



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

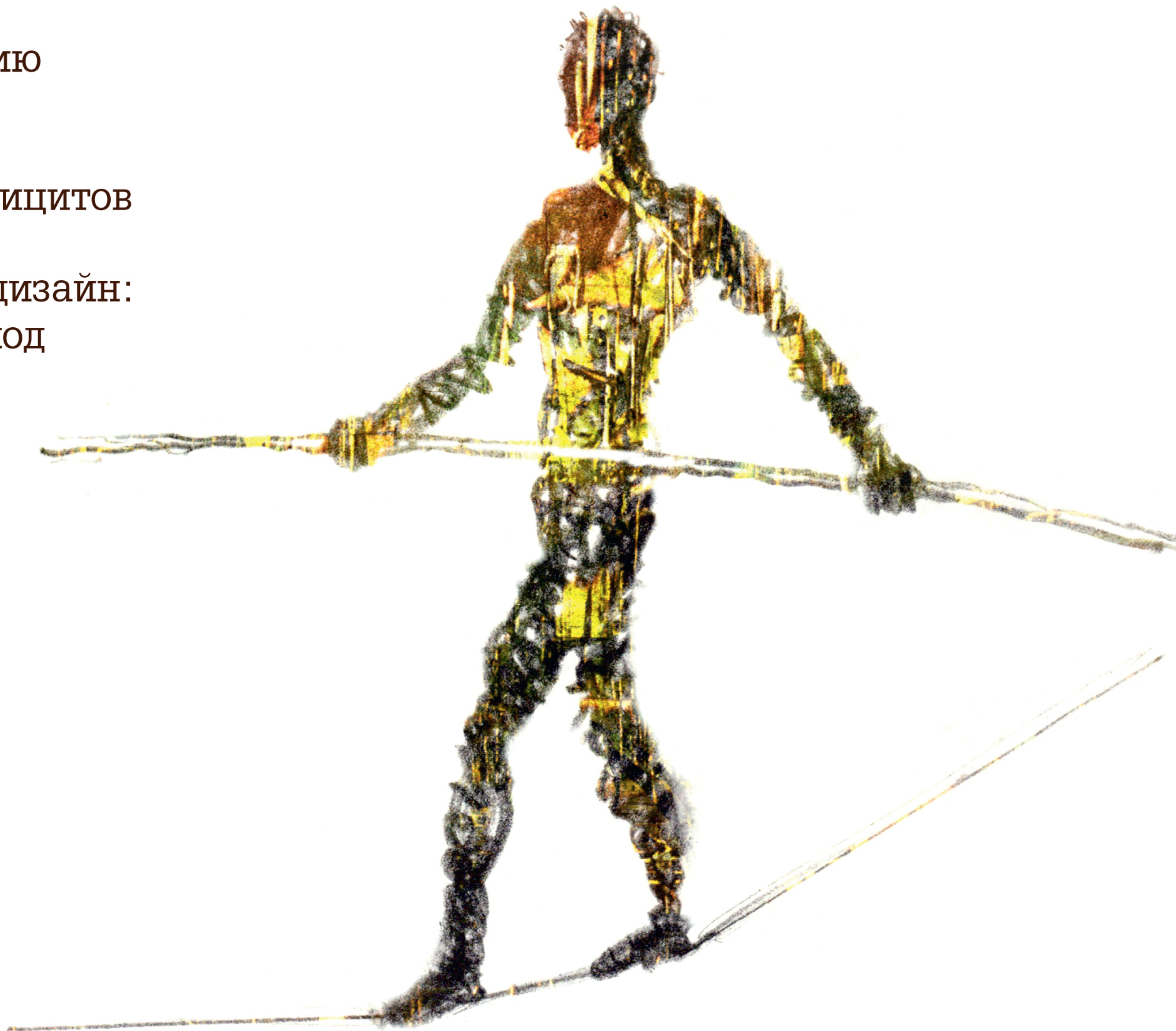
№ 3 (79) 2019

12+

Установка
на персонализацию

Учить учителей:
преодоление дефицитов

Педагогический дизайн:
событийный подход



НАД ПРОПАСТЬЮ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ:
личностный потенциал
как балансир развития

ВЕСЬ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2019

The tablet screen displays four issues of the journal 'Образовательная политика':

- №№ 1-2 (77-78) 2019: «Российские вузы: возвышающий обман»
- № 1 (76) 2018: «Национальная система квалификаций России»
- № 1 (75) 2017: «Организационно-экономические реформы российской системы образования»
- №№ 1-2 (77-78) 2019: «Российские вузы: возвышающий обман»

Below the tablet are logos of its publishers:

- РАНХиГС (Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation)
- ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (FIRO)
- МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
- НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА eLIBRARY.RU

Уважаемые читатели,
приглашаем вас на новый сайт журнала:

www.edpolicy.ru



Здесь вы найдёте

- выпуски 2019 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



образовательная



перезагрузка#



РАНХиГС
Российская Академия народного хозяйства
и Государственной службы
при Президенте Российской Федерации

**СТРОИМ
ШКОЛУ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ**



Institute for Social Sciences
Институт общественных наук



«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

№ 3 (79) 2019

ISSN 2078-838X

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель Владимир Май, д. э. н., PhD (econ.), профессор, ректор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)

Заместитель председателя Александр Асмолов, д. п. н., профессор, директор по гуманитарной политике РАНХиГС, академик РАО

Григорий Балыхин, д. э. н., профессор, депутат Государственной Думы VII созыва, член комитета ГД по образованию и науке

Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный руководитель Центра мониторинга качества образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО

Рубен Варданян, российский социальный предприниматель, импакт-инвестор и филантроп

Джеймс Верч, профессор факультета образования университета Вашингтона в Сент-Луисе (США)

Максим Дулинов, директор ФИРО РАНХиГС

Юрий Зинченко, д. п. н., профессор, президент РАО, академик РАО, декан факультета психологии МГУ М. В. Ломоносова

Сергей Зуев, к. иск., директор Московской высшей школы социальных и экономических наук

Исаак Калина, д. пед. н., министр Правительства Москвы, руководитель Департамента образования

Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС

Сергей Кравцов, д. пед. н., руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки

Марина Лукашевич, к.э.н., к.ю.н., заместитель министра науки и высшего образования РФ

Петр Положевец, исполнительный директор Благотворительного фонда «Вклад в будущее»

Марина Ракова, заместитель министра просвещения РФ

Игорь Реморенко, д. пед. н., ректор Московского городского педагогического университета

Елена Соболева, д. э. н., профессор, директор образовательных проектов и программ Фонда «РОСНАНО»

Дмитрий Ушаков, д. п. н., директор Института психологии РАН, академик РАН

Василиос Эммануил Фтенакис, профессор, президент Объединения Дидакта (Didacta Verbandes, Германия)

Андрей Шаронов, к. социол. н., президент Московской школы управления «Сколково»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редколлегии, главный редактор журнала «Образовательная политика»
Александр Асмолов
Ирина Абанкина, к.э.н., НИУ ВШЭ
Марк Агранович, к.э.н., ФИРО РАНХиГС
Александр Адамский, к.пед.н., ректор Института проблем образовательной политики «Эврика»
Жюльнар Асфари, исполнительный директор центра содействия инновациям в обществе «СОЛЬ»
Владимир Блиннов, д.пед.н., профессор, ФИРО РАНХиГС
Татьяна Волосовец, к.пед.н., директор ИППД РАО
Максим Казарновский, исполнительный директор Московского международного салона образования
Ольга Карабанова, д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО
Анатолий Каспржак, к.пед.н., профессор, НИУ ВШЭ
Нурлан Киясов, директор EdCrunch University НИТУ «МИСиС», программный директор глобальной конференции EdCrunch

Ефим Коган, д.ф.-м.н., профессор, ФИРО РАНХиГС
Александр Кондаков, д.пед.н., профессор, член-корреспондент РАО, президент Института мобильных образовательных систем
Сергей Косарецкий, к.п.н., НИУ ВШЭ
Майкл Д. Коул, профессор коммуникации и психологии Калифорнийского университета в Сан-Диего (UCSD)
Денис Кравченко, главный редактор журнала «EdExpert», шеф-редактор журнала «Образовательная политика»
Александр Лейбович, д.пед.н., профессор, член-корреспондент РАО
Елена Ленская, к.пед.н., Московская высшая школа социальных и экономических наук
Михаил Мокринский, директор Школы-пансиона «Летово»
Александр Поддъяков, д.п.н., профессор, НИУ ВШЭ
Виталий Рубцов, д.п.н., академик РАО, президент МГППУ
Алексей Семёнов, д.ф.-м.н., профессор, академик РАН, академик РАО
Павел Рабинович, к.т.н., доцент, РАНХиГС
Мария Фаликман, д.п.н., НИУ ВШЭ
Евгений Ямбург, д.пед.н., академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Шеф-редактор: Денис Кравченко (d.kravchenko@edexpert, +79854101131)

Выпускающий редактор: Светлана Соколова-Михайлова (sokolova-sa@ranepa.ru, +79259129491)

Координатор проекта: Олеся Слепущенко

Редактура: Юлия Любимцева, Владислав Михайлов

Дизайн и верстка: «Студия дизайна Елены Пушкиной» (www.epdesign.ru, +74951277013)

Инфографика: Глеб Капустин

Художник, автор иллюстрации на обложке: Данила Меньшиков

Корректура: Ирина Иванова, Наталья Кайгородова

Редактор сайта: Мария Аксёнова

www.edpolicy.ru

Адрес редакции: 152319, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9

Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77-74364 от 19 ноября 2018 г.

Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией. При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Публикуемые материалы прошли процедуру экспертного отбора.

Тираж: 1000 экз. Подписано в печать 12.11.2019.

Отпечатано в учебно-производственной типографии ГБПОУ «Московский многопрофильный техникум им. Л. Б. Красина». 117534, г. Москва, ул. Кировоградская, д. 23

СОДЕРЖАНИЕ

006

МЕНЯЯ ТЕЧЕНИЕ

Александр Асмолов.

Колонка главного редактора

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ



008

ВИЖУ ЦЕЛЬ

Пётр Положевец.

Школа, которой нет

010

ПОЛЕ СМЫСЛОВ

Дмитрий Леонтьев. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как?

017

СЭР

Елена Сергиенко. Аффект и интеллект для чтения мира

027

КЕЙС

Марина Рожкова об инструментах социально-эмоционального развития

028

РЕГИОН

Ангелина Золотарёва, Альбина Кораблёва, Ирина Лобода. Проект по развитию личностного потенциала в Ярославской области

038

МОТИВАЦИЯ

Тамара Гордеева. Почему школьники не хотят учиться?

SCHOOLS' N 'SKILLS



044

КЕЙС

Ольга Тихомирова. 4К в школе: учитель как фасилитатор

050

МЕТОД

Марина Пинская, Александра Михайлова, Оксана Рыдзе, Лариса Денищева, Клара Краснянская, Надежда Авдеенко. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке?

063

ПОЛЕ СМЫСЛОВ

Исаак Фрумин, Мария Добрякова. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность

073

КЕЙС

Екатерина Трушина, Дария Сатикова. Новые грамотности: программы развития

Номер создан
при содействии
Благотворительного фонда
Сбербанка «Вклад в будущее»

www.vbudushee.ru



ВКЛАД
Благотворительный
фонд Сбербанка
В БУДУЩЕЕ

УЧИТЬ УЧИТЕЛЕЙ



076

КОМПЕТЕНЦИИ И ПОЗИЦИЯ

Олег Фёдоров, Елена Казакова, Елизавета Сатановская. Эволюция педагога: новый ролевой набор

088

МЕТОД

Андрей Иоффе, Роман Комаров. Педагогический дизайн: блоки и модули

100

АРСЕНАЛ

Витольд Ясвин. Школьная организация: инструментарий развивающего управления

112

АВАНГАРД

Александр Моисеев. Проектные команды: сопровождение и поддержка

122

КЕЙС

Олег Фёдоров. «Учитель для России»: система ценностей

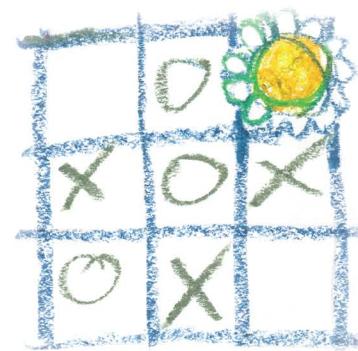
Редакция выражает благодарность:

Елене Дерюгиной, руководителю направления
«Методология и оценка» БФ «Вклад в будущее»

Денису Геттоеву, руководителю направления
«Внедрение» БФ «Вклад в будущее»

Анне Кулишевской, PR-директору БФ «Вклад в будущее»

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ



132

ИЗМЕРЕНИЕ

Дмитрий Ермаков, Павел Кириллов. Персонализированная модель в «цифре»

142

НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ

Павел Кириллов, Наталья Корякина. Школа возможностей: индивидуальные траектории развития

ФУТУРАМА



152

ВОЙНА МИРОВ

Александр Адамский. Образовательная политика: эффект Доплера

158

ПОВОРОТ

Richard DeLorenzo. Game changer: a dramatic journey to a digital personal competency system



МЕНЯЯ ТЕЧЕНИЕ

В моём кабинете стоит книга, на которую я иногда поглядываю. Особенно часто я на неё смотрю в те минуты, когда оказываюсь в ситуации над пропастью неопределённости, экзистенциального вакуума и ищу в себе точки опоры, чтобы двигаться дальше. Это книга Аркадия и Бориса Стругацких «Трудно быть богом». Я задаю себе вопрос, который для меня является ключевым в XXI веке: «Трудно ли быть человеком?» Аналитики, философы, математики, антропологи говорили, что XXI век или станет веком гуманистики, или его вообще не будет.

Отсюда именно в гуманистике, именно в том, чтобы решить гамлетовский вопрос XXI века — «Человек овладевает технологиями или технологии начинают властвовать над человеком?», — на первый план выходит экзистенциальная проблема поиска точки опоры в самих себе. В самих себе, а не в гаджетах, не в компьютерных

технологиях, не в тех или иных признаках социального статуса.

Во времена Эллады существовала философская школа стоицизма. Сегодня только тот пройдёт над пропастью неопределённости, кто является стоиком и находит опору в самом себе. Сегодня тот окажется в силах быть человеком, кто словами австрийского физика Эрвина Шрёдингера подтверждает свой жизненный путь: «Я иду против течения, но направление течения изменится».

Сегодня тот найдёт точки опоры, кто понимает, что значимы другие — те, кто для тебя ценен: ты за них несёшь ответственность, они — за тебя. И в этом смысле личность всегда начинается с взаимодействия с другим человеком, с психологического симбиоза. Когда другие и ты вместе строите картину, образ мира.

Надо иметь личностный потенциал и мотивацию «я хочу объять необъятное», чтобы построить желаемый образ

мира и уверенно проплыть над пропастью неопределенности. Нужно быть непредсказуемым и способным найти любые собственные решения. Нужно владеть универсальными действиями, которыми мы пытаемся оснастить растущее поколение в современном мире вызовов, сложностей, разнообразия.

И наконец, великой точкой опоры, благодаря которой ты можешь построить картину мира, являются наука и культура. Шекспир — на всех концах планеты Шекспир. Бином Ньютона — на всех концах планеты бином Ньютона. И фундаментальные знания, как это ни парадоксально, становятся тем, что я называю нашей автобиографической памятью. Нет ничего более личностного, чем фундаментальные знания, которые превратились в автобиографическую память человека. Они — основа гибкости, они — основа вариативности, они — основа пластичности. Какие бы фокусы ни выкидал технологический и социальный сингуллярный мир.

Опираясь на тех, без кого вы не можете существовать и тем самым превращаясь в личность. Опираясь на универсальные действия, с помощью которых вы обнимаете необъятное. И опираясь на знания, названные Бахтиным «пространством большой культуры», на фундаментальные знания, которые дают вам силу, надёжность, пластичность и гибкость. Об этом наш журнал, об этом наши мысли, и в этом мы ищем горизонты смысла образования.

Александр АСМОЛОВ,
главный редактор журнала
«Образовательная политика»

ЛП

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ



Личностный потенциал

ШКОЛА, КОТОРОЙ НЕТ

Пётр Положевец



Пётр
ПОЛОЖЕВЕЦ

исполнительный директор
БФ Сбербанка
«Вклад в будущее»

школа не нужна. По крайней мере, в том виде, в котором она существует сегодня.

Не потому, что учителя плохие – у нас очень много высокопрофессиональных талантливых педагогов.

Не потому, что руководители образовательных организаций некомпетентны – в стране цепкая армия отличных управленцев.

Не потому, что материально-техническая база устарела. Да, во многих местах давно требуется переоснащение, капитальный ремонт, новое оборудование, но и обновление видно.

Не потому, что руководители региональных систем образования не представляют, чем они руководят. У нас немало эффективно развивающихся муниципальных и региональных систем.

А потому, что школа не знает, как соответствовать быстро меняющемуся времени.

Вирусное видео рэпера Сули Брекса из Северного Лондона в 2013 году набрало десятки миллионов просмотров всего из-за одной фразы: «Я люблю учиться, но не люблю школу».

Ребёнок идет в первый класс. Ему нравится в школе. Каждый день он задает, как подсчитали учёные, около 400 вопросов. С пятницы он ждёт не дождётся понедельника, чтобы бежать в школу.

В школе ему попадаются разные задания. Например, такое: «Ты пришёл в этот мир. Опиши,

что ты почувствовал». И маленькая девочка пишет: «А что я могла почувствовать? Я только родилась». Учительница хвалит её: «Умница». Или такая задача: «Нарисуй равносторонний прямоугольный треугольник». Мама с папой доказывают, что такого в природе не существует. По крайней мере, в той геометрии, которую они изучали. К спору подключаются бабушки

и дедушки. Все в один голос возмущаются: «Что за учебники пошли? С ошибками! И куда только Минпрос смотрит?!» А ребёнок в то время, пока взрослые спорят о том, как управлять системой образования, произносит замечательную фразу: «А может, это задача, у которой нет решения?»

Я верю, что этот ребёнок справится с любой задачей времени неопределённости, которая звучит по Александру Асмолову как «пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что».

Наша начальная школа сегодня лучшая в мире. Свидетельство тому – внешний взгляд, независимая оценка, которую обеспечивает международное сравнительное исследование PIRLS. Согласно этому исследованию, Россия вместе Сингапуром и Финляндией показывают лучшие результаты по чтению. Это исследование не о том, кто быстрее, не понимая смысла, читает. Оно о глубинном понимании прочитанного, об умении интерпретировать текст, находить аналогии.

Начиная с пятого класса ребёнок перестаёт задавать вопросы. С этого момента и практически

до окончания средней школы его мотивация, увлечённость учёбой и вовлечённость в образовательный процесс постоянно снижаются. Учёные называют этот процесс «мотивационным оврагом». По данным Высшей школы экономики, более 25 % 15-летних подростков не обладают минимальным достаточным уровнем функциональной грамотности хотя бы по одному предмету.

Почему это происходит? Потому что сегодняшняя школьная программа перегружена. Границы между предметами нарезаны произвольно. Как точно заметил Салман Хан, автор книги «Весь мир — школа» и создатель сайта, где размещено более 6 тысяч учебных видео, каждый предмет заключён в отдельное гетто. Принимавшие участие в обсуждении новой версии ФГОС учителя в большинстве своём соглашались с вносимыми изменениями в действующий стандарт, но каждый второй писал, что необходимо добавить часов именно на тот предмет, который он преподаёт.

Профессор Анатолий Каспржак из Высшей школы экономики провёл исследование, проанализировав учебные программы с 1928 года по настоящее время, и практически не нашёл различий.

Школа не даёт сегодня ребёнку цельного представления о многосложности мира, о многосторонности современного человека. Но без целостного взгляда на мир выбор будущего молодым поколением, как пишет Юваль Харари, будет осуществляться случайным образом.

Нынешнюю школу ненужной делает не классно-урочная система, не гербертианская дидактика, а то, что сегодня на уроке ученик в средней школе, по данным академика РАО Елены Казаковой, работает не больше семи минут.

Мы учим в массовой школе всех, а не каждого. В одинаковом для всех темпе. Мы определяем одинаковый уровень достижений для всех.

Георгий Щедровицкий написал в 1968 году, что педагогика вместе с управляемой ею «большой» наукой должны создать не только новую, «популярную» или «доступную» с дидактической точки зрения форму учебных знаний, но, и это главное, новое содержание, а вместе с ним новое видение объектов человеческой деятельности, новую систему «идеальных действительностей».

Четыре года назад по инициативе президента — председателя правления Сбербанка Германа Грефа был создан БФ «Вклад в будущее», у которого два главных направления деятельности — современное образование и инклюзивная среда.

Мы видим свою миссию в том, чтобы помочь людям чувствовать себя уверенными в быстро меняющемся мире, чтобы они могли отвечать на вызовы XXI века. Одним словом, мы занимаемся конструированием моделей тех самых «идеальных действительностей», о которых 50 лет назад говорил Щедровицкий.

Как готовить детей к будущему, которое будет постоянно меняться, трансформироваться, в котором функциональная неопределённость будет не сбоем, а структурной особенностью? Как готовить детей к будущему, в котором 75 % профессий, существующих сегодня, уже не будет?

Видимо, в будущем нашим детям не обойтись без умения приспосабливаться к постоянным переменам, учиться новому, сохранять хладнокровие в незнакомых ситуациях. Поэтому уже сегодня одной из задач образования становится проживание учащимися множества ролей и социальных ситуаций в безопасной и привлекательной образовательной среде.

Предметный материал должен формироватьсья крупными смысловыми блоками с выделением ключевых понятий, которые ученики станут применять для решения возникающих сложных задач с неопределенными условиями и многовариантными решениями.

Мы в фонде создаём персонализированную модель образования, которая основана на свободном выборе учащимся своей образовательной траектории, и цифровую платформу как инструмент её реализации.

Мы продолжаем то, что было наработано советскими, российскими и зарубежными учёными и педагогами.

Одна из математических теорий утверждает, что часть равна целому. И Гёте утверждает, что под каждой могильной плитой похоронена вся человеческая цивилизация.

Каждый из нас в этом мире великая ценность, а ребёнок вообще бесценен.

В наших силах сделать так, чтобы он вырос счастливым и был устойчивым ко всем грядущим бурям.

ТРИ МИШЕНИ:

личностный потенциал — зачем, что и как?¹

Дмитрий Леонтьев

Зачем нужно понятие ЛП?

Понятие личности довольно часто используют как универсальную ёмкость, в которую складывается всё — и наследственность, и темперамент, и характер, и мотивация, и внутренний мир смыслов. Ещё в самой первой попытке описать структуру личности (Леонтьев, 1993) я разделил экспрессивно-инструментальную оболочку личности (характер, способности и роли), внутренний мир (смысловую сферу) и ядерные структуры личности (жизненную позицию, механизмы свободы и ответственности). Последние были описаны тогда довольно поверхностно. В течение 1990-х годов я работал преимущественно над анализом природы смысла и строения смысловой реальности. Выпустив обобщающую монографию на эту тему (Леонтьев, 1999), я вернулся к проблеме ядерных структур, стержня личности, того, что можно было бы назвать личностным в личности, и именно тогда в этой связи прозвучало словосочетание «личностный потенциал» (Леонтьев, 2002), ещё не проработанное как научное понятие.

Во многом переломным моментом стало осознание мою роли саморегуляции как сути работы личности и понимание личностного потенциала как потенциала саморегуляции (Леонтьев, 2006), как того, что помогает личности преодолеть навязчивое воздействие внутренних импульсов и внешних давлений и прокладывать свой непрямой путь в изменчивом



**Дмитрий
ЛЕОНТЬЕВ**

д.п.н., профессор НИУ ВШЭ
и МГУ им. Ломоносова

мире, руководствуясь своими целями и смыслами. К этому времени сформировалась исследовательская группа, силами которой были выпущены два специальных журнальных выпуска по теме «Диагностика личностного потенциала» (2007, 2010) и фундаментальная коллективная монография «Личностный потенциал: структура и диагностика» (Леонтьев, 2011).

Понятие личностного потенциала было построено как синтетическое, обобщающее неко-

торую сложную реальность, но недостаточно ограниченное от других понятий и не оформленное в виде строго операционализируемых переменных. Это ставит передо мной новую задачу, новый вызов — реконструировать это понятие и осмыслить его на новом витке, на котором оно стало бы более пригодным для использования не только в исследованиях, но и в практике, прежде всего образовательной.

Любое развитие, образование, обучение основывается на развитии не только и не столько познавательных, но в первую очередь личностных структур. Сейчас уже понятно, что просто «загрузка» содержания, контента в головы ученников механическим образом не работает, если не сопровождается развитием личности. Знания остаются мёртвым грузом, не интегрируются в картину мира. Познание не самодостаточно, оно лишь средство, а не самоцель.

Даже в исследованиях креативности, не говоря уже о других областях, подтверждается, что от личности и мотивации в конечном итоге

¹ Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 16-18-10439 «Системно-динамический анализ регуляции деятельности».

зависит больше, чем от интеллекта и одарённости (Amabile, 2001). Одарённость в отрыве от личностного развития служит источником кризисов и проблем, причём чем больше одарённость, тем сильнее кризисы. Есть люди, которые не справляются со своей одарённостью, если личность за ней не спасает. Проблемы ЛП поэтому надо рассматривать в более широком контексте проблем развития личности.

Если максимально обобщить современные представления о развитии личности, можно выделить три измерения, три вектора этого развития, характеризующихся своими механизмами, критериями и динамикой (Леонтьев, 2013).

1. Каждый из нас является живым существом, биологической единицей. Как все живые существа, мы обречены заниматься тем же, что и всё живое: актуализировать то, что в нас заложено, и взаимодействовать с окружающей средой в соответствии с заложенной биологической программой — всё это сводится к решению задач самосохранения, обмена веществ и прокреации, то есть размножения. Конечная цель этого развития — морфологическое и функциональное созревание и биологическое приспособление к тем условиям, в которые нам повезло или не повезло попасть. Это **РАЗВИТИЕ 1** — созревание в соответствии с заложенной биологической программой, итогом которой является зрелый и хорошо функционирующий организм.
2. Во-вторых, каждый из нас (это общее у всех людей, в отличие от других живых существ) есть социальное существо, являющееся не вполне самостоятельной частью социальной системы, даже не одной, а многих. И главная задача, которую мы решаем, — достичь гармонии с социальными группами, к которым мы принадлежим, или, по крайней мере, удовлетворительной адаптации к ним. Это задача социализации, аспект развития, который связан с усвоением социального опыта, ожиданий, требований и позволяет индивиду вписаться в группу. **РАЗВИТИЕ 2** — социализация в соответствии с социальными матрицами. Итогом этого развития выступает социальный индивид — индивидуальный отпечаток социальных матриц.
3. Третье измерение развития касается уже собственно личностного в личности.

Оно более индивидуально и касается всех, но не в одинаковой мере. В этом измерении человек выступает как автономный субъект, личность, решающая задачи выбора и само-детерминации собственной жизни, которая уникальна, как и личность. Суть того, что происходит в этом измерении, — постепенное развитие механизмов взаимодействия с миром, механизмов саморегуляции в широком смысле слова (подробнее о них ниже).

И это третье измерение делится на два этапа.

РАЗВИТИЕ ЗА — до совершеннолетия — это развитие механизмов личностной саморегуляции, становление вменяемого субъекта. Управление собой в соответствии с требованиями своей культуры и в её интересах. Этот этап является более или менее обязательным или универсальным, потому что мы не можем быть хорошими, добропорядочными гражданами, если не усвоим механизмы самоконтроля, подчинения сигналам: останавливаться на красный свет светофора, ходить на выборы и опускать бюллетень. Мы должны научиться предсказуемо реагировать на социальные ожидания и требования, социальные сигналы так, как ожидают от нас данная культура и данное сообщество.

Личностное развитие после совершеннолетия — **РАЗВИТИЕ ЗБ** — становится личным делом в собственных интересах, необязательным, факультативным, исключительно по личному выбору. Цель этого развития — стать субъектом собственной жизни и прожить собственную жизнь, а не просто какую-нибудь.

НОВЫЙ ВЫЗОВ — РЕКОНСТРУИРОВАТЬ ПОНЯТИЕ ЛП И ОСМЫСЛИТЬ ЕГО НА НОВОМ ВИТКЕ

Три описанных измерения развития личности соотносятся как длина, ширина и высота трёхмерного тела, дополняя друг друга. Основное содержание Развития 3 на обоих его этапах и есть развитие личностного потенциала.

Чем ЛП не является?

ЛП – обобщающее понятие. К примеру, есть такое понятие, как «погода». Мы можем достаточно точно определить, погода хорошая или плохая, и прийти к консенсусу по этому вопросу. Мы можем выразить в точных цифрах температуру, скорость ветра, осадки и так далее, но измерить погоду в целом нельзя, её можно только экспертно оценить. Так же обстоит дело и с ЛП – оценить его в целом можно только экспертно.

Прежде всего, к ЛП не относятся способности, знания, умения, компетенции, интеллект. Всё это хорошо, полезно, но не является решающим, потому что по всем этим параметрам мы заведомо проигрываем искусственному интеллекту. ЛП характеризуют не сами способности, а способность использовать свои способности. Таланты, способности могут лежать мёртвым грузом, более того – могут создавать их обладателю одни проблемы. В экономике известно понятие «ресурсное проклятие». Им характеризуются государства, обладающие огромными природными ресурсами, запасами полезных ископаемых, которые «подсаживаются» на свои ресурсы и перестают развивать экономику, довольствуясь извлечением ренты из этих природных ресурсов. То же может происходить с людьми. Человек, который заранее обозначен как имеющий способности, может на всю жизнь остаться человеком со способностями, потому что если есть способности, есть ресурсы, есть таланты, то что ещё надо? Всё хорошо – можно расслабиться.

Скорее, ЛП может усиливать эффект способностей и других ресурсов или компенсировать их недостачу. К примеру, теннисисты Марат Сафин и Николай Давыденко в 2000-е годы достигли примерно одинаковых успехов в спортивной карьере. Сафин имел яркие способности, был одним из самых талантливых теннисистов своего времени, но блестящие победы у него всё время чередовались с провалами и срывами. Он не мог справиться со своими способностями и ушёл из тенниса несколько раньше, чем мог бы. Личность у него не поспевала

за компетенциями. Николай Давыденко – обратная картина. У него был достаточно умеренный потолок возможностей. Он не хватал звёзд с неба, но выжимал максимум из того уровня, которым владел, благодаря организации своей личности, самодисциплине, самоуправлению. Хотя он так и не поднялся до самых вершин, но на протяжении почти десяти лет был одним из самых стабильных теннисистов в первой десятке мирового рейтинга.

Есть данные, убедительно подтверждающие, что самодисциплина лучше предсказывает академические успехи, чем уровень интеллекта, причём, в отличие от интеллекта, способна предсказать не только их стабильность, но и их изменения (Duckworth, Seligman, 1985).

То, о чём сейчас шла речь, можно обобщить понятием «ресурсы». Ресурсы – это понятие не объяснительное, а описательное. Это средства, наличие или достаточность которых спо-

собствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет (см. Иванова и др., 2018). Наличие ресурсов коррелирует с успешностью достижения конкретных целей, но не предсказывает её однозначно, тем более не предсказывает благополучия.

Ту же природу имеет вошедшее в психологический обход в последнее время понятие капитала (социального капитала, психологического капитала, человеческого капитала). Капитал – это совокупность ресурсов. Однако в соответствии с исходным экономическим смыслом этого понятия капитал нуждается в умелом инвесторе, ведь капитал сам себя никуда не вкладывает. Вспомним библейскую притчу о двух рабах, каждый из которых получил от своего хозяина по таланту, то есть капитал. Рабы обошлись с этим ресурсом по-разному. Один зарыл его в землю, а другой пустил в оборот и в результате извлёк из него прибыль. Одними и теми же ресурсами можно распоряжаться по-разному. Не так важно, сколько у вас ресурсов. Если вы не знаете, как их использовать, их всегда будет недостаточно.

