стоит разобрать

в классе вместе, а редкие вопросы обсудить индивидуально. Помните, что недельные отчеты — это довольно большая работа и для ученика, и для учителя, так что их нужно использовать очень осознанно. С другой стороны, этот инструмент дает очень насыщенные данные о том, как проходит обучение, и делает его наглядными для самих учеников, обеспечивает постоянную обратную связь между учениками и учителем и развивает у учеников навыки письменной коммуникации.

Итак, в рамках аудиторных занятий был рассмотрен ряд приемов формирующего оценивания, которые можно использовать в классе для сбора информации о состоянии обучения, и затем на ее основе давать ученикам развивающую обратную связь.

Критериальные рубрики — следующий важный элемент темы. Этот инструмент формирующего оценивания позволяет решать несколько задач сразу:

- обозначает целевой результат для ученика;
- упрощает предоставление индивидуальной обратной связи;
- делает более прозрачным и единообразным оценивание творческих, лабораторных, проектных работ и универсальных навыков;
- дает возможность для само- и взаимного оценивания.

Рубрика — это инструмент оценивания работы ученика на основе набора критериев. Типичная рубрика выглядит как таблица 10, где строки — критерии, по которым мы оцениваем, а столбцы — уровни результата (или наоборот). Ячейки таблицы содержат описание того, как выглядит данный аспект на данном уровне. Например, мы хотим составить рубрику для оценивания письменной работы. Одним из критериев может быть качество вывода. Тогда раскладка этого аспекта по уровням может выглядеть так, как показано в таблице 10.

Таблица 10. Пример критериального оценивания

Уровень	1	2	3
Вывод	Нет вывода, либо есть вывод, но у него нет обоснования	Есть вывод, у него есть обоснование, но оно не связано напрямую с проделанным анализом	Есть вывод и его обоснование, вытекающие из проделанной работы

При проверке учитель может выделить нужный вариант прямо в таблице или выделить в нем отдельные элементы, которые особенно актуальны.

Этот инструмент предоставляет большое пространство для творчества учителя — свои рубрики можно составлять для любых задач. Обычно выделяют три вида рубрик: холистические, аналитические и одноуровневые⁵⁵. Холистические рубрики довольно просты, они не дают особо насыщенной обратной связи, но зато позволяют быстро оценить большое количество работ. Аналитические рубрики содержат несколько критериев и несколько уровней, так что ученики в итоге получают более ценную обратную связь и лучше понимают, как именно оценивалась их работа. Наконец, одноуровневые рубрики содержат ряд критериев и одно развернутое описание стандарта по каждому критерию.

Нужно ли для каждого задания делать свою рубрику, или лучше использовать типовые рубрики для похожих заданий? Если задание уникальное или это итоговый контроль, то лучше не лениться и сделать для него рубрику, точно соответствующую ожидаемому результату. В остальных случаях использование типовых рубрик даже предпочтительно, потому что оно упрощает жизнь ученикам (им не надо каждый раз вникать заново в новую большую таблицу) и способствует переносу навыка⁵⁶.

Как любой относительно сложный инструмент формирующего оценивания, рубрики начнут показывать свою эффективность не сразу. Ученикам, да и учителю, нужно привыкнуть к этому инструменту и научиться им пользоваться. Так что если вы хотите использовать критериальное оценивание, то делать это нужно регулярно. Кроме этого, очень важно качество самой рубрики: если описания в ней составлены нечетко, то у учеников она будет вызывать только отторжение. К счастью, эта проблема тоже решается практикой: со временем вы вместе с учениками сможете придти к наиболее понятным и практичным критериям.

Учебная задача 6. «Моя система оценивания»

Выберите два-три наиболее часто встречающихся в вашей педагогической деятельности задания, которые вы даете детям. Разработайте

⁵⁵ Holistic, analytic, single-point.

⁵⁶ William D. Embedded formative assessment. Solution Tree Press, 2011.

рубрики критериального оценивания для этого типа заданий. После этого разработайте рубрики для оценивания качества выполнения данной вами учебной задачи.

Критерии оценки могут включать (как еще один предмет для обсуждения):

- 1) полноту и корректность рубрик для школьников;
- 2) полноту и корректность рубрик для оценивания работы;
- 3) универсальность и применимость разработанных рубрик в практике.

Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия

Литература

1. Мини-урок про критику и обратную связь. <https://www.youtube.com/watch?v=hqh1MRWZjms>.

2. Обратная связь по модели Emily Wray (<http://eduspace.pro/bloom>) и таксономии SOLO (<http://eduspace.pro/solo>).

3. *Пинская М.А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе. М.: Логос. 2010.

4. Рубрика для рубрик. <https://www.lincoln.edu/sites/default/files/pdf/institutional-effectiveness/Assessment/Rubric%20for%20Rubrics.pdf>.

5. *Frey N., Fisher D.* The formative assessment action plan: Practical steps to more successful teaching and learning. ASCD, 2011.

6. Smart, Fast Ways to Do Formative Assessment. <https://www.edutopia.org/article/7-smart-fast-ways-do-formative-assessment>.

7. *William D.* Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0212-dec2013/VM0212Assessment.pdf>.

Задания

1. Создайте систему оценивания для конкретного урока или блока из двух-трех уроков. Продумайте систему образовательных результатов и выберите инструменты формирующего и итогового контроля, которые позволят их проверить и предоставить развивающую обратную связь

ученикам. Работа содержит в себе следующие элементы: 1) систему образовательных результатов (не менее трех, разного уровня сложности) с учетом возраста учеников; 2) не менее двух заданий для оценивания каждого результата разного формата, которые можно было бы использовать в разных учебных ситуациях (более трудоемкие, более простые и т.д.); 3) хотя бы одно задание, оцениваемое с помощью холистической критериальной рубрики.

Проведите самооценку выполнения этого задания (табл. 11).

Таблица 11. Критерии для взаимного оценивания данного задания

№	Критерии	0 баллов	1 балл	2 балла
1	Формулировка образовательных результатов	Сформулировано менее трех результатов, либо результаты одного уровня (только на знание, только на анализ и т.д.)	Сформулировано не менее трех уровней результатов, но они недостаточно конкретны, отслеживаемы или не поддаются оценке	Сформулировано не менее трех разноуровневых результатов в отслеживаемых глаголах (что конкретно сможет сделать слушатель курса?)
2	Конструктивное соответствие	Продуманы задания для проверки не всех образовательных результатов	Продуманы задания для проверки всех образовательных результатов, но есть проблемы с соответствием уровня сложности результата и формата задания (например, анализ проверяется заданием на запоминание)	Продуманы задания для проверки всех образовательных результатов с учетом уровня сложности результата
3	Качество критериальной рубрики	Задание не соответствует типу холистической рубрики, либо не применимо для оценивания заявленного результата	Рубрика содержит недостаточное количество критериев для оценивания результата, либо уровни достижения неразличимы	Рубрика содержит достаточное количество критериев для оценивания результата (не менее трех), не менее трех различных уровней достижения

Окончание таблицы 10

№	Критерии	0 баллов	1 балл	2 балла
4	Качество остальных заданий для оценивания	Более трети заданий имеют проблемы с корректностью и ясностью формулировок, противоречивы или невыполнимы	Не более трети заданий имеют проблемы с корректностью и ясностью формулировок или выполнимостью	Задания сформулированы ясно, на языке учеников, не содержат некорректных формулировок и противоречий, выполнимы
5	Разнообразиие заданий	Задания однообразны с точки зрения как опыта ученика, так и практики учителя	Набор заданий однообразен с точки зрения опыта ученика, либо с точки зрения практики учителя	Набор заданий позволяет охватить разные учебные ситуации, разнообразен с точки зрения форматов, трудозатрат учеников и трудозатрат учителя

Создайте аналогичное задание по теме и предложите его однокурсникам для обсуждения и решения.

Модуль 4. Как разработать модуль персонализированного обучения?

Большая идея: единицей планирования учебной деятельности может быть учебный модуль, содержащий вариативные траектории по глубине и темпу освоения.

Планируемые образовательные результаты модуля. Успешно освоившие модуль магистранты смогут:

- называть и характеризовать основные особенности модели персонализированного компетентностного образования (знаниевый компонент);
- создавать учебный модуль в модели персонализированного компетентностного образования (навыковой компонент);
- концептуализировать учебную программу по своему предмету с позиции больших идей и ключевых понятий (исследовательский компонент);
- в планировании и организации учебной деятельности на уроке придерживаться ориентира на формирование активной самостоятельности школьников (ценностный компонент).

Учебные задачи модуля: система ключевых идей; шкалирование учебных целей; учебный модуль.

Система ключевых идей. Разработка концепт-карты по преподаваемой дисциплине в логике больших идей и ключевых понятий.

Шкалирование учебных целей. Разработка системы целей по таксономии Р. Морцано на один из учебных модулей.

Учебный модуль. Разработка учебного модуля по модели персонализированного компетентностного образования.

Ридер по модулю

1. Андреева Н.В, Рождественская Л.В. Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2016.
2. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование. Компетенции, необходимые для успеха. М.: Точка, 2018.

3. Федоров О.Д., Баженов О.А., Галявиев Н.Р. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 5.

Содержание модуля 4⁵⁷

В школьном образовании уже давно наметилось смещение акцента от знаний в сторону «новых компетенций», или «навыков XXI века». В образовательном сообществе нет единой и всеобъемлющей рамки, которая охватывала бы всю широту компетенций. Стоит обратить внимание на одну из тенденций, которая значительно повлияла на набор компетенций в образовательных программах различных стран. Речь идет про формирование умения учиться. В книге «Четырехмерное образование. Компетенции, обходимые для успеха»⁵⁸ авторы подчеркивают, что умение учиться наилучшим образом подготовит учеников к постоянно меняющемуся миру.

Актуальность умения учиться обусловлена, в первую очередь, быстрыми изменениями технологий и новыми условиями жизни — школа становится лишь этапом в процессе обучения, длящегося всю жизнь, а навык позволит адаптироваться в этих условиях. Еще в книге футуролога Элвина Тоффлера «Шок будущего» можно найти фразу: «Неграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться». Ядром этого навыка является способность учеников анализировать процесс своего обучения: «размышлять над тем, как они учатся, настраиваются на внутренний рост, определяются в своих стремлениях и привыкают соотносить свою учебу и поведение со своими целями»⁵⁹. При этом ученик подходит к своему образованию осмысленно и вдумчиво, то есть становится субъектом в образовательной деятельности.

Но что означает «субъектная позиция»? Если схематично изобразить структуру деятельности, то ключевую роль в этой схеме будет играть субъект, то есть тот, кому принадлежит мотив, кто поставил цель, участвует в процессе и радуется результату.

⁵⁷ Материалы этого раздела систематизированы Ниязом Рамильевичем Галявиевым, выпускником программы 2020 года.

⁵⁸ «Четырехмерное образование. Компетенции, необходимые для успеха». М.: Точка, 2018.

⁵⁹ Там же.

Как мы уже отмечали в предыдущих темах, в английском языке существует четкая терминологическая граница между сферами субъектности учителя и ученика. Деятельность, субъектом которой является учитель, именуется *teaching*. Субъектность ученика проявляется в таком процессе, как *learning*. На первый взгляд, разница очевидна: в первом случае акцент сосредоточен на действиях учителя, во втором — на действиях ученика. Однако, разница между *teaching* и *learning* раскрывается не только в субъектах, но и в том, какова цель образования. Давайте проанализируем фрагмент таблицы из статьи Роберта Барра и Джона Тэга, посвященной этой теме (табл. 12).

Таблица 12. Различие понятий «научение» и «учение» по Барру и Тэгу

Teaching (преподавание/научение)	Learning (учение)
Цель: обеспечение передачи знаний от учителя к ученику	Цель: открытие и добыча новых знаний

В случае *teaching* учитель всецело управляет процессом обучения. Классическим примером может служить формат лекции, где знание передается от учителя к ученику уже в переработанном виде. Обучающимся достаточно заучить материал и повторить его.

Субъектная позиция ученика предполагает частичную передачу ответственности в образовательном процессе самим ученикам. Эта передача важна в первую очередь из-за самой специфики преподавательской деятельности. С. Коэн в своей книге «Ловушки преподавания» сравнивает деятельность учителей и врачей и находит много общего. Например, каким бы искусным ни был врач, если пациент не будет четко выполнять все инструкции и рекомендации, то положительного результата не будет. Поэтому формирование ответственности за образовательный процесс есть один из важнейших компонентов умения учиться.

Отвечая на вопрос «Кто управляет процессом познания: учитель или ученик?», не нужно вдаваться в крайности. Важно признать, что в классе в процессе обучения есть два субъекта. И каждый несет ответственность за результат. Важно найти сбалансированный подход, в котором учитель и ученик будут сотрудничать, находиться на одном уровне ответственности в процессе обучения.

В такой же логике мы разграничиваем понятия персонализации, индивидуализации и дифференциации. Условно говоря, персонализация лежит в области learning. При этом подходе ученики ежедневно оказываются в ситуации принятия решений в своем обучении. Например, возможность принимать решения проявляется в том, что у них есть выбор в том, каким способом они будут изучать тот или иной материал, или же каким будет уровень автономии и контроля. Дифференциация же подразумевает, что учитель учитывает индивидуальные потребности и запросы учеников. Учитель самостоятельно принимает решения относительно обучения учеников за них самих. Учеников группируют по классам, основываясь либо на их способностях, либо на схожих интересах. Индивидуализация обеспечивает возможность точечной «настройки» образовательного процесса под индивидуальные потребности каждого из учеников, при этом направляет процесс обучения учитель, так как им определяется траектория обучения ученика. Таким образом, дифференциация и индивидуализация являются частью деятельности учителя, то есть расположены в области teaching, тогда как персонализация выполняется учениками, то есть расположена в области learning.

Чтобы четко разграничить дифференциацию, индивидуализацию и персонализацию, попробуем проанализировать каждый из подходов. Барбара Брей и Кэтлин МакКласки в своем исследовании, посвященном персонализации⁶⁰, смогли систематизировать ключевые отличительные черты каждого из подходов в обучении в виде таблицы⁶¹.

В процессе индивидуализации учитель организует обучение конкретного ученика, сосредотачиваясь на его образовательных потребностях. Такой подход позволяет подстраивать образовательный процесс под индивидуальные нужды каждого из учеников. В дифференциации действующим лицом, точно так же, как и в индивидуализации, будет учитель. Он руководит образовательным процессом в классе, обеспечивая обучение и удовлетворение потребностей отдельных ученических групп со схожими образовательными потребностями. В рамках персонализированной системы ученик самостоятельно управляет процессом обучения, самостоятельно связывая с ним свои интересы, желания, стремления. Это невозможно без непосредственного участия ученика в проектировании своего образования.

⁶⁰ <https://goo.su/Rwpw>.

⁶¹ На этом этапе освоения содержания можно организовать работу с данной таблицей.

Персонализация и индивидуализация позволяют учитывать индивидуальные познавательные потребности учеников, в отличие от дифференциации, где этот параметр выравняется до «средней температуры по больнице» относительно группы со схожими склонностями и способностями. Однако персонализация невозможна без прямого участия учеников в конструировании собственного образовательного процесса, тогда как индивидуализация — инструмент в руках учителя. В рамках индивидуализации учитель настраивает обучение под конкретного ученика. В рамках дифференциации же он ответственен за обеспечение различных стилей преподавания для разных ученических групп. В рамках персонализации ответственность проявляется в возможности учеников влиять на то, как и что будет изучаться ими в школе в рамках предмета.

Исходя из прошлого параметра, становится очевидным, что в рамках индивидуализации и дифференциации именно учитель будет ставить образовательные цели, исходя из индивидуальных особенностей учеников. Цели могут быть одинаковыми для целых групп учеников с одинаковыми наклонностями. В персонализированном обучении ученик самостоятельно определяет не только образовательные цели, но и контрольные показатели своего прогресса по мере продвижения в своем обучении под руководством учителя.

Индивидуализация и дифференциация предполагают, что именно учитель будет отбирать методики, средства и источники информации для обучения учеников или различных ученических групп, соответственно. При персонализированном подходе ученик развивает навыки использования подходящих средств и ресурсов для своего обучения.

Центральное положение учителя в образовательном процессе приводит к тому, что роль учителя становится доминирующей: без него образовательный процесс учеников прекратится. В персонализированном подходе ученики самостоятельно выстраивают «нетворкинг» из сверстников, экспертов и учителей, которые будут направлять и поддерживать их обучение.