ЛП не тождествен ресурсам личности, потому что это понятие характеризует не «капитал»,

ЛП ХАРАКТЕРИЗУЮТ НЕ САМИ СПОСОБНОСТИ, А СПОСОБНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАТЬ СВОИ СПОСОБНОСТИ

а скорее «инвестора», который им управляет. *Человек как носитель ЛП распоряжается собой как носителем человеческого капитала.* Говоря про человеческий капитал, мы рассматриваем человека как средство для кого-то другого. А ЛП – это то, что позволяет нам самим стать *хозяином себя самого как собственного ресурса.* При развитом ЛП наши ресурсы становятся нашими ресурсами, то есть происходит приватизация собственного человеческого капитала. При низком ЛП его ресурсы пропадают или используются другими.

И ещё один момент, важный для понимания ЛП: диагностически значимо не столько текущее состояние того, что мы изучаем (например, личности), сколько динамические тенденции, способности развития. Куда идёт траектория? Как отметил С. Кьеркегор в книге «Болезнь к смерти», здоровье может вести к жизни или к смерти и болезнь тоже может вести к смерти или к жизни. Важно быть на траектории выздоровления, а не на траектории умирания. Известно, что профессиональные спортсмены в спорте высших достижений, как правило, далеко не самые здоровые люди, а их перспективы продолжительности жизни после завершения спортивной карьеры гораздо хуже, чем у физически менее развитых людей. Это пример «здоровья к смерти», а есть и примеры обратные. Например, в случае жара не рекомендуется сбивать температуру. Организм борется – это «болезнь к жизни». Это примеры того, что значимо не столько состояние, сколько некоторые перспективы. *ЛП не предсказывает поведение, он предсказывает возможности поведения, его перспективы,* точно так же, как если интеллект характеризует сиюминутный уровень, то мышление, в отличие от него, предсказывает динамическую перспективу.

Что же такое личностный потенциал?

Если капитал – понятие, заимствованное из экономики, то потенциал – понятие, заимствованное из физики, физико-энергетическая метафора. Потенциальная энергия – это, как известно из школьного курса физики, способность выполнять работу. ЛП – это способность выполнять работу личности. Пьер Жане писал, что личность и есть работа личности. Многие

авторы писали про разные виды такой работы: Л. С. Выготский – про труд восприятия искусства; З. Фрейд – про работу бессознательного; Э. Линдеманн – про работу горя; Ф. Василюк – про работу переживания и т. д. Все эти виды работы – это различные формы саморегуляции.

Саморегуляция сопряжена с энергозатратами. В частности, когда человек решает какую-то задачу, связанную с саморегуляцией, снижается его способность выполнять физические усилия, и наоборот, приложение физических усилий снижает способность выполнять работу саморегуляции, поскольку и то и другое основано на одних и тех же источниках энергии (Baumeister a.o., 1998).

Личностный потенциал – это потенциал саморегуляции, система индивидуальных различий, связанных с успешностью управления психологической энергетикой.

Саморегуляция – это универсальный объяснятельный принцип активности живых и квазиживых систем, направляемых целями или другими высшими критериями желательного, альтернатива идеи линейной причинности (см. Леонтьев, 2011; 2016). Основа саморегуляции – механизм целесообразной коррекции активности в движении от менее благоприятных к более благоприятным результатам. Это движение, которое постоянно управляет нашим контактом с реальностью. Для саморегуляции нужен передаточный механизм от наших желаний и намерений к действиям. Этот механизм нарушается в случае выученной беспомощности (разрыв связи между усилиями и результатом). Необходимо также постоянное тестирование реальности, контакт с реальностью, понимание того, что есть на самом деле, – то, чего очень не хватает в современном мире. Не случайно одна из самых острых проблем массового сознания – проблема размытования реальности, трудность различения того, что является истиной, реальностью, а что – фейком.

Когда младенец появляется на свет, у него есть способность воспринимать внешнюю стимуляцию, если у него всё в порядке с органами чувств, есть способность делать спонтанные движения, есть внутренние ощущения, которые вызывают у ребёнка плач, если что-то не так, но все они не связаны между собой. Система саморегуляции возникает, когда все они связаны воедино, когда ребёнок уже в состоянии связать

свои внутренние чувства, которые идут от желудка или откуда-то ещё, с той стимуляцией, которая приходит из внешнего мира, и с теми действиями, которые делаются для того, чтобы сначала спонтанно, а потом постепенно более и более целенаправленно избавиться от неприятных ощущений и приобрести приятные. Другими словами, *саморегуляция – это складывающаяся при жизни функциональная система, соединяющая воедино разные компоненты наших отношений с миром*. Соответственно, ЛП является складывающимся прижизненно системным образованием, но не формируемым, а эмерджентным, складывающимся в ходе самоорганизации. Саморегуляцию и ЛП нельзя сформировать, но можно поддержать этот процесс (или помешать ему).

Личностный потенциал – это те особенности личности, которые стоят за хорошей саморегуляцией и позволяют предсказывать успешную саморегуляцию. При хорошей саморегуляции система непрерывно совершенствуется до полного исчерпания ресурсов, которые определяются понятиями «старость» и «смерть». Плохая саморегуляция приводит к саморазрушению системы при достаточных ресурсах.

Обобщая, можно определить ЛП как *систему динамического управления психологической энергией, её распределения и перераспределения*. Начать действие, изменить, скорректировать, притормозить, отказаться, выждать, развернуться, сконцентрироваться, расслабиться, не идя на поводу ни у собственных импульсов, ни у внешних стимулов, – это всё проявления результата работы нашего ЛП. При высоком ЛП всё работает в системной взаимосвязи, а при низком отдельные действия и функции между собой не увязаны.

Людям с высоким ЛП присущи такие психологические характеристики, как активность, продуктивность, субъектность (agency), резилентность и продуктивное совладание (coping), самодетерминация, целенаправленность, гибкость. Соответственно, для людей с низким ЛП характерна пассивность, зависимость, конформность, уязвимость (vulnerability), виктимность, непродуктивные защиты, ригидность (Леонтьев, 2011б).

Некоторые данные, полученные мной и моими коллегами (Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011), говорят о том, что специфика ЛП в сфере

академических достижений проявляется в том, что учащиеся с высоким ЛП способны одновременно достичь успехов в учёбе и психологического благополучия. Люди с низким ЛП могут достигать успеха, но платят за это высокую цену. Они не могут быть успешны и счастливы одновременно. Или субъективное благополучие, или успех. ЛП не предсказывает благополучие напрямую, но опосредует влияние на него других ресурсов, а также благоприятных и неблагоприятных условий.

ЛП в образовательной практике

В последние лет двадцать заслуженную популярность получила прекрасная и мудрая молитва, которую приписывают разным авторам: «Господи, дай мне терпение принять то, чего я не могу изменить, дай мне мужество изменить то, что я могу изменить, и дай мне мудрость отличить одно от другого». То, что просит автор этой молитвы, и есть личностный потенциал.

Каждому приходится сталкиваться с проблемными ситуациями трёх типов:

1. Ситуация неопределённости, когда мы не знаем, что делать. Мы не можем выбрать направление собственных действий, приложения усилий.
2. Ситуация, когда нам дана цель и надо её достичь.
3. Ситуация, когда нам ничего не нужно, но при наличии угрозы или давления нам необходимо с ними справиться, сохранить себя.

Этим трём типам ситуаций соответствуют три главные функции саморегуляции:

1. Функция самоопределения в ситуации неопределённости. При неудачном самоопределении остаётся только подчиняться внешним требованиям или спонтанным импульсам.
2. Функция достижения и реализации при наличии цели. При неспособности достичь цели возникает бессиление.
3. Функция сохранения в ситуации давления. Если не удается себя сохранить в условиях давления, возникает травма.

Этим трём функциям соответствуют три подструктуры личностного потенциала: потенциал самоопределения, потенциал реализации

и потенциал сохранения. Эти три подсистемы ЛП соответствуют трём элементам молитвы: мудрость, мужество и терпение.

Мы пытаемся на что-то повлиять через школу. Но, во-первых, личность развивается далеко не только в школе. Во-вторых, и в школе она развивается независимо от наших усилий и, как правило, совершенно не в ту сторону, в которую нам бы хотелось. Задача заключается не в том, чтобы что-то с нуля выстроить, а в том, чтобы понять реальные тенденции и скорректировать их, постепенно и мягко разворачивая их в нужную сторону.

Вряд ли мы можем повлиять на формирование качеств личности. Вряд ли мы можем повлиять на формирование мотивации. Я не исключаю, что это может происходить у настоящих учителей в ходе школьной и внешкольной работы.

Как говорил по другому поводу

М. К. Мамардашвили, это невозможно, но случается, но мы не можем планировать, обещать это, рассчитывать на апробированные методы, их нет и не может быть.

Во власти конкретных школ и образовательных систем – обогащение образовательной среды, среды возможностей. Выше говорилось, что ЛП предсказывает использование нами тех возможностей, которые у нас есть. Там, где возможности заведомо ограничены, от ЛП зависит мало. Его роль и значение во многом зависят от тех возможностей, тех вызовов, которые предъявляет среда.

Второе, что может быть предметом развивающей практики, – это навыки работы личности, «заботы о себе» (см. Иванченко, 2009), которые по мере их использования и практического совершенствования будут кристаллизоваться в структурах личностного потенциала. Школьные уроки труда давали практически каждому начальные основы деятельности по изготовлению тех или иных предметов, пусть даже у большинства ничего не получалось и они не стремились совершенствоваться в этом дальше. По аналогии с ними тренинги заботы о себе могут принести пользу всем, хотя размер этой пользы может сильно различаться.

Из концепции личностного потенциала вытекают три мишени практической работы этого рода.

Первая мишень относится к потенциальному определению. Стоит задача разработать средства и инструменты, которые помогут человеку поддерживать его автономию, способность и умение делать выбор в конкретной ситуации. **Вторая мишень** – потенциал достижения, продуктивность в осуществлении цели. Неудача оставляет субъекта в состоянии бессилия. Вопросами содействия в целедостижении, в частности психологическими тренингами, направленными на повышение эффективности достижения, занимается огромное число специалистов в разных сферах практики.

Третья мишень работы, относящаяся к потенциальному сохранению в ситуации давления, – резилентность. Сам термин заимствован из физики упругих деформаций, где он означает способность упругого тела (например, резинового мячика) после прекращения нажима на него возвращаться в прежнее состояние. Соответственно, недостаток резилентности выражается понятием «уязвимость». Одной из наиболее богатых концепций резилентности является теория жизнестойкости (hardiness) американского психолога Сальваторе Мадди, который, в частности, разработал и проводит тренинги жизнестойкости (см. Рассказова, Леонтьев, 2016).

Эти три мишени отчасти независимы друг от друга. Человек может обладать достаточно хорошей способностью ориентироваться, выбирать, решать задачи на смысл, но плохо достигать тех целей, к которым он стремится. Или наоборот: человек может быть идеальным исполнителем и прекрасно решать любые задачи, но он может решать только чужие задачи. Он не может сам ставить себе цели и ставить под сомнение те задачи, которые ему спускают. Вместе с тем они имеют отчасти единую основу, и хорошо развитый личностный потенциал проявляется в решении всех трёх классов задач.

Соответственно, можно ставить задачу разработки трёх мини-школ, обучающих трём видам работы личности: школы выбора и самоопределения; школы достижения; школы жизнестойкости.

НЕДОСТАТОК РЕЗИЛЕНТНОСТИ ВЫРАЖАЕТСЯ ПОНЯТИЕМ «УЯЗВИМОСТЬ»

Заключение

Задачей данной статьи была систематизация и уточнение основных положений концепции личностного потенциала в расчёте на специалистов-практиков, прежде всего в сфере образования. Наряду с ранее сформулированными представлениями о личностном потенциале как ядре личности, связанном со способностью к саморегуляции и имеющем трёхчленную структуру, а также о соотношении личностного потенциала с психологическими ресурсами были развернуты положения, которым ранее не уделялось внимания или которые звучали лишь мимоходом, — о системной природе личностного потенциала. Особое внимание было уделено ограничениям и возможностям развивающей работы с личностным потенциалом, что позволяет вписать эту концепцию в контекст обсуждения образовательной политики. Вместе с тем изложенные в статье идеи продолжают оставаться ещё на ранней стадии разработки, не говоря уже о практическом применении. Можно рассчитывать, что резко усилившийся за последние два года интерес к этим идеям послужит двигателем их дальнейшего развития и оформления в подходы и методы, ориентированные на прикладное применение.

Литература

1. Гордеева Т. О., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642–668.
2. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. № 1. С. 85–121.
3. Иванченко Г. В. Забота о себе: история и современность. М.: Смысл, 2009.
4. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
6. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Учёные записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под общ. ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Учёные записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 2 / под ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. С. 85–105.
8. Леонтьев Д. А. Промежуточные итоги: от идеи к концепции, от переменных к системной модели, от вопросов к новым вопросам // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011б. С. 669–675.
9. Леонтьев Д. А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснятельный принцип // Психология саморегуляции в XXI в. / под ред. В. И. Моросановой. СПб.; М.: Нестор-История, 2011в. С. 74–89.
10. Леонтьев Д. А. Личностное изменение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
11. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
12. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011а.
13. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А. Жизнестойкость и её диагностика. М.: Смысл, 2016.
14. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн Иванов Фербер, 2013.
15. Amabile T. M. Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity // American Psychologist, 2001, vol. 56, no. 4, p. 333–336.
16. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., Tice, D. M. Ego depletion: Is the active self a limited resource? // Journal of Personality and Social Psychology, 1998, 74 (5), 1252–1265.
17. Csikszentmihalyi M. Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning. – N.Y.: Penguin, 2003.
18. Duckworth A. L., Seligman M. E.P. Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents. // Psychological Science, 2005, 16 (12), 939–944.

УДК 37.032

АФФЕКТ И ИНТЕЛЛЕКТ для чтения мира

Елена Сергиенко

АННОТАЦИЯ Целью настоящей статьи является представление новой программы дополнительного образования социально-эмоционального развития детей 4–7, 7–10, 11–14 и 15–17 лет. Программа направлена на развитие некогнитивных социальных и эмоциональных способностей, обеспечивающих развитие личностного потенциала. Проведено сравнение авторской программы с зарубежными и отечественными аналогами. Одна из особенностей программы заключается в том, что она является интеграцией модели эмоционального интеллекта и модели психического как способности понимать социальный мир. При этом она включает в себя лучшие достижения отечественной психологии в области социально-эмоционального развития, представления о социализации. Разделы программы охватывают основные социально-эмоциональные способности детей и подростков. Раздел «Восприятие и понимание эмоций» направлен на развитие распознавания и понимания эмоций, способности их верно называть. Раздел «Понимание ментальных состояний» содержит занятия, направленные на развитие способности понимать скрытые ментальные (психические) состояния и использовать их для предсказания собственного поведения и поведения других людей. Раздел «Понимание неверных мнений» направлен на развитие представлений о том, что люди могут иметь мнения, расходящиеся с реальностью. Занятия раздела «Понимание морально-нравственных аспектов поведения» способствуют развитию просоциального поведения и понимания морально-нравственных норм и правил. В разделе «Социальные взаимодействия» занятия направлены на развитие социально-коммуникативных навыков, способствуют росту социальной компетентности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Программа обучения, социально-эмоциональное развитие, личностный потенциал, некогнитивные способности.

Елена Алексеевна
СЕРГИЕНКО

д. п. н., профессор, главный
научный сотрудник Института
психологии РАН
(129366, РФ, Москва,
ул. Ярославская, д. 13/1).
E-mail: elenas13@mail.ru

Введение

В настоящее время на рынке труда происходят масштабные изменения. Разрабатывается искусственный интеллект, производственные процессы роботизируются и автоматизируются, вытесняется множество профессий. При этом становятся всё более востребованными навыки, отличающие человека от машины. Нужны сотрудники, открытые новым знаниям, умеющие критически мыслить, креативно решать задачи, способные эффективно общаться, взаимодействовать, работать в команде, готовые учиться и переучиваться. Растёт потребность в людях, обладающих универсальными компетенциями, или «навыками XXI века», — когнитивными, социальными,

метакогнитивными; умеющих видеть ситуацию в целом, управлять своими эмоциями.

Между тем предметное содержание образования сегодня во многом отстает от требований жизни. Необходимо менять образовательные системы, ставить новые задачи развития детей и подростков, причём не только в познавательной и личностной сферах, но и в системе общения, взаимодействия с миром взрослых. Нужно достаточно рано начинать готовить детей к реалиям современной жизни.

Переход России к постиндустриализации, процессы всеобщей информатизации и усиления значения средств массовой информации как важнейшего института социализации, широкий диапазон информационных и образовательных ресурсов открывают новые перспективы управления качеством образования.

Актуальность создания программы социально-эмоционального развития обусловлена также тем, что навыки XXI века требуют освоения новых технологий, запоминания большого количества информации, лабильности мышления, креативности. Кроме того, нестабильность, угрозы современного мира порождают большое количество стрессов и дистрессов, что снижает эффективность обучения, саморазвития и самореализации человека. Дети особенно уязвимы для социальных вызовов и угроз. Для накапливания человеческого капитала необходимо с самого раннего возраста развивать социально-эмоциональные способности.

Эмоциональное развитие связано с мотивацией поведения, его регуляцией, оно становится основой мышления, осознанного управления собственными возможностями.

Современное образование требует введения новых подходов и решений, включающих социально-эмоциональное развитие, которое направлено на реализацию способностей, необходимых для успешной социальной адаптации и социализации, эффективности образования, будущей профессиональной деятельности.

Всё это делает актуальной задачу создания развивающих программ, которые нивелировали бы перечисленные риски и создавали основу для разработки индивидуальных траекторий социализации. Это подразумевает гармоничное соединение индивидуальных особенностей детей с развитием их познавательных, коммуникативных и эмоциональных способностей, оптимизирующих процесс общения с взрослыми и сверстниками и в целом активное вхождение в мир взрослых. Персонализированное компетентностное образование позволяет раскрывать и развивать навыки и потенциал каждого ребёнка, готовить его к успешной жизни в постоянно меняющихся условиях, учить нести ответственность за свой выбор.

Для решения вышеперечисленных задач Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» в 2016 г. в рамках направления

«Современное образование» инициировал разработку образовательной программы «Социальное и эмоциональное развитие детей». Её авторами стали Т. Д. Марцинковская, Е. И. Лебедева, А. Ю. Уланова, Е. И. Изотова под руководством доктора психологических наук, профессора Е. А. Сергиенко.

Данная образовательная программа опирается на теоретический синтез зарубежных теорий развития эмоционального и социального интеллекта, а также на положения отечественной психологии о развитии ребёнка. Цель программы – внедрение социально-эмоционального обучения в образовательный процесс российских школ и дошкольных учреждений.

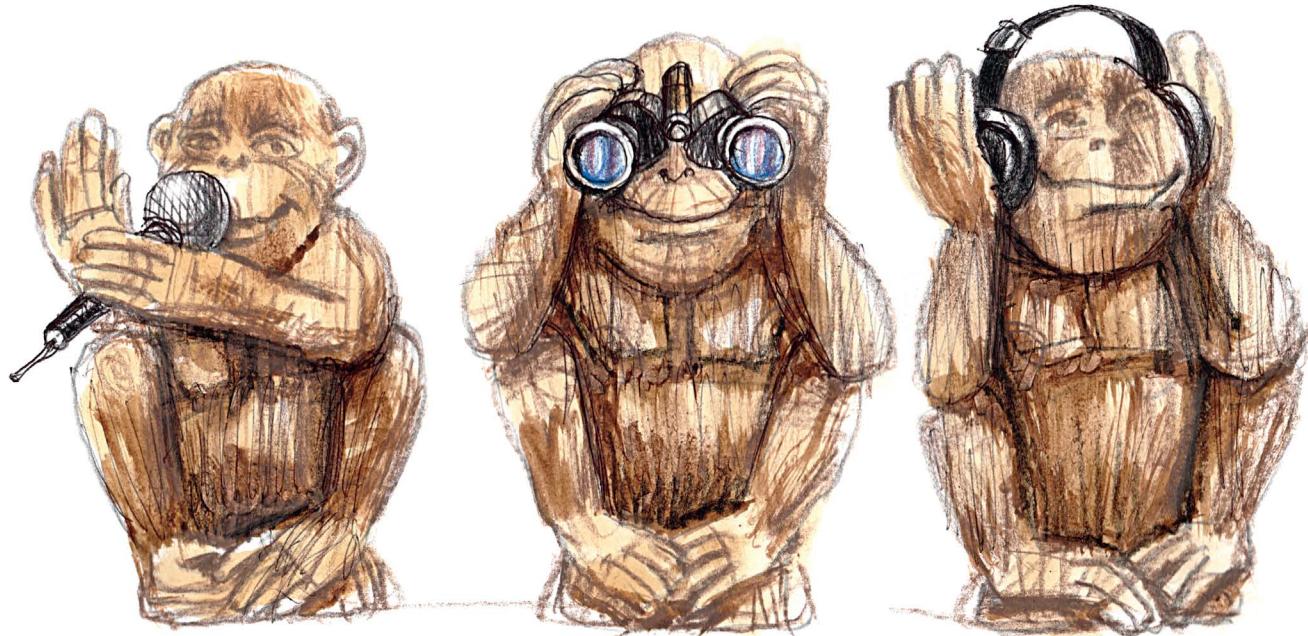
Программ, рассчитанных на долгосрочную работу с социально-эмоциональным развитием детей, в нашей стране единицы, при том что объективная потребность в них есть. Именно поэтому так актуальна задача создания новой программы, которая учитывала бы как зарубежный, так и отечественный опыт.

Зарубежные программы

Программы социально-эмоционального обучения (social-emotional learning) теоретически базируются на постулатах позитивной психологии. Обеспечение позитивного развития ребёнка отличается от ранее доминирующих целей редукции факторов риска, опирающихся на жизнестойкость в преодолении трудных ситуаций развития. Потребности и способности ребёнка должны быть реализованы в креативной среде образовательного учреждения, должна формироваться установка на школьные достижения, на поддержку отношений со взрослыми, сверстниками, на решение проблем и социальную вовлечённость.

Перечислим лишь некоторые программы социально-эмоционального обучения, распространённые в мировой образовательной практике. Наиболее известная программа социально-эмоционального обучения (SEL) имеет

ПРОГРАММ, РАССЧИТАННЫХ НА ДОЛГОСРОЧНУЮ РАБОТУ С СОЦИАЛЬНО- ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ, В НАШЕЙ СТРАНЕ ЕДИНИЦЫ



широкий возрастной диапазон (от 5 до 18 лет) и включена в систему образования более чем в 25 странах Европы, Северной и Южной Америки, Азии, Ближнего Востока и Африки на протяжении уже более 30 лет.

Метаанализ 213 исследований, оценивающих программу SEL, показал её эффективность в школах США [12]. Почти половина (47 %) протестированных учеников показали улучшение социально-эмоциональных навыков, просоциальных установок и поведения, показателей психического здоровья и академических успехов. Развитие данных навыков способствует развитию и отдалённых результатов, таких как мотивация к работе, самоконтроль и самопонимание.

Одна из программ социально-эмоционального обучения, основанная на осознанности (mindfulness), – *MindUP* – направлена на развитие социальной и эмоциональной осведомлённости, психологического благополучия и академической успеваемости. Универсальная стратегия формирования навыков саморегуляции, концентрации внимания и социально-го познания была разработана таким образом, чтобы можно было легко интегрировать её в образовательную программу на трёх уровнях от подготовительного класса до 8-го [14].

Программа *4Rs (Reading, Writing, Respect, Resolution)* включает в себя четыре компонента: чтение, письмо, уважение, решимость; она направлена на развитие понимания, управления эмоциями, эмпатии, способности разрешать конфликтные ситуации, устойчивости к травле (буллингу) посредством совместного чтения и обсуждения книг на занятиях. Программа состоит из семи блоков от подготовительного класса до 8-го [13].

RULER approach to SEL. Название данной программы указывает на то, что она является методом реализации более общего направления в образовании – социально-эмоционального обучения. Название представляет собой аббревиатуру, обозначающую основные знания и навыки, на развитие которых направлена *RULER approach to SEL*: распознавание (Recognizing), понимание (Understanding), называние (Labeling), выражение (Expressing) и регуляцию эмоций (Regulation emotions). Программа создана в Йельском центре эмоционального интеллекта под руководством директора М. А. Брекетта (M. A. Brackett) и рассчитана на детей 5–14 лет, учителей, руководителей системы образования, родителей. Она нацелена на интеграцию социально-эмоционального обучения в академический процесс [15].

Promotion Alternative Thinking Strategies (PATHS). Название программы складывается из начальных букв слов, означающих её направленность на развитие альтернативных стратегий мышления, гибкости и всесторонности обучения. Модель развития придаёт первостепенное значение интеграции познания, эмоции, речи и поведения, что становится основой социальной компетентности. Фундаментальным понятием в модели данной программы является то, что эмоциональное развитие предшествует большинству форм когнитивного развития. Программа включает в себя три основных блока: подготовленность к обучению и самоконтроль, развитие когнитивных процессов (внимание, запоминание, мыслительные операции и т. п.) и основы самоконтроля. Программа структурирована по ступеням от дошкольного возраста до 6-го класса [14].

Программы социально-эмоционального обучения детей и подростков включают в себя две цели:

1. Развитие социально-эмоциональных навыков и понимание их ценности.
2. Улучшение качества среды, в которой происходит обучение.

Эти две цели опираются на теорию экологических систем [11] и теорию самодетерминации [17]. Согласно теории экологических систем различные социальные системы (семья, школа, сверстники, массмедиа, социальная политика, социальная атмосфера) играют важнейшую роль в психическом развитии ребёнка и составляют экологическую систему развития. Согласно теории самодетерминации именно подрастающее поколение наиболее сензитивно к установкам, затрагивающим его социально-эмоциональные способности и потребности – значимые взаимодействия, рост компетентности и автономности. Всё это и составляет основу саморазвития ребёнка, залог его непрерывного стремления к достижениям и самореализации. Частично программы социально-эмоционального обучения основаны на теории эмоционального интеллекта [9, 18]. Эмоциональный интеллект связан с социальной компетенцией, адаптацией и академической успеваемостью.

Программы социально-эмоционального обучения направлены на развитие основных социально-эмоциональных навыков, знаний

и установок детей и взрослых и включают в себя пять ключевых элементов [19]:

- самосознание: распознавание собственных эмоций и мыслей, понимание их влияния на поведение, понимание своих сильных и слабых сторон и развитие обоснованного чувства уверенности в себе;
- саморегуляцию: способность эффективно контролировать свои эмоции и поведение в разных ситуациях; способность справляться со стрессом, умение поддерживать мотивацию и направленность на достижение личных и академических целей;
- социальную компетентность: способность проявлять эмпатию по отношению к людям из разных слоёв общества и разных культур, понимать социальные и этические нормы поведения;
- способность устанавливать и поддерживать позитивные взаимоотношения с другими людьми; развитие навыков активного слушания, сотрудничества, противостояния неуместному социальному давлению и разрешения конфликтов.
- ответственное принятие решений: способность делать этический и конструктивный выбор в личном и социальном поведении; способность реалистично оценивать последствия своих поступков.

В соответствии с данными составляющими в программах ставятся цели, зафиксированные в образовательном стандарте, специфичные для каждого этапа школьного обучения. Например, самосознание и управление эмоциями и поведением у дошкольников выражается в распознавании и точном названии эмоций, понимании, как они связаны с поведением. В средней школе дети развивают понимание того, какие чувства могут испытать люди в той или иной ситуации, могут анализировать последствия собственного поведения для окружающих. Старшеклассники уже отлично знают, как донести свою точку зрения до того, кто придерживается отличного мнения, умеют выражать эмпатию [15].

Зарубежные программы социально-эмоционального обучения реализуются на отдельных уроках и интегрируются в образовательный процесс в зависимости от возможностей и желаний конкретной школы. Преимущество имеют программы, направленные на развитие

нескольких областей (понимание эмоций и их причин, развитие просоциального поведения, навыков саморегуляции, снижения агрессивного поведения и проявлений буллинга). Все программы социально-эмоционального развития должны соответствовать образовательным стандартам и пройти апробацию, результаты которой показывают положительное влияние обучения на академическую успеваемость и другие показатели.

Все представленные наиболее значимые программы социально-эмоционального развития, несмотря на различные теоретические основания и ориентиры, едины в представлении о значении социально-эмоционального обучения и его внедрении в общеобразовательный процесс.

Большинство программ подтвердили свою эффективность в независимых исследованиях. Учителя и родители детей, участвующих в программах, также дают позитивные отзывы об их воздействии не только на социальную компетентность, но и на академическую успеваемость. Хотя многие исследования отмечают необходимость разработки как методического инструментария, так и более тщательной оценки эффектов программ.

Отечественные программы

Система образования в России традиционно была нацелена, прежде всего, на передачу знаний, на интеллектуальное развитие, на следование чётким критериям. Эмоциональная жизнь и особенности взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми — то, что составляет неотъемлемую часть жизни ребёнка в условиях школы, — не учитывалось. Считалось, что эти жизненно важные знания дети получают в первую очередь в семье. Однако с появлением вариативного образования в детских садах и школах стали востребованы программы, способствующие личностному развитию, совершенствованию коммуникативных навыков, знакомству с миром эмоций. Среди них есть как краткосрочные программы, так и долгосрочные,

рас算анные на последовательную работу с дошкольного до подросткового возраста.

В некоторых программах эмоциональное развитие детей является лишь одной из множества тем, а в некоторых основной задачей становится знакомство с эмоциями, работа с чувствами, развитие эмоциональной грамотности и коммуникативных навыков.

Можно выделить программы по социальному-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста «Я, ты, мы» [3], «Я и другие» [4]. Последняя направлена на развитие социально-личностной сферы детей дошкольного возраста 4–6 лет. «Тропинка к своему Я» О. В. Хухлаевой рассчитана на детей и подростков. Программа «Жизненные навыки. Уроки психологии» С. В. Кривцовой отличается как наиболее проработанная.

Отечественных программ, посвящённых развитию эмоциональной сферы и коммуникативных навыков, имеется достаточно много, в каждой из них делается акцент на определённом аспекте этой комплексной задачи. Общей

чертой представленных программ является обращение к теме понимания, выражения эмоций и учёта знаний об эмоциях в поведении. Одни программы посвящены, в первую очередь, развитию способности регулировать собственное эмоциональное состояние, другие — формированию психологического здоровья, принятию себя и происходящего, созданию позитивного эмоционального фона. Наиболее полно задачи развития эмоционального интеллекта как необходимой составляющей личностного развития решаются в программе «Жизненные навыки»: она учит детей через проживание понимать и принимать чувства, как других, так и собственные, осознавать их причины, регулировать эмоции, грамотно обходиться с ними и учитывать знания об эмоциях в своих действиях.

Необходимо подчеркнуть, что в России не проводилось настолько же тщательно организованных и полномасштабных исследований эффективности и долгосрочных эффектов программ, как за рубежом.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СВЯЗАН С СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ, АДАПТАЦИЕЙ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Программа социально-эмоционального развития (СЭР)

Ключевыми при разработке программы явились современные концепции, ранее не используемые в российской образовательной среде: теория эмоционального интеллекта [9, 18] и модель психического [8].

Теория эмоционального интеллекта, разработанная на основе единства аффекта и интеллекта, указывает на важнейшее значение в развитии личности некогнитивных ресурсов, за счёт которых растёт как его общечеловеческий потенциал, так и потенциал обучения и эффективной реализации.