Разницу можно увидеть и в том, какие акценты расставлены при оценивании в дифференцированном и индивидуализированном подходах. Учитель ориентируется в первую очередь на внешнее оценивание ученика: сколько посетил занятий и какого уровня достиг. На основе тестирований и различных других данных учителя дают обратную связь, чтобы направить дальнейшее обучение ученика. В персонализированном

обучении ключевую роль играет не то, сколько ученик потратил времени на усвоение материала, а демонстрация применения знаний и навыков на практике. Именно поэтому персонализация отлично работает в тандеме с компетентностным подходом.

Таким образом, персонализированное обучение формирует культуру ответственности учеников за свое обучение. Они самостоятельно контролируют свой прогресс и нацелены на овладение как содержанием, так и навыками.

Итак, чтобы развивать субъектность путем персонализированного обучения, важно понимать, где заканчивается зона ответственности учителя и начинается инициативная зона ученика. Сказанное вовсе не означает, что нужно отказываться от индивидуализации и дифференциации — это очень полезные инструменты в преподавательской практике.

Подводя итог, важно суммировать:

- субъектом персонализации является ученик;
- субъектом индивидуализации и дифференциации является учитель;
- индивидуализация и дифференциация являются эффективными инструментами в преподавании, поскольку учитывают как потребности учеников, так и их текущий уровень успеваемости и прогресса в обучении;
- персонализация создает условия передачи ответственности за обучение самим ученикам. Это долгий процесс, результатом которого становится человек, способный учиться.

Персонализированное обучение (personalized learning) и персонализированное образование (personalized education) являются предметами исследований в области образования уже не одно десятилетие: «Персонализированное обучение — это обучение, при котором учитываются индивидуальные особенности каждого отдельного ученика (сильные стороны, потребности, интересы) с целью достижения максимально высоких показателей, при полной возможности ученика выбирать и влиять на то, как, где и когда он учится». Исследователи отмечают⁶², что именно персонализация может позволить модернизировать традиционную школу, которая всегда старается всех «мерить под один аршин» (one-size-fit-all system of education). В первую очередь это достигается за счет следующих компонентов персонализации:

⁶² <https://goo.su/Rwpw>.

- ученический профиль, в котором будут отражены индивидуальные особенности ученика, например: интересы, успеваемость по предыдущим темам, развитые навыки или же пробелы в знаниях;
- персонализированный учебный план: у каждого ученика есть свои образовательные цели, которые зависят от индивидуальных потребностей и осваиваются в личном темпе;
- оценивание достижений ученика посредством четких критериев;
- разнообразные подходы к обучению и множество образовательных источников (в том числе и вне школы).

Таким образом, персонализация позволяет осуществить переход к образованию, в котором полноценным субъектом учебной деятельности является ученик. Несомненно, это требует большой ответственности со стороны самих учеников, и без формирования соответствующих умений и культуры поведения внедрять персонализацию в школы будет не только невозможно, но и бессмысленно.

Персонализированный учебный план является неотъемлемым компонентом лично-ориентированного обучения. План позволяет ученикам фиксировать свои образовательные, социальные и личностные цели внутри учебных программ. Это вовсе не значит, что все происходит без участия и влияния учителя. Роль учителя смещается от трансляции целей и задач в сторону фасилитации процесса. Это способствует большей вовлеченности и осмысленности со стороны учеников. В такой ситуации учебные задания имеют естественную привязку к цели и выступают в роли средства для ее достижения, а не простым набором заданий из рабочей тетради. Более того, эта осмысленность позволяет ученикам участвовать в выборе пути достижения цели, производя самостоятельный отбор заданий, выбор формата и форм работ. Это может проявляться в том, что, поставив цель, ученики могут с помощью учителя формировать собственный «плейлист» заданий, который будет соответствовать как академическим стандартам, так и персональным потребностям учеников. Важно отметить, что персонализированный план соответствует личному темпу учеников, то есть скорость освоения материала вариативна. Очевидно, что время прохождения учебных материалов не может не быть ограниченным, однако внутри рамок ученик может самостоятельно регулировать свой учебный темп, и это никак не отразится на его оценивании. Персонализированный учебный план дает возможность ученикам отследить собственный прогресс с целью оценить текущий

уровень достижения той или иной цели. Такое оценивание поможет ученику самостоятельно вносить корректировки в свой учебный процесс.

Описанный принцип во многом основан на передаче ключевой роли в обучении ученикам. Его можно подкрепить следующим принципом — прозрачным критериальным оцениванием.

Внедрение этих принципов может сильно трансформировать школьное образование. Подтверждением этому служат ответы учителей, полученные в ходе проведенного исследования их видения персонализации в школе:

- образование, основанное на разнообразии и возможности выбора;
- крепкая связь между всеми участниками образовательного процесса, особенно между учителем и учеником, а также между всеми учениками класса;
- пространство, в котором ученики имеют доступ к широкому кругу дисциплин, отвечающих их потребностям и интересам;
- возможность для ученика выбирать внутри каждого предмета ту стратегию обучения, которая наиболее соответствует его уровню способностей;
- возможность для ученика влиять на направление своего обучения (например, выбор темы исследования, методологии исследования и литературы);
- возможность для ученика самостоятельно управлять своим учебным расписанием (образовательным треком), что позволяет придерживаться индивидуального темпа и персонализированного образовательного маршрута;
- возможность для учеников использовать гаджеты с целью персонализации своего обучения и улучшения коммуникации внутри школьного сообщества.

Следует отметить, однако, что не все учителя разделяют позитивный взгляд на персонализацию в школах, и эта точка зрения имеет достаточно весомые аргументы.

Практическая работа 9

Объединитесь в малые группы и выполните SWOT-анализ персонализированного обучения.

Содержательное обсуждение можно выстроить по следующим сюжетам.

Сильные стороны

Трансформация существующей философии образования от массовой школы к индивидуальной образовательной траектории. Персонализация позволяет осуществить переход от традиционной системы обучения, в которой главным действующим лицом является учитель, к современной, в которой ученик самостоятельно управляет своим процессом обучения. В таком случае у учащихся появляется возможность принимать решения и влиять на то, как и что будет изучаться в рамках образовательной программы. Важно отметить, что система персонализации кардинально отличается от принципов индивидуализации и дифференциации, которые может реализовывать учитель. Эта система создает условия для развития активной самостоятельности и субъектности.

Повышенное внимание к педагогическому дизайну, а именно к проектированию учебных программ «от целей». В рамках персонализации ключевую роль играет формирование цели обучения, а лишь затем — подбор учебных материалов и заданий. В одинаковой логике действует как ученик, так и учитель.

Возможность принятия во внимание личных особенностей учеников. Высокая степень участия в образовании позволяет обеспечить большую вовлеченность учеников: выбор целей, форм работ и форматов заданий с учетом личных интересов и потребностей.

Слабые стороны

Тяжелая внедряемость в российской школе по ряду причин: классно-урочная система, чрезмерная стандартизированность содержания, ограниченность времени, избыточность содержания предметов.

Кумулятивная природа знаний. То, на что способен ученик, зависит от того, что он уже знает. Когда ученик сталкивается с новой информацией, но ему не хватает знаний для того, чтобы поместить ее в контекст, он быстро разочаровывается. Таким образом, персонализация основана на передаче ученикам большей ответственности за получение новых знаний, но при этом совершенно не учитывает вероятность непонимания учениками того, что нужно делать с новой информацией, в какой контекст знаний ее нужно помещать.

Замедление процесса обучения. В рамках персонализации ученики регулируют скорость своего обучения. Но обучение и связанные с ними когнитивные операции — очень сложные процессы. Именно поэтому,

как показывает практика, ученики выбирают довольно медленную скорость освоения материала, если им предоставить выбор, — ведь думать и учиться сложно. Медленный темп может привести к дефициту знаний, который будет еще больше замедлять процесс продвижения по курсам, что в конечном итоге приведет к полной остановке. Единственная возможность избежать этой остановки — это сильнее подтолкнуть учеников. Но необходимость их подталкивать означает, что уступать им контроль над темпом их обучения нельзя.

Возможности

Преодоление классно-урочной системы. Долгие годы в отечественной школе учителя работают по четкой структуре уроков в рамках классно-урочной системы, где есть вступление, постановка цели, изучение нового материала, закрепление, рефлексия (не касаемся вопроса, насколько массово учителя соблюдают эту структуру, так или иначе все привыкли к тому, что один урок — это одна тема и пул заданий к ней). Этот подход не сочетается с рассматриваемой системой. Идея персонализации заключается в том, что каждый ученик может двигаться в своем темпе и по своему маршруту, а значит, может начаться переход от изжившей себя классно-урочной системы к образованию будущего.

Угрозы (риски)

Проведено большое количество исследований, которые показывают, что *не все учащиеся предпочитают иметь контроль над заданиями, или не все получают выгоды от этого*, вследствие чего навязывание такого контроля может быть контрпродуктивным. Причина заключается в том, что дети не знают, как использовать соответствующие стратегии, когда они предоставлены сами себе для управления своей учебной средой, то есть у них нет возможности оценить как требования задачи, так и свои собственные потребности. Другими словами, учащиеся часто неправильно регулируют свое обучение, применяя контроль ошибочным или контрпродуктивным способом и не достигая желаемого результата.

Неготовность как учителей, так и учеников к переходу в систему персонализации. Помимо специализированных компетенций, которыми должны обладать все участники образования, должна быть сформирована соответствующая культура. Если нарушить логику перехода к персонализации (например, слишком быстро), то ее введение может оказаться катастрофичным с точки зрения достижения результатов. Ученики не бу-

дут готовы брать на себя ответственность, учителя не смогут выпустить всю ответственность из своих рук.

Таким образом, можно заключить, что персонализация имеет свои плюсы и минусы. Ее сильные стороны включают в себя, во-первых, возможность адаптации учебного процесса под запросы ученика, во-вторых, повышение субъектности учащегося и, наконец, синхронизацию системы образовательных целей ученика и учителя. Среди слабых сторон стоит отметить жесткие содержательные рамки федеральных стандартов, а также неспособность некоторых учеников контролировать собственный темп обучения без соответствующей культуры и навыков. Кроме того, практическая реализация персонализации в образовании должна максимально использовать все сильные стороны и возможности, но при этом по возможности нивелировать все риски и слабые стороны.

Далее предлагаем студентам познакомиться с работающими системами, которые позволяют осуществить персонализированное обучение.

Одним из самых удачных примеров внедрения персонализации обучения является модель смешанного обучения (blended learning). Это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя («лицом к лицу») с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн.

Онлайн-компонент позволяет учителю в офлайне, то есть на уроке, меньше задействовать фронтальную работу, делая больший упор на интерактив. Но онлайн-среда важна и для проявления ответственности и самостоятельности учеников. Поэтому в данной модели важно не столько наличие компьютера и Интернета в школе или дома, но и сохранение принципов персонализации. Введение жестких последовательных инструкций, где нет свободы для выбора и принятия решений, убивает все желание пользоваться онлайн-средой. Грамотное внедрение учителями онлайн-компонента позволяет им оптимизировать свой труд и предоставляет ученикам возможность контролировать свой образовательный процесс.

Смешанное обучение имеет множество различных форм. Специалисты выделяют более 40 различных способов интеграции опыта обучения с учителем и онлайн. Остановимся на двух, которые, с одной стороны, наиболее реалистичны в условиях российских школ, а с другой — сохраняют баланс в участии учителей и учеников в образовательном процессе.

Одна из известных форм — это «перевернутый класс». Все фронтальное усвоение предметного содержания происходит дома или во внеурочное время в режиме онлайн. На уроке же работа с учителем и другими учениками направлена на актуализацию и закрепление полученных знаний. Ключевым мостиком в трансляции успеваемости учеников в данной форме является использование LMS (систем управления обучением). Они позволяют отслеживать прогресс освоения предметного содержания как учителю, так и ученику (акцент на прошлую тему)

Опираясь на данные об успеваемости учеников, учитель может изменять сценарий урока: например, организовать ролевую игру для учеников, успешно освоивших новый материал, и в это время поработать с группой отстающих, которые не ознакомились с ним дома или просто не разобрались.

Другая форма — «ротация станций». Ключевым отличием от «перевернутого класса» является смена видов учебной деятельности, происходящая непосредственно в классе. Это обеспечивается наличием в классе трех зон, которые в течение урока посещает каждый ученик в группах:

- станции работы с учителем;
- станции работы в группах;
- станции онлайн-обучения.

Каждая зона обеспечивает осуществление персонализации. Так, станция работы с учителем позволяет каждому ученику получить обратную связь и скорректировать индивидуальные проблемы по предмету. Станция работы в группах помогает детям налаживать социальные связи, обмениваться информацией и личными достижениями. В группах ученики работают над проектами, отрабатывая полученные знания и навыки на практике. Станция онлайн-обучения рассчитана на самостоятельную работу: именно здесь ученик отрабатывает навыки самостоятельности, проявляет ответственность, и, главное, учится учиться. Ключевым фактором, обеспечивающим собственный темп обучения, является доступ ко всем обучающим и проверочным материалам курса. Это позволяет ученикам, успешно освоившим базовую часть курса, двигаться в сторону углубления в тему.

Модель смешанного обучения во многом основана на демонстрации учениками освоенных знаний и навыков. Демонстрация уровня своих компетенций является движущим фактором для учеников и главным критерием успешности освоения собственного образовательного маршрута.

Итак, если обобщить перечисленные компоненты и практические примеры персонализации, можно представить следующую картину. Ученики

активно вовлечены в процесс разрешения аутентичных и сложной проблем, которые стимулируют взаимодействие при поиске и анализе информации. Роль учителя заключается в фасилитации процесса обучения (learning) посредством вопросов, обсуждения и обратной связи. Ученик разрабатывает и использует собственный плейлист заданий для получения информации и отработки навыков. Обучение проходит в собственном темпе каждого ученика по индивидуальному маршруту, который ведет к достижению желаемых результатов выбранными им самим способами.

Важно отметить, что единого определения понятия «компетенция» выработано не было. Для нас компетенция — это способность использовать знания и навыки как в предметной области, так и за ее пределами. Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что ключевым элементом компетентностной модели обучения является демонстрация учениками тех или иных знаний или умений, освоенных в процессе обучения. К такому же выводу приходят и другие исследователи, выделяя основные компоненты компетентностной модели образования (КМО):

- ученики переходят к следующему этапу после демонстрации достижения определенного уровня образовательных результатов;
- цели имеют четкий и измеримый характер и дифференцируются по уровням достижения;
- оценивание является позитивным и полезным для образовательного процесса учеников (то есть формирующим);
- поддержка учеников дифференцирована и отвечает индивидуальным учебным потребностям;
- образовательные результаты содержат те компетенции, которые необходимы для применения и получения новых знаний, а также для развития важных навыков.

Практика внедрения КМО показывает, что демонстрация освоения образовательных результатов всеми учащимися невозможна при традиционном подходе, ориентированном на стандартизированное время изучения. В КМО «оценивание должно проходить по запросу учеников в тот момент, когда они готовы продемонстрировать определенную компетенцию совершенно разными способами (например, проект, презентация, тест и т.д.)»⁶³. Исходя из этого, понятно, что принципы КМО отлично

⁶³ Цит. по: Федоров О.Д., Баженов О.А., Галяев Н.Р. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/postindustrialnaya-shkola-pedagogika-didaktika-metodika>.

сочетаются с персонализацией обучения. Например, персонализированный учебный план позволит ученикам достигать поставленных целей путем демонстрации компетенций в своем темпе. Участие учеников наравне с учителями в постановке образовательных целей позволит достигать большей вовлеченности учеников в процесс. То же самое можно сказать и про формирующее оценивание: привлекая учеников оценивать работы других или же проводить самооценивание, можно добиться высокого уровня вовлеченности в процесс обучения.

На основе принципов персонализации и компетентностного подхода была разработана модель персонализированного компетентностного подхода в обучении (*personalized competency-based learning*, или PCBL), разработанная при поддержке института Марцано. Эта модель нам интересна в первую очередь из-за методических инструментов, с помощью которых осуществляется персонализированное обучение.