Модель психического – это способность к пониманию и «чтению» социального мира. Без развития данной способности невозможна социализация, усвоение социальных правил и норм, адаптация к меняющимся условиям социальных отношений. Так, у детей и взрослых с расстройствами аутистического спектра именно данная способность представлена в разной степени фрагментарности, что является ключевым дефицитом их развития.

Важным методологическим основанием программы является междисциплинарный подход, который позволяет рассматривать развитие личности ребёнка в единстве его эмоционально-личностных, познавательных и поведенческих качеств.

Программа создаёт развивающую образовательную среду как ресурсный потенциал и зону возможностей ближайшего развития детей и подростков, реализация которых определяется их индивидуально-личностными и возрастными особенностями. На смену парадигме «знания – умения – навыки» приходит признание

становления и развития личности в её индивидуальности, уникальности и неповторимости основной ценностью образования. В программе отражена система условий социализации и развития детей, включая формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса: педагогов, подростков, родителей.

Важным основанием при построении данной программы является концепция социокультурной модернизации образования как института социализации А. Г. Асмолова [2]. Поэтому одной из целей программы является структурирование гармоничных и взаимодополняющих взаимодействий между семьёй и вариативными дошкольными учреждениями, конструирование наиболее адекватных для всех возрастов образов действительности и способов деятельности.

Разделы программы

Раздел «Восприятие и понимание эмоций» направлен на развитие распознавания и понимания эмоций, способности их верно называть. Раздел «Понимание ментальных состояний» содержит занятия, направленные на развитие способности понимать скрытые ментальные состояния и использовать их для предсказания собственного поведения и поведения других людей. Раздел «Понимание неверных мнений» направлен на развитие представлений о том, что люди могут иметь мнения, расходящиеся с реальностью. Пример: я оставила очки на столе, но их переложили на полку. Моё мнение, где искать очки, верное, но оно не соответствует реальности. Занятия из раздела «Понимание морально-нравственных аспектов поведения» способствуют развитию просоциального поведения и пониманию морально-нравственных норм и правил. В разделе «Социальные взаимодействия» занятия направлены на развитие социально-коммуникативных навыков, способствуют росту социальной компетентности.

Количество занятий в каждом разделе меняется в зависимости от возраста обучающихся.

Особенности нашей программы заключаются в том, что она является интеграцией и модели эмоционального интеллекта, и модели психического как способности понимать социальный мир и при этом включает в себя лучшие достижения отечественной психологии в области социально-эмоционального развития, представления о социализации.

ВАЖНЫМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ ОСНОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ СЭР ЯВЛЯЕТСЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

После апробации программ в школах Москвы и Тюмени был проведён анализ эффективности всех четырёх программ. Безусловно, данный этап апробации мы рассматриваем как предварительный, поскольку оценивавшийся интервал от начала до завершения реализации программ был слишком мал (6–7 месяцев). Однако от 70 до 90 % учителей оценили положительный эффект программы, большой интерес детей к занятиям. По результатам разработанного алгоритма оценки развития социально-эмоциональных навыков и сравнения экспериментальных и контрольных классов, рост уровня данных навыков составил от 10 до 17 %, тогда как зарубежные исследования при большом опыте реализации программ и их оценки отмечают рост от 10–15 до 30–33 %. Экспериментальная оценка эффективности программы впервые проводилась в отечественном образовательном пространстве.

СЭР и личностный потенциал

Человеческий потенциал – это внутренние психологические и биологические ресурсы человека. Базовыми понятиями психологической теории человеческого потенциала становятся «потребности», «способности» и «готовность» к реализации собственных ресурсов. Они направлены на познание мира, организацию взаимодействий с ним, порождение и изменения себя в мире. Производство и воспроизведение социального капитала обусловлено человеческим потенциалом, что обеспечивает развитие общества. В конечном итоге люди должны быть знающими и компетентными в различных областях общественной жизни, отвечать на общественные вызовы и быть лабильными, превращая и преобразовывая человеческий потенциал в человеческий капитал.

В психологии разрабатывается понятие личностного потенциала. Он прямо не коррелирует ни с интеллектуальным развитием, ни с творческим потенциалом. В разных подходах в психологии личностный потенциал обозначали такими понятиями, как «воля», «сила эго», «внутренняя опора», «локус контроля», «ориентация на действие», «резистентность», «жизнестойкость» и некоторые другие. Однако все они описывают лишь отдельные грани личностного

потенциала. Согласно Д. А. Леонтьеву [6, 7], личностный потенциал есть интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а его главным феноменом является самодетерминация личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности, как внешних, так и внутренних, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры. Прижизненно складывающейся структурой индивидуальности личность преодолевает давление внешних и внутренних обстоятельств. Личностный потенциал – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности. Они определяют способность личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Проблема личностного потенциала ставится в терминах потенциала и возможностей, уровня развития эго, черт характера, нравственных начал поведения и, наконец, саморегуляции. Составляющими личностного потенциала рассматриваются оптимистическое мышление, жизнестойкость, витальность, личностная автономия, толерантность к неопределенности, стратегии совладания и др.

Понятие личностного потенциала содержательно раскрывает идею «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [1]. Оно идёт на смену понятию адаптации, подразумевая сложные механизмы совладания с изменчивой действительностью – не только приспособление к заданным условиям, но и готовность к их изменению и способность к самостоятельному созданию необходимых условий. Способность человека выполнять задуманное вне зависимости от внешних условий, в том числе в неблагоприятных условиях, является неоспоримой ценностью как во многих областях профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Реализация задуманного делает регуляцию важным фактором в позитивных психологических процессах. При этом одной из сложных задач остаётся регуляция эмоций, которая может быть как произвольной, целенаправленной и предполагающей некоторые усилия, так и непроизвольной, спонтанной.

Для процесса регуляции необходимо верно распознать эмоции свои и другого, оценить условия или ситуации их возникновения, т.е. анализировать причину, осознать возможности регуляции при взаимодействии с другим человеком, при понимании эмоциональных состояний своих и/или другого. В программе СЭР значительное место уделяется развитию способности распознавания базовых эмоций, сложных, амбивалентных эмоций, анализу причин их возникновения и возможностям регуляции и саморегуляции поведения.

Ключевое значение в развитии личностного потенциала в концепции Д. А. Леонтьева [6, 7] отводится рефлексивному сознанию. При этом автор подчёркивает, что рефлексия является возможной, но не необходимой универсальной способностью. Осознание собственных состояний и причин, их порождающих, может приводить к изменениям в регуляции поведения, выборам целей и мотивов. При становлении уровня сознательной рефлексии регуляция собственной деятельности и поведения может усложниться, поскольку оценка внутренних отношений и противоречий вступает в сложные связи с внешними условиями и ситуациями.

Способность осознавать свои психические состояния и состояния другого человека (эмоции, желания, намерения, распознавать неверные мнения, обман, понимать юмор, иронию и сарказм) предполагает постоянный тренинг осознания и осознанной рефлексии для выполнения заданий, представленных в программе СЭР (от самых простых – понимания различий в психических состояниях – до сложного осознанного их понимания и регуляции).

Главным феноменом, порождённым личностным потенциалом, Д. А. Леонтьев называет самодетерминацией и автономией. Психологическим критерием самодетерминации является гибкость человека в управлении собственными взаимодействиями со средой. Понятие самодетерминации даёт возможность при изучении человека учитывать воздействие как среды, так и самой личности.

Становление самодетерминации и автономии, позволяющих сделать субъектный выбор, направить собственное поведение на самореализацию в контексте социальных взаимодействий и понимания потребностей других людей, происходит постепенно на протяжении всей жизни

человека. Но наиболее ответственным периодом для становления способности к самодетерминации и автономии является детский и подростковый возраст, как сензитивный для развития личности. В программе социально-эмоционального развития (СЭР) предлагаются задачи на понимание себя и другого, эмпатию, морально-нравственные выборы, развитие коммуникативных навыков. Все эти задания, наряду с рефлексивностью и осознанностью, способствуют развитию и становлению самодетерминации и автономии, субъектности учащихся.

Заключение

Сложная задача развития личностного потенциала как необходимого звена в росте человеческого капитала, на наш взгляд, с необходимостью предполагает раннее развитие тех способностей, которые обеспечивают его рост. Социально-эмоциональное развитие – это становление понимания себя и других, управление собой и другими, регуляция собственных состояний и состояний других людей, осознание собственных психических состояний и способностей, целенаправленности деятельности, понимание морально-нравственных основ социальных взаимодействий и становление успешной коммуникативной способности. Именно на развитие социально-эмоциональных способностей направлена программа социально-эмоционального развития (СЭР). Во-первых, программа фокусируется на развитии внутренних психологических способностей, предполагающих понимание себя и других, становлении просоциальных установок и мотивации, рефлексии собственных компетенций и их совершенствовании, развитии коммуникативных навыков и толерантности к особенностям других людей. Саморегуляция эмоциональных состояний и поведения составляет важную часть программы. Следовательно, программа СЭР усиливает возможности саморазвития и самодетерминации через процессы осознания собственной индивидуальности, её возможностей и укрепления автономии личности в континууме социальных отношений. Развитие этих способностей и становится условием реализации личностного потенциала человека с ростом его автономности, самодетерминации и саморегуляции.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. М.: Изд-во МГУ, 1990. 365 с.
2. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2. С. 2–6.
3. Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Я, ты, мы: учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. М.: Дрофа; ДиК, 1999. 128 с.
4. Конончук О. Ю. Программа «Я и другие» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/613601/>. 2011 г. (дата обращения: 22.04.2016).
5. Крицова С. В. Жизненные навыки. Уроки психологии во 2-м классе. М.: Генезис, 2002. 189 с.
6. Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
7. Личностный потенциал. Структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 403 с.
8. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009, 456 с.
9. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT. V. 2.0). Русскоязычная версия. М.: Институт психологии РАН, 2010. 212 с.
10. Хухлаева О. В., Хухлаев О. Е., Первушина И. М. Тропинка к своему я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2017. 125 с.
11. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Harvard: Harvard university press, 2009. 304 p.
12. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*. 2011. Vol. 82. № . 1. P. 40–432.
13. Phillips, M., & Roderick, T. The 4Rs Teaching Guide Reading, Writing, Respect & Resolution. New York: Educators for Social Responsibility Metropolitan Area. 2003. 105 p.
14. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University. 1999.
15. Illinois State Board of Education. (n.d.). Illinois learning standards: Social/ emotional learning performance descriptors. [Website]. Retrieved from http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/descriptors.htm
16. Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., Brackett, M. A. Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*. Vol. 8, No. 4. P. 1–6.
17. Ryan, R. M., & Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 1992. Vol. 55. N. 1. P. 68–82.
18. Salovey, P., Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 1990. Vol. 9. N. 3. P. 185–211.
19. Weissberg R. P., Goren, P., Domitrovich, C., Dusenbury, L.. CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: CASEL. 2013.

Elena A. SERGIENKO.

Dsc, Professor, Chief of Researches, Institute of Psychology, Russian academy of sciences (13-1, Yaroslavskaya ul., Moscow, 129366, Russian Federation). E-mail: elenas13@mail.ru

PROGRAM OF SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PERSONAL POTENTIAL

Abstract

The purpose of this article is to introduce a new program of additional education on the social and emotional development of children from 4 to 17 years old. This program includes 4 programs for different ages 4–7, 7–10, 11–14 and 15–17 years. The program is aimed at the development of non-cognitive social and emotional abilities of children, ensuring the development of personal potential, which meets the requirements for developing the skills of the 21st century. A comparison of the author's program with foreign and domestic counterparts. Features of the program are that it is an integration and a model of emotional intelligence, and a mental model as an ability to understand the social world and at the same time includes the best achievements of Russian psychology in the field of social and emotional development, ideas about socialization. Sections of the program cover the main socio-emotional abilities of children and adolescents. The section "Perception and Understanding of Emotions" is aimed at developing recognition and understanding of emotions, the ability to correctly call them. The "Understanding Mental States" section contains exercises aimed at developing the abilities to understand hidden mental (mental) states and use them to predict other people's own behavior and behavior. The section "Understanding False Opinions" is aimed at developing the perception that people may have wrong opinions that differ from reality. Classes of the "Understanding the Moral Aspects of Behavior" section contribute to the development of prosocial behavior and understanding of moral and ethical norms and rules. In the "Social Interactions" section, classes are aimed at developing social and communicative skills that contribute to the growth of social competence.

Keywords: training program, social and emotional development, personal potential, non-cognitive abilities

References

1. Асмолов, А. Г. (1990). Psychology of Personality. Moscow: MGU. (in Russ.).
2. Асмолов, А. Г. (2014). Additional personal education in an era of change: cooperation, co-creation, self-creation. *Educational Policy Journal*. № 2, p. 2–6. (in Russ.).
3. Князева, О. Л., & Стеркина, Р. В. (1999). I, You, We. Moscow: Drofa. (in Russ.).

4. Kononchuk, O. U. (2011) I and others. <http://festival.1september.ru/articles/613601/>. (in Russ.).
5. Krivtsova, S. V. (2002). Life skills. Psychology lessons in the 2nd grade. Moscow: Genesis. (in Russ.).
6. Leont'ev, D. A. (2016). Self-regulation, resources and personal potential. *Siberian Psychological Journal*, 62, p. 18–37. (in Russ.).
7. Personal potential. Structure and diagnosis. (2011). Moscow: Smisl. (in Russ.).
8. Sergienko, E. A., Lebedeva, E. I., Prusakova, O. A. Theory of mind in human ontogenesis. M.: "Institute of Psychology RAS". 2009. 456 p. (in Russian).
9. Sergienko, E. A., Vetrova, I. I., Test, J., Mayer, P., Salovey, D., & Caruso. 2010. Emotional Intelligence (MSCEIT. V. 2.0). Moscow: Institute of Psychology RAS. (in Russ.).
10. Khuhlaeva, O. V., Khuhlaev, O. V., & Pervushina, I. M. (2017). The path to my self: how to preserve the psychological health of preschoolers. Moscow: Genesis. (in Russ.).
11. Bronfenbrenner, U. (2009). The ecology of human development. Harvard: Harvard university press.
12. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82 (1), p. 405–432.
13. Phillips, M., & Roderick, T. (2003). The 4Rs Teaching Guide Reading, Writing, Respect & Resolution. New York: Educators for Social Responsibility Metropolitan Area.
14. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University.
15. Illinois State Board of Education. (n.d.). Illinois learning standards: Social/ emotional learning performance descriptors. Retrieved from http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/descriptors.htm
16. Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, Vol. 8, No. 4. P. 1–6.
17. Ryan, R. M., & Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, Vol. 55, N. 1. P. 68–82.
18. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, Vol. 9. N. 3. P. 185–211.
19. Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: CASEL.

ИНСТРУМЕНТЫ, СЭР!

Марина Рожкова

Бытует мнение, особенно среди родителей, что залогом успешности ребёнка является высокий IQ. Поэтому так востребованы школы раннего развития. Безусловно, прочные знания по предметам позволяют выпускнику поступить в рейтинговый университет и в дальнейшем, возможно, получить престижную должность. Но обеспечит ли высокий уровень интеллекта работу адаптационных механизмов, помогающих выживать в условиях многозадачности и неопределённости?

Внимательное отношение к своим эмоциям и чувствам, умение понимать их природу и управлять ими становятся важнейшими компетенциями. Поэтому разработка и внедрение целостной (от дошкольников до подростков) программы социально-эмоционального развития (СЭР), обеспеченной проработанным инструментарием, безусловно, становится знаковым событием для педагогического сообщества. Именно так можно охарактеризовать запуск программ Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» по социально-эмоциональному развитию и личностному потенциалу. Партнёром фонда выступает «Российский учебник». Целевая аудитория – образовательные организации.

Сегодня программа по развитию личностного потенциала представляет собой учебно-методический комплекс (УМК), включающий четыре части, направленные на работу с дошкольниками, младшими школьниками и подростками. Уникальность данного комплекса заключается в том, что он имеет глубокое теоретическое обоснование и создан на основе синтеза зарубежных подходов и достижений

ОБЕСПЕЧИТ ЛИ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА РАБОТУ АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ?

отечественной психологии: теории эмоционального интеллекта и модели психического (Е. А. Сергинко), разработки понятия личностного потенциала (Д. А. Леонтьева), концепции социокультурной модернизации образования (А. Г. Асмолова).

Благодаря единству концептуальных подходов УМК обеспечивает преемственность между уровнями образования и логичный переход от социально-эмоционального развития у дошкольников и младших школьников к развитию личностного потенциала подростков.

Комплекс включает в себя полный набор пособий, которые будут полезны педагогам, родителям, детям. Для дошколки и начальных классов: книга «Социально-эмоциональное развитие. Теоретические основы», методические и учебные материалы, игровой комплект «Палигра эмоций». Программа основной школы структурирована по модулям, что позволяет педагогам планировать занятия с учётом потребностей и возможностей учеников.

К 2020 году будет создан онлайн-курс повышения квалификации для педагогов (воспитателей и учителей), желающих вести предложенную программу в своих учебных заведениях. Слушатели получат возможность освоить методический инструментарий и технологии социально-эмоционального развития детей и познакомятся с эффективными практиками работы с родителями.



Марина
Викторовна
РОЖКОВА

к. п. н., директор редакционного центра дошкольного и начального образования корпорации «Российский учебник»



ОПЫТ И РИСКИ ПЕРВОПРОХОДЦЕВ: проект в Ярославской области

Ангелина Золотарёва, Альбина Кораблёва, Ирина Лобода

АННОТАЦИЯ Данная статья посвящена описанию методологических оснований, целевых и содержательных ориентиров регионального проекта «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала» в Ярославской области. Авторами представлены особенности инновационного комплекса региона, в который входят научные лаборатории, региональные инновационные, базовые и стажировочные площадки, сетевые проекты и программы, профессиональные объединения и экспертные сообщества, обеспечивающие развитие региональной системы образования. Показано влияние федеральных и региональных проектов на повышение качества предметных, метапредметных и личностных результатов образования. Описаны предпосылки организации сотрудничества Департамента образования Ярославской области с Благотворительным фондом «Вклад в будущее» Сбербанка России в области реализации комплексной программы по развитию личностного потенциала участников образовательного процесса, выявлен ряд противоречий, разрешение которых вошло в программу совместной деятельности. Обоснованы методологические подходы, лежащие в основе проекта: компетентностный, ценностно-сингергетический, системно-деятельностный, средовой и метапредметный. Представлены 12 общеобразовательных организаций Ярославской области, вошедших в проект, проведён анализ возможных рисков для дальнейшего эффективного управления им, показана карта рисков, прогнозируемые результаты и планируемые продукты проекта. Показаны результаты предварительного исследования образовательной среды школ-участников, выявлено наличие «карьерного» или «догматического» характера среды, обоснован ориентир на формирование творческой образовательной среды. Описаны интересные находки формирования новой среды в проектах ярославских школ на уровнях образовательной и организационной подсистем, изменения в предметно-пространственной среде школы, предложения в ресурсный методический пакет проекта. Показаны перспективы и количественные показатели его реализации в Ярославской области.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Личностный потенциал, развитие личностного потенциала, проект, риски проекта, компетенции XXI века, социально-эмоциональное и когнитивное развитие, компетентностный, ценностно-сингергетический, системно-деятельностный, средовой, метапредметный подходы.



Ангелина Викторовна
ЗОЛОТАРЕВА

д. пед. н., профессор, ректор
ГАУ ДПО Ярославской области
«Институт развития образования»
(150014, РФ, Ярославль,
ул. Богдановича, д. 16).
E-mail: ang_gold@mail.ru



Альбина Александровна
КОРАБЛЕВА

к. пед. н., руководитель центра
сопровождения проектов
ГАУ ДПО Ярославской области
«Институт развития
образования»
(150014, РФ, Ярославль,
ул. Богдановича, д. 16).
E-mail: korableva@iro.yar.ru



Ирина Валентиновна
ЛОБОДА

директор
Департамента образования
Ярославской области
(150000, РФ, Ярославль,
ул. Советская, д. 7).
E-mail: i.loboda@yarregion.ru

От обоснования проблемы к целевым установкам проекта

В настоящее время в Ярославской области создается инновационный комплекс, в который входят научные лаборатории, региональные инновационные, базовые и стажировочные площадки, сетевые проекты и программы, профессиональные объединения и экспертные сообщества [11]. В регионе реализуется ряд проектов, позволяющих эффективно влиять на изменение образовательной среды, предметных, метапредметных и личностных результатов образования [1].

Ярославская область является неоднократным победителем конкурсов на получение федеральных субсидий, в том числе по программам «Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом» [3], «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» [16]. Ярославский регион одним из первых в России разработал концепцию создания региональной сети школьных информационно-библиотечных центров (ШИБЦ), что позволило объединить методические ресурсы системы образования региона в единый информационный цифровой ресурс [18]. В рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребёнка» создаются условия для повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ [4, 6, 15].

На повышение образовательной результативности направлены такие региональные проекты, как «Родительская академия „Родитель+“», «Медиация: распространение восстановительной практики в работе с несовершеннолетними детьми», «Мультикультурность: компетентность современного человека» [14]; а также губернаторские проекты «Школа открытий.76» и «Школьный спорт. 76», направленные на создание новых условий для формирования у обучающихся инженерных компетенций и мотивации заниматься спортом.

На повышение уровня профессионального мастерства педагогов, престижа и результативности деятельности муниципальных методических служб, создание условий для развития молодых педагогов, сопровождение профессиональных педагогических сообществ направлен региональный проект «Развитие кадрового потенциала системы образования Ярославской области» [2, 13]. В рамках проекта действует региональная лаборатория «Метапредметные компетенции педагога», результатом деятельности которой является разработка и апробация программ формирования метапредметных компетенций педагогов и устранения их дефицитов в условиях дополнительного профессионального образования [12].

Второе полугодие 2018 года для Ярославской области ознаменовано установлением тесного сотрудничества с Благотворительным фондом «Вклад в будущее» Сбербанка России и запуском регионального проекта «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала» (функциональный заказчик: Департамент образования Ярославской области, оператор: региональный Институт развития образования).

Цель проекта: создание условий для проектирования, внедрения и функционирования комплексной программы развития личностного потенциала участников образовательного процесса.

Задачи проекта:

- Обеспечить на базе регионального ИРО организационно-педагогические условия для повышения готовности управленческой и педагогической команд образовательных организаций к реализации комплексной программы развития личностного потенциала у субъектов педагогического процесса.
- Выработать механизмы методического сопровождения образовательных организаций Ярославской области – участников проекта – на этапе проектирования и реализации идей по созданию лично-развивающей среды.
- Создать, внедрить и распространить оригинальные педагогические практики

БОЛЬШОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДАННОГО ПРОЕКТА ИМЕЕТ МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД

социально-эмоционального и когнитивного развития обучающихся в условиях региональной системы образования.

От методологических подходов к инновационным идеям проекта

В плане формирования основной идеологии разработчикам проекта наиболее близка теория Д. А. Леонтьева, определяющего личностный потенциал как интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности [9]. В этой связи обращение именно к проблеме развития личностного потенциала как одной из характеристик личности XXI века как никогда актуально. И речь здесь идёт не о формировании у обучающихся адаптивных способностей или отдельных качеств, входящих в волевую сферу или сферу саморегуляции, а о готовности в постоянно изменяющихся условиях (в ряде случаев неблагоприятных) преобразовывать действительность, самостоятельно создавать необходимые условия. В контексте комплексной программы развития личностного потенциала, предложенной Благотворительным фондом «Вклад в будущее» Сбербанка России, социально-эмоциональный интеллект и когнитивное развитие составляют инструментальное ядро личностного потенциала.

Были выбраны следующие методологические подходы: компетентностный (М. И. Лукьянова, Н. В. Власихина, В. А. Сластёнина), ценностно-синергетический (Н. А. Асташова, В. В. Маткин, О. С. Гребенюк, М. И. Рожков), системно-деятельностный (А. Н. Леонтьев, М. С. Каган, С. Л. Рубинштейн и др.), средовой (В. А. Ясвин, А. М. Моисеев), метапредметный (Ю. В. Громыко, А. В. Хуторской).

Компетентностный подход рассматривается нами в двух аспектах. С одной стороны, сам проект предполагает формирование у обучающихся компетентностей XXI века, а с другой стороны, это требует наличия в образовательных организациях компетентных педагогов, готовых к организации данного процесса, обладающих не только знаниями, но и умениями, имеющими мотивацию

и обладающих компетенциями XXI века. Компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими наряду с когнитивной составляющей и опытом [8, 12].

Ценностно-синергетический подход диктует необходимость признания всеми участниками проекта самоценности идеи развития личностного потенциала участников образовательного процесса. Одновременно с этим данный подход обуславливает вовлечение участников проекта в организованную практическую деятельность и общение, переживания отдельных ситуаций, ведущие к осознанию ценностей. Так, в проекте возникает следующая идея: развитие личностного потенциала в условиях неопределённости протекает неравномерно, вероятностно, хаотично. Следовательно, необходимы инструменты его корректного и мягкого сопровождения. Личностно-развивающая образовательная среда должна послужить одним из таких инструментов и выступать независимо от своего типа как пространство субъектности и условие самоорганизации [7, 17].

В плане сопровождения педагогов в проекте заложено создание на уровне региона сообщества обучающихся педагогов «Развитие личностного потенциала» и сообществ внутри каждой образовательной организации по тематике проекта, что по существу является формой деликатного управления проектом [20].

Системно-деятельностный подход в аспекте подготовки педагогов к развитию личностного потенциала предполагает построение в рациональной и системной форме операций, действий, видов деятельности, при освоении и выполнении которых у педагогов формируются необходимые компетенции [5, 10]. Так, например, линейка междисциплинарных и модульных программ повышения квалификации (ППК) для различных целевых групп (управленческой команды, команды педагогов образовательных организаций, команды тьюторов) способствует целостности проекта, повышает эффективность его в целом, а командный

НАЛИЧИЕ РИСКОВ У ТАКОГО МАСШТАБНОГО ПРОЕКТА — НОРМАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

характер проектирования и реализации ППК позволяет интегрировать усилия в реализации целей и задач ППК. В аспекте непосредственно го развития личностного потенциала системно-деятельностный подход едва ли не самый ведущий, т.к. предполагает создание условий для самостоятельного проектирования субъектами образовательного процесса предстоящей деятельности. Именно на это уже сейчас ориентированы все образовательные продукты проекта и будут ориентированы в дальнейшем образовательные и методические продукты команд-участников.

Средовой подход заложен самой идеологией проекта. Вслед за Н. В. Ходяковой мы считаем, что «личностно развивающая образовательная среда обеспечивает расширение традиционного содержания образования через: накопление соответствующих видов личностного опыта посредством дополнения нормативных компонентов содержания образования вариативными (опыт свободного выбора); обогащение предметной учебной деятельности ценностно-смысловыми отношениями (опыт мотивации, поиска смысла, рефлексии); переход от регламентированного обучения к свободному обмену мнениями и творческому экспериментированию (опыт самопрезентации, диалога, творческой самореализации); переход от педагогического управления к самоуправлению (опыт самоорганизации и саморегуляции)» [21].

Большое значение для реализации данного проекта имеет *метапредметный подход*. Суть метапредметного подхода заключается в том, что содержание образования ориентировано на универсальные способы мышления и деятельности, способствующие формированию ключевых умений и навыков [22]. Для нашего проекта особо важно, что метапредметные результаты наиболее связаны с личностными результатами образования и оказывают на их формирование большое влияние. Так, исследования, представленные в работе Ч. Фаделя, М. Бялик, Б. Триллинга «Четырёхмерное образование: компетенции, необходимые для успеха» [19], показывают, что мир больше не делится на специалистов узкого и широкого профиля, всё больше ценятся специалисты-универсалы, способные применять всё своё мастерство к растущему в геометрической прогрессии набору ситуаций и случаев.

От осознания рисков к результатам и продуктам проекта

В результате анализа опыта, накопленного в Ярославской области, были определены 12 общеобразовательных организаций, которые стали участниками проекта в 2018/2019 году. Часть школ-участников уже являются носителями опыта по когнитивному развитию обучающихся и на определённом этапе реализации проекта движутся по своему «продвинутому» маршруту (аккумулируют и передают другим организациям опыт, выступают экспертами и др.). В проект также включены образовательные организации, участвующие в региональных программах и проектах по вопросам: повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях; повышения доступности дополнительного образования; создания сети служб медиации, сети ШИБЦ. Включены также участники апробации метапредметных компетенций педагогов.

Работа над проектом позволила выявить ряд рисков его реализации:

- повышение стоимости привлекаемых ППК и мероприятий в рамках проекта;
- отказ в период прохождения ППК или после их прохождения образовательными организациями от участия в проекте;
- низкая мотивация к включению в проект педагогического коллектива общеобразовательной организации;
- недостаточная связь между проектами управлеченческой и педагогической команд;
- нереализация проектов личностно-развивающей образовательной среды в образовательной практике образовательной организации;
- невозможность обеспечения учебно-методическими материалами всех участников проекта;
- невыполнение количественных показателей по проекту, обозначенных в трёхстороннем соглашении о сотрудничестве, и др.

Наличие рисков у такого масштабного проекта – совершенно нормальное явление. Их осознание помогает проектной команде правильно выстроить стратегию управления ими. В этом случае риски не превратятся в угрозы и препятствия на пути к достижению результатов и при подготовке продуктов проекта.

Командой проекта определены основные прогнозируемые результаты и планируемые продукты, представленные в таблице 1.

Одной из результативных характеристик проекта являются его количественные показатели (табл. 2).

Отметим, что проект «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала», реализуемый в 2018–2019 гг. в Ярославской области, уже имеет результаты как на уровне содержания, так и на уровне организации деятельности по проекту.

По данным исследования, проведённого по методике В. А. Ясвина, образовательная среда в школах Ярославской области в основном носит «карьерный» или «догматический» характер. Данный тип среды ставит перед педагогами и обучающимися установку на достижение целей и высоких результатов, но характеризуется преобладанием авторитарных методов, жёсткой дисциплины, соблюдением традиций и правил, формирует зависимость ребёнка от оценки. Причём часто в ответах педагогов среда определяется как свободная и активная, а по ответам учеников – как зависимая и пассивная. Вероятно, педагоги искренне считают творческой среду, которая таковой не является. Внедрение новых методов, приёмов и способов в образовательную деятельность вызывает у педагогического коллектива школ сопротивление и тревогу, что не позволяет им дать адекватную оценку реальному положению дел. Всё это тормозит личностное развитие обучающихся.

В Ярославле были реализованы следующие наиболее интересные подходы для формирования творческой образовательной среды.

В образовательной подсистеме школы.

На уровне обучающихся:

- предоставление возможности обучаться в разновозрастных сообществах, самостоятельно выбирать творческие мастерские, студии, лаборатории, мини-курсы;
- формирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных карт успеха детей;
- создание условий для проектной, исследовательской и творческой деятельности в специальных кабинетах, лабораториях, мастерских;
- создание в школе службы тьюторства и наставнического движения «Дети учат детей»;

- формирование системы профессиональных проб, новых условий для подготовки детей к профессиональному и жизненному самоопределению, приобретению опыта социальной самореализации; взаимодействия с миром взрослых.

На уровне педагогов:

- создание профессиональных и обучающихся сообществ педагогов, сетевых, детско-взрослых сообществ, новых (метапредметных) коопераций педагогов по вопросам достижения личностных и метапредметных результатов образования;
- разработка новых учебных программ и дидактических материалов по развитию у обучающихся социально-эмоционального интеллекта и когнитивных компетенций; интеграция модулей по данным вопросам в действующие рабочие программы;
- разработка и проведение интегрированных и профильных уроков, тематических занятий, онлайн-проектов, в том числе с разновозрастными группами обучающихся и на базе социальных партнёров;
- формирование программы собственного саморазвития, в том числе позитивной Я-концепции и устойчивой самооценки, снижение уровня тревожности, профессионального выгорания; формирование «ситуации успеха» на основе освоения метапредметных компетенций и новых личностных качеств;
- активизация участия в обучающих мероприятиях и курсах повышения квалификации по вопросам формирования ЛРОС, 4К, СЭ и КР.