Большое внимание уделяется содержанию образования. Разработчики модели предлагают разделить все содержание на три категории: предметное содержание, когнитивные навыки и метакогнитивные навыки. Это деление сразу же отсылает нас к предыдущим работам Марцано. В его таксономии есть четыре элемента, которые позволяют описать и объяснить модель процесса обучения: я-система (*self-system*), метакогнитивная и когнитивная системы и знания.

Предметное содержание включает в себя знания и навыки школьных дисциплин. Важно отметить, что авторы уделяют большое внимание процессу отбора тематического наполнения образования. По их мнению, попытки включить в процесс весь объем тем, который прописан в образовательных стандартах, заведомо обречены на провал. Поэтому, прежде чем вводить МПКО, необходимо расставить приоритеты в темах и, исходя из этого, сократить объем содержания. В российский реалиях эта тема имеет принципиальное значение: в новом ФГОС для предметов (например, «Всемирная история» и «История России») будет прописан обязательный для освоения перечень тем (а еще термины, даты и т.п.).

Когнитивные навыки отвечают за обработку информации и выполнение заданий, связанных со сравнением, анализом, обобщением и использованием знаний. Вот некоторые примеры когнитивных навыков, рекомендованных авторами:

- определение общих логических ошибок (анализ выводов и аргументов для проверки истинности);

- обобщение (объединение полученной информации для формулирования новых выводов);
- навигация в цифровых ресурсах (поиск релевантной информации в Сети или в других цифровых источниках и оценка их достоверности);
- решение проблем (достижение цели через преодоление препятствий и ограничений);
- принятие решений (выбор наилучшего варианта из числа всех альтернативных).

Полный список когнитивных навыков РСВЕ представлен в таксономии Марцано с 1-го уровня (воспроизведение) по 4-й (использование знаний). В этой образовательной модели учителям не рекомендуется учить всем когнитивным навыкам сразу, а предлагается распределить их по классам. Например, на «обобщение» и «решение проблем» можно сделать упор в 1, 3, 5 и 7 классах, а навык «определение взаимосвязей между базовыми идеями» отрабатывать с 1 по 4 класс. В старшей школе (К-8 — К-10) следует распределить когнитивные навыки по предметам, в которых эти навыки отрабатываются наиболее органично, например, «решение проблем» осваивать на уроках математики, а «исследования» обучать на уроках истории. Последовательное освоение навыков на протяжении всех классов должно привести к тому, что ученики старших классов смогут сами выбирать, какие навыки им использовать для достижения своих образовательных целей.

Метакогнитивные навыки направлены на контроль над собственными действиями. В рамках своей таксономии Р. Марцано определяет четыре ключевых метакогнитивных навыка: постановка целей, контроль процесса, контроль точности и контроль ясности. Эти навыки напрямую взаимодействуют с когнитивными навыками. Например, прежде чем ученик будет исследовать что-либо, ему сначала нужно определиться с целью, затем выбрать нужные когнитивные навыки, а в процессе исследования контролировать, насколько эффективно они используются. Вот неполный перечень метакогнитивных навыков, рекомендуемых авторами РСВЕ:

- фокусировка внимания на времени поиска ответов и решений;
- расширение границ собственных знаний и умений;
- постановка и корректировка целей;
- контроль ясности (ученик способен обращать внимание на собственные пробелы в знаниях при получении новой информации).

Логика обучения метакогнитивным навыкам точно такая же, как и когнитивным: в определенных классах и на определенных предметах. Например, постановку целей можно вводить в программу уже с первых классов, а вот постановка образовательных целей, которые требуют выхода из зоны комфорта, подходит больше классам постарше. Так же и с предметными областями: фокусировка внимания в процессе поиска ответов и решений хорошо сочетается с математикой.

Таким образом, формируется система, в рамках которой метакогнитивные навыки вступают в непосредственную связь с когнитивными навыками, с помощью которых ученики находят применение предметным знаниям и навыкам. Каждый из компонентов является важной частью РСВЕ. Так, без сформированных метакогнитивных навыков ученикам не удастся занять субъектную позицию и самостоятельно выстраивать и контролировать свой образовательный процесс. Это является неотъемлемой частью персонализации. Когнитивные навыки прежде всего реализуют компетентностный подход: ученики демонстрируют применение предметных знаний и навыков на практике. Для поддержки этой системы необходим инструмент, позволяющий оценивать образовательный прогресс учеников и обеспечивающий их обратной связью. Именно для этого авторами РСВЕ рекомендуется структурировать образовательные результаты (предметные, когнитивные, метакогнитивные) с помощью шкал.

В основе построения шкал лежит концепция «прогрессии обучения», сформулированная Р. Марцано как «совокупность связанных образовательных целей, которые позволяют достичь более сложной образовательной цели». Таким образом, шкалирование образовательных целей — это не что иное, как планирование последовательных ступеней, которые проходит ученик на пути к достижению поставленной цели.

Пример шкалирования целей представлен в таблице 13.

Разработчики модели советуют начинать формулирование шкал с уровня 3.0, так как именно эта образовательная цель (или цели) является опорной точкой для 2.0 и для 4.0. Уровень 2.0 включает в себя базовый набор предметных знаний, которые лежат в основе цели уровня 3.0 и помогают при ее достижении. Таким образом достигается последовательное освоение всего учебного содержания.

Важно отметить, что по своей структуре шкалирование хорошо сочетается с таксономией образовательных результатов, сформулированной Р. Марцано. Однако в рамках РСВЕ обычный перевод предметного содер-

жания на таксономию не позволит достигнуть одновременного развития всех компонентов содержания образования. Поэтому при создании шкал важно продумать, как каждый из них может быть встроен в них.

Таблица 13. Шкалирование целей

Уровень	Цели
4.0	В дополнение к показателям по баллу 3.0, более глубокие и продвинутые выводы и примеры использования инструментов, расширяющих содержание уроков
3.0	Запланированная цель по плану
2.0	Содержательная часть, необходимая для освоения 3.0
1.0	При наличии помощи, частичный успех в достижении результатов 2 или 3 уровня
0.0	При наличии помощи не достигает никаких результатов

Например, шкалирование предметного содержание в первую очередь отталкивается от тех предметных результатов, которые были запланированы к освоению. Именно поэтому большое внимание уделяется подготовительному этапу, а именно отбору содержания для каждого предмета. На основе содержания важно сформулировать образовательные результаты. Принципы компетентностного подхода раскрываются в формулировании таких образовательных целей, которые ученик мог бы продемонстрировать на практике. Именно на этом этапе можно увидеть синтез когнитивных навыков из таксономии Марцано и предметного содержания. Например, ученик может сформулировать образовательную цель как демонстрацию предметного знания через когнитивный навык; другой пример: он способен классифицировать исторические источники. Ориентируясь на иерархию когнитивных навыков, можно сформулировать образовательные цели, которые лежат в основе ключевого результата (уровень 2.0, который позволяет достичь уровня 3.0).

То, что в предметное содержание уже закладываются когнитивные навыки, вовсе не означает, что нам не требуется шкалирование когнитивных навыков. Как уже отмечалось ранее, акцент на развитие тех или иных когнитивных навыков может меняться в зависимости как от года обучения в школе, так и от предметов. В таком случае важно обращать внимание и на необходимость планомерного развития когнитивных на-

выков. Например, такой когнитивный навык как «принятие решения» может быть включен в образовательную программу уже в начальной школе, но при этом он не может быть на том же уровне, что и в старшей школе. Поэтому разработчиками предлагается формулировать ключевые цели (уровень 3.0) для когнитивных навыков в зависимости от года обучения в школе. Например, на уровне второго класса целевой уровень для навыка «принятие решений» может выглядеть следующим образом: «Ученик способен понять, что решение основывается на выборе среди прочих альтернатив». А для 6–8 классов цель может быть сформулирована на более высоком уровне: «Ученик принимает решения, учитывая альтернативы, критерии выбора и приоритеты». Можно заметить, что целевой уровень изменяется планомерно и позволяет достичь к выпускным классам освоение этого когнитивного навыка.

Логика создания шкал для освоения когнитивных навыков по своей структуре идентична разработке шкал для предметного содержания. Например, для освоения целевого уровня на 3.0 «ученик способен объяснить логику принятого им решения». Поэтому на уровне 2.0 «ученик может использовать следующие термины критерии, альтернативы, матрица принятия решения и т.п.» На данном этапе важно отметить, что шкалы образовательных целей могут, с одной стороны, поддержать процесс перехода учеников в русло персонализированного обучения, но с другой — ограничить субъектную позицию учеников. Если у учеников не будет возможности влиять на формулировку самих целей или же они будут ограничены в том, какими средствами и способами можно достичь их, то перед нами окажется хорошо проработанная модель дифференциации. Это вовсе не плохо, но все же именно в рамках персонализации субъектность учеников выражается более всего. Именно поэтому нужно оставлять свободу и пространство не только для собственного темпа обучения, но и для непосредственного влияния на процесс обучения.

Таким образом, в основе рассмотренной системы персонализация достигается не просто за счет пространства, в котором есть возможность для проявления самостоятельности, как это было в смешанном обучении, а за счет акцентирования внимания на развитии тех навыков, которые регулируют образовательный процесс ученика. Формулируются не только содержательные результаты, но и те, что отвечают за процесс познания, применения знаний и постановку образовательных целей.

Учебная задача 7. «Система ключевых идей»

Выберите уровень образования (или класс обучения). Проанализируйте тексты Федеральных государственных образовательных стандартов и Федеральную Образовательную программу по своему предмету и составьте концепт-карту ключевых понятий и больших идей (табл. 14).

Таблица 14. Примерные критерии оценивания задачи 7

№	Критерий	Баллы
1	Проведен полный анализ нормативных документов. Отражены все содержательные линии	0–2
2	Предлагаемые «большие идеи» сформулированы в соответствии с жанром	0–2
3	Ключевые понятия в представленной карте связаны между собой логически и по смыслу	0–2
4	Составленная карта является оригинальной и авторской разработкой	0–1
5	Работа оформлена эстетично	0–1
6	Мнение предметного эксперта о содержании карты	0–2

Учебная задача 8. «Шкалирование учебных целей»

Используя таксономию целей Р. Морцано, составьте шкалу учебных целей на любой учебный модуль по преподаваемому вами предмету.

Возможные критерии оценки данного задания показаны в табл. 15.

Таблица 15. Примерные критерии оценивания задачи 8

№	Критерий	Баллы
1	Система целей соответствует таксономии	0–2
2	Цели 2.0 являются необходимыми и достаточными условиями для овладения уровнем 3.0	0–2
3	Цели 3.0 и 4.0 логически и содержательно связаны между собой	0–2
4	Составленная карта является оригинальной и авторской разработкой	0–1
5	Терминология и предметный материал использованы корректно	0–1
6	Мнение предметного эксперта о содержании карты	0–2

Учебная задача 9. «Разработка учебного модуля персонализированного обучения»

Возможные критерии оценки этого задания отражены в табл. 16.

Таблица 16. Примерные критерии оценивания задачи 9

№	Критерий	Баллы
1	Учебный модуль включает в себя все необходимые элементы	0–1
2	Мотивационное задание решает свою задачу	0–1
3	«Большая идея» отражает содержание модуля	0–1
4	Система заданий соответствует таксономии	0–2
5	Учебные материалы использованы разнообразные и разноплановые	0–1
6	Диагностический модуль проверяет достижение поставленных целей	0–2
7	Мнение предметного эксперта о содержании карты	0–2

Дополнительный материал и задания для тех, кто осваивает тему самостоятельно или пропустил учебные занятия

Литература

1. *Barbara A. Bray, Kathleen A. McClaskey. Make Learning Personal: The What, Who, Wow, Where and Why.* Corwin Press, 2014.
2. *Benson S. What is personalized learning?* 2013.
3. *Marzano Robert J., Jennifer S. Norford, Michelle Finn, Douglas Finn III. A Handbook for Personalized Competency-Based Education.* Marzano Research, 2017.
4. *Meyer D. Don't Personalize Curriculum.* <http://blog.mrmeyer.com/2014/dont-personalize-learning/>.
5. *Андреева Н.В. Рождественская Л.В. Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение.* М.: Рыбаков Фонд, 2016.

Задания

Познакомьтесь с шестой главой книги Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Трилинг «Четырехмерное образование. Компетенции, необходимые для

успеха» (М., Точка, 2018). Ответьте на следующие вопросы: 1) Как может быть реализован процесс формирования «метапознания» у учащихся? 2) Какие личностные результаты могут подкрепить склонность учеников к самообучению?

Познакомьтесь со статьей Ю.А. Ляха «Модель организации персонализированного обучения школьников» (Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3) и ответьте на следующие вопросы: 1) Как автор разделяет персонализацию, дифференциацию и индивидуализацию? 2) Какие компоненты автор выделяет для персонализации, дифференциации и индивидуализации?

На основе полученных знаний в ходе модуля составьте лист оценивания урока на предмет персонализации. Важно, что должно получиться средство оценивания, которое может помочь при анализе уроков. После составления листа оценивания попробуйте с его помощью проанализировать любой урок своего однокурсника. На основе анализа нужно в письменной форме дать обратную связь учителю.

Промежуточная аттестация по дисциплине

Промежуточная аттестация по дисциплине проходит в формате фестиваля — конкурса «Педагогическое начало», экспертизу на котором проводят директора, завучи и методисты из школ-партнеров. Для нас это важно по причине того, что оценивание (особенно итоговое) должно быть независимым и беспристрастным, то есть максимально лишенным возможности влияния на него эмоциональных связей и отношений.

Фестиваль включает в себя четыре задания. Остановимся на них подробнее.

1. Выступление в формате TED. Это мотивирующее выступление в формате TED на тему «Лучшая профессия на земле», целью которого является мотивация студентов вузов к трудоустройству в школу. Продолжительность выступления от 3 до 4 минут. Студенты делятся на группы из 6 человек.

Оценивание осуществляется экспертами путем рейтингования. Эксперты смотрят на качество мотивационного выступления («зацепило» или нет), ораторские способности и нестандартность подхода к выступлению. После составления итогового рейтинга первый в группе из 6, лидер (1), получает 3 балла; занявшие 2–3-е место — 2 балла; 4–5-е место — 1 балл; 6-е место — 0 баллов.

2. Баттл. Педагогический баттл включает в себя обсуждение в парах типичных проблемных ситуаций с заранее заданной позицией. Педагогические ситуации высланы магистрантам за неделю до мероприятия. Эксперт выбирает в каждой паре победителя. Победители баттла (на основе экспертной оценки членов жюри качества аргументации) получают 2 балла; проигравшие — 1 балл (в каждой паре). Пары и темы определяют жеребьевкой.

Порядок выступлений:

- первый участник представляет позицию (2 минуты);
- второй участник задает ему вопрос (1 минута);
- первый участник отвечает на вопрос (1 минута);
- второй участник представляет позицию (2 минуты);
- первый участник задает вопрос (1 минута);
- второй участник отвечает на вопрос (1 минута);
- второй участник подводит итоги (1 минута);
- первый участник подводит итоги (1 минута).

Примеры тем для баттла:

1. В школу после окончания педагогического университета пришел молодой учитель (мужчина) с молодежными, неформальными взглядами на иерархические отношения и субординацию. Например, в школе принята единая форма для учащихся и строгий деловой дресс-код для педагогов. Молодой специалист одевается в стиле casual, нередко использует элементы макияжа. Это вызывает определенный эмоциональный накал в коллективе учителей и администрации. Молодого учителя вызывает директор, чтобы «наставить на путь истинный». Имеет ли молодой учитель право на такое самовыражение? Какие аргументы вы могли бы предложить молодому учителю для отстаивания его позиции в кабинете директора?

2. Молодой учитель столкнулся с активными родителями, пытающимися активно вмешиваться в школьную жизнь своего ребенка, включая многочисленные неприятные по своему содержанию и эмоциональные по форме разговоры с учителями школы о заниженных отметках, большом объеме домашних заданий. В кабинете молодого учителя разворачивается следующая сцена: эмоциональная мама пытается убедить молодого учителя снизить объем домашних заданий по предмету, а он сопротивляется. Какие аргументы вы могли бы предложить молодому учителю для отстаивания его позиции в этом диалоге?

3. Вы участники педагогического совета по проблемам современного образования и выработке видения общей академической политики вашей школы. Однако коллектив учителей разделился на два лагеря. Первый выступает под лозунгом «пустой мешок стоять не может» и отстаивает необходимость следования академическому догматизму: глубокие академические знания учащихся плюс работа учителей исключительно в этом направлении. Второй собрал сторонников современных представлений о значимости гибких навыков и универсальных компетенций. Какую позицию и почему разделяете вы?