На уровне родителей:

- активизация деятельности общественных советов (управляющий совет, совет отцов, родительский клуб);
- привлечение родителей к независимой оценке качества образования;
- создание условий для профессиональной педагогической поддержки семей в трудных жизненных ситуациях и др.

В организационной подсистеме школы (на уровне управления образовательной организацией):

- обеспечение изменений в управленческой политике: осуществление обучения управленческих команд; проведение управленческих консилиумов, аналитических сессий, проблемных советов, экспертных комиссий,

Таблица 1. Результаты и продукты проекта «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала»

№	Благополучатели проекта	Результаты проекта	Продукты проекта
1	Региональная система образования	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Созданы и реализованы вариативные модели разработки и внедрения комплексной программы личностного развития обучающихся. ▪ Созданы, внедрены и распространены оригинальные педагогические практики социально-эмоционального и когнитивного развития (далее СЭР и КР) 	<p>Стратегические соглашения с потенциальными партнёрами – участниками реализации комплексной программы личностного развития:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ проектный кластер ЛРОС; ▪ модели разработки и внедрения комплексной программы и проектов ЛРОС; ▪ авторские материалы участников проекта, публикации участников
2	Региональный ИРО	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Разработана система повышения квалификации педагогов в области социально-эмоционального и когнитивного развития ребёнка. ▪ Создана и реализована система сопровождения участников проекта 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ППК «Управление личностно-развивающей образовательной средой». ▪ ППК «Социально-эмоциональное и когнитивное развитие ребёнка в условиях реализации ФГОС». ▪ ППК «Тьюториал профессиональных педагогических сообществ». ▪ Профессиональное сообщество «Развитие личностного потенциала»
3	Общеобразовательная организация (далее ОО)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Спроектирована и функционирует ЛРОС, способствующая социальному-эмоциональному и когнитивному развитию обучающихся. ▪ Эффективно внедрены в образовательный процесс практики социально-эмоционального и когнитивного развития обучающихся в условиях ЛРОС 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 50 проектов ЛРОС. ▪ Методические продукты, созданные педагогами ОО. ▪ Публикации, обобщающие опыт педагогов
4	Администрация ОО	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Повышена квалификация административной команды образовательных организаций в области проектирования и управления ЛРОС. ▪ Создана и реализована система развития личностного потенциала субъектов педагогического процесса 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Проект ЛРОС (создаётся каждой командой). ▪ Инструменты оценки образовательной среды. ▪ Разработки форм работы с педагогическим коллективом по проектированию ЛРОС, интеграции в неё методических продуктов учителей. ▪ Общий план ОО по реализации проекта
5	Педагоги	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Повышена квалификация педагогов; разработаны и внедрены педагогические практики социально-эмоционального и когнитивного развития обучающихся. ▪ Педагоги включены в профессиональные сообщества обучающихся педагогов 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Методические проекты педагогов. ▪ Профессиональные сообщества. ▪ Публикации педагогов по теме. ▪ Конкурсные работы педагогов. ▪ Общий план (программа) педагогической работы по СЭ и КР. ▪ Диагностика удовлетворённости образовательной средой и т. д.
6	Обучающиеся, их родители (лица, замещающие родителей)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Включены в процесс проектирования и функционирования ЛРОС. ▪ Качественно преобразованы показатели социально-эмоционального и когнитивного развития. ▪ Повышен уровень педагогической культуры у родителей (лиц, замещающих родителей) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Проекты обучающихся. ▪ Детско-родительские проекты. ▪ Результаты диагностик. ▪ Обновление обучающимися предметно-пространственной среды и др.

Таблица 2. Качественные показатели реализации проекта «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала»

	2018/2019 Всего: 12 (школ – 9, ДОО – 2, ИРО – 1)	2019/2020 Всего: 19 (школ – 15, ДОО – 4)	2020/2021 Всего: 2 (школ – 15, ДОО – 5)	2021/2022	Итого
Управленческая команда (всего)	56	75	75	-	206
Участники из школ	40	60	60	-	160
Участники из ДОО	8	15	15	-	38
Участники из ИРО	8	-	-	-	8
Педагогическая команда (всего)	113	193	234	-	540
Участники из школ	107	180	200	-	487
Участники из ДОО	6	13	34	-	53
Тьюторы (всего)	-	10	10	15	25
ИТОГО	169	268	310	15	762

- метапредметных методических объединений и других форм развития коллективного управления;
- осуществление инновационных структурных изменений: организация блока дополнительного образования на базе школы, создание школьных служб медиации, центров внеурочной работы по развитию творческой, проектной и исследовательской деятельности (например, «Территория творчества и открытый»);
 - создание условий для проектного управления, а также реализации проектов, направленных на развитие предметно-пространственной образовательной среды организации;
 - проведение пиар-кампаний по формированию и продвижению бренда «Школа успеха»;
 - расширение потенциала социального партнёрства и сетевого взаимодействия с другими организациями;
 - совершенствование системы стимулирования педагогов к творческой деятельности, саморазвитию на основе показателей качества образования и профессиональных дефицитов;
 - проведение систематического мониторинга уровня развития личностного потенциала участников образовательного процесса, интеграция критериального и формирующего оценивания в урочную и внеурочную деятельность школы, включение в оценочную деятельность родителей и школьников.

Изменения в предметно-пространственной среде школы:

- обеспечение многофункционального зонирования учебного пространства школы;
 - создание мобильных лабораторий для организации исследовательской деятельности, кабинетов проектной деятельности, мобильных зон для демонстрации продуктов детского творчества;
 - формирование зон для пользования сетью Wi-Fi и информационно-библиотечными ресурсами, проведения буккроссинга и др.;
 - оформление пространства рекреаций для общения, коммуникаций с помощью надписей на стенах, QR-кодирование фотографий, картин в коридорах школы; создание стены психологической разгрузки для детей (грифельная стена, маркерная стена и др.);
 - создание зоны для психологической разгрузки и отдыха педагогов;
 - формирование офисной системы школы для повышения уровня навигации и информирования о деятельности школы;
 - создание ландшафтных проектов по оформлению территории вокруг школы и проектов оформления фасада здания школы.
- Участники ярославских проектов предложили также создать **ресурсный методический пакет проекта**, в который могут войти:
- методический кейс учителей-предметников по применению в образовательном процессе

- методик социально-эмоционального и когнитивного развития обучающихся;
- методический кейс по продвижению бренда личностно-развивающей образовательной среды «Школа успеха»;
- методический кейс по организации интенсивных курсов по выбору обучающихся;
- методический кейс по разработке индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- комплект программ внеурочной деятельности со встроенным курсом личностного развития детей;
- программы работы службы школьной медиации;
- пакет методик развития устойчивой самооценки, снижения уровня тревожности у педагогов;
- материалы внутренней экспертизы личностно-развивающей среды школы (описание, результаты, сценарии, наблюдения, впечатления и др.).

Кроме того, на уровне организации деятельности по проекту проведена работа, позволяющая выстраивать стратегию и тактику его продвижения:

- составлена проектная документация, подписано соглашение между Департаментом образования Ярославской области и Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее»;
- совместно с Московским городским педагогическим университетом (МГПУ) разработана ППК «Социально-эмоциональное и когнитивное развитие ребёнка в условиях реализации ФГОС»;
- обучено (совместно с Благотворительным фондом «Вклад в будущее» и МГПУ) 56 управлеченцев из образовательных организаций – участников проекта (из них 8 сотрудников ИРО);
- подготовлена команда тренеров эмоционального интеллекта из состава сотрудников ИРО (проведён модельный тренинг, совещания тренеров);
- организована (совместно с благотворительным фондом, МГПУ и ВШЭ) первая сессия обучения 113 участников педагогического модуля по ППК «Социально-эмоциональное и когнитивное развитие ребёнка в условиях реализации ФГОС»;
- каждой управлеченческой командой организаций – участников проекта

- проведена (совместно с благотворительным фондом и МГПУ) защита своего проекта ЛПОС – 12 проектов;
- внедрена система организационно-методического сопровождения участников проекта: разрабатывается система кураторского сопровождения, формируется сообщество «Развитие личностного потенциала», проводятся организационные вебинары;
- проведены научно-практические конференции: «Современные тренды образовательной политики: куда развивается школе», «Образовательные тренды в содержании образовательных программ для развития навыков XXI века»;
- представлены первые результаты проекта на Международном московском салоне образования (ММСО), на международном форуме «Евразийский образовательный диалог» (г. Ярославль);
- установлены деловые отношения с коллегами г. Калуги (вторым pilotным регионом реализации комплексной программы).

ЧАСТО В ОТВЕТАХ ПЕДАГОГОВ СРЕДА ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ КАК СВОБОДНАЯ И АКТИВНАЯ, А ПО ОТВЕТАМ УЧЕНИКОВ — КАК ЗАВИСИМАЯ И ПАССИВНАЯ

Заключение

Завершая статью, отметим наиболее интересные инновационные идеи, которые в будущем предстоит реализовать проектной команде: создание системы кураторского и фасилитационного сопровождения специалистами ИРО всех участников проекта; создание условий для деловой коллаборации среди специалистов ИРО, участвующих в проекте (уже реализуется через объединение в пары для проведения тренингов, публикаций, объединение во временные группы для участия в конференциях и др.); проведение конкурса педагогических инноваций в области социально-эмоционального и когнитивного развития; проведение итоговой конференции, посвящённой анализу результатов реализации

проектов; создание описательных моделей ЛРОС и многомерной модели реализации проекта на основе кластерного подхода.

Литература

1. Груздев М. В., Золотарёва А. В. Модель формирования образовательно-го комплекса региона // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 8–13.
2. Золотарёва А. В. Профессиональное развитие кадров региональной си-стемы образования на основе комплекса оценочных процедур // Образо-вательная панорама. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. № 1 (7). С. 6–14.
3. Золотарёва А. В. Региональный институт развития образования в систе-ме государственной образовательной политики // Дополнительное про-фессиональное педагогическое образование. 2016. № 3. С. 69–76.
4. Золотарёва А. В., Евладова Е. Б. Организация дополнительного и нефор-мального образования детей в образовательных организациях, функциони-рующих в неблагоприятных социальных условиях: учебно-методиче-ское пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. 182 с.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
6. Концепция и модели повышения доступности реализации дополнитель-ных общеобразовательных программ: монография / под ред. А. В. Золо-тарёвой и др. Ярославль: ЯГПУ, 2018. 483 с.
7. Кораблёва А. А. Структура и характеристики толерантной образователь-ной среды // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Т. II (Пси-хологические науки). С. 44–48.
8. Кузьмина С. В., Власихина Н. В. Развитие личностного потенциала сту-дента с позиции компетентностного подхода // Вестник Нижегородско-го государственного университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 3 (1). С. 26–32.
9. Леонтьев Д. А. Личностное в личности. Личностный потенциал как осно-ва самодетерминации [Электронный ресурс]. URL: www.psychology-online.net/39/.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтье-ва. М.: Смысл, 2011. 680 с.
11. Лобода И. В. Развитие образования – одна из основных точек роста Ярославской области // Российское образование. 2019. № 3. С. 2.
12. Метапредметные компетенции педагога: монография / под ред. А. В. Зо-лотарёвой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 320 с.
13. Методическое сопровождение развития кадрового потенциала: мето-дические рекомендации / С. М. Полящук и др.; под общ. ред. А. В. Золо-тарёвой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 107 с.
14. Назарова И. Г., Чиркун О. В. Медиация как инструмент перехода школ в эффективный режим работы: методические рекомендации / И. Г. Наза-рова, О. В. Чиркун. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. 95 с.
15. Обновление содержания и технологий дополнительного образования де-тей на основе принципов сетевого взаимодействия, неформального и ин-формального образования: коллективная монография / под ред. А. В. Зо-лотарёвой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 418 с.
16. Педагогические стратегии улучшения качества преподавания в шко-ле. Дневник обучающегося педагога: учебное пособие / С. М. Поля-щук, О. В. Тихомирова; под общ. ред. А. В. Золотарёвой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. 52 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
18. Создание региональной сети информационно-библиотечных центров общеобразовательных организаций: методические рекомендации / С. В. Карапелина и др.; под ред. А. В. Золотарёвой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 85 с.
19. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование: компе-тенции, необходимые для успеха [Текст] / Чарльз Фадель, Майя Белик, Берни Триллинг; [пер. с англ.]. М.: Точка, 2018. 240 с.
20. Формирующеее оценивание в школе: учебное пособие / Н. В. Бородки-на, О. В. Тихомирова; под общ. ред. А. В. Золотарёвой. 3-е изд., пере-раб. и доп. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 118 с.
21. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию лич-ностно развивающих образовательных систем: дис. ... доктора педа-гических наук: 13.00.01 / Н. В. Ходякова. Волгоград, 2013. 465 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/situacionno-sredovoj-podhod-k-proektirovaniyu-lichnostno-razvivayushih.html>.
22. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: научно-методи-ческое пособие / А. В. Хуторской. М.: Эйдос; Институт образования че-ловека, 2012. 227 с.

Angelina V. ZOLOTAREVA.

Doctor of Education, Professor, Rector of SAI APE of the Yaroslavl Region “Educational Development Institute”, (16, Bogdanovicha ul., Yaroslavl, 150014, Russian Federation). E-mail: ang_gold@mail.ru

Albina A. KORABLEVA.

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Center for Project Support, SAI APE of the Yaroslavl Region “Educational Development Institute”, (16, Bogdanovicha ul., Yaroslavl, 150014, Russian Federation). E-mail: korhome11@yandex.ru

Irina V. LOBODA.

Director of the Department for Education of the Yaroslavl Re- gion, (7, Sovetskaya ul., Yaroslavl, 150000, Russian Federation). E-mail: i.loboda@yarregion.ru

DEVELOPING PERSONALITY POTENTIAL: LAUNCHING A PROJECT IN THE YAROSLAVL REGION

Abstract

This article describes the methodological background, target and content-related checkpoints of the regional project “Implementation of the Comprehensive Program for the Development of Personality Potential” in the Yaroslavl region. The authors present the

specific features of the innovation complex of the region, which includes scientific laboratories, regional innovation, basic and internship sites, network projects and programs, professional associations and expert communities ensuring the development of the regional education system. The impact of federal and regional projects on improving the quality of subject, metasubject and personal educational results is shown. The article describes prerequisites for cooperation between the Department for Education of the Yaroslavl region and the Charitable Foundation "Investment to the Future", Sberbank of Russia, in implementing a comprehensive program to develop the personality potential of participants in the educational process, and identifies a number of contradictions addressed in the program of joint activities. The methodological approaches underlying the project are substantiated: competence-based, value-synergetic, systemic activity-based, environmental and meta-subject. 12 general education institutions of the Yaroslavl region involved in the project are presented; possible risks for further effective management are analyzed, the risk map, expected results and planned project products are shown. Results of a preliminary study of the educational environment in the participating schools are shown, the presence of "career" or "dogmatic" nature of the environment is identified, focus on shaping a creative educational environment is justified. The article demonstrates interesting ideas used to form a new environment in the projects of Yaroslavl schools at the levels of the educational and institutional subsystems, changes in the object-spatial environment of the school, suggestions to the resource methodological pack of the project. The prospects and quantitative parameters of its implementation in the Yaroslavl region are shown.

Key words: personality potential, personality potential development, project, project risks, competencies of the 21st century, socio-emotional and cognitive development; competence-based, value-synergetic, systemic activity-based, environmental, meta-subject approaches.

References

- Gruzdev, M. V. & Zolotareva, A. V. (2015). A model of formation of the regional educational complex. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 8. (in Russ.).
- Zolotareva, A. V. (2017). Staff professional development in the regional educational system based on the complex of assessment procedures. *Educational Panorama*, 1 (7), 6–14. (in Russ.).
- Zolotareva, A. V. (2017). Regional institute of education development in the system of state education policy. *Additional Pedagogical Education*, 3, 69–76. (in Russ.).
- Zolotareva, A. V., & Yevladova, E. B. (2017). Providing supplementary and non-formal education for children in educational institutions operating in adverse social context. *Yaroslavl: SAI APE YR Educational Development Institute*. (in Russ.).
- Kagan, M. S. (1974). Human activity: (System analysis experience). Moscow: Politizdat. (in Russ.).
- Zolotareva, A. V., Baiborodova, L. V., & Ansimova, N. P. (Eds.). (2018). The concept and models of increasing availability of supplementary general educational programs. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University Press. (in Russ.).
- Korableva, A. A. (2014). Structure and characteristics of the tolerant educational environment. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Series of Works: psychology and education*, 1, 44–48. (in Russ.).
- Kuzmina, S. V., & Vlasikhina, N. V. (2013). Development of a student's personality potential from the point of view of the competence approach. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 3 (1), 26–32. (in Russ.).
- Leontiev, D. A. (2009, April 11). Personal in personality. Personality potential as the basis for self-determination. *Psychology-online.net*. Retrieved from: www.psychology-online.net/39/. (in Russ.).
- Leontiev, D. A. (Ed.). (2011). Personality potential: structure and diagnostics. Moscow: Smysl. (in Russ.).
- Loboda, I. V. (2019). Education development as one of the main points of growth in the Yaroslavl region. *Russian Education*, 3, 2. (in Russ.).
- Zolotareva, A. V. (Ed.). (2018). Meta-subject competence of the teacher. Yaroslavl: SAI APE YR Educational Development Institute. (in Russ.).
- Polishchuk, S. M., Tikhomirova, O. V., Kuprianova, G. V., Naumova, O. N., & Patokina, E. A. (2016). Methodological support of human resource development: methodological guidelines. In A. V. Zolotareva (Ed.), Yaroslavl: SAI APE YR Educational Development Institute. (in Russ.).
- Nazarova, I. G., & Chirkun, O. V. (2017). Mediation as a tool for the school transition into an effective mode of operation: methodological guidelines. Yaroslavl: SAI APE YR Educational Development Institute. (in Russ.).
- Abukulova, K. N., Bakanova, N. N., Bogomolov, Yu. V., Vaganova, N. V., Vlasova, M. D., Voronova, M. E., & Garbar, S. A. (2016). Updating the content and technologies of supplementary education for children based on the principles of networking, non-formal and informal education. In Zolotareva, A. V. (Ed.). Yaroslavl: SAI APE YR Educational Development Institute. (in Russ.).
- Polishchuk, S. M., & Tikhomirova, O. V. (2017). Pedagogical strategies for improving teaching quality in school. *Diary of a learning teacher*. In A. V. Zolotareva (Ed.). Yaroslavl: SAI APE YR Educational Development Institute. (in Russ.).
- Rubinstein, S. L. *Basics of general psychology*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).
- Karastelina, S. V., Potekhin, N. V., & Smirnova, A. N. (2016). Developing a regional network of information and library centers in general education institutions. In A. V. Zolotareva (Ed.). Yaroslavl: ASAI APE YR Educational Development Institute. (in Russ.).
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2018). Four-dimensional education: the competencies learners need to succeed. Moscow: Tochka. (in Russ.).
- Borodkina, N. V., & Tikhomirova, O. V. (2018). Formative assessment in school. In A. V. Zolotareva (ed.). Yaroslavl: SAI APE YR Educational Development Institute. (in Russ.).
- Hodyakova, N. V. (2013). Situational-environmental approach to the design of personality developing educational systems. Doctoral Dissertation. Volgograd. (in Russ.).
- Khutorskoy, A. V. (2012). Meta-subject approach in learning: scientific and methodological guide. Moscow: Eidos. (in Russ.).

Почему школьники не хотят учиться?

Тамара Гордеева

Контроль без развития

Главный парадокс современного образования заключается в том, что оно стало благом, которого были лишены многие поколения, и при этом благом обязательным – от него нельзя отказаться. Этот парадокс изначально задаёт амбивалентное отношение современных детей к школе как к обязательству и даже тюрьме. Из этой амбивалентности нам надо исходить в стремлении убедить ребёнка в том, что школа есть благо, дающее массу замечательных возможностей для роста, развития и успешного существования в мире.

Наши школы вступили в период невиданного ранее снижения уровня продуктивной учебной мотивации. Несмотря на значительные усилия учителей, родителей и общества в целом, современные российские подростки демонстрируют достаточно невысокие результаты в PISA, ЕГЭ и других тестах – при хороших стартовых показателях и высоких достижениях отдельных детей. Причины: демотивация и незнание учителями и родителями законов её поддержания.

Российские школы должны перейти к использованию психолого-педагогических знаний и закономерностей, описывающих продуктивный учебный процесс и законы функционирования мотивации. Пока мы пользовались в основном экономическими моделями развития в образовании, достаточно поверхностно и формально повторяя западный опыт. Например, введённый у нас ЕГЭ очень похож на существующие в США SAT и ACT, но последние можно сдавать несколько раз, а результаты известны задолго до поступления в вуз. Кроме того, тест можно



Тамара
ГОРДЕЕВА

д. п. н., профессор факультета
психологии МГУ имени М. В. Ло-
моносова, ведущий научный
сотрудник НИУ ВШЭ

неоднократно пересдавать, предъявив лучшие результаты. Наконец, эти баллы не являются единственным основанием для приёма в вуз. Это придаёт данному мероприятию более гибкий психологический смысл.

С экономической точки зрения ясно, что чем выше зарплата учителей, тем больше их желание хорошо работать, тем лучше качество труда, и эта связь линейная. Следовательно, надо уповать на повышение уровня зарплат.

В действительности повышение зарплаты не улучшает автоматически качество преподавания у малоквалифицированного учителя. Оно лишь в очень малой степени способствует привлечению компетентных специалистов, обеспечивая в основном страстное желание малоквалифицированных учителей не упустить высокий уровень оплаты труда и не лишиться места. Зарплата не может компенсировать условия труда, которые трудно характеризовать как лёгкие и благоприятные. Она также не может компенсировать стресс, вызываемый требованиями постоянно демонстрировать высокие достижения, неясно каким образом достигаемые. Кстати, лучшие образовательные системы мира не отличаются высоким уровнем зарплат учителей.

Особое внимание уделяется формальным достижениям, которые можно легко измерить, – это ГИА, ЕГЭ, победы на олимпиадах. Но при этом игнорируются процессы, ведущие к этим продуктивным достижениям. Отсутствие рефлексии этих процессов приводит к тому, что лишь очень небольшая часть детей, называемых одарёнными, получает доступ к качественному

НАШИ ШКОЛЫ ВСТУПИЛИ В ПЕРИОД НЕВИДАННОГО РАНЕЕ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ПРОДУКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

образованию и учителям с высоким уровнем подготовки. Между тем другие школьники продолжают скучать и впустую тратить время на неинтересных и откровенно слабых уроках.

Делаются решительные попытки всё контролировать, но при этом не обеспечиваются инструменты для достижения качественного результата. Когда нечего демонстрировать, контроль лишь фruстрирует и демотивирует всех участников учебного процесса. Как справедливо заметил по поводу новых стандартов ФГОС академик РАО А. Г. Асмолов, «в этих стандартах контроль преобладает над развитием. Благодаря этому у нас будут плодиться контролёры и репетиторы. Мы поможем армии контролёров войти в школу по полной программе. И ситуация "К нам едет реvisor" станет ключевой в нашем образовании».

Мифы о мотивации

Наши школы продолжают опираться на тактики стимулирования учебной мотивации, которые с точки зрения современного научного знания о мотивации представляют собой *мифы*.

- Принуждение и контроль – отличные мотиваторы. Сравнения с другими, критика и небольшое «пристыживание» отлично мотивируют. Полезно поддерживать в классе/школе «здоровый» дух конкуренции и соревнования.
- Мотивацию на уроке можно создать одним большим вопросом, обращённым к учащимся вначале, а потом про неё забыть (так же, как и про сам вопрос).
- Если ребёнок/учащийся смотрит на учителя, проявляет дисциплинированность, сидит прямо, что-то делает, не «спит на уроке», он мотивирован, всё в порядке.
- Дети обычно не хотят учиться сами, поэтому их нужно постоянно стимулировать. Без оценок и постоянного контроля нет учёбы. Оценки – отличный мотиватор. Их применение помогает

успешно стимулировать желание учиться, ибо оценки вызывают гордость, если они хорошие, и чувство стыда и обиды, если плохие. Ещё одному «доказательство» – дети на них прекрасно реагируют: боятся, переживают.

- Миф о пользе похвалы. Чтобы дети хотели учиться, их нужно хвалить, говорить им, что они самые умные, способные, лучше всех, повышать их самооценку. Правда, есть вероятность, что они списали задачу у соседа или просто взяли решение из Интернета, не затратив никаких усилий на достижение результата.

Учебная мотивация делится на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация означает интерес к осуществляющейся деятельности, основанный на желании двигаться вперёд, чувствуя свою растущую компетентность и расширяющиеся возможности. Хорошие новости заключаются в том, что все дети одарены этим желанием знать и развиваться. С рождения им изначально интересно узнавать, как устроен мир, как сделать его лучше, и, кроме того, это стремление – лучшее средство против депрессии. Однако плохие новости тоже есть. К сожалению, внутренняя мотивация достаточно хрупка, её легко разрушить с помощью чрезмерного внешнего контроля и чувства беспомощности, которое возникает из-за ощущения того, что происходящее не контролируется собственными усилиями. Кроме того, она специфична.

Недавние исследования показали, что у подростков интерес к одному учебному предмету не влияет на отношение к другому, но отрицательное отношение к одному предмету легко переносится на другие. Поэтому нужно быть особенно аккуратными на этом негативном крае «нелюбви» к предмету – он опасен тем, что «заразен». Внешняя мотивация весьма разнообразна и включает как позитивный, так и негативный полюс, от стремления учиться, чтобы уважать себя за немалые вложенные усилия, до необходимости действовать, исходя из переживаемого внешнего контроля, требований, ожидаемых наград и наказаний.

Известно, что удовлетворённость школой, учебная самооценка и академические достижения существенно выше, если в мотивационном профиле ребёнка выражена внутренняя мотивация – интерес к учебному процессу и осознание его важности и ценности (т.н. автономная мотивация).

Факторы благополучия

Выигрывают в борьбе за мотивацию школы, которым удаётся создать благоприятный эмоционально-социально-психологический климат, когда дети и учителя знают, что они прияты, поняты и им есть чем гордиться. Они уделяют внимание психологической атмосфере в классе, отношениям с детьми, уровню уважения и доверия. Они понимают учёбу как средство развития ребёнка, дающее ему возможность успешно решать различные жизненные задачи, ориентироваться в мире, помогать другим и жить интересно, а не как средство достижения краткосрочных практически полезных результатов (поступить в нужный вуз, не «быть дворником» и пр.).

Зачастую используются нетрадиционные и оригинальные решения. Например, в коридоре одной из московских школ висит плакат со словами «Получение удовольствия – основная и единственная обязанность каждого лицеиста». В другой школе есть традиция не обсуждать достижения детей на общих родительских собраниях, а устраивать индивидуальные встречи учителей с родителями. Эти школы не борются за статус лучших в районе, за пресловутый рейтинг, а стремятся привлечь всех детей к участию в вокальной или театральной студии, где их ждёт общение с искусством.

Психологические исследования показывают, что, если отношения с учителем носят позитивный и надёжный характер, ребёнок растёт оптимистом, проявляет креативность, участвует в жизни общества и заботится о других людях. Результаты, недавно полученные нашей исследовательской группой, свидетельствуют также и о том, что отношения с учителем оказывают существенное влияние на внутреннюю учебную мотивацию школьников, желание учиться. И этот вклад значительно важнее используемой учителем педагогической технологии. Следовательно, при подготовке учителя важно не ограничиваться обучением подобным технологиям. Не меньшего внимания заслуживает психологическая подготовка учителей, которая

СТАРАЯ ШКОЛА ПЕРЕЖИВАЕТ КРИЗИС, КОТОРЫЙ УСУГУБЛЯЕТСЯ БУМОМ ВОКРУГ ЕГЭ

позволила бы им сознательно выстраивать позитивные и продуктивные отношения с учащимися, ведущие к поддержанию внутренней мотивации, самооценки и благополучия¹.

Вторым важным фактором является уровень подготовки учителей, их «качество». Худшие образовательные системы мира (там, где дети демонстрируют низкие образовательные результаты) нанимают учителей из низшей по успеваемости трети выпускников школ². Напротив, лучшие системы набирают лучших учителей, тех, кто относится к верхней трети по успеваемости. В ряде стран этой группы требования к учителям даже более жёсткие (например, Южная Корея – 5 %, Финляндия – 10 %). Это означает, что приходящие к детям учителя обладают высоким интеллектуальным и личностным потенциалом, сами хорошо владеют своим предметом, любят и умеют учиться, то есть могут успешно выступать и источником познания, и моделями познающего и творческого субъекта учебной деятельности. Учитель не может дать детям то, чего у него нет.

Третий фактор – стратегии, которые используют учителя для поддержки учебной мотивации. В школах с мотивированными детьми учителя опираются не на мифы, сформулированные выше, а на понимание того, что от содержания, методов и форм обучения, а также системы контроля знаний и оценивания зависит мотивация их учеников. В частности, в своей работе они имеют следующие приоритеты:

1. Приоритет поддержки интереса и смысла над принуждением к знаниям, свободы над контролем, выбора учебной задачи над её заданностью. Предоставление возможностей ощущать себя субъектом учебной деятельности, принимающим решения о ходе

1 Гордеева Т. О., Сычев О. А., Лункина М. В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24, № 3. С. 32–42. doi:10.17759/pse.2019240303.

2 Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

учебного процесса и стратегиях его реализации, имеющим выбор, а не пассивным объектом внешних воздействий.

2. Приоритет состояния детей, уровня их текущей готовности над программой и конкретной страницей учебника.
3. Приоритет мышления над запоминанием. Внимание к активным проблемным методам, активизирующем мышление, к характеру постановки задачи и способам введения нового материала, командной работе и практической деятельности. Диалог.
4. Приоритет поддержки ребёнка над его публичным оцениванием, сравнением и внешним стимулированием. Внимание к качеству обратной связи – оценок, похвалы, критики, т. н. нейтральным высказываниям.
5. Учителя осознают, что сами являются моделями, за которыми наблюдают и которым могут захотеть подражать дети, а значит, их энтузиазм и собственный личный интерес к теме/задаче однозначно важен.

Новая школа

Проведённые в последние десять лет исследования современных российских образовательных сред, а также анализ зарубежной литературы на данную тему позволили нам описать характеристики школ старого и нового типа, дающие ориентиры и понимание того, куда нам идти и к чему стремиться.

Старая школа переживает кризис, который усугубляется бумом вокруг ЕГЭ, раздуванием

его важности, фокусировкой учебного процесса на нём и практикой слияния (укрупнения) школ и их рейтингованием. Кризис порождён тем, что учитель больше не может рассматриваться как уникальный носитель знания. Растёт конкуренция за бесплатные места в вузах. В последние несколько десятилетий обществом были утрачены важные образовательные ценности.

Доминирующие старые методы и формы обучения, устаревшее содержание школьных учебников и методов стимулирования ребёнка, ригидная система оценивания знаний вступают в противоречие с желанием подростков быть значимыми, свободными, самостоятельными и компетентными. Кризис во многом обусловлен активным использованием практик принуждения, запускающих непродуктивные внешние формы мотивации, акцентирующие оценки, неграмотную похвалу, награды, а также критику, наказания, играющие на чувствах вины, стыда и собственной неполноценности.