4. Два молодых специалиста начали романтические отношения. Это стало мешать работе: нередко возникают проволочки по подготовке и ведению документации. Попробуйте объяснить директору школы, что в подобных отношениях нет ничего предосудительного. Какие аргументы можно привести? На какие компромиссы стоит пойти?

5. Ситуация, когда кто-то из педагогов нарушает закон или правила организации, очень сложна для знающих об этих нарушениях коллег.

Дружеские чувства, профессиональная ответственность и возможность испортить свою репутацию могут разноречивым образом повлиять на их решения. Представьте себе ситуацию: вы знаете, что коллега, с которым вы дружите, и ученица 11 класса (в котором он не работает) встречаются, и вы уже видели их прогуливающими в парке. Как поступить в такой ситуации?

6. Говоря простым языком, патернализм — это вмешательство в желания другого человека (ребенка) или ограничение его свободы (для его же блага). Некоторые придерживаются мнения, что учащиеся должны иметь право на некоторую степень риска, право на ошибку. Несогласные с данной точкой зрения утверждают, что педагоги несут абсолютную ответственность за детей. Расхождение во мнениях затрагивает концепцию самоопределения и вопроса о том, кто из детей, с какого возраста способен принимать самостоятельные рациональные решения. Как молодому учителю объяснить родителям своего класса, что гиперопека над детьми пагубна?

7. Моральная дилемма педагогов выглядит так: служение в профессии или жизнь за счет профессии. Большинство специалистов сходятся в том, что формулу «служение в профессии» рассматривают как замечательное определение профессионализма. Жизнь за счет профессии — не только зарабатывание денег, но жизнь в метафизическом смысле этого слова. Однако большинство людей считают, что в жизни эта дилемма отражает реальные противоречия поведения профессионала и фиксирует необходимость морального выбора мировоззренческого уровня. Как вы считаете, учитель — это служение или просто работа?

8. Ситуация, когда кто-то из педагогов нарушает закон или правила организации, очень сложна для знающих об этих нарушениях коллег. На одной чаше весов находятся нормы профессиональной этики, на другой — профессиональная лояльность и солидарность, чувство дружбы, репутация, угроза собственному положению, что может разноречивым образом повлиять на решения коллег. Бремя и сложность подобного выбора побуждают педагогов опасаться выявлять и делать предметом гласности нарушения в своей профессии. Поэтому те из них, кто получил информацию и доказательства этически или юридически неправомерных действий своих коллег, вынуждены тщательно взвешивать свои действия ввиду своих профессиональных обязательств, в том числе, по отношению к своему будущему. Дайте аргументированный ответ, может

ли учитель написать жалобу на директора школы, если последний нарушает какие-то нормы?

9. Работающий в организации обязан подчинить свою профессиональную ответственность корпоративной, так как его профессия служит достижению общей цели организации. Но в профессиональной среде, которая выступает референтной группой, его профессиональная ответственность за совершаемые действия превышает корпоративной ответственности. И если эти два вида ответственности приходят в противоречие друг с другом, перед человеком встает дилемма: уйти из организации или быть подвергнутым остракизму со стороны профессионального сообщества. Что делать, если ценности новой административной команды, пришедшей в вашу школу, расходятся с вашими? Следует ли вам уйти из школы или стоит попытаться отстаивать свою позицию?

10. В практической деятельности педагоги часто сталкиваются с внутренним конфликтом личных и профессиональных ценностей. Например, являясь противником абортов, педагог может испытывать сложности при обсуждении данной проблемы с беременной молодой девушкой. Может ли учитель транслировать свою позицию по подобным сложным этическим вопросам и под видом воспитательного воздействия навязывать ее?

3. Фрагменты модельных уроков. Магистранты получают темы и этапы уроков с учетом необходимого и достаточного времени на подготовку — как правило, за две недели (табл. 17). На фестивале магистрант озвучивает тему урока, его цель и планируемые образовательные результаты, дает необходимый (по его мнению) методический комментарий, называет этап урока (до 2 минут), демонстрирует фрагмент урока на однокурсниках (до 7 минут). Члены комиссии задают вопросы (не более трех).

Таблица 17. Примеры тем и этапов урока

Темы уроков (примерные)	Этапы уроков (конкретные)
О спорт, ты — мир!	А. Мотивация и целеполагание
Красота в глазах смотрящего	Б. Активная познавательная деятельность
Еще раз про любовь	В. Проблематизация и проектирование

Окончание табл. 17

Темы уроков (примерные)	Этапы уроков (конкретные)
Честь и достоинство	Г. Опыт и рефлексия
Мое представление о счастье	
Добро и зло	
Зачем читать?..	
Что хотел сказать автор?	
Постижение очевидного	
Долг и судьба	
Одиноки ли мы во Вселенной?	
Герой нашего времени	

Критерии оценки:

0 баллов — представленный фрагмент не решает соответствующих задач этапа урока и не отражает тему;

1 балл — выбранные методы и приемы не отражают в полном объеме методические ресурсы, доступные современному учителю, и тему урока;

2 — продемонстрированный фрагмент решает содержательные и методические задачи соответствующего этапа урока в полном объеме.

Заключение

Итак, мы познакомились с тем, каким образом устроена дисциплина «Проектный семинар» на программе «Педагогическое образование» в Институте образования НИУ ВШЭ.

Возможно, у вас возник закономерный вопрос: чем обусловлена именно такая последовательность тем (модулей)? Ведь замысел программы предполагает, что к обучению и работе в школе приступили люди без системной педагогической подготовки, и для них важно вначале овладеть ремеслом, навыками проведения уроков, а лишь потом задумываться о смыслах педагогической деятельности и цели образования. Нам близка позиция французских историков школы «Анналов», которые не уставали повторять: «В истории нет первичного и вторичного, есть единство всеобщего». Представляется, что эта позиция закономерна и для педагогики. Решительно невозможно сказать, что первично при подготовке будущего учителя: ремесло методиста или философия образования. Овладевший ремеслом и поймавший кураж педагог погружается в рутину и, войдя в зону комфорта, забывает о смысловых вопросах философского толка. В то же время чрезмерное увлечение философией может породить скудость методического репертуара учителя, поскольку смысловые вещи будут превалировать над формой, тогда как по законам дидактики они должны находиться в единстве, дополняя и обогащая личность ребенка.

Подобного рода размышления приводят нас к мысли о том, что вопросы философского толка, педагогическое содержание и его методическое оформление должны в диалектическом единстве составлять основу педагогического образования. Иными словами, вопросы значения и направленности образования целесообразно изучать в форматах, тиражируемых в практической деятельности магистранта-учителя, в то время как сугубо дидактические вопросы — освещать с непрерывной философской рефлексией, организуемой преподавателем. То есть последовательность тем для нас является не столь важной, как способы консолидации уровней педагогического знания, включающего методологические (философские) основания, дидактические принципы и решения, методические средства. Поэтому модули можно конструировать по усмотрению

преподавателя, удерживая рамки единства содержательной и процессуальной стороны обучения, многоуровневую структуру педагогического знания.

Ознакомившись с куррикулумом и дизайном Проектного семинара, вдумчивый читатель может поймать себя на впечатлении, что теоретическая составляющая данного курса выглядит несколько бессистемно. И возможно, он будет прав. Однако мы стремились продемонстрировать несколько иной подход. Мы стремились представить педагогический замысел курса, основанный на проектировании не только от образовательного результата, но и от способа деятельности, рассматривая содержание исключительно как средство для поддержки и сопровождения профессионального становления молодого учителя, а также его учебной деятельности на программе. Для нас было важно показать каркас курса и направления разворачивания содержания, которые преподаватель опосредует своей авторской позицией.

Первый год учителя в школе — это мимолетное мгновение длиною в девять месяцев, вмещающее в себя освоение новых социальных и профессиональных ролей, калейдоскоп лиц, дат, тем, новых артефактов в жизни и деятельности. Это напряженный ритм, в котором учителю важно сохранять фокус, своего рода «якорь деятельности». И таким якорем мы видим именно урочную деятельность. Учителю важно в первый год научиться проектировать и проводить качественные уроки, обязательным условием чего является «насмотренность». Именно поэтому в рамках Проектного семинара предусмотрено не менее 20 институционализированных наблюдений за уроками.

Мы предполагаем, что по окончании первого года обучения магистрант сформирует более-менее целостную методическую систему, опирающуюся на философско-методологическое основание и включающую в себя четкое представление о целях и средствах современного образования. На второй год при этом целесообразно сделать шаг в сторону более крупной «клетки» — педагогической системы школы.

В рамках второго года это движение разворачивается следующим образом:

- Модуль 5 (первый модуль 2 курса) включает в себя знакомство с педагогическими системами так называемой реформаторской педагогики: школ Марии Монтессори, Селестена Френе, Джона Дьюи, Вальдорфской школы, Дальтон-план школы, Йена-план школы. В рамках этого модуля

делается акцент на целостности системы, обеспеченной единством философского, педагогического основания и методического решения.

- Модуль 6 посвящен более детальной проработке системы развивающего обучения как наиболее фундированной. Знакомство начинается с теоретической основы: культурно-исторической психологии, деятельностного подхода, психологических теорий советской школы, разработанных в ее системе методических решений. Задача в рамках этого Модуля — проследить цепочку от психолого-педагогических теорий к частным методикам работы учителей. При этом важно погрузить студентов и в контекст работы педагогов системы развивающего обучения, продемонстрировать лучшие практики такой деятельности.

- Модуль 7 включает в себя овладение основами мысле-деятельностной методологии, то есть умением отделять положение дел от проблемы, после чего детализировать образ результата, а также трансформирующего действия. Таким образом осваивается технология проектной деятельности в исконном значении этого слова — как действие, преобразующее реальность, вербально операционализированную в сущностных чертах.

- Модуль 8 посвящен разработке педагогической концепции школы в нескольких конвергентных измерениях: философско-методологические основания, дидактические принципы, методические решения. Проект школы включает в себя не только педагогическое решение, но и архитектурные и пространственные измерения. Подобная работа позволяет интегрировать полученные на программе знания, а также — что более важно — трансформировать их в прикладные аналитические и управленческие решения на перспективу.

Итак, мы надеемся, что представленная идея Проектного семинара найдет поддержку в профессиональном сообществе, породит дальнейшее обсуждение моделей и механизмов совершенствования системы подготовки учителя.

Традиционно учебно-методические пособия принято завершать списком литературы. Не будем делать исключение и мы. Но остановимся только на семи произведениях, наиболее важных, на наш взгляд, для освоения магистрантом — начинающим учителем, будущим специалистом в сфере образования.

Рекомендуемая литература для магистрантов

Эти книги будут полезны для того, чтобы успешно войти в новую профессиональную роль учителя. В них содержатся и раскрываются самые базовые техники, которые будут нужны педагогу для того, чтобы конструировать урок, управлять классом. С них стоит начать, не забыв при этом, что это только обложка большого педагогического произведения. И лишь один совет: не увлекайтесь предлагаемой авторами формой. Помните, что за ней стоит содержание, которое необходимо освоить:

1. *Гин А.А.* Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. М.: Вита-Пресс, 2022.

2. *Лемов Д.* Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.

3. *Пинская М.А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе. М.: Логос. 2010.

Эти статьи необходимы для дальнейшего расширения кругозора в сфере научной педагогики. Все, что происходит в школьном классе и за его пределами в процессе подготовки к уроку, имеет глубокую научную основу. А самое главное — причины и предпосылки того, почему стоит использовать тот или иной метод или прием обучения. Познакомившись с этими статьями, вы продолжите свое научно-педагогическое развитие в направлении педагогической психологии или собственно педагогики:

1. *Гордеева Т.О.* Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78.

2. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому. <https://kraevskiyv.narod.ru/papers/co2001.htm>.

Наконец, последняя группа произведений ориентирована на формирование авторской позиции, проблематизацию всего того, что происходит в развитии личности и системе образования. Эти произведения, быть может, не самые распространенные и популярные в среде педагогов, да-

дут вам возможность вернуться к истокам и поразмышлять о непреходящем и вечно ценном — человеческих отношениях, которые, как бы то ни было, лежат в основе образовательного процесса:

1. *Бим-Бад Б.М.* Психология и педагогика: просто о сложном. Популярные очерки и этюды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
2. *Кон И.* Бить или не бить? М.: Время, 2012.

Один из сильнейших университетов страны приглашает на бюджетные места

Институт образования НИУ ВШЭ предоставляет уникальную возможность для профессионального развития и карьерного роста. Образовательные программы построены с учетом научных разработок и изменений в законодательстве. Среди преподавателей — ведущие российские и зарубежные ученые, признанные эксперты-практики российского образования.

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ

Для будущих ученых

■ Трек «Магистратура — аспирантура»

Период обучения: 5 лет

Форма обучения: очно-заочная

Для старта карьеры в образовании

Период обучения: 2 года.

Форма обучения: очная

■ «Доказательное развитие образования»

Академический руководитель — В.А. Мальцева

■ «Обучение и оценивание как наука»

Академический руководитель — Д.А. Грачева

Научный руководитель — Е.Ю. Карданова

■ «Педагогическое образование»

Академический руководитель — Ю.Н. Корешникова

Для руководителей вузов и школ

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

■ «Управление в высшем образовании»

Академический руководитель — Н.К. Габдрахманов

■ «Управление образованием»

Академические руководители — Н.В. Исаева, А.А. Кобцева

■ «Цифровая трансформация образования»

Академический руководитель — А.А. Кобцева

Обучение осуществляется как бесплатно на бюджетной основе, так и с оплатой на договорной основе. Работникам бюджетных учреждений предоставляется 50%-я скидка на обучение при поступлении на коммерцию.

Департамент образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ:

<https://ioe.hse.ru/masters>

Тел.: +7 495 772-95-90 (доб. 23094, 23452)

АСПИРАНТСКАЯ ШКОЛА ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Институт образования НИУ ВШЭ приглашает к поступлению в уникальную для России Аспирантскую школу по образованию. Аспирантская школа открывает возможность проводить исследования на стыке наук, применяя междисциплинарный подход. После защиты соискатели получают степень кандидата наук НИУ ВШЭ об образовании / PhD HSE in Education

Преимущества программы:

- ✓ Практика исследований и возможность трудоустройства с первых дней
- ✓ Система финансовой поддержки аспирантов
- ✓ Онлайн-стажировки в ведущих мировых университетах по теме исследования
- ✓ Доступ ко всем образовательным и академическим ресурсам ВШЭ
- ✓ Трек по «Измерениям и оцениванию в образовании»
- ✓ Регулярные презентации новых исследований

Школа предлагает две формы обучения и подготовки диссертации:

Классическая аспирантура — для тех, кто хочет полностью сфокусироваться на развитии научной карьеры. Это очная аспирантура, дающая все плюсы обучения в аспирантской школе: статус аспиранта, комплексную поддержку на протяжении всего периода обучения и подготовки диссертации, возможность трудоустройства в центры и проекты Института образования и т.д.

Профессиональная аспирантура — для тех, кто уже нашел себя в бизнес- и управленческих структурах сферы образования. Эта очная программа дает возможность совмещать обучение с занятостью вне стен Института.

Как поступить?

Подробная информация на сайте: <https://aspirantura.hse.ru/ed/howtoapply>

Обучение очное и бесплатное — три года.

Аспирантская школа по образованию:

<https://aspirantura.hse.ru/ed>

Тел.: +7 495 772-95-90 (доб. 22714)

Учебное издание

*Серия учебно-методических пособий
«Подготовка профессионалов для нового образования»*

Выпуск 10

Федоров Олег Дмитриевич

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ
КУРРИКУЛУМ И ДИЗАЙН ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТНЫЙ СЕМИНАР»
ПЕРВОГО КУРСА МАГИСТРАТУРЫ**

Редактор И. Гумерова
Корректор И. Гумерова
Компьютерная верстка: Н. Пузанова
Дизайн обложки: В. Коршунов

Подписано в печать 28.10.2024. Формат 60×84 1/16
Усл. печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 7,9. Тираж 100 экз.
Изд. № 2900

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20
Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15285

Институт образования
101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10
Тел.: +7 495 623-52-49
ioe@hse.ru

Отпечатано ООО «Фотоэксперт»
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42