Школы нового типа присутствуют в российском пространстве, но, поскольку они возникают пока стихийно, благодаря отдельным энтузиастам-директорам, интуитивно пришедшим к подобным форматам обучения, стоит подумать над тем, как сделать их появление более стабильным, чтобы наше движение вперёд было более надёжным и поступательным. Пришло время заняться качественной перестройкой наших школ как ключевых институтов образования и социализации.

Для этого необходимо учитывать следующие принципы построения учебного процесса: принцип ценности внутренней мотивации, интереса

В ОПАСНОСТИ – МАЛЬЧИКИ

Кризис учебной мотивации особенно касается мальчиков, которые, как показывают результаты наших исследований, меньше заинтересованы учёбой, меньше её ценят и хуже относятся к школе уже в младших классах (и далее эта тенденция сохраняется). В силу поддержки учителями определённых моделей поведения девочки оказываются более вовлечёнными в учебный процесс и относительно более успешными. Мальчики демонстрируют большую неудовлетворённость той системой требований и правил, которые к ним предъявляются в школе и дома. Они воспринимают их как несправедливые и фрустрирующие самостоятельность. Стратегии обучения расцениваются как не соответствующие ожиданиям. Учитывая эти различия, учителям и родителям нужно обращать больше внимания на учебную мотивацию и школьное благополучие мальчиков. Нужно прикладывать больше усилий, поддерживая интерес мальчиков и их включённость в продуктивный учебный процесс.



Таблица 1. Два пути обучения и создания мотивации обучения

Старая школа	Новая школа
<p>Учителя/школа:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Приоритет политики отбора детей по способностям и мотивации. ▪ Игнорирование тех, кто не успевает за программой. ▪ Учёт воспроизведения сказанного педагогом и написанного в учебнике. ▪ Косвенная поддержка списывания на контрольных и экзаменах, в домашних работах. ▪ Поддержка послушания, внимания, дисциплины, дистанции с педагогом. ▪ Стимулирование мотивации оценками, баллами, принуждением, сравнениями, чувством стыда, критикой и манипулятивной похвалой 	<p>Учителя/школа:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ориентация на вовлечённость в учебный процесс всех детей. ▪ Поддержка размышлений, активной работы, честных усилий, решения проблем. ▪ Разъяснение смысла осуществляющейся деятельности с позиций интересов и возможностей развития самого ребёнка, понимания им мира и успешной жизни в нём. ▪ Результат учения – не оценки, а самостоятельно выполненные задачи, проблемы, которые не могут быть решены путём плагиата, списывания и простого воспроизведения пройденного. ▪ Представление участникам учебного процесса возможности самостоятельного выбора, уважение этого выбора, ответственность за него. ▪ Новые активные (проблемно ориентированные) формы и методы работы. Нормально – сидеть за общим столом, обсуждать, думать и работать всем вместе. ▪ Присутствие в классе – необходимое, но недостаточное условие для продуктивной работы. ▪ Вера в то, что результат будет, если на нём не фиксируется. Если детям интересно, они думают, продуктивно работают и верят в свои силы, то есть процесс верный. ▪ Юмор, тёплое отношение, дружеский климат в классе, доверие к миру (внутри и снаружи школы).
<p>Дети (учащиеся):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Тихо сидеть «в затылок», молчать, перешёптываться, играть в компьютерные игры, ждать конца урока. ▪ Скука, перемежающаяся тревогой, беспомощностью и демотивацией. ▪ Характерное переживание несвободы, заданности происходящего и несправедливости оценок учителя. ▪ Фиксация на оценках, грядущем ЕГЭ, победах на олимпиадах, неважно какой ценой достигнутых. ▪ Отношение к школе как к «тюрьме», в лучшем случае – как к месту, где можно пообщаться с друзьями 	<p>Дети (учащиеся):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Интерес и радость от решения новых задач и приобретения компетентности. ▪ Включённость в учебный процесс. ▪ Свобода в мыслях, решениях, действиях, одежде и позах, ибо дисциплина – не приоритет. ▪ Понимание смысла осуществляющейся деятельности, есть ответ на вопрос «Зачем мы всё это учим?». ▪ Ценность размышлений. Приятно делиться с учителями своими мыслями и результатами. ▪ Развитие интеллектуального и личностного потенциала

и радости от процесса познания, размышлений и решения трудных задач, самостоятельного поиска, выдвижения гипотез и размышлений; стимулирование чувства компетентности детей в процессе обучения, гибкое отношение к учебной программе как к ориентиру, а не жёсткому руководству к действиям; работа с задачами оптимального уровня сложности, дающими ученикам возможность добиваться успешных результатов и чувствовать себя компетентными; построение обучения по проблемному принципу, включающему вопросы, обращённые к ребёнку, а не регулярную выдачу ему готового знания, которое требуется воспроизвести.

Если же стимулируется внешняя мотивация, в частности такие её формы, как мотивация контроля, стыда и манипуляций, которые запускаются активным использованием оценок, наград, манипулятивной критики, сравнений и угроз, то начинает страдать благополучие детей, растёт их негативное отношение к учёбе, школе и учителям. В долговременной перспективе страдает и академическая успешность, так как ребёнок не может долгое время работать на непродуктивных формах мотивации, его ресурсы личности истощаются, а интеллектуальные ресурсы вскоре перестают проявляться. Именно этот феномен мы и видим во многих наших массовых школах.

DN

SCHOOLS' N 'SKILLS



4К В ШКОЛЕ:

учитель как фасилитатор

Ольга Тихомирова

АННОТАЦИЯ Статья посвящена проблеме подготовки педагогов общего образования к формированию и развитию у школьников когнитивного компонента компетентностей будущего, определяемого как «4К»: критическое мышление, креативность, коммуникация, коопeração. Содержание статьи опирается на результаты теоретического и практического исследования, проводимого автором во время участия в реализации комплексной программы по развитию личностного потенциала (совместно с Благотворительным фондом Сбербанка России «Вклад в будущее»). В статье описаны результаты изучения профессиональной компетентности педагогов, приоритетные направления подготовки, решения по преодолению профессиональных дефицитов. Содержательным наполнением подготовки учителей автор называет погружение в философские и психолого-педагогические основы технологии формирования «4К», овладение позицией фасилитатора учебно-познавательной деятельности детей и умением конструировать учебные задачи проектного и исследовательского характера. В качестве основного способа преодоления профессиональных дефицитов рассматривается непосредственная практика работы учителя с детьми, обогащённая включением в этот процесс других педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Критическое мышление, креативность, коммуникация, коопeração, профессиональная компетентность педагога, профессиональные обучающиеся сообщества, проектирование урока.

Введение

Ключевой фигурой любых изменений в образовании является педагог. Поэтому суть задачи, решаемой в контексте формирования у детей компетентностей будущего, заключается в ответе на вопрос «Какие направления подготовки обеспечат готовность учителей к формированию и развитию у школьников критического мышления, креативности, коммуникации и коопerationии?».

Необходимо обратиться к современным тенденциям в образовании, среди которых первенство отдаётся формированию компетенций (компетентностей) XXI века и существующим научным подходам.



Ольга Вячеславовна
ТИХОМИРОВА

к. пед. н., заведующий кафедрой дошкольного и начального образования в Институте развития образования (150054, РФ, Ярославль, ул. Богдановича, д. 16).
E-mail: ovtikhomirova@yandex.ru

В 2013 г. в университете Монктон (Канада) был запущен проект под руководством Дианы Прюно (Pruneau) [21], его целью стало выявление компетентностей, которые были бы востребованы работодателями в будущем. Исследователи выявили ряд ключевых компетенций¹, которые впоследствии были названы «4К» (критическое мышление, коммуникация, коопeração, креативность). В дальнейшем в работах отечественных и зарубежных исследователей (США, Австралия) были даны подробные характеристики «4К».

Говоря о критическом мышлении, учёные выделяют в нём следующие интегративные умения (способности): системное мышление (*Pensée systémique*); стратегическое

¹ Competence (англ.), (франц.) в переводе означает «компетенция», «компетентность» без дифференциации данных понятий.

мышление (*Pensée prospective*); стратегическая деятельность (*Action stratégique*) [21].

Коммуникация включает в себя ряд умений:

- читать и понимать информацию в различных формах (текст, графика, таблицы, схемы);
- записывать и сообщать информацию в понятной для других форме;
- слушать и задавать вопросы, чтобы понять смысл сообщений и точку зрения других людей [22];
- обмениваться информацией с помощью различных технологий [18];
- понимать информацию в вербальной и невербальной форме [19].

Кооперация определяется как умение работать в группе, действовать сообща. По мнению ряда исследователей, кооперация включает в себя умение принимать и учитывать различные точки зрения по тому или иному вопросу, договариваться об общей цели деятельности [23]. Умение осуществлять деятельность сообща включает в себя следующие субумения: признавать и принимать различные идеи и точки зрения; осознавать собственные мотивы деятельности в группе; принимать общую цель деятельности; осуществлять конструктивную обратную связь с членами группы; принимать конфликты, уметь управлять ими, уметь находить конструктивные выходы из конфликтов [20]. Можно констатировать, что кооперативные умения – это умения создавать общности для решения поставленных задач.

Креативность (творческость) есть «способность обнаруживать новые решения проблем или новые способы выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [10].

По общему мнению учёных, данные компетенции (компетентности) должны стать продуктом образования любого уровня. Исследованиями НИУ ВШЭ была установлена корреляция между метапредметными и личностными результатами, декларируемыми ФГОС, и выделенными компетенциями (компетентностями).

Фасилитация учения

В 2016 г. при поддержке Благотворительного фонда «Вклад в будущее» был запущен проект «4К современного мира. Формирование компетенций XXI века и оценка индивидуального прогресса в их развитии» [4]. В ходе пилотных проектов были разработаны блоки предметных

учебных заданий, инструмент внутриклассного (формирующего) оценивания компетенций «4К» у учащихся начальной и основной школы.

Однако остаётся открытым вопрос: как формирование и развитие «4К» сделать системной школьной практикой, позволяющей улучшать образовательные результаты, и как подготовить к этой практике педагогов?

Вполне целесообразным будет предположить, что для формирования компетентностей будущего педагог должен владеть техниками и технологиями организации совместной учебной деятельности учеников, умением создать на учебном занятии атмосферу, побуждающую детей к деятельности (познавательной, коммуникативной и пр.) и пониманию общих смыслов происходящего, осознанию ценности этих смыслов.

Поэтому способом педагогической деятельности становится фасилитация учения (от англ. *facilitate* – «помогать, облегчать, способствовать»), когда удается преобразовать группу, включающую самого педагога, в сообщество учащихся. «Высвободить любознательность, позволить людям двигаться в новых направлениях сообразно их собственным интересам, разбудить исследовательский азарт, сделать всё предметом выяснения и изучения, понять, что всё изменчиво, – это сильнейшие переживания» [9, с. 224].

Говоря о технологиях фасилитации, следует обратить внимание на тот факт, что главным является не сама технология, а то, как педагог взаимодействует с детьми, какие расставляет приоритеты в учении, как способствует самостоятельности своих подопечных, как поддерживает их выбор. Другими словами, никакая технология не заработает без смены позиции «научителя» на позицию «ко-деятеля».

Для выявления готовности педагогов к такому способу организации образовательного процесса было проведено исследование профессиональной компетентности учителей школ, участвующих в проекте Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» по созданию личностно-развивающей образовательной среды.

Цель исследования: выявление профессиональных дефицитов педагогов в формировании и развитии у детей компетентностей будущего.

Методология исследования основывалась на описанных выше подходах и базируется на мировоззренческих философских идеях критического мышления Г. Бейтсона, М. К. Бейтсона,

Э. В. Ильинкова, А. Ф. Лосева, философских идеях бытия и со-бытия М. М. Бахтина, М. Бубера, М. К. Мамардашвили, М. Хайдеггера, А. С. Хомякова, психологических теориях развития А. Н. Леонтьева, К. Роджерса, В. И. Слободчикова, исследованиях в области профессиональной компетентности В. Н. Белкиной, А. В. Карпова, А. К. Марковой, В. Д. Шадрикова, педагогических концепциях свободного учения К. Роджерса, развивающего образования В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, учебной деятельности Г. А. Цукерман, исследованиях компетенций будущего Д. Прюно, Дж. Кери, Дж. Лендис, М. Т. Леже.

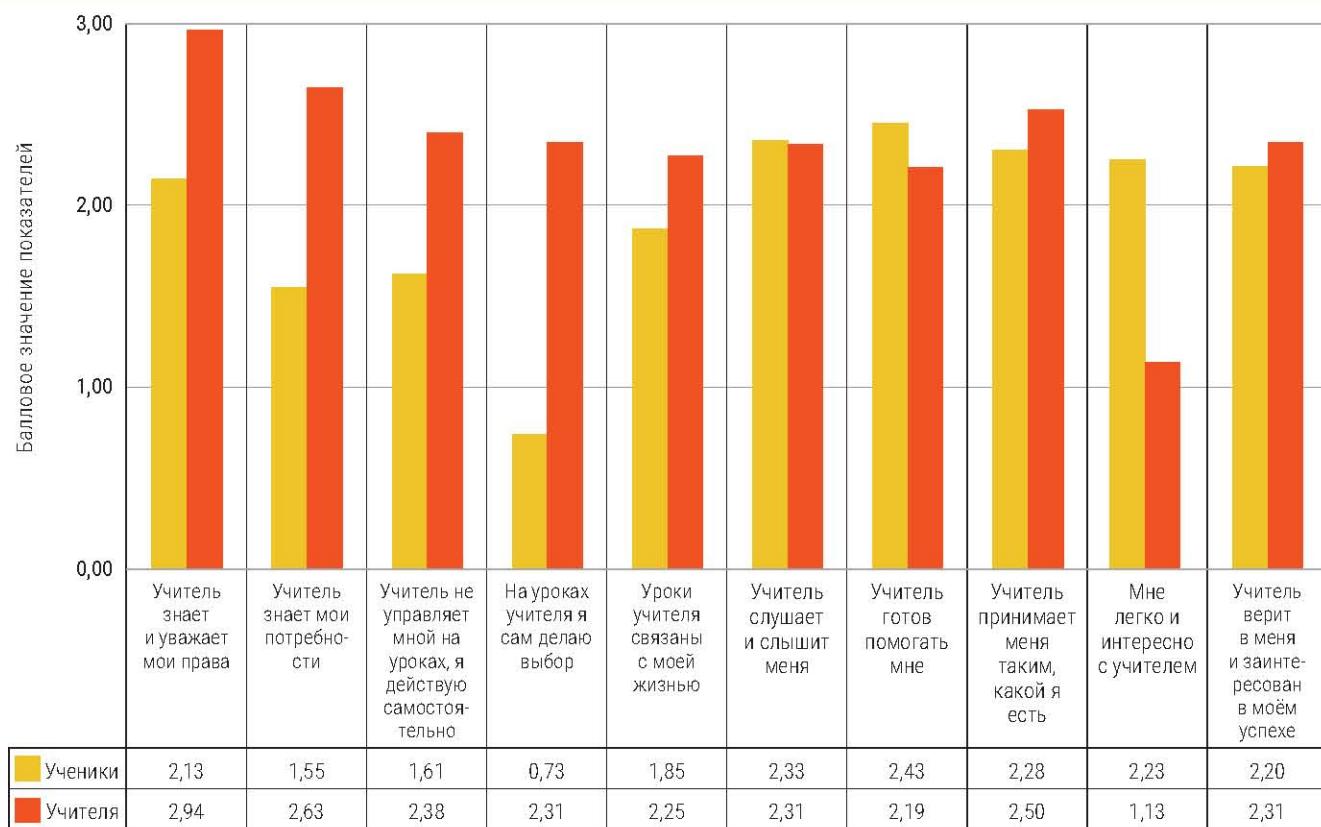
Исследование проводилось в 2018–2019 гг. Общее количество участников исследования: 119 педагогов, 932 учащихся. Для проведения исследования был использован пакет инструментов, включающий в себя:

- самооценивание профессиональной компетентности для осознания своих «дефицитов» и необходимости профессионального развития;
- методику выявления общих тенденций профессионального развития членов педагогического коллектива;

- опрос учителей, учеников, родителей для соотнесения представлений педагогического коллектива о себе с представлениями детей;
- наблюдение педагогической деятельности для соотнесения представлений педагога о себе с мнением эксперта;
- экспертизу педагогических проектов (методических продуктов) для оценки методической и технологической грамотности разработок педагога [13].

Инструментарий основывался на описанных подходах к профессиональной компетентности педагога. Опрос учителей и учеников (рис. 1), результаты экспертной оценки методического продукта (проектов уроков и занятий) и наблюдений педагогической деятельности свидетельствуют о том, что методы формирования учебной мотивации и методы, позволяющие достигнуть личностной значимости деятельности ребёнка на уроке, фактически не используются учителями либо используются неэффективно. Учителя рассматривают процессы формирования образа желаемого результата учебной деятельности на уроке, мотивации,

Рис. 1. Сравнительные данные опроса учеников и учителей



целеполагания дискретно, без логической взаимосвязи. Внешняя оценка подтверждается результатами самооценивания учителями своей профессиональной компетентности.

Кроме того, в ходе обучения педагогов по модулю «Формирование и оценка критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации («4К») в урочной деятельности», проводимого в рамках реализации проекта фонда «Вклад в будущее» (март – апрель 2019 г., количество наблюдаемых участников – 60 чел.), было выявлено, что основные трудности педагоги испытывают в конструировании учебных задач для формирования у детей «4К».

Результаты исследования позволили определить основные профессиональные дефициты учителей школ, участвующих в проекте. Исходя из анализа данных, приоритетными были названы следующие направления подготовки педагогов:

- изучение учителями психологии выбора;
- обучение способам фасилитации учебной деятельности и конструктивной коммуникации;
- овладение способами (технологиями) конкурирования учебных задач проектного и исследовательского характера;
- стимулирование смены «учительской» позиции, проявляющейся в боязни педагога «отпустить» ситуацию, стремлении контролировать действия учеников.

Для реализации выбранных направлений было принято решение по организации сопровождения педагогических коллективов в восполнении указанных выше профессиональных дефицитов на основе следующих подходов:

- Расстановка ДРУГИХ акцентов в педагогическом проектировании – смена приоритетов в планировании учителем урока, обращение в первую очередь не в сторону методики (как обучить) и программного содержания (чему надо научить), а в сторону смыслов [15].
- ДРУГИЕ подходы к применению педагогических технологий (техник) с точки зрения фасилитации учебной деятельности, создание условий для со-переживания и со-общения в процессе совместной деятельности, для со-бытийности [35].
- ДРУГИЕ способы подготовки педагогов.

Для реализации этих направлений необходима непосредственная педагогическая деятельность, т.е. «встроенное в производство» повышение квалификации как альтернатива традиционным

формам, позволяющая педагогам обучаться, обувать себя, на своём рабочем месте [14].

Первые результаты найденных решений

Данные подходы были ранее апробированы в реальной практике школ и применены к текущей ситуации реализации проекта по созданию личностно-развивающей образовательной среды.

В четырёх школах были разработаны проекты, в которых акцент в подготовке педагогов сделан на профессиональные обучающиеся сообщества учителей, что позволило реализовать подход Lesson Study. Были проведены серии проектных сессий по разработке, проведению и анализу уроков, направленных на формирование «4К».

Для наблюдения и анализа уроков были использованы следующие инструменты:

1. Листы наблюдений на основе критериальных рубрик оценивания «4К» (коллектив разработчиков под руководством М. А. Пинской, НИУ ВШЭ).
2. Схема наблюдения учебной деятельности по технологии Lesson Study.
3. Карта наблюдения методов организации учебной деятельности и карта оценивания урока (коллектив разработчиков под руководством О. В. Тихомировой, Институт образования в Ярославле).

Анализ совместных обсуждений уроков показывает, как постепенно меняется учительская позиция. Так, на первых циклах преобладали суждения типа «Дети это бы и не взяли...», «Сегодня ученики растерялись...», «В этом классе всегда такие проблемы...». Данные высказывания свидетельствуют о том, что учителя склонны переложить ответственность за неудачные моменты урока на детей. По итогам проведения проектировочных семинаров произошли видимые изменения. В суждениях педагогов стали преобладать конструктивные решения: «Для преодоления сложностей в коммуникации в группе можно было бы использовать: позитивную установку на уроке; проговорить основные особенности групповой работы, следовать методике организации групповой работы; сформировать личностно значимый смысл

групповой работы для каждого, спланировать приёмы оценивания».

Таким образом, можно констатировать, что учителя, участвующие в проекте по созданию личностно-развивающей образовательной среды, начинают принимать ответственность за образовательные результаты детей, в обсуждениях уроков преобладает конструктивная критика, педагоги ориентированы на решение педагогических проблем и устранение возникающих трудностей. Значимым является формирование установки на собственное профессиональное развитие относительно компетенций будущего.

Заключение

Хотелось бы отметить, что содержательно подготовка педагогов к формированию и развитию «4К» должна быть направлена на понимание философских, психолого-педагогических основ технологии формирования «4К», понимание основ психологии выбора, овладение позицией фасilitатора учебно-познавательной деятельности детей и умением конструировать учебные задачи проектного и исследовательского характера. Основным способом преодоления профессиональных дефицитов педагогов является непосредственная практика работы с детьми, обогащённая включением в этот процесс других педагогов. Самое главное (и при этом самое «неподдающееся») в развитии компетентности педагога относительно «4К» — это смена позиции учителя на позицию фасilitатора учебной деятельности. Среди найденных эффективных практик восполнения профессиональных дефицитов педагогов были выбраны профессиональные обучающиеся сообщества учителей, деятельность которых направлена на совместное проектирование, наблюдение и анализ уроков. Тренинги для учителей могут быть дополнением к практике, но не базовым методом.

Литература

1. Бейтсон Г., Бейтсон М. К. Ангелы страшатся / сокращённый перевод с английского В. Котляра. М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. 216 с.
2. Ильинков Э. В. Школа должна учить мыслить: о природе способности. М.; Воронеж: Изд-во Моск. психолого-социального института; НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Русский язык. 2002. № 29. С. 3.
4. Ключевые компетенции XXI века: 4K [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (дата обращения: 15.02.2018).
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Лосев А. Ф. Дерзание духа. М.: Политиздат, 1988. 366 с.
7. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / С. Плаус [перевод с англ.]. М.: Филинъ, 1998. 368 с.
8. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход / пер. с англ. Д. Г. Лахути; отв. ред. В. Н. Садовский. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 384 с.
9. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
10. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 165.
11. Руджиеро В. Р. По ту сторону эмоций и чувств: руководство по критическому мышлению. [Электронный ресурс]. URL: <http://evolkov.net/critic.think/Ruggiero.R/> (дата обращения: 06.12.2017).
12. Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски: сб. науч. трудов ИПИ РАО / сост. О. Н. Ертанова. М.: ИПИ РАО, 1999. С. 16–22.
13. Тихомирова О. В. Зоны развития // Директор школы. 2016. № 6 (209). С. 48–62.
14. Тихомирова О. В., Алферова А. Б. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации // Образование личности. 2017. № 4. С. 71–79.
15. Тихомирова О. В., Полищук С. М. Проектирование урока как совместная деятельность, или Как учителю и ученику достичь общих смыслов // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты: материалы XIV Междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 16–20 февраля 2017 г.). М.: Дело, РАНХиГС, 2018. С. 150–162.
16. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания: врождённые структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки / Г. Фоллмер [пер. с нем.]. М.: Русский Двор, 1998. 165 с.
17. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн [пер. с англ.]. М.: Питер, 2000. 512 с.
18. Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. Journal of Applied Psychology, 90, 1185–1203.
19. Levine, M. (2007). The Essential Cognitive Backpack. Educational Leadership, 64, 17–22.
20. Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2012). Better Skills, Better Jobs, Better Lives: Highlights of the OECD Skills Strategy. Tiré de: <http://skills.oecd.org/documents/oecdskillsstrategy.html>.
21. Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. & Léger, M. T. (2013). De nouvelles compétences à développer chez les élèves du primaire en sciences et technologies: pratiques et possibilités. Moncton, NB: Université de Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie. Aussi disponible sur Internet: www8.umoncton.ca/littoral-vie/articles.htm.
22. The Conference Board of Canada. (année non disponible). Compétences relatives à l'employabilité 2000+. Tiré de <http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learningtools/employability-skills.aspx>.

23. Timm, J. A. (2005). Preparing Students for the Next Employment Revolution. *Business Education Forum*, 60, 55–59.

Olga V. Tikhomirova

Phd of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Primary Education, Institute of Education development (16 Bogdanovicha ul., Yaroslavl, 150054, Russian Federation). E-mail: ovtikhomirova@yandex.ru

Professional deficiencies of teachers in the formation of 4K schoolchildren: first steps in overcoming

Abstract

The article is devoted to the problem of training teachers to the formation and development of the cognitive component of the future competence, defined as "4K": critical thinking, creativity, communication, cooperation. The content of the article is based on the results of theoretical and practical research conducted by the author in the process of participation in the implementation of a comprehensive program for the development of personal potential" (together with the Charitable Foundation of Sberbank of Russia "Contribution to the future"). The article provides an overview of scientific views on the formation of critical thinking, the competence of the teacher. In the understanding of critical thinking, creativity, communication and cooperation, the author relies on the views of foreign and domestic scientists: Bateson G., Bateson M., Ilyenkov E. V., Losev A. F., Pruneau D., Kerr J., Langis J. & Léger, M.T. and others. Set out the same position of the author regarding the training of the teacher in the achievement of modern education. In the understanding of pedagogical activity and its organization the author refers to the ideas of A. N. Leontief, K. Rogers, V. I. Slobodchikov. The article describes the results of the study of professional competence of teachers, priority areas of training, solutions to overcome professional deficiencies. Among the found effective practices of filling the professional deficits of teachers, the author points out the professional learning communities of teachers, whose activities are aimed at joint design, observation and analysis of lessons. The author calls immersion in philosophical and psychological-pedagogical bases of technology of formation "4K", mastering a position of the facilitator of educational and cognitive activity of children and ability to design educational tasks of project and research character meaningful filling of preparation of teachers. As the main way to overcome professional deficits, we consider the direct practice of working with children, enriched by the inclusion of other teachers in this process.

Keywords Critical thinking, creativity, communication, cooperation, teacher's professional competence, professional learning communities, lesson development

References

- Bateson, G., & Bateson, M. K. (1994). Angels fear. Moscow: Tekhnologicheskaya shkola biznesa. (in Russ.).
- Ilyenkov, E. V. (2002). School must teach how to think. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. (in Russ.).
- Klooster, D. (2002). What is critical thinking? Russian language, 29, 3. (in Russ.).
- ioe.hse. (2018). 4C: measurement of critical thinking, creativity, communication and cooperation. Retrieved from <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k>. (in Russ.).
- Leontiev, A. N. (1975). Activity, Consciousness, and Personality. Moscow: Politizdat. (in Russ.).
- Losev, A. F. (1988). The daring of the spirit. Moscow: Politizdat. (in Russ.).
- Plous, S. (1998). The psychology of judgment and decision making. Moscow: Filin. (in Russ.).
- Popper, K. R. (2002). Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Moscow: URSS. (in Russ.).
- Rogers, C., & Freiberg, J. (2002). Freedom to Learn. Moscow: Smysl. (in Russ.).
- Rogers, N. (1990). Creativity as a path to self-empowerment. *Voprosy psichologii*, 1, 165. (in Russ.).
- Ruggiero, V. R. (2017). Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking. Retrieved from: <http://evolkov.net/critic.think/Ruggiero.R>. (in Russ.).
- Slobodchikov, V. I. (1999). What is developing in education, what is being formed in development? Moscow: IPI RAO, pp.16–22. (in Russ.).
- Tikhomirova, O. V. (2016). Development zones. *Director shkoly*, 6 (209), 48–62. (in Russ.).
- Tikhomirova, O. V., Alferova, A. B. (2017). Professional learning community of teachers as integrated refresher training. *Personality formation*, 4, pp. 71–79. (In Russ.).
- Tikhomirova, O. V., Polishchuk, S. M. (2018). Designing a lesson as a joint activity, or as a teacher and student to achieve common meanings. Moscow: Delo, pp. 150–162 (In Russ.).
- Vollmer, G. (1998). Evolutionary epistemology. Moscow: Russkii dvor. (In Russ.).
- Halpern, D. (2000). The Psychology of Critical Thinking. Moscow: Piter. (In Russ.).
- Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1185–1203.
- Levine, M. (2007). The Essential Cognitive Backpack. *Educational Leadership*, 64, 17–22.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2012). Better Skills, Better Jobs, Better Lives: Highlights of the OECD Skills Strategy. Retrieved from: <http://skills.oecd.org/documents/oecdskillsstrategy.html>.
- Pruneau, D., Kerr, J., Langis, J. & Léger, M. T. (2013). New skills for entry-level development in science and technology: practices and opportunities. Moncton, NB: Université de Moncton. Retrieved from: www8.umoncton.ca/littoral-vie/articles.htm.
- The Conference Board of Canada. (année non disponible). Compétences relatives à l'employabilité 2000. Retrieved from: <http://www.conference-board.ca/topics/education/learningtools/employability-skills.aspx>.
- Timm, J. A. (2005). Preparing Students for the Next Employment Revolution. *Business Education Forum*, 60, 55–59.

УДК: 373.1

НАВЫКИ ХХІ ВЕКА: как формировать и оценивать на уроке?

Марина Пинская, Александра Михайлова, Оксана Рыдзе, Лариса Денищева,
Клара Краснянская, Надежда Авдеенко

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается вопрос формирования и оценки критического и креативного мышления на уроках. Данные умения входят в компетенции ХХІ века – те, которые работодатели и исследователи образования признали наиболее важными для нашего общества. Если мы хотим помочь учащимся развивать эти важнейшие компетенции, необходимо так организовать учебный процесс – преподавание и учение, чтобы они могли это делать постоянно. Авторы поставили для себя задачи определить, как вписываются новые компетенции в образовательные стандарты и программы, какими могут быть задания, формирующие эти умения на школьных уроках, и как учитель может оценивать их. В статье рассматриваются конструкты «критическое мышление» и «креативное мышление», требования к учебному заданию и уроку, формирующему и развивающему эти компетенции, и одно из заданий, прошедшее апробацию в отечественных школах и получивших высокую оценку в международной экспертизе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Креативность, креативное мышление, критическое мышление, навыки ХХІ века, разработка заданий, школьные практики.



Марина Александровна
ПИНСКАЯ

к. пед. н., ведущий научный
сотрудник Института
образования НИУ ВШЭ
(101000, РФ, Москва,
ул. Мясницкая, д. 20).
E-mail: m-pinskaya@yandex.ru



Александра Михайловна
МИХАЙЛОВА

аналитик Центра социально-
экономического развития школы
Института образования НИУ ВШЭ
(101000, РФ, Москва,
ул. Мясницкая, д. 20).
E-mail: amikhailova@hse.ru



Оксана Анатольевна
РЫДЗЕ

к. пед. н., старший научный со-
трудник Центра оценки качества
образования Института страте-
гии развития образования РАО
(105062, РФ, Москва,
ул. Макаренко, д. 5/16).
E-mail: oxanarydze@mail.ru

Лариса Олеговна
ДЕНИЩЕВА

к. пед. н., профессор Института
математики, информатики
и естественных наук МГПУ
(127521, РФ, Москва,
ул. Шереметьевская, д. 29).
E-mail: denisheva@inbox.ru

Клара Алексеевна
КРАСНЯНСКАЯ

к. пед. н., старший научный со-
трудник Центра оценки качества
образования Института страте-
гии развития образования РАО
(105062, РФ, Москва,
ул. Макаренко, д. 5/16).
E-mail: klarakr@mail.ru

Надежда Александровна
АВДЕЕНКО

аналитик Института
образования НИУ ВШЭ
(101000, РФ, Москва,
ул. Мясницкая, д. 20).
E-mail: nad-avdeenko@mail.ru

Место компетенций в образовательных стандартах

Новые технологии, глобализация, демографические проблемы изменили общество [13]. Результатов образования, которых было достаточно предыдущим поколениям, например знаний о некоторых фактах, мало, чтобы стать успешным в наше время. Критическое мышление, умение кооперироваться с другими людьми, решать проблемы, социальные умения работодатели и исследователи образования признали наиболее важными для XXI века. Система образования изменила понимание своих целей и включает в образовательные программы всё более широкий перечень навыков. Школа берёт на себя ответственность и за когнитивное, и за социально-эмоциональное развитие детей, понимая, что они неотделимы друг от друга и должны происходить в одном пространстве. Основной международный документ, принятый UNESCO [3], определил «цели устойчивого развития», а также когнитивные, социально-эмоциональные и поведенческие результаты обучения.

В последние несколько лет во всём мире актуальна образовательная повестка, направленная на переход от традиционной ориентации школьного обучения на формирование предметных знаний и умений к созданию условий для развития современных ключевых компетенций (или навыков) XXI века. Несмотря на различные конфигурации этих умений в тех или иных моделях, сам набор этих навыков остаётся достаточно устойчивым. Помимо

**ШКОЛА БЕРЁТ НА СЕБЯ
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ЗА КОГНИТИВНОЕ,
И ЗА СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ, ПОНЯМАЯ, ЧТО ОНИ
НЕОТДЕЛИМЫ ДРУГ ОТ ДРУГА**

собственно предметных умений (или грамотностей) Partnership for 21st Century Learning предлагает рамку для умений XXI века, в которой выделяются «инновационные умения» — критическое мышление и решение проблем, креативность и инновационность, способность к коммуникации и коллaborации, а также большой набор «жизненных» или «карьерных» умений [10].

На Всемирном экономическом форуме в докладе «Новый взгляд на образование» была представлена новая модель, в которой образовательные результаты, способные формироваться на всех этапах обучения, разделены на три типа: базовая грамотность, компетентности и качества характера.

Центральную часть этой модели занимают компетенции «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и коопeração (взаимодействие и сотрудничество). Почему именно они были выделены в качестве ключевых или основных?

Известен ряд исследований, целью которых было выяснить, на какие компетенции

Таблица 1. Навыки XXI века. Всемирный экономический форум. Доклад «Новый взгляд на образование» [16]

Виды базовой грамотности	Компетенции	Качества характера
1. Языковая грамотность	1. Критическое мышление	1. Любопытство
2. Числовая грамотность	2. Креативность	2. Инициативность
3. Естественно-научная грамотность	3. Коммуникация	3. Настойчивость
4. ИКТ-грамотность	4. Коопeração	4. Адаптивность
5. Финансовая грамотность		5. Лидерство
6. Гражданская и культурная грамотность		6. Социальная и культурная осведомлённость

ориентируется профессиональное сообщество, что за-кладывают в национальную образовательную повестку те или иные страны. Одно из них было проведено в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, к числу которых как раз принадлежат современные лидеры образования — Гонконг, Южная Корея, Сингапур, Япония, быстро поднимающийся в мировом рейтинге образовательных достижений Вьетнам [17]. Исследователи изучили документы, определяющие образовательную политику и образовательные стандарты этих стран, и выделили наиболее часто встречающиеся в них компетенции, ценности, установки и другие образовательные результаты, которые должны формироваться у учащихся. Среди них первые позиции занимают критическое и инновационное, или креативное, мышление, умение управлять собой и взаимодействовать с другими.

Аналогичное исследование, одно из последних и наиболее масштабных, проведённое в 152 странах, показало, что наиболее часто в документах, определяющих направление развития образования и его содержание, говорится о таких

**«Я МОГУ ОШИБАТЬСЯ,
И ТЫ МОЖЕШЬ
ОШИБАТЬСЯ,
НО СОВМЕСТНЫМИ
УСИЛИЯМИ МЫ
МОЖЕМ ПОСТЕПЕННО
ПРИБЛИЖАТЬСЯ
К ИСТИНЕ» [2]**

компетенциях, как коммуникация, креативность, критическое мышление и решение проблем [7].

В основе этих компетенций лежат способности и умения учащихся, которые проявляются как воображение, генерирование идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и поиск, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценка собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего

результата. Выделенные умения лежат в основе исследовательской деятельности учащихся, являются основой умения учиться автономно и в коопeraçãoции с другими.

Для успешного развития этих важнейших компетенций необходимо выделить и учесть в отечественной образовательной практике недостаточно востребованный педагогический потенциал урока. Урок — это время и условия для освоения и теоретического обобщения предметного содержания, приобретения учебного опыта. Но в то же время на уроке могут развиваться способности ученика самостоятельно приобретать и открывать, создавать знания, он учится работать в команде, управлять своим поведением и деятельностью.

А чтобы это стало возможным, нам нужно ответить на три важных вопроса. Как интегрировать новые навыки в образовательные стандарты и программы? Как их формировать на уроке на основе содержания изучаемого предмета? Как их оценивать?

Начнём с ответа на первый вопрос. Посмотрим на структуру компетенций «4К» и выделим их компоненты. А затем соотнесём эти компоненты с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), действующим сегодня.

В качестве примеров интеграции навыков XXI века в содержание обучения приведём образовательные стандарты стран, занимающих лидирующие позиции в международных сравнительных исследованиях качества образования.

Представленные рисунки показывают, что навыки XXI века могут быть частью содержания образования на равных правах с обычно

Рис. 1. Наиболее часто встречающиеся в документах (стандартах) компетенции [7]

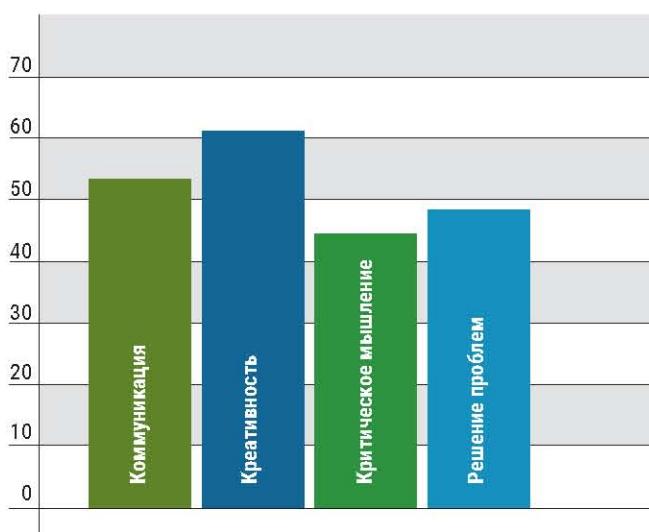


Рис. 2. Структура стандарта общего образования Австралии



изучаемыми предметами или предметными областями. Они рассматриваются как обязательный результат образования наряду с различными видами грамотности, которые школа должна обеспечить своим выпускникам, иначе они окажутся неподготовленными к жизни. За развитие этих компетенций школа отвечает не меньше, чем за формирование финансовой грамотности, освоение ИКТ, математики или естественных наук.

А как навыки XXI века соотносятся с отечественным государственным образовательным стандартом? Есть ли им там место? Сфокусируемся на ключевых компетенциях «4К» и выделим в этом комплексе две: критическое и креативное мышление (креативность). Посмотрим на структуру этих компетенций и опишем их компоненты. А затем соотнесём эти компоненты с ФГОС, действующим сегодня.

Концептуальная рамка компетенций

Как можно определить критическое мышление? Основой в понимании критического мышления можно считать подход, сформулированный в работах К. Поппера, прежде всего его «критическую установку», т.е. утверждение, что мы учимся на ошибках, а не посредством накопления данных.

Второй важный момент – это понимание того, что наилучшим условием для критического мышления является социальная ситуация

Рис. 3. Структура стандарта общего образования Гонконга [4]



Рис. 4. Модель образовательных результатов в образовательном стандарте Онтарио (Канада) [12]



общения и взаимодействия: «Я могу ошибаться, и ты можешь ошибаться, но совместными усилиями мы можем постепенно приближаться к истине» [2].

Схожим образом определяет ситуацию когнитивного развития Д. Хетти. Для него когнитивное развитие, или когнитивная акселерация, происходящее в процессе обучения, – это социальный процесс, которому способствует качественный диалог между учениками при

Рис. 5. Модель образовательных результатов в образовательном стандарте Финляндии [12]



поддержке учителя. При этом важно, чтобы любая учебная ситуация представляла некоторый *когнитивный конфликт*, который становится вызовом для мышления ученика [11].

Это понимание учебной ситуации как проблемной, необходимой для того, чтобы критическое мышление учеников могло развиваться, положено в основу новых учебных заданий, представленных в этих рекомендациях.

Надо отметить, что в понимании природы критического мышления наиболее известные учёные и педагоги, действовавшие в разных странах, в разных культурных и исторических контекстах, очень близки. Приведём несколько определений критического мышления.

«... Целенаправленное, саморегулируемое суждение, результатом которого является

интерпретация, анализ, оценка и выводы, так же как объяснение тех фактических, концептуальных, методологических, критериальных оснований, на которых основано суждение» [8].

«Активное, последовательное и тщательное рассмотрение любых убеждений или знаний в свете тех оснований, которые служат основой им и последующим заключениям» [6].

В качестве основных элементов критического мышления можно выделить несколько основных умений. Мы приведём перечень, сформулированный в своё время группой экспертов и широко распространённый [5]. В скобках указаны варианты, которые используются в оценочных инструментах, разработанных для оценки уровня сформированности критического мышления и других навыков группы «4K»,

представленных в рекомендациях далее: оценочной рубрике и листе наблюдений.

1. Анализ: умение находить связи между утверждениями, вопросами, аргументами.
2. Оценка: умение оценить надёжность утверждений, убедительность доводов.
3. Объяснение (аргументация): умение объяснить ход своих мыслей / метод, защитить свои выводы.
4. Выведение гипотез (планирование решений): умение формировать гипотезы и самим делать выводы, обнаруживать нехватку информации.
5. Саморегуляция (контроль): рефлексия, само проверка и коррекция.

Как можно определить креативность? В работах разных авторов относительно описания креативности больше вариативности, чем в случае критического мышления. Мы будем придерживаться вариантов, в которых креативность определяется как способность представить и разработать принципиально новые подходы к решению проблем, ответы на вопросы, стоящие перед субъектом, или выражать идеи, применяя, синтезируя и видоизменяя знания [14, 16]. Американский исследователь критического мышления школьников и студентов Питер Фасиоун (Peter A. Facione) обращает внимание на важность целостного оценивания навыков XXI века, указывает на необходимость разработки показателей, позволяющих учитывать ход рассуждения обучающихся, постановку ими вопросов, проявление воображения и творчества [9].

При разработке рубрики для оценки креативного мышления мы опирались на модель Б. Лукаса [15]. В структуру креативности, представленную в этой модели, внесены небольшие изменения, поскольку компоненты креативности описаны так, чтобы наилучшим образом подходить для оценки действий ученика в ходе работы над заданием.

1. Любознательность (активный интерес к заданию):
 - интерес к окружающему миру (ситуации задания) и желание узнать больше об окружающем мире (о различных аспектах ситуации задания; высказывает ассоциации);
 - самостоятельный поиск ответов на собственные вопросы. Активный поиск

новой информации (в том числе в неожиданных источниках).

2. Создание идей (воображение). Продуцирование собственных идей. Здесь выделяются два аспекта:
 - оригинальность предложенных идей;
 - гибкость или подвижность, способность продуцировать большое количество идей.
3. Развитие предложенных идей:
 - оценка предложенных идей с разных позиций и поиск их сильных и слабых сторон с целью улучшения идеи или отказа от неё;
 - умение быстро перестраивать свою деятельность в изменившихся условиях и с появлением новой информации об объекте исследования.

РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МОГУТ СПОСОБСТВОВАТЬ НЕ ТОЛЬКО СПЕЦИАЛЬНО СОСТАВЛЕННЫЕ ЗАДАНИЯ, НО И ОСОБАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИХ ВЫПОЛНЕНИИ

Умения планировать, рефлексировать и решать проблемы поискового характера рассматриваются как важные метапредметные результаты ФГОС. Не менее важна связь ФГОС и с другими составляющими навыков XXI века и их ключевым звеном «4К». Поэтому далее мы приводим подробный анализ того, как критическое и креативное мышление соотносятся с требованиями ФГОС.

Теперь перейдем к ответу на второй вопрос, заданный во введении: как формировать/развивать новые навыки с помощью соответствующих им педагогических стратегий? Иначе говоря, как на основе содержания предмета проектировать и проводить урок, направленный на когнитивное развитие детей за счёт формирования у них компетенций «4К».

Разработка урока

Цель урока, направленного на когнитивное развитие учащихся, – в рамках изучаемой

Таблица 2. Критическое и креативное мышление и метапредметные образовательные результаты ФГОС

Метапредметные результаты ФГОС начальной школы	Компетенции «4К»	Часть стандарта, совпадающая с рамкой компетенций креативного и критического мышления
Овладение способностью принимать и сохранивать цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления	Критическое мышление, креативность / креативное мышление	
Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера	Креативность / креативное мышление	Способность находить решение задачи в условиях отсутствия очевидных образцов и алгоритмов
Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата	Критическое мышление	Способность анализировать поставленную задачу, планировать, выделять главное и второстепенное в ней, применять технологии, правила и модели для её решения, оценивать результат
Формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха	Критическое мышление	Способность анализировать собственную деятельность и оценивать её результат
Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии	Критическое мышление	
Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач	Критическое мышление	Способность представлять информацию в верbalной и визуальной форме для решения учебных и практических задач
Использование различных способов поиска, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации; умение готовить своё выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением	Критическое мышление, коммуникация	Способность осуществлять информационный поиск, обрабатывать полученную информацию, осмысливать и выделять главное. Способность формулировать, кодировать и передавать сообщения (в устной или письменной форме, непосредственно или с помощью ИКТ), а также получать и декодировать ответы. Способность представлять информацию в визуальной и/или вербальной форме
Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров; умение осознанно строить речевое высказывание	Критическое мышление	Способность анализировать текст (отыскивать связи в тексте, делать выводы по его содержанию, оценивать приведённые в нём аргументы)
Овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родо-видовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям	Критическое мышление	Способность анализировать информацию (вербальную, визуальную, представленную устно или письменно) (отыскивать связи в тексте, делать выводы по его содержанию, оценивать приведённые в нём аргументы)

предметной проблемы (учебного материала) создать пространство для формирования и развития критического и креативного мышления. Это значит, что учебная ситуация строится определённым, на сегодняшний день нетрадиционным образом.

В ходе пилотного проекта были разработаны модели учебных ситуаций и учебных заданий по математике и естественно-научным предметам, которые открывают для учеников возможность применять и развивать креативное и критическое мышление и другие компетенции «4К». Пример таких заданий и результаты их апробации в ходе пилотного эксперимента ОЭСР были представлены в ранее опубликованном материале [1]. В данной статье мы продолжим анализ требований к разработке заданий нового типа и описание учебных ситуаций, необходимых для работы с ними.

Основными характеристиками таких ситуаций являются следующие:

- Учебная задача предполагает несколько решений или разные способы одного.
- Обучающиеся разрабатывают мини-проект или создают с помощью нестандартных (неочевидных для типового учебного процесса) средств.
- Сюжет решаемой проблемы может развиваться в рамках конкретного предметного содержания и обогащать предметные умения детей.
- Предполагается работа в группе.
- Требуется самостоятельный поиск и применение информации.
- Реализуется идея использования для решения знаний из разных разделов курса, учебных предметов.
- Учитываются возможности детей с разным уровнем академической подготовки.

Развитию креативности учащихся могут способствовать не только специально составленные задания, но и особая организация деятельности учеников при их выполнении. Сформировать у учащихся совместимость с другими людьми — одно из качеств, предусмотренных моделью компетенций «4К», — помогают групповые формы работы.

При решении заданий нового типа предлагается создавать группы, работающие не в привычных рамках урока, а в свободном общении друг с другом без непосредственного руководства

учителя. Как показывает опыт проведения подобных занятий, оптимальное число учеников в группе — 4–5 человек. Только в такой группе можно обмениваться мнениями (слушать и слышать друг друга) относительно решения общей проблемы; распределить общую работу, используя сильные стороны личности и личный опыт каждого участника; вырабатывать общую стратегию поиска и движения к цели.

Из проведённых наблюдений за работой групп видно, что в ходе своей деятельности ученики доносят свои идеи, обмениваются мнениями, в ходе чего появляется план совместных действий; возможны споры, вызванные несогласием с оригинальной, недостаточно понятной для всех идеей или подходом к решению проблемы. Здесь на первый план выступает сотрудничество для достижения общих целей, при котором происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия.

ДЛЯ АУТЕНТИЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НУЖНЫ ЗАДАЧИ, ОТРАЖАЮЩИЕ РЕАЛЬНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ

Роли учителя и ученика распределены не так, как это принято на традиционном уроке:

- ученики получают свободу в выборе плана, объёма и форм работы, а учитель предоставляет им возможность проявить самостоятельность, подобрав соответствующее задание;
- школьники выступают в роли учителя друг для друга, работая в паре или в группе. Педагог становится консультантом для самостоятельно работающих команд и поддерживает их продуктивную работу;
- обучающиеся принимают участие в оценке как результатов урока, так и процесса работы, используя инструменты самооценивания. Учитель не только получает возможность оценивать предметные результаты, но и осуществлять мониторинг формирования и развития критического мышления, креативности (креативного мышления), коммуникации и кооперации учеников. Такой мониторинг может проводиться как на уровне класса, так

и на индивидуальном уровне. Оценивание в этом случае имеет формирующий характер. Как разработать такой урок? Перечислим основные характеристики-индикаторы урока по формированию критического и креативного мышления.

- Педагог предоставляет учащимся максимум выбора приёмов и способов работы.
- Учебные задачи не содержат в явном виде алгоритма решения, не обязательно имеют единственное решение.
- В ходе работы привлекаются знания из разных областей.
- Педагог поощряет и стимулирует обсуждение;
- Организуется групповая работа.

На сегодняшний день создан и открыт для доступа банк, включающий около 30 уроков по математике, чтению, русскому языку, окружающему миру для начальной школы (2–4 классы) и математике, литературе, естественным наукам, истории, обществознанию для основной школы (5–9 классы).

ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ «4К» И МОНИТОРИНГА ИХ ПРОГРЕССА — ЭТО КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ РУБРИКИ

Мы приведём краткое описание одного из заданий. Это задание прошло апробацию в российских школах и получило высокую оценку в ходе международной экспертизы. Перед началом урока учитель вводит детей в интересную и неожиданную для них ситуацию. Детям предлагаются стать художниками, принимающими участие в конкурсе необычных картин. Картины нужно «нарисовать» с помощью цветных геометрических фигурок.

Урок математики для 3 класса

«Геометрическая картина. Оценка площади, которую занимает картина на листе»

Время проведения – вторая неделя апреля.

Продолжительность – 2 урока.

Базовые предметные знания и умения:

1. Различение, называние, сравнение геометрических фигур (прямоугольник, прямоугольный треугольник, квадрат, круг).
2. Представление о площади. Смысл площади. Единица площади (напомните перед началом работы или на предыдущем уроке правило [формулу] нахождения площади прямоугольника [квадрата]).

Новые предметные знания, умения: применение представлений о площади в нестандартной ситуации (поиск способа нахождения площади в предложенной ситуации: пересчёт квадратных сантиметров, сумма площадей, разность площадей, моделирование палетки и пр.).

Универсальные учебные действия (вклад в метапредметные результаты):

- понимать и удерживать учебную задачу;
- планировать ход работы;
- координировать свои действия с действиями одноклассников;
- презентовать полученные результаты (в группе, перед классом);
- соглашаться с чужим мнением.

Этапы работы учащихся.

1. Создание картины.
2. Характеристика картины и анализ её соответствия условиям. Фиксирование участия каждого члена группы в работе.
3. Нахождение площади: составление плана работы, расчёт площади. Фиксирование участия каждого члена группы в работе.
4. Подготовка (заполнение таблиц, распределение поручений для презентации: кто будет рассказывать о картине, кто – о способе нахождения площади, кто будет показывать картину одноклассникам) и презентация результатов учебного труда.

На первом из двух уроков, идущих по расписанию один за другим, ученики выполняют первые два этапа, оставшиеся – на втором.

Ход работы

1-й урок

Шаг 1. Инструкция (2 мин.).

Учитель: «Сегодня вы будете художниками и напишете картину с помощью ровно 20 геометрических фигур».

- Шаг 2.** «Написание» картины (20–25 мин.).
Шаг 3. Обсуждение картин в группах, ведение записей (15–20 мин.).

Учитель: «Ребята, если вы „написали“ картину, то приступайте ко второму этапу работы».

Учитель наблюдает, учитывает и фиксирует активность детей. На время перемены картины могут быть помещены на доску. В начале следующего урока третьеклассники возьмут их для дальнейшей работы.

2-й урок

- Шаг 4.** Подготовка (2 мин.).

Дети кладут картины, готовят карандаш, квадраты, которые остались (если квадраты использованы для «написания» картины, нужно дать другие четыре квадрата со стороной 2 см). Учитель повторяет вместе с детьми, что такую площадь, как её можно найти, вычислить.

- Шаг 5.** Нахождение площади (20–25 мин.).

Создаётся проблемная ситуация: для того чтобы рассчитать стоимость производства картин в промышленном масштабе, нужно иметь представление о том, какая площадь листа будет заполнена краской. Каждой группе предлагается рассчитать площадь. Далее учащиеся придумывают способ и находят площадь картины.

Все предложенные учащимся фигуры (кроме большого круга, которому уже присвоены единицы) составлены из маленьких квадратов и/или маленьких треугольников. Так, треугольник (и большой, и маленький) всегда занимает половину квадрата или состоит из двух маленьких треугольников, большой квадрат состоит из четырёх маленьких, прямоугольник – из двух маленьких квадратов. Таким образом, площадь «картины» можно посчитать, используя только один маленький квадрат, прикладывая его к картине, и указанные в листе групповой работы единицы.

- Шаг 6.** Обсуждение результатов работы (5 мин.). Учитель предлагает ученикам заполнить лист групповой работы (3-й этап), внести информацию «Как мы считали площадь» в таблицу.

- Шаг 7.** Подготовка к презентации и презентация результатов (15–20 мин.).

Затем каждая группа получает возможность рассказать о ходе и результатах своей

Рис. 6. Работа учащегося 3 класса



работы. Учащимся предлагается подготовить презентацию, состоящую из 4-5 предложений, которые будут ответами на вопросы:

1. Как называется ваша картина? О чём она рассказывает? (2-3 предложения.)
2. Как вы находили площадь? (2-3 предложения.)
3. Какие трудности возникли? (1 предложение.)

После завершения работы в классе может быть организована выставка «картин».

Инструменты оценивания

Традиционные инструменты – тесты с выбором ответа, закрытые вопросы, ранжированные шкалы – хороши для измерения знаний или взглядов, установок в самоотчётах. Но подобные инструменты не могут «схватить» процесс, лежащий в основе сложных навыков, которые нужно стимулировать, выявить, моделировать и демонстрировать и применять в меняющихся условиях.

Возможный источник нужных инструментов – «аутентичное» оценивание, при котором

оценивается то, как учащийся справляется с реальными жизненными задачами. То, как он это делает, можно наблюдать, т.е. есть индикаторы, по которым можно оценить наличие навыка [7].

Индикатором может быть поведение, продукт, достижение. Для аутентичного оценивания нужно создать условия, в которых навык или компетенция проявляются, т.е. нужны задачи, отражающие реальные жизненные ситуации, в которых нужна данная компетенция/навык. В большинстве примеров разработанных уроков мы используем учебные задания, имитирующие/моделирующие жизненные ситуации.

Все оценочные инструменты отвечают требованиям к формирующему оцениванию. Они соответствуют его ключевым характеристикам:

- встроены в процесс преподавания и учения;
- предполагают обсуждение учебных целей с учениками;
- вовлекают учеников в самооценение или партнёрское оценивание;
- обеспечивают обратную связь: помогают ученикам наметить следующие шаги в учении;
- укрепляют уверенность в том, что каждый ученик может добиться улучшений;
- стимулируют рефлексию и коммуникацию на уроке.

Рассмотрим основные техники, обеспечивающие эффективную обратную связь преподавателя с учениками и позволяющие проводить мониторинг формирования компетенций критического и креативного мышления и решения проблем.

Основной инструмент для оценки компетенций «4К» и мониторинга их прогресса – это критериальные оценочные рубрики. Главное в структуре рубрик – это чёткое выделение уровня достижений, который показывает, насколько сформирована оцениваемая компетенция. В большинстве рубрик выделяется 3-4 таких уровня. Они могут быть маркированы (например, как высокий, средний, низкий) или обозначены цифрой.

Приведём примеры таких рубрик (табл. 3).

Заключение

Предложенные методики и технологии согласуются, перекликаются и дополняют друг друга. Все они лежат в пространстве, поддерживающем когнитивное развитие учеников,

и наполняют его конкретным содержанием. Исследование показало, что они могут быть успешно реализованы в учебном процессе общеобразовательной школы.

Представленные подходы и инструменты опираются на мировой опыт. Значительная их часть прошла апробацию в отечественных школах, была адаптирована к отечественной практике. Тем не менее они являются инновационными для большинства школ. Освоение новых способов организации урока, проектирование заданий нового типа требует времени и смелости. Однако все затраты окупаются интересом и активностью учеников на уроке.

Литература

1. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ / Н. А. Авдеенко и др. // Вопросы образования. 2018. № 4 С. 282–304.
2. Поппер К. Открытое общество и его враги. М., 1992.
3. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. UNESCO 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru> (дата обращения: 20.03.2019).
4. Basic Education Curriculum Guide, Curriculum development Council, Hong Kong, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://cd.edb.gov.hk/becg/english/chapter1.html> (дата обращения: 20.03.2019).
5. Core skills for critical thinking skills and habits of mind. Delphi Report, 1988.
6. Dewey J. How We Think. Boston, MA D. C. Heath & Co Publishers, 1933.
7. Education System Alignment for 21st century skills. Focus On Assessment. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Brookings institution, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/> (дата обращения: 20.03.2019).
8. Facione P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, California Academic Press, Millbrae, CA, 1990.
9. Facione P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. California Academic Press, Millbrae, CA, 2003.
10. Framework for 21st Century Learning. The Partnership for 21st Century Learning, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (дата обращения: 20.03.2019).
11. Hattie J. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning Routledge, 2012.
12. Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality: rep. by the Higher School of Economics / ed. by Maria Dobryakova, Isak Froumin, Kirill Barannikov, Igor Remorenko; Nat. Research Univ. Higher School of Economics. Moscow, 2018. 420 p.
13. The Learning Generation. Investing in education for a changing world. Education Commission, 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://report.edcommission.org/>

Таблица 3. Критериальная рубрика для оценки уровня сформированности критического мышления

Критерий	Высокий уровень 3	Средний уровень 2	Низкий уровень 1
Анализ	<p>Видит недостающую информацию для решения задачи (выделяет известное и неизвестное), формулирует запрос на поиск недостающей информации.</p> <p>Выделяет закономерности и противоречия в массиве фактов, данных, наблюдений.</p> <p>Выстраивает причинно-следственные связи и последовательности с необходимой степенью детализации</p>	<p>Выделяет известное и неизвестное, но не формулирует запрос на поиск недостающей информации либо видит не все лакуны в имеющейся информации.</p> <p>Не видит противоречий в массиве фактов, данных, наблюдений либо видит не все.</p> <p>Пытается выстраивать причинно-следственные связи и последовательности, но без детализации</p>	<p>Не выделяет недостающую для решения информацию либо не формулирует запрос на поиск недостающей информации.</p> <p>Не видит противоречий в массиве фактов, данных, наблюдений.</p> <p>Не пытается выстраивать причинно-следственные связи и последовательности</p>
Аргументация	<p>Формулирует и обосновывает своё мнение/решение, приводя логически корректные аргументы для обоснования своей позиции.</p> <p>Ставит под сомнение то, что кажется очевидным, приводит контраргументы, рассматривая проблему с разных точек зрения</p>	<p>Формулирует собственное мнение/решение, предлагает аргументы для обоснования своей позиции, но не всегда логически корректные.</p> <p>Не рассматривает проблему с разных точек зрения</p>	<p>Не формулирует собственное мнение/решение либо не приводит аргументов в его защиту.</p> <p>Не предполагает наличия разных точек зрения на проблему</p>
Планирование решения	<p>Видит цель, определяет стратегию/порядок действий достижения цели.</p> <p>Формулирует стратегические вопросы по ходу решения</p>	<p>Понимает цель, но не может определить стратегию её достижения.</p> <p>Формулирует вопросы к конкретным действиям, не определяющие и не корректирующие стратегию решения, либо вопросы на понимание предложенного решения</p>	<p>Не определяет стратегию достижения цели.</p> <p>Не видит плана решения.</p> <p>Задаёт вопросы к конкретным действиям</p>
Оценка и контроль	<p>Оценивает надёжность утверждений, убедительность доводов, достоинства принятого решения. Инициирует проверку или самостоятельно проверяет правильность выполнения отдельных шагов, действий, операций.</p> <p>Корректирует в случае необходимости предложенные решения и способы действия</p>	<p>Оценивает достоинства принятого решения, но не надёжность утверждений и убедительность доводов.</p> <p>Самостоятельно проверяет правильность выполнения отдельных шагов, действий, операций</p>	<p>Не оценивает надёжность утверждений, убедительность доводов, достоинства принятого решения.</p> <p>Проверяет правильность выполнения отдельных шагов, действий, операций, если это рекомендуют сделать</p>
Всего:			

- educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/09/Learning_Generation_Full_Report.pdf (дата обращения: 08.07.2019).
14. Lucas B., Claxton G., Spencer E. Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments. OECD Education Working Papers No 86. Paris: OECD Publishing. (2013) <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>.
15. Lucas B., Spencer E. Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically. Crown House Publishing, 2017. 216 p.
16. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. World Economic Forum, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/reports/>

new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology (дата обращения: 08.07.2019).

17. School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, regional synthesis report, UNESCO, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022.locale=ru> (дата обращения: 20.03.2019).

Marina A. PINSKAYA.

Phd in pedagogy, leading researcher. Higher School of Economics (20, Myasnitskaya ul., Moscow, 101000, Russian Federation).
E-mail: m-pinskaya@yandex.ru

Alexandra M. MIKHAILOVA

Analyst. Higher School of Economics (20, Myasnitskaya ul., Moscow, 101000, Russian Federation).
E-mail: amikhailova@hse.ru

Oxana A. RYDZE

Phd in pedagogy, senior researcher. Institute for Strategy of Education Development. (5/16, Makarenko ul., Moscow, 105062, Russian Federation). E-mail: oxanarydze@mail.ru

Larisa O. DENISHCHEVA.

Phd in pedagogy, professor. Moscow City University. (29, Sheremetevskaya, Moscow, 127521, Russian Federation).
E-mail: denisheva@inbox.ru

Klara A. KRASNYANSKAYA.

Phd in pedagogy, senior researcher. Russian Academy of Education. (5/16, Makarenko ul., Moscow, 105062, Russian Federation). E-mail: klarakr@mail.ru

Nadezhda A. AVDEENKO.

Analyst. Higher School of Economics (20, Myasnitskaya ul., Moscow, 101000, Russian Federation).
E-mail: nad-avdeenko@mail.ru

Abstract

The article explores the issue of fostering and evaluation of critical and creative thinking in the subject-specific lessons. These skills are included in the list of competencies of the 21st century – those that employers and education researchers have recognized as the most important for our society. If we want to help students develop these competencies, we need to organize the learning process – teaching and learning – so that they can do it all the time. The authors set themselves the task to determine how new competencies fit into educational standards and programs, what should be the activities that develop these skills during school lessons, and how a teacher can evaluate them. The article examines the constructs "critical and creative thinking", the requirements for an

educational task and a lesson that develop these competencies, and one of the tasks that have been tested in schools and received high evaluation during an international expertise.

Keywords: creativity, creative thinking, critical thinking, skills of the XXI century, task development, school practices.

References

1. Avdeenko, A. N., L. Denisova, K. Krasnyanskaya, A., Mikhailova, M., & Pinskyaya. (2018). Creativity for everyone: Integrating Encouragement of 21st Century Skills in Russian Schools. *Education*, 4, 282–304. (in Russ.)
2. Popper, K. (1992). Open society and its enemies. Moscow: Phoenix. (in Russ.)
3. UNESCO. (2019). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives UNESCO 2017. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru>.
4. Curriculum development Council. (2014). Basic Education Curriculum Guide. Retrieved from <https://www.edb.gov.hk>.
5. Facione, P. (1998). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Hermosa Beach, CA: Measured Reasons LLC.
6. Dewey, J. (1933). How We Think. Boston, MA D.C. Heath & Co Publishers.
7. Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2019). Education System Alignment for 21st century skills. Focus On Assessment. Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills>.
8. Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae, CA: California Academic Press.
9. Facione, P. (1993). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Millbrae, CA: California Academic Press.
10. The Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st Century Learning. Retrieved from <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>.
11. Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge.
12. Dobryakova, M. S., Froumin, I. D., Barannikov, K. A., & Remorenko, I. M. (Eds.). (2018). Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality. Moscow: Higher School of Economics. (in Russ.).
13. Education Commission. (2019). The Learning Generation. Investing in education for a changing world. Retrieved from https://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/09/Learning_Generation_Full_Report.pdf.
14. Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments. Paris: OECD Publishing. (2013). <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>.
15. Lucas, B., & Spencer, E. (2017). Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically. Crown House Publishing.
16. World Economic Forum, 2016. (2019). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>.
17. UNESCO. (2019). School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022.locale=ru>.

ИЗ ДОКЛАДА:

универсальные компетентности и новая грамотность

Исаак Фрумин, Мария Добрякова

Перед вами сокращённая глава международного доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность», подготовленного в 2017–2018 годах при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее»².

Вступление

Тема компетенций начала звучать в дискуссиях об образовании благодаря бизнесу. Менялся мир, в котором мы живём, — менялись и ожидания рынка труда. Сначала эти ожидания формулировали работодатели, а потом — авторитетные международные организации. К сожалению, доклады этих организаций остаются довольно поверхностными в описании вос требованных навыков. На их теоретическое осмысление консультанты из мира бизнеса редко тратят усилия. Поэтому результат — список «навыков будущего» — повторяет меткие формулировки харизматичных лидеров, но зачастую грешит смысловыми накладками и нестыковками. Напрямую, без осмыслиения звучащих тезисов с позиций социальных и гуманитарных наук, с позиций педагогики и психологии развития, утверждения бизнес-докладов непригодны для школы. Для обновления школьных программ требуется разобраться: а что стоит за притягательными словами? Как упоминаемые навыки проявляются в поведении и что

о них уже знают психология, социология, лингвистика, философия, педагогика?

Система образования пытается реагировать на многообразие формулировок (которое некоторые невежливые эксперты назвали понятийным беспорядком) беспомощным распространением ещё большего количества новых слов, которые часто прикрывают архаичные практики. Поэтому «наведение порядка» в понятийной рамке обновления содержания образования оказалось срочной и нелёгкой задачей.

Обзор подходов

Мы проанализировали более 180 национальных и международных рамок компетентностей и «навыков XXI века», включая доклады Европейской комиссии, ОЭСР, ЮНЕСКО, Всемирного экономического форума, проекта «Оценка и развитие навыков XXI века» (ATC21S), «Партнёрства по обучению в XXI веке» (P21), доклад EnGauge и др., сравнительные обзоры [Tan et al., 2017; Voogt, Roblin, 2012; Kereluik et al., 2013; Pellegrino,

1 Авторы благодарят коллектив международного проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность» и участников дискуссий в рамках проекта «Образование-2030» ОЭСР, особенно Джемму Мосс (Великобритания) и Норberta Зиила (Германия) за их важные комментарии и дополнения.

2 Подробнее о докладе см.: Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. [https://ioe.hse.ru/data/2018/07/25/115238055/CAO_2 \(19\)_электронная_версия.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2018/07/25/115238055/CAO_2 (19)_электронная_версия.pdf)

Исаак Давидович
ФРУМИН

д. пед. н.,
научный руководитель
Института образования
НИУ ВШЭ

Мария Сергеевна
ДОБРЯКОВА¹

к. соц. н.,
главный эксперт
Института образования
НИУ ВШЭ

Hilton, 2012]. Мы также пытались связать их с ведущими теориями познания, развития, языка, личности и обучения (Хомский, Бернштейн, Дьюи, Х. Гарднер, Хабермас, Канеман, Леонтьев, Пиаже, Скиннер, Выготский, Щедровицкий и др.).

Используемые в этих перечнях компетенций термины часто пересекаются, но редко совпадают полностью. Большое количество синонимов приводит к путанице.

Чтобы разобраться в этом множестве, мы предприняли три шага.

Во-первых, постарались понять, есть ли существенные различия при использовании разных терминов для обозначения «навыков XXI века»: ключевые компетенции, «мягкие»/«гибкие» навыки, универсальные действия и пр. Наш ответ: нет. Множественность терминов описывает универсальные способности, не ограниченные конкретной задачей или ситуацией. Поэтому во избежание путаницы мы будем придерживаться термина «универсальные компетентности» (key competencies): он последовательно используется в основных европейских стратегических документах.

Универсальные компетентности необходимы каждому человеку для развития и самореализации, успеха на рынке труда, социальной включённости и активной гражданственности. Они развиваются на протяжении всей жизни индивида.

Все универсальные компетентности одинаково ценные; каждая из них способствует полноценной жизни человека в обществе. Компетентности можно применять в разных контекстах и комбинациях, они пересекаются и переплетаются.

Во-вторых, мы проанализировали множество прилагательных, дополняющих термины «компетентность» и «грамотность»: финансовая, гражданская, математическая,

ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ГРАМОТНОСТЬ В ОБЛАСТИ ДАННЫХ — ПРОДОЛЖЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

вычислительная, правовая, экологическая, культурная, информационная, цифровая, предпринимательская, физическая, эмоциональная и др., — чтобы ответить на вопрос, являются ли «грамотность» и «компетентность» синонимами. Наш ответ: нет.

В-третьих, мы попытались разобраться с важными понятиями, которые не встраивались в общий подход, когда мы проделали два первых шага. Это умения решать задачи (problem solving), принимать решения (decision making) и умение учиться (learning to learn).

Чтобы приступить ко второму и третьему шагу, нужно дать рабочее определение компетентности³, отделив её от грамотности.

В концепциях компетентностей выделяются три основных подхода: поведенческий (акцент на деятельности), общий (акцент на общих способностях для объяснения различий в деятельности) и когнитивный (акцент на умственных/интеллектуальных ресурсах для достижения результата). Но все сходятся во мнении, что *компетентность — это способность действовать определённым образом (достигать определённого результата)*, которая опирается на соответствующие знания и навыки.

Компетентность — это набор индивидуальных способностей. Он состоит из знаний, навыков и деятельностных установок, которые мобилизуются в определённом контексте для решения определённой задачи [cf. Mulder, 2011], при этом:

- 1) знания состоят из фактов, идей, которые уже известны и способствуют пониманию данной задачи или предмета;
- 2) навыки — это способность и возможность совершать действия и использовать имеющиеся знания для достижения результатов;
- 3) деятельностные установки — это взгляды и принципы, влияющие на то, как человек реагирует на идеи, людей и ситуации.

3 С точки зрения педагогики разграничение между понятиями «компетенция» и «компетентность» не имеет значения: компетентности/компетенции охватывают знания, навыки и деятельностные установки. Прилагательное «деятельностные» используется для того, чтобы подчеркнуть, что речь идёт не о ценностях или моральных установках, но о принципах, влияющих на деятельность в разных социальных ситуациях.

Ряд экспертов включает в состав компетентности ценности и мотивацию, но мы в рабочем определении присоединяемся к большинству экспертов, связывающих компетентность не с личностными качествами и интересами, а с тренируемой способностью решать конкретные задачи.

Грамотность тоже предполагает действие, но другого рода: это действие опосредовано инструментом коммуникации (тем или иным языком), в письменной или устной форме.

Грамотность в традиционном узком смысле слова относится к приобретению и применению способности читать, писать и считать (так называемых «3Rs»: reading, writing, and arithmetic). В современном узком смысле грамотность – способность общаться с миром, понимать его сигналы, обрабатывать информацию.

Все попытки построения общих рамок включают в себя разные комбинации компетентностей, навыков, установок (отношений) и ценностей в сочетании с грамотностью. Все они ориентированы на целостное образование. Однако можно выделить два принципиально различных подхода к построению такой рамки: списки (a list) или модульная сеть (a grid).

В списках все компоненты фиксированы, перечислены друг за другом и представлены в неиерархическом порядке или в порядке включённости. Каждый конкретный навык включён только в одну более широкую категорию.

Примеры, иллюстрирующие такой подход, – «Европейские ключевые компетентности для непрерывного обучения» (2018)⁴; доклад The Economist для Google (2015)⁵; Панканадская система и система компетентностей XXI века Онтарио (2016)⁶, большинство других национальных систем.

Сеть (модульная сеть) устроена иначе: в ней есть ячейки для широких компетентностей и связанных с ними основных навыков; при этом сеть принципиально открыта для добавления новых навыков и знаний, а отдельные навыки могут быть связаны с несколькими компетентностями. Основной акцент делается на центральных (базовых) компетентностях, а не на точном списке компонентов. В логике сети выполнено значительно меньше рамок, чем в логике списка, однако они оказались весьма влиятельными. В частности, концептуальная рамка ключевых компетенций проекта DeSeCo (ОЭСР 2005); «Оценка и развитие навыков XXI века» (ATC21S 2012)⁷; «Доклад Форса» и «Доклад Делора» ЮНЕСКО⁸, новый доклад Международного бюро образования ЮНЕСКО⁹. Этой же логике в значительной степени следует рамка Национального исследовательского совета [Pellegrino & Hilton, 2012]¹⁰, на основе которой выстроена рамка корпорации RAND¹¹; Азиатского общества¹², гарвардской Глобальной инициативы по инновациям в образовании¹³ (включая подготовленный её экспертами сборник, анализирующий опыт шести

4 European Key Competences for Lifelong Learning (2018).

5 The Economist (2015). Driving the skills agenda: Preparing students for the future. An Economic Intelligence Unit Report sponsored by Google for Education. <https://www.eiuperspectives.economist.com/sites/default/files/Drivingtheskillsagenda.pdf>

6 http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf

7 Griffin P., Care E. (eds.) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Springer, 2015. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/ATC21S_Exec_Summary.pdf

8 Faure E. et. al. Learning to be / UNESCO, 1972. http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf; Delors J. et al. Learning: The Treasure Within / UNESCO, 1996. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/resources/>

9 UNESCO 2018. Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation / By Mmantsetsa Marope, Patrick Griffin, Carmel Gallagher / IBE UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf

10 Pellegrino J., Hilton M. (eds.) Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century / National Research Council. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press, 2012.

11 Yuan, Kun, Brian M. Stecher, and Laura S. Hamilton, The Feasibility of Developing a Repository of Assessments of Hard-to-Measure Competencies, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, RR-1204-WFHF, 2015. P. 7. As of May 25, 2018: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1204.html

12 Russell C. et al. (2016) System Supports for 21st Century Competencies/ Center for Global Education, Asia Society. https://asiasociety.org/sites/default/files/system-supports-for-21st-century-competencies-2016_0.pdf

13 <https://globaled.gse.harvard.edu/21st-century-education>

ПОЧЕМУ НАМ ТАК СЛОЖНО МЫСЛИТЬ СТАТИСТИЧЕСКИ? МЫ ЛЕГКО ДУМАЕМ АССОЦИАТИВНО, МЕТАФОРИЧНО, НО В СТАТИСТИКЕ НУЖНО ДУМАТЬ О МНОГИХ ВЕЩАХ ОДНОВРЕМЕННО, ЧЕГО НЕ ПРЕДПОЛАГАЕТ НАША [ИНТУИЦИЯ]

стран¹⁴⁾ и др. Этот подход использован и в докладе Всемирного банка (2018)¹⁵. Единственная национальная система образования, разработавшая свою рамку компетенций в логике сети, — норвежская¹⁶.

При этом практически для всех рамок характерно непрояснённое смешивание универсальных способов деятельности, предметных (дисциплинарных) способов и грамотности.

Несколько влиятельных рамок можно отнести к *смешанным* по типу использованных подходов: они имеют некоторые признаки сети, но в целом реализованы в формате списка. Например, «Партнёрство по обучению в XXI веке» (P21)¹⁷ или Всемирный экономический форум¹⁸. Кажется, здесь, в рамке ВЭФ, охвачены все аспекты навыков XXI века. Но чтобы внедрить их в систему образования, нужно будет ответить на множество вопросов. Например, чем «культурная грамотность» отличается от «культурной осведомлённости»? Как связаны «лидерство» и «сотрудничество»?

Сравнивая *сети* и *списки*, мы не выступаем за какой-либо из этих подходов. Списки с определённым количеством чётко обозначенных, расположенных линейно компонентов легче объяснить конечному пользователю, это — их существенное преимущество. Но сети более гибки и устойчивы и лучше подходят для разработки долгосрочной образовательной политики в быстро меняющемся мире.

2. Предлагаемая рамка

Мы предлагаем рамку, следуя сетевому подходу, который обозначает крупные блоки навыков, выделяет отличительные особенности каждого из блоков, но не даёт фиксированного списка навыков внутри каждого блока.

2.1. Компетентности

Следуя сетевому подходу, мы утверждаем, что есть три универсальные компетентности, которые являются блоками знаний, навыков и установок:

- компетентность мышления (познания);
- социальная компетентность (взаимодействия с другими людьми);
- компетентность взаимодействия с собой.

Выделяя эти компетентности, мы сознательно не ограничиваем их внутреннюю структуру определённым числом навыков¹⁹. Мы указываем лишь некоторые из них, чтобы прояснить подход, но этот набор не является исчерпывающим. Это отражает природу компетентностей, и в этом принципиальное преимущество такого подхода.

14 Reimers F., Chung C. (eds.) (2016) Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, And Curricula From Six Nations. Harvard Education Press.

15 World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. P. 103.

16 Official Norwegian Reports NOU 2015: 8. The School of the Future. Renewal of subjects and competences. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/en-gb/pdfs/nou20150150008000engpdfs.pdf>

17 <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

18 New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology (WEF, 2015). http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf;

New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology (WEF 2016). http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

19 Точнее, в каждую категорию входят все три составляющие компетентности: знания + навыки + установки. Однако мы намеренно фокусируемся здесь лишь на навыках, поскольку это центральный элемент компетентности, целенаправленная тренировка навыков закладывает основу для формирования компетентности.

1. **Компетентность мышления (познания):**
 - понимать, анализировать и интерпретировать задачу, искать и выявлять закономерности и тенденции в массиве фактов...
 - генерировать идеи, переносить идеи в новые контексты...
 - выбирать способ решения сложных задач, включая открытые задачи с несколькими решениями...
2. **Компетентность социальная (взаимодействия с другими людьми):**
 - сотрудничать и взаимодействовать, поддерживать отношения в качестве лидера и участника команды...
 - обосновывать свою позицию, уважать интересы других, разрешать конфликты...
3. **Компетентность взаимодействия с собой:**
 - распознавать свои эмоции и управлять ими...
 - планировать своё время, ставить цели...

Сама группа универсальных компетентностей не устроена иерархически. Учебные ситуации, как и ситуации в реальной жизни, должны проектироваться так, чтобы действовать знания, навыки и установки из всех трёх категорий.

Традиционно система образования не ставила целью формирование этих компетентностей, а, скорее, опиралась на них, «доверяя» их формирование внешкольной среде (прежде всего семье). Формирование этих трёх универсальных компетентностей – новая важнейшая задача сегодняшнего массового школьного образования, добавляющаяся к его традиционным задачам.

2.2. Грамотность

То, что принято называть грамотностью, относится к одной из двух основных категорий:

- инструментальная грамотность – способность человека использовать знаковые системы и инструменты коммуникации (применима во всех сферах деятельности). Без минимального уровня инструментальной грамотности функционирование человека в современной цивилизации невозможно;
- предметная грамотность – это базовые практические знания в определённых областях современной жизни (ограничена определённой сферой), без которых также невозможно (или

сильно затруднено) функционирование человека в современной цивилизации.

Чтобы объяснить это различие, рассмотрим сначала эволюцию традиционной грамотности (3R) и её новых проявлений в современном мире, а затем на примере грамотности в области здоровья продемонстрируем знаниеевую фокусировку предметного вида грамотности.

Термин «грамотность» всегда использовался в отношении приобретения и применения базовых компетентностей чтения, письма и счёта («3R» – reading, writing, arithmetic). С усилением социальной и культурной мобильности, с развитием новых технологий термин «грамотность» приобрёл более широкое значение. Появилось множество видов «новой грамотности». Переход от грамотности, ограниченной чтением и письмом, к множеству видов грамотности [UNESCO, 2004] отражает *отказ от восприятия грамотности как сугубо когнитивного явления*, состоящего из технического набора навыков обработки информации, которыми обладает или не обладает индивид, в пользу понимания грамотности как *способности действовать в рамках социальной практики, сформированной контекстом*. Когнитивное понимание грамотности рассматривает её как автономную способность индивида, когда выгоды от грамотности автоматически вытекают из приобретения навыка [Street, 1984].

Грамотность по самой своей сути является *основой коммуникации*: человек может понять, что сообщает ему другой человек (или институт), и сообщить то, что могут понять другие. Такая коммуникация происходит в разных форматах, сферах и областях. С изменением языка и инструментов общения человеку необходимо совершенствовать свою способность общаться.

Век цифровых технологий бросает новые коммуникационные вызовы. Средства передачи письменной информации становятся всё более разнообразными. Поэтому некоторые эксперты считают, что обработка информации из многочисленных источников – это новая форма грамотности, которая подразумевает поиск, оценку и использование разнообразных источников информации [Rouet & Britt, 2017]. Другие настроены скептически: пока недостаточно свидетельств того, что традиционная и цифровая грамотности предъявляют к людям разные когнитивные требования [Rouet & Britt, 2017]. Мы также полагаем, что с когнитивной точки

зрения «цифровая грамотность» похожа на традиционную и овладеть ею существенно легче тем, кто уже овладел навыками традиционной инструментальной грамотности.

Очевидно, что существует разница между динамикой личного общения и общения в интернете. Переход от печатного к цифровому можно интерпретировать как переход от текста к изображению [cf. Kress, 2009]. Цифровое чтение предполагает больший акцент на способности бегло считывать визуальный формат (изображения, схемы) [Naumann, 2015; Rouet, Vörös and Pléh, 2012].

Логика репрезентации в письменной или устной форме: «Что произошло и в какой последовательности?» (логика времени). Логика репрезентации в форме изображения: «Каковы важнейшие особенности изображённого мира, в каких отношениях они между собой?» (логика пространства) [Kress, 2009: 25–29].

При переходе между гиперссылками нужно отсеять лишнюю информацию. Для этого необходимо критическое мышление. Какая стратегия поиска будет эффективной? Потребуется способность формулировать главный вопрос, поставив его так, чтобы исключить другие возможные значения. Но с когнитивной точки зрения это не новая задача. Здесь парадоксальным образом нужно одновременно быть эффективным и креативным.

Принимая рациональные решения, мы руководствуемся информацией. Часто она содержит данные для иллюстрации или обоснования доводов. В газетах и ТВ-новостях много данных – о питании, побочных эффектах известных лекарств, предвыборных опросах и т. д. Как оценить их достоверность? Это нетривиальный навык [Rubin, 2005: 22].

Грамотность в области данных / работы с данными (data literacy) – это способность читать, работать, анализировать и аргументировать с помощью данных, это способность извлечь значимую информацию из данных. Это понимание того, что означают данные, как правильно читать диаграммы, как делать правильные выводы на основе данных, и способность понимать, когда данные используются ненадлежащим образом или вводят в заблуждение [Carlson et al., 2011: 634].

Кроме грамотности в области данных в цифровом мире необходима *информационная грамотность*. Это способность искать, отбирать,

РАСТУЩИЙ НАБОР РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПРЕДМЕТНОЙ ГРАМОТНОСТИ, ВКЛЮЧАЯ ФИНАНСОВУЮ, ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКУЮ, В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЯ, КУЛЬТУРНУЮ, ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ИЛИ ГРАЖДАНСКУЮ, ОТНОСИТСЯ К ТИПУ «ЗНАЮ, ЧТО...»

критично оценивать и использовать информацию для решения задач в различных контекстах [Limberg, Sundin & Talja, 2012: 96].

Современная дискуссия об обучении в XXI веке уделяет особое внимание грамотности в области данных и информационной грамотности. Многие учащиеся не владеют информационной грамотностью, хотя активно пользуются интернетом [cf. Firooznia & Andreadis, 2006; Thompson & Blankinship, 2015]. Почему это так? Возможно, это связано с отсутствием статистической грамотности – ещё одного вида грамотности в области данных.

Статистическая грамотность – это способность делать выводы на основе статистических данных, которых много в повседневной жизни [Wallman, 1993: 1]. Большинство людей не владеет статистической грамотностью [Gal, 2004; Ridgway, Nicholson & McCusker, 2007], хотя в большинстве развитых стран статистика включена в школьную математику [напр.: Bumimovich, 2011; Holmes, 2000; Ottaviani, 2005].

«Почему нам так сложно мыслить статистически? Мы легко думаем ассоциативно, метафорично, но в статистике нужно думать о многих вещах одновременно, чего не предполагает наша [интуиция]» [Kahneman, 2013: 13]. Такая способность думать «о многих вещах одновременно» не ассоциируется естественным образом с «временными» способами репрезентации (как текст), события в которых разворачиваются последовательно [Kress, 2009: 25–29]. В этом смысле статистика схожа с визуальными «пространственными» способами репрезентации, которые «обрушаиваются» на человека целиком.

Грамотность в области данных (плюс родственные ей информационная

и статистическая) связана с критическим мышлением и его основными компонентами – анализом и оценкой [cf. Schield, 2004].

Виды грамотности

В литературе можно легко найти более 20 видов грамотности – от гражданской до визуальной. Они относятся как к конкретным областям знаний (декларативное знание: «знаю, что...»), так и к базовым знаниям и умению обращаться с инструментами/знаками, которые необходимы для получения других знаний или их применения в повседневной жизни (процедурное знание: «знаю, как...»). В когнитивной психологии это различие описывается так же, как различие между декларативным и процедурным знанием.

Традиционная (чтение и письмо) и математическая грамотности, расширенные в цифровой среде, формируют инструментальную грамотность в формате **«понимаю, как...»**. Визуальная грамотность, грамотность в области данных, медийная, информационная, ИКТ – всё это лишь частные случаи инструментальной грамотности на основе инструментов/знаков, применяемых к текстам и изображениям.

Растущий набор различных видов предметной грамотности, включая финансовую, предпринимательскую, в области здоровья, культурную, экологическую или гражданскую, относится к типу **«знаю, что...»**. Такая грамотность предполагает овладение некоторыми «базовыми знаниями и навыками». Это овладение (его, собственно, иногда называют «функциональной грамотностью», подчёркивая прикладной, используемый для функционирования в обществе характер этих знаний). Часто такое овладение опирается на ключевые компетентности и базовую инструментальную грамотность.

Рассмотрим пример. Смертность среди пожилых людей имеет положительную корреляцию с низкой грамотностью в области здоровья [Bostock & Steptoe, 2012]. Последняя связана с ограниченным знанием о том, как протекают хронические заболевания, с ухудшением психического и физического здоровья, недостаточным принятием профилактических мер и более высокими показателями госпитализации.

Всемирная организация здравоохранения определяет грамотность в области здоровья

как способность человека получить доступ к информации, понимать и использовать её так, чтобы поддерживать хорошее здоровье²⁰. В основе этого типа грамотности лежит инструментальная – минимальная способность работать с информацией. Но она, очевидно, требует и определённого набора знаний. С практической точки зрения грамотность в области здоровья – это способность человека принимать в контексте повседневной жизни обоснованные решения, касающиеся здоровья [Kickbusch, Maag, 2008]. Это широкий спектр навыков, которые человек развивает для поиска, оценки и использования медицинской информации и принятия решений, снижения рисков и повышения качества жизни [Sørensen et al., 2012: 12].

Аналогичным образом можно пояснить, что означает финансовая, экологическая грамотность или любой другой вид контекстной (предметной) «грамотности».

Грамотность: понятийная рамка

Таким образом, инструментальная грамотность основана на способности человека использовать знаковые системы и связанные с ними инструменты коммуникации. Она предполагает трансформацию навыков чтения, письма и счёта (3R) в современных технологических контекстах с учётом коммуникации в формате «человек – человек» и «человек – машина».

- Читательская грамотность – это способность извлекать смысл и создавать сообщения на естественных языках в разных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде (*читательская грамотность + цифровая грамотность*).
- Математическая грамотность (включая грамотность в области данных) – способность использовать математические инструменты, способ рассуждений в повседневной жизни, в том числе в цифровой среде (*математическая грамотность + грамотность в области данных + цифровая грамотность*).
- Вычислительная грамотность – способность понимать, переформулировать и генерировать информацию на формальных языках

20 1946 WHO constitution.

с целью создания несложных алгоритмов и кодирования информации.

Предметная «грамотность» – это практические знания и навыки, без которых невозможно функционирование человека в обществе. Мы используем слово «грамотность», поскольку словосочетания с ним весьма популярны. При этом мы ставим его в кавычки, ведь на самом деле это не грамотность, а знания о конкретных сферах жизни и навыки их применения. Такая «грамотность» является производной от инструментальной грамотности. Список видов «грамотности» ниже не является исчерпывающим. Наиболее часто встречаются:

- гражданская «грамотность»;
- финансовая «грамотность»;
- правовая «грамотность»;
- экологическая «грамотность»;
- научная и технологическая «грамотность»;
- «грамотность» в области здоровья.

Среди экспертов продолжается дискуссия о том, может ли быть грамотность высокого уровня или у неё всего две градации: грамотный

и неграмотный. С нашей точки зрения, для инструментальной грамотности можно предложить «бесконечный» уровень повышения сложности. В то же время для предметной грамотности актуальным является вопрос об определении действительно минимального порога безграмотности, за преодоление которого должна отвечать система государственного образования.

2.3. Рамка компетенций крупным планом

Три универсальных компетентности (мышление, взаимодействия с другими и с собой), два вида грамотности (инструментальная и контекстная) и множество предметных (профессиональных) компетентностей²¹ составляют основу рамки (сети) компетенций в предлагаемом нами подходе. Первые четыре её компонента универсальны по контексту своего применения и ориентированы на решение задач в различных сферах жизни [cf. Greiff et al., 2014]²².



21 Далее мы их не обсуждаем.

22 «Решение задач в универсальном контексте затрагивает несколько когнитивных и некогнитивных навыков, включая обработку информации, представление и оценку знаний, рассуждение, саморегуляцию, метастратегическое мышление, проактивное планирование и принятие решений» [Greiff S. et al. Domain-general problem solving skills and education in the 21st century, in: Educational Research Review 13 (2014) 74–83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.10.002>].

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОСНОВАНА НА СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЗНАКОВЫЕ СИСТЕМЫ И СВЯЗАННЫЕ С НИМИ ИНСТРУМЕНТЫ КОММУНИКАЦИИ

Предложенная рамка может быть полезна при трансформации содержания образования и методов обучения. Она позволяет конструировать такие *учебные ситуации*, в которых активизируются все основные компоненты деятельности, необходимые для решения задач в реальной жизни; разработать и предлагать в школе оценочные задания, которые оценивают не только разрозненные навыки, но и комплексную способность действовать в определённой ситуации и решать конкретные задачи.

Рамка помещает дисциплинарное знание в ситуации его применения для решения повседневных и профессиональных задач и при помощи адекватных педагогических подходов формирует мотивацию учеников к обучению, в том числе по окончании школы. Результатом такого образования становится **ученик, способный принимать решения, действовать и решать повседневные задачи, учиться самостоятельно, адаптируясь к новым вызовам в различных ситуациях**.

References

- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3–9.
- Bostock, S., & Steptoe, A. (2012). Association between low functional health literacy and mortality in older adults: longitudinal cohort study. *BMJ*, 344: e1602. doi: 10.1136/bmj.e1602.
- Bunimovich, E. (2011). Combinatorics, probability, and statistics in the Russian school curriculum. In A. Karp & B. R. Vogeli (Eds.), *Russian mathematics education. Programs and practices* (pp. 231–264). Singapore: World Scientific Publ.
- Carlson, J., Fosmire, M., Miller, C. C., & Nelson, M. S. (2011). Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty. *Portal: Libraries and the Academy*, 11: 2, 629–657.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Eisenberg, M., Johnson, D., & Berkowitz, B. (2010). *Information, communications, and technology (ICT) skills curriculum based on the Big6 skills approach to information problem-solving*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Eisenberg, M. B., Lowe, C. A., & Spitzer, K. L. (2004). *Information literacy: Essential skills for the information age* (2nd ed.). Westport, CT: Greenwood Publ.
- Faure, E. et. al. Learning to be / UNESCO, 1972. http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf; Delors J. et al. Learning: The Treasure Within / UNESCO, 1996. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/resources/>
- Firooznia, F., & Andreadis, D. K. (2006). Information literacy in introductory biology. *Journal of College Science Teaching*, 35, 23–27.
- Gal, I. (2004). Statistical literacy – meanings, components, responsibilities. In D. Ben-Zvi & J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 47–78). New York: Kluwer.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gee, G. P (2008). *Social Linguistics and Literacies*. Routledge.
- Griffin, P., Care, E. (eds.) (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, 2015.
- Holmes, P. (2000). *Statistics across the English national curriculum*. Retrieved from <http://www.rsscse.org.uk/resources/natcur.htm>
- Johnson, A. (2003). Procedural memory and skill acquisition. In A. F. Healy & R. W. Proctor (Eds.). *Handbook of psychology. Volume 4: Experimental psychology* (pp. 499–525). Hoboken, NJ: Wiley.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kereluik, Kristen et al. (2013) What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, v. 29, n. 4, pp. 127–140.
- Kickbusch, I., Maag, D. (2008) Health Literacy. *International Encyclopedia of Public Health*, vol. 3, pp. 204–211. <http://www.ilonakickbusch.com/kickbusch-wAssets/docs/kickbusch-maag.pdf>
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Kress, G. (2009) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Taylor & Francis.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Researching New Literacies: Web 2.0 Practices and Insider Perspectives. *E-Learning and Digital Media*, 4 (3), 224–240. <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.3.224>
- Limberg, L., Sundin, O. Talja, S. (2012). *Three theoretical perspectives on information literacy*. *Human IT*, 11/2, 93–130.
- Maddox, B. (2008). What Good is Literacy? Insights and Implications of the Capabilities Approach. *Journal of Human Development*, 9 (2), 185–206. <https://doi.org/10.1080/14649880802078736>

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- Moss, G. (2001). *On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School*. Language and Education, 15 (2), 146–161. <https://doi.org/10.1080/09500780108666807>
- Mulder, M. (2011). The concept of competence: blessing or curse? In I. Torniainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen & P. Illesley (eds.), *Innovations for Competence Management* (pp. 11–24). Lahti: Lahti University of Applied Sciences.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, 53, 263–277. doi: 10.1016/j.chb.2015.06.051.
- NCTE (2013) *National Council of Teachers of English*. Retrieved from <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>.
- OECD (2000) *Literacy on the Information Age*. Final Report of the International Adult Literacy Survey.
- Official Norwegian Reports NOU 2015: 8. The School of the Future. Renewal of subjects and competences.
- Ottaviani, M. G. (2005). Research into statistics education as a discipline. *International Statistical Review*, 73 (2), 207–209.
- Peirce, C. S. (1931) *The Collected Papers*. Vol. 1. Cambridge M. A.: Harvard University Press.
- Pellegrino, J., Hilton, M. (eds.) (2012). *Education for life and work*. Washington, DC: National Academies Press.
- Reimers, F., Chung, C. (eds.) (2016) *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, And Curricula From Six Nations*. Harvard Education Press.
- Ridgway, J., Nicholson, J., & McCusker, S. (2007). Teaching statistics – despite its applications. *Teaching Statistics*, 29 (2), 44–48.
- Rouet, J.-F. & Britt, A. M. (2017). *Literacy in 2013. Working paper for the Education 2013 project*. Paris, OECD.
- Rouet, J. – F., Vörös, Zs., & Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Behavior and Information Technology*, 31, 71–81.
- Rubin, A. (2005). Math that matters. *Hands On: A Journal for Mathematics and Science Educators*, 28 (1), 3–7.
- Russell, C. et al. (2016) System Supports for 21st Century Competencies. Center for Global Education, Asia Society.
- Schield, M. (2004). Information literacy, statistical literacy and data literacy. *IASSIST Quarterly*, 28 (2), 6–11.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens* (2nd ed.). München: Reinhardt.
- Silver, N. (2012). *The signal and the noise. Why so many predictions fail – but some don't*. New York: Penguin Press.
- Sørensen, K. et al. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice Current issues in comparative education. 5 (2), 1–14. Street, Brian V. (1984). *Literacy in theory and practice*. NY: Cambridge University Press.
- Tan Jennifer Pei-Ling, Suzanne S. Choo, Trivina Kang & Gregory Arief D. Liem. (2017). Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: research perspectives from Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37: 4, 425–436, doi: 10.1080/02188791.2017.1405475.
- Tal, J. (2001). *Reading between the numbers: Statistical thinking in everyday life*. New York: McGraw-Hill.
- Thompson, Leigh, and Lisa Ann Blankinship. (2015). Teaching Information Literacy Skills to Sophomore-Level Biology Majors. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16, (1), 29–33.
- UNESCO (2004) The plurality of literacy and its implications for policy and programmes. Position paper.
- UNESCO 2018. Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf
- Voogt Joke & Natalie Pareja Roblin. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44:3, 299–321, doi: 10.1080/00220272.2012.668938
- Wallman, K. K. (1993) Enhancing Statistical Literacy: Enriching Our Society. *Journal of the American Statistical Association*, 88 (421), 1–8.
- WEF 2016. New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology (WEF 2016). http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- WEF 2016. (2016). New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology (WEF, 2015). Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf;
- Winterton, J., Delamare Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. doi: 10.1596/978-1-4648-1096-1. P. 103.
- Young, M. & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, vol. 45, no. 1.

НОВЫЕ ГРАМОТНОСТИ:

программы развития

Екатерина ТРУШИНА

руководитель программы «Финансовая грамотность» Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее»

Дария САТИКОВА

руководитель программы «Цифровые навыки и компетенции» Благотворительного Фонда «Вклад в Будущее»

Финансы

Целью программы «Финансовая грамотность» Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» является развитие финансовой грамотности с помощью образовательных инструментов. Школьные учителя и педагоги дополнительного образования получают методические разработки и готовые продукты. Предлагаются решения по внедрению финансовой грамотности в начальное, основное среднее, старшее школьное и дополнительное образование.

Для детей от 5 до 18 лет, родителей и педагогов создаются образовательные материалы – интерактивные, изложенные доступным языком, с интересным и актуальным

содержанием. Сайт программы содержит обширную базу материалов, предлагает сервисы для построения индивидуальных образовательных маршрутов по грамотностям.

Образ результата программы – это ответ на вопрос «Чему необходимо обучать детей в области финансов? С какого возраста?». Он сформирован в виде карты компетенций, которая является методологической опорой для создания любого продукта по финансовой грамотности в программе фонда. Карта разделена по возрастному сегменту на следующие группы: 5–7, 8–10, 11–13, 14–16 и 17–18 лет. Каждой возрастной группе соответствует набор тематических блоков, который, в свою очередь, разделён на следующие уровни:

1. «Знаю». Основывается на международной рамке «Знание и понимание» и включает в себя набор сведений о финансовых продуктах и услугах.
2. «Умею». Соответствует уровню «Умение и поведение» и демонстрирует, как человек на основе финансового опыта принимает решения в ведении бюджета, планировании и прогнозировании.
3. «Применяю». Соответствует уровню «Личные характеристики и установки», позволяет потребителю не только

принимать эффективные финансовые решения, но и формирует культуру потребления, сбережения, инвестирования и т.д.

Данная методологическая основа позволяет комплексно подходить к разработке любого образовательного продукта, строить гибкие образовательные траектории, концентрироваться не на уровне освоения сложности материала (подход PISA), а на образе финансово грамотного человека. Карта компетенций является фундаментом методологического направления деятельности программы и образом результата обучения.

«Цифра»

Чего мы хотим: развивать у школьников и дошкольников цифровые навыки, в том числе знания и умения в области программирования, машинного обучения и искусственного интеллекта.

Программа направлена на разработку и продвижение методологических и образовательных материалов в сфере цифровых навыков и компетенций для дошкольников, школьников и педагогов. Получают поддержку всероссийские мероприятия по развитию цифровых навыков и компетенций у школьников, например ежегодно проводятся «Урок цифры» и Неделя высоких технологий и технопредпринимательства.

В рамках программы работает Академия искусственного интеллекта для школьников. Проект направлен на формирование интереса к технологиям

искусственного интеллекта, машинного обучения и анализа данных через интеграцию в программы школьного и дополнительного образования современного обучающего контента.

С момента основания Академии в 2018 году обучение прошли более 3,7 млн школьников. Более 2400 детей приняли участие в хакатоне по искусственному интеллекту, 100 детей из 39 городов

России от Калининграда до Находки были приглашены на финал в Москве.

В 2019 году Академия объединила усилия с Олимпиадой Кружкового движения НТИ и создала направление «Искусственный интеллект». Эксперты Академии подготовили для участников задачи, которые позволяют применить знания из области искусственного интеллекта и машинного обучения на практике.

Олимпиада – возможность для ребят заявить о себе в сообществе data scientist'ов, выиграть ценные призы.

Впервые в истории российского олимпиадного движения школьники получат премьеренции при поступлении в вуз за решение задач в сфере искусственного интеллекта. Это колossalный шаг к содействию изменениям в области школьного курса информатики.



Тамара ФЁДОРОВА

начальник управления общего образования Министерства образования и науки Республики Татарстан

ля меня как управленца с большим стажем реализация программ Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» чрезвычайно интересна и важна. Прежде всего потому, что появляется возможность для Республики Татарстан участвовать в комплексной программе обучения и развития педагогических и управленческих кадров, подготовленной под руководством ведущих университетов России. По мнению педагогических команд, которые проходили обучение в автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Кооперативный университет Сбербанка» в июле этого года, они действительно овладели ценностями и методологией персонализированного образования и готовы передать это всем учителям – участникам апробации цифровой платформы персонализированного образования в школе, обеспечивающей реализацию индивидуальных траекторий обучения и оценки результатов.

Педагоги и школьники республики участвуют в проекте «Сделай мир ближе!», в рамках которого школы оснащаются мобильными микроскопами. Этот простой инструмент поддерживает в детях исследовательскую активность и помогает учителям разрабатывать новые методики преподавания предметов естественно-научного цикла.

Программа «Финансовая грамотность» и проект «Академия искусственного интеллекта для школьников» помогут нашим детям в освоении так называемых новых грамотностей – финансовой и цифровой соответственно.

Уверена, что участие Республики Татарстан в программах Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» позволит значительно повысить качество школьного образования и в целом решить задачи государственной политики в сфере образования, поставленные в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».



ДП

УЧИТЬ УЧИТЕЛЕЙ



ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГА: новый ролевой набор

Олег Фёдоров, Елена Казакова, Елизавета Сатановская

АННОТАЦИЯ В статье предпринята попытка зафиксировать изменения представлений о роли системы образования в жизни человека и общества и спроектировать новую модель профессионализма учителя. Авторы статьи рассматривают в единстве личностную и профессиональную позицию педагога. В заключении содержатся первые результаты проектирования показателей достижения целевых установок. Представленные тезисы, данные и модели приглашают к продолжению дискуссии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Современный учитель, компетенции современного учителя, личностно-профессиональная позиция педагога, педагогический профессионализм.



**Олег Дмитриевич
ФЁДОРОВ**

к. и. н., доцент,
ведущий научный сотрудник
Института образования
НИУ «Высшая школа экономики»
(101000, РФ, Москва,
Потаповский переулок, д. 16/10).
E-mail: ofedorov@hse.ru



**Елена Ивановна
КАЗАКОВА**

д. пед. н., профессор, член-корр.
РАО, директор Института педагогики
Санкт-Петербургского
государственного университета
(199034, РФ, Санкт-Петербург,
Университетская наб., д. 7–9).
E-mail: kazakova58@bk.ru



**Елизавета Михайловна
САТАНОВСКАЯ**

Управляющий директор,
бизнес-партнёр по управлению
персоналом Сбербанка,
руководитель направления
HR-цикл АНО
«Платформа новой школы».
E-mail: EMSatanovskaya@sberbank.ru

Постановка проблемы

Современный человек живёт в состоянии ежедневного выбора, отвечает на новые вызовы, вынужден поддерживать высокую скорость изменений, что особенно актуально в развитых странах, задающих стандарты высокого качества жизни. Меняется институциональный контур системы, подвергается пересмотру функционал и ролевой набор педагога.

Клаус Шваб в книге «Четвёртая промышленная революция» [4] говорит о том, что современные технологические прорывы являются действительно революционными и ошеломляющими, не имеющими аналогов в истории человечества. Четвёртая промышленная революция подразумевает, по его мнению, «как минимум преобразование человечества». Автор пишет: «Мы находимся у истоков революции, которая фундаментально изменит нашу жизнь,

наш труд и наше общение... Смена парадигм происходит в том, как мы работаем и общаемся, самовыражаемся, получаем информацию и развлекаемся. меняется характер представления о том, как мы развиваем свою карьеру и строим отношения, совершенствуем наши навыки».

Контекст глобализации диктует человеку необходимость быть гибким, иметь широкий кругозор, избавляясь от стереотипов и шаблонов. Всё это находит своё отражение в системе как общего, так и профессионального образования.

Прорыв четвёртой промышленной революции позволяет человеку как никогда масштабно влиять на изменения в обществе. Технологии теперь могут вторгаться в разум, предопределять поведение, предугадывать мысли, анализировать происходящее и принимать решения. Это значит, что у человека, который способен осознать новые масштабы изменений, появляется огромный выбор возможностей.

Всё это приводит к необходимости пересмотра целевых установок, форм и методов общего образования, что, в свою очередь, порождает задачу модернизации подготовки педагогов для новой школы. Системное мышление отныне является условием жизнедеятельности, которое необходимо для понимания структур, управляющих нашим миром, а не просто отдельных технологий.

Не обладая навыком воспринимать по-новому изменившийся мир, живя в прежних дискурсах, человек обрекает себя на снижение качества жизни в самых разных аспектах, начиная с бытовых вопросов и заканчивая профессиональной карьерой. Растёт потребность в таких навыках, как анализ и синтез информации, межличностное общение, решение задач, требующих творческого подхода. Это навыки, которыми важно овладеть в детстве и юности.

Итак, общественные изменения четвёртой промышленной революции изменяют ролевой набор педагога. В системе образования индустриального мира педагог играл, прежде всего, роль транслятора информации (передатчика

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИКА ЧЕРЕЗ ДОЛГ ДОЛЖНА УСТУПИТЬ МЕСТО МОТИВАЦИИ ЧЕРЕЗ ПОЛЬЗУ И УДОВОЛЬСТВИЕ

знаний) следующим поколениям, что было связано с особенностями информационного пространства человечества и с ограниченностью доступа к информации (знаниям) широких слоёв населения. В такой системе информация и знания (то есть образованность, уровень образования) становились фактором отбора, своеобразным «ситом». Бурное развитие информационных технологий

создало ситуацию повсеместной возможности практически безграничного доступа к информации. Это значит, что педагог, в широком значении этого слова, в меньшей степени выступает в качестве «передатчика» информации и в большей – как организатор активной познавательной деятельности школьников для овладения ими ключевыми компетенциями и новой грамотностью.

Таким образом, новый профессионализм учителя будет определяться не только фундаментальностью и глубиной знания предмета, применением к которому является не столько владение методикой преподавания предмета, сколько умение выстраивать на базе предметного содержания образовательную деятельность обучающихся, направлять её, быть ролевой моделью для молодого поколения, демонстрируя ценность образования.

Социокультурные факторы

Специалисты международного консорциума из Института образования НИУ «Высшая школа экономики» и Московского городского педагогического университета при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» проанализировали более 180 используемых рамок образовательных результатов общего (школьного) образования. В результате эксперты выделили универсалии, в той или иной степени повторяющиеся в каждой из них: компетенции мышления, самоорганизации («взаимодействия с собой») и взаимодействия с другими (т. н. универсальные компетенции); новая грамотность, включающая базовые знания, необходимые для активного

участия в разнообразных социальных отношениях (т.н. отраслевая грамотность – «финансовая», «правовая», «экологическая» и т.д.) [3].

Предполагается, что достижение именно этих образовательных результатов будет обеспечивать успех в социальной и профессиональной жизни в ХХI веке.

Для деятельности учителя и его подготовки это означает важный переход – от освоения классической методики преподавания предмета (то есть от частных дидактик истории, литературы, физики, математики и т.д.) к методикам организации учебной деятельности с предметным материалом для овладения соответствующими компетенциями и новыми видами грамотности.

Ещё вчера для учителя истории было важно, чтобы учащиеся 7-го класса запомнили даты, причины и итоги социальных потрясений в России XVII века (Медный бунт, Соляной бунт, восстание Степана Разина). В настоящее время тема Бунтшного века будет важна для того, чтобы школьники на основании доступных источников смогли самостоятельно выделить линии сравнения изучаемых восстаний, сопоставить их, сделать выводы о том, что было общим, а что специфичным для каждого бунта, а также о том, каким образом изучаемые события по-

влияли на дальнейшее развитие нашей страны. Это означает совершенно другую интеллектуальную активность школьников: происходит переход от тренировки памяти (запоминания дат и выкладок учебников) к продуктивным интеллектуальным операциям, включающим анализ, синтез, сравнение, сериюацию и т.д.

Безусловно, приведённый пример довольно грубый, поскольку не имеет цели задавать модели проектирования образовательной деятельности. Он призван лишь подсветить изменения, которые происходят в учительской повседневности. Если вчера эта деятельность работала на запоминание-воспроизведение, то сегодня она нацелена на осмысление и понимание. Осуществление этого перехода невозможно без реализации двух важных предпосылок.

Первая из них связана с новыми личностными установками педагогов, такими как понимание значимости образования для развития личности, операционализация концепции множественного интеллекта, понимание широты возможностей при достижении инвариантного образовательного результата.

Вторая связана с необходимостью научно-теоретической и методической разработки следующих важнейших понятий современного образования: «метаметодика», «деятельностный подход», «активная познавательная деятельность». Представляется, что современное состояние частных дидактик (то есть предметных методик) не в полной мере обеспечивает инструментально учителя в его трудовой деятельности. Это подчёркивает хотя бы тот факт, что наиболее

распространённой темой методических публикаций учителей в социальных сетях и методических журналах являются приёмы и методы подготовки учащихся к ГИА (по нашим оценкам, таких публикаций более 60 % от общего числа).

Очевидно, что мотивация ученика через долг должна уступить место мотивации через пользу и удовольствие. Это приводит к выводу о том, что педагог должен владеть собственным предметом на таком высоком уровне, чтобы

не иметь дополнительных сложностей при проектировании учебных ситуаций, при поиске ответов на вопрос (для себя и для школьников) о том, зачем изучается та или иная тема. Он должен активно мотивировать школьников к изучению предмета, формировать и поддерживать высокий познавательный интерес к обучению.

Важно также учитывать особенности современных подростков: меняются понятия физиологической и психологической норм, возрастает разнообразие сложных для педагогов кейсов. Всё это ставит психолого-педагогическую компетентность учителя в один ряд с дидактической по степени важности.

Таким образом, изменения в результатах обучения, характере образовательного процесса и портрете современного школьника приводят к изменению аксиологии

МЫ СТАНОВИМСЯ СВИДЕТЕЛЯМИ ОТХОДА ОТ БЭКОНОВСКОГО «ЗНАНИЕ — СИЛА» К СОВРЕМЕННОМУ «ЗНАНИЕ — СРЕДСТВО»

Рис. 1. Модель нового профессионализма учителя



профессионально-педагогического мышления: мы становимся свидетелями отхода от бэковского «знание – сила» к современному «знание – средство». Представляется, что учитель сегодня – это значимый для школьника взрослый, помогающий находить решение насущных для него проблем (в психологическом и педагогическом смыслах этого понятия).

Итак, социально-исторически обусловленное изменение целевых установок образования привело к изменению набора задач, решаемых современным учителем, изменение картины современного детства изменяет системы разделения педагогического труда. Всё это приводит нас к необходимости осмысливания модели компетенций учителя.

1. Профессиональная позиция

Профессиональная позиция педагога представляет собой устойчивую систему отношений к определённым сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем профессиональном поведении [2]. Иными словами, под профессиональной позицией мы будем понимать образовательные приоритеты в профессиональной деятельности учителя, осознаваемые им самим [1]. Во многом это соотносится с рамкой универсальных компетенций и новой грамотности.

Таблица 1

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
Сотрудничество и продуктивное взаимодействие в коллективе и с родителями	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Участвует в создании кодекса сотрудничества и мониторинге его соблюдения, предлагает поправки с целью улучшения результатов. ▪ Инициирует процессы обсуждения и согласования совместных целей с коллегами. ▪ Создаёт эффективные команды коллег и учеников для достижения актуальных совместных целей. ▪ Организует командную работу учеников и коллег разного уровня подготовки. ▪ Гибко выбирает роль при работе в группе. Помогает другим определяться с ролями в группе. ▪ Развивает команду: является наставником. ▪ Инициирует и поддерживает обмен опытом в команде. Своевременно предпринимает необходимые меры для повышения эффективности членов команды, даёт конструктивную обратную связь и предлагает другие решения. ▪ Инициирует помочь коллегам и ученикам, когда замечает потребность в помощи. ▪ Демонстрирует в поведении ценности добра, уважения, любви и согласия, дружбы и сотрудничества, равноправного партнёрства, дипломатичности, толерантности, добросердечия и порядка. ▪ Примиряет людей в конфликтных ситуациях, эффективен в роли посредника и миротворца. ▪ Проводит тренинги и другие формы занятий по эффективной коммуникации и сопровождению учеников, личностному росту для своих коллег в роли наставника. ▪ Выстраивает долгосрочные доверительные отношения с родителями учеников с целью положительного влияния на образовательные результаты учеников. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 помочь коллег. ▪ Находит индивидуальный подход к собеседнику с учётом 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 партнёров по общению о важных для них вопросах. ▪ Обращается к партнёрам по общению за информацией, поддержкой и помощью и сам предлагает их другим. ▪ Идентифицирует конфликтные ситуации и использует стратегию сотрудничества для их разрешения. ▪ Открыт для общения с родителями, вовлекает их в обсуждение ПКО-подхода с целью выработки эффективных стратегий развития учеников. ▪ Объясняет родителям важные нюансы технологии обучения, делает их партнёрами в процессе обучения и развития ребёнка. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Не участвует в обсуждении кодекса сотрудничества. ▪ Не работает в команде. ▪ Не участвует в общешкольных мероприятиях. ▪ Планируя и выполняя свою работу, действует независимо от практик и мероприятий школы. ▪ Избегает взаимодействия с коллегами и участия в коллективных неформальных мероприятиях. ▪ Отказывает коллегам в помощи. ▪ Демонстрирует неуважение к другим людям. ▪ Категорично отвергает точку зрения, отличную от собственной. ▪ Провоцирует конфликтные ситуации прямолинейным, негибким или грубым стилем общения. ▪ Использует сарказм и неуместный юмор в общении с коллегами. ▪ Не поддерживает позитивный психологический климат в коллективе. ▪ Демонстрирует закрытость по отношению к родителям, не информирует их об особенностях, способностях и результатах ученика. Решения относительно образования ученика принимает без обсуждения с родителями. ▪ Контактирует с родителями только в рамках родительских собраний или реагирования на кризисные ситуации. ▪ Использует в общении с родителями манипулирование, авторитарные, директивные методы, угрозы, навязывание, конфликт

Продолжение таблицы 1

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
	<ul style="list-style-type: none"> Проявляет инициативу в вовлечении родителей в обсуждение способностей и возможностей ученика, перспектив обучения. Заранее информирует о планах класса и школы, вовлекает и заинтересовывает родителей участвовать в классных и общешкольных проектах адресно (в соответствии с возможностями семьи) 	<ul style="list-style-type: none"> Постоянно информирует родителей о ходе процесса обучения и предлагает варианты корректировки. Приглашает родителей к классным и общешкольным проектам 	
Креативность	<ul style="list-style-type: none"> Создаёт сам авторские курсы и модули и помогает в создании таких курсов коллегам. Постоянно привлекает учеников и коллег к коллективным творческим видам работы (проекты, задачи, исследования, расследования, эксперименты, мозговой штурм). Постоянно интересуется опытом решения творческих задач у коллег и привносит элементы новизны в свои курсы, обосновывает эффективность применения новых методик в работе. Пишет статьи, выступает на конференциях, даёт открытые уроки, проводит вебинары, делится опытом развития творческого мышления и креативности у учеников 	<ul style="list-style-type: none"> Адаптирует информацию под конкретную ситуацию. Оригинально, творчески подаёт учебный материал на занятиях. Создаёт и ставит перед учениками нестандартные задачи. Вовлекает учеников в создание и решение творческих, продуктивных задач 	<ul style="list-style-type: none"> Работает по шаблону, по ранее созданным формам, урокам, сценариям. Использует только привычные инструменты и формы урока. Демонстрирует сопротивление при решении нестандартных задач. Не участвует в школьных творческих проектах. Не вовлекает учеников в решение творческих задач
Критическое мышление	<ul style="list-style-type: none"> Обучает коллег методам развития критического мышления и структурирования информации. Обучает коллег использованию исследовательских методов в работе с учениками. Использует методики, направленные на развитие критического мышления учеников. Заинтересовывает и вовлекает учеников в анализ информации. В процессе обучения создаёт ситуации, направленные на развитие навыка анализа, исследования информации и её источника, рефлексии 	<ul style="list-style-type: none"> Использует методы структурирования информации для осмыслиения, 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, метафизику, причинно-следственные связи, аргументирует свою точку зрения 	<ul style="list-style-type: none"> Работает только с фактически имеющимися данными. Не исследует, не анализирует получаемую информацию. Демонстрирует затруднения в структурировании информации, в выделении приоритетов. Не ищет альтернативных источников информации. Демонстрирует затруднения в интерпретации и аргументации, в обнаружении причинно-следственных связей
Системное мышление	<ul style="list-style-type: none"> Постоянно анализирует и синтезирует информацию, определяет суть ситуации учитывая многообразие факторов влияния, точек зрения всех заинтересованных сторон. Видит позитивные возможности в самой сложной ситуации. 	<ul style="list-style-type: none"> Анализирует ситуацию комплексно, учитывая плюсы и минусы, видит большинство факторов, влияющих на ситуацию. Принимает во внимание разные точки зрения, источники информации и опыт коллег. 	<ul style="list-style-type: none"> Видит ситуацию узко, не стремится к объективной и многогранной оценке ситуации. Недостаточно чётко определяет суть проблемы. Не учитывает риски.

Продолжение таблицы 1

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Предвидит риск, обосновывает и аргументирует свои решения и выводы с учётом предполагаемых последствий. ▪ При выработке решений учитывает многообразные интересы участников образовательных отношений в долгосрочной перспективе. ▪ Помогает коллегам и другим заинтересованным лицам всесторонне анализировать ситуацию 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Не проявляет гибкости, не меняет решение при появлении новых аргументов
Решение проблем	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Систематически отслеживает рабочие процессы и предвидит возникновение проблем. ▪ Своевременно вырабатывает и применяет меры для профилактики проблем. ▪ Обучает других методам выявления и решения проблем в роли наставника. ▪ Создаёт ситуации, мотивирующие учеников на развитие навыков решения проблем. ▪ Вовлекает учеников и других участников процесса в совместное решение проблем 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Не замечает возникших проблем. ▪ При обнаружении проблемы не использует адекватные инструменты решения. ▪ Не использует ресурс командной работы для решения проблем, не обращается за помощью к коллегам

2. Личностная позиция

Под личностной позицией учителя мы будем понимать совокупность свойств и качеств его личности, мотивов и ценностей при осуществлении его профессиональной деятельности.

Таблица 2

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
Саморазвитие как ценность	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Интересуется современными трендами в образовании и саморазвитии, экспериментирует, пробует новые способы саморазвития. ▪ Постоянно проводит мониторинг своего уровня развития. Имеет долгосрочный план саморазвития (стратегию). Ставит чёткие, измеримые цели и задачи саморазвития. Фиксирует результаты, сравнивает с планами, корректирует активность. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Не имеет чётких целей и задач саморазвития. ▪ Не анализирует свою практику. ▪ Не обращается за обратной связью. ▪ Негативно воспринимает обратную связь коллег и администрации. ▪ Повышает квалификацию только в соответствии с требованиями системы образования (1 раз в три года)

Продолжение таблицы 2

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
	<ul style="list-style-type: none"> Относится к ошибкам как к возможностям для развития. Не скрывает ошибки, выносит их на обсуждение коллег. Помогает развиваться, даёт конструктивную и поддерживающую обратную связь коллегам. Инициирует общешкольные проекты личностно-профессионального развития. Выступает на конференциях, проводит вебинары, открытые лекции, пишет статьи 	<ul style="list-style-type: none"> Показывает детям пример саморазвития, является ролевой моделью для педагогов. Делится с детьми своими открытиями 	
Управление собой в профессиональной ситуации	<ul style="list-style-type: none"> Активно формирует позитивную атмосферу в классе, школе, коллективе. Адекватно понимает эмоциональное состояние – своё собственное и другого человека. Успешно использует стратегии и приёмы регуляции эмоционального состояния – своего собственного и партнёров по общению. Успешно влияет на поведение других людей посредством предоставления конструктивной обратной связи и аргументации. Выполняет роль посредника и арбитра в конфликтных ситуациях, помогает сторонам конфликта прийти к взаимовыгодному соглашению. Ведёт здоровый образ жизни, вовлекает в здоровый образ жизни коллег 	<ul style="list-style-type: none"> Сохраняет позитивную атмосферу в классе, школе, коллективе. Анализирует и адекватно оценивает своё эмоциональное состояние и возможности влияния на ситуацию. Находит внутренние ресурсы и внешние инструменты, чтобы справляться с трудностями. Выслушивает и воспринимает конструктивную обратную связь, корректирует своё поведение после получения обратной связи. Эффективно управляет своим эмоциональным состоянием в большинстве ситуаций. Проявляет сдержанность и рассудительность в конфликтных ситуациях. Ведёт конструктивную дискуссию, отстаивает свою позицию, использует стратегии (приёмы и инструменты) разрешения конфликтов. Гибко перстраивает поведение в зависимости от ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> Не поддерживает позитивную атмосферу в классе. Проявляет несдержанность, агрессию в нестандартных ситуациях (в т.ч. в ситуации конфликта). Не знает и не использует инструменты управления конфлиktом. Не понимает и не управляет собственными эмоциями и эмоциями других людей
Осознанность и ответственность в профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> Принимает активное участие в формировании общешкольных ценностей, целей, правил. Принимает активное участие в согласовании деятельности коллектива. Предвидит риск и предлагает меры по профилактике и корректировке образовательного процесса. Помогает другим коллегам ставить посильные достижимые цели и мотивировать учеников на достижение высоких результатов. Является примером для других в роли наставника и методиста. 	<ul style="list-style-type: none"> Поддерживает общешкольные ценности, цели и правила как руководство к действию в рамках класса. Воспринимает качество образовательного процесса как личную ответственность. Мотивирует себя и учеников на достижение высоких результатов. Движение к стратегической цели выстраивает как ряд посильных задач. Продумывает процесс достижения результата, промежуточные этапы, необходимые ресурсы и сроки. Выделяет (расставляет) приоритеты, фокусируется на главном. 	<ul style="list-style-type: none"> Саботирует общешкольные цели, ценности, правила. Демонстрирует отстранённость и обособленность от общих процессов. Не несёт ответственности за результат. В случае неудачи перекладывает ответственность на других. Не выделяет приоритеты. Действует по инерции, нецеленаправлен. Столкнувшись с трудностями, отступает и находит причины, по которым невозможно решить проблему

Продолжение таблицы 2

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
	<ul style="list-style-type: none"> Гибко использует имеющиеся ресурсы и привлекает дополнительные ресурсы для решения возникших проблем 	<ul style="list-style-type: none"> Достигает поставленной цели, самомотивирован, проявляет настойчивость для достижения результата 	
Гуманистическая парадигма: образование – фактор развития личностного потенциала	<ul style="list-style-type: none"> Постоянно обращается к мнению ученика для выбора целей, стратегий и проектов в соответствии с образовательными потребностями ученика и его результатами. Комплексно анализирует историю и особенности развития ученика, направляет внимание ученика на приоритетные цели развития, стимулирует развитие самостоятельности ученика. Совместно с коллегами и родителями обсуждает прогресс ученика, разрабатывает персональный план обучения и развития, выстраивает максимально эффективную траекторию развития ученика. Использует нестандартные подходы с целью формирования гибких навыков. Постоянно обсуждает с учеником и родителями то, чему ученик научился помимо предметных знаний. Создаёт доброжелательную уважительную атмосферу партнёрства, стимулирующую развитие когнитивных и метакогнитивных навыков ученика 	<ul style="list-style-type: none"> Взаимодействует с ребёнком согласно его возрастным, психологическим, физиологическим и интеллектуальным особенностям. Выстраивает индивидуальную образовательную траекторию для каждого ученика в масштабах урока, модуля, предмета, уровня образования. Учитывает запрос, обратную связь ученика и результаты его самооценивания для выбора целей и контента обучения. Планирует занятия с учётом развития самостоятельности и гибких навыков ученика. Периодически отслеживает, оценивает и анализирует, обсуждает с коллегами динамику развития гибких навыков ученика. Периодически обсуждает с учеником и родителями то, чему ученик научился помимо предметных знаний. Выстраивает доброжелательную, комфортную атмосферу взаимодействия с учениками (теплота, забота, уважение) 	<ul style="list-style-type: none"> Работает со всеми учениками одинаково, опираясь на свой предыдущий опыт, не использует индивидуальный подход, учитывая различия детей. При обучении в максимальной степени использует традиционные формы подачи материала, фронтальную работу со всем классом. Не применяет методы работы, стимулирующие самостоятельную активность ученика. Не использует диалог с учениками для построения учебного процесса, не запрашивает обратную связь от учеников. Концентрирует внимание только на динамике предметных знаний ученика. Не отслеживает, не оценивает, не обсуждает с коллегами и родителями динамику развития гибких навыков ученика. Общается с учениками нейтрально или допускает проявление негативного эмоционального состояния

3. Профессиональное мастерство

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 обучающихся.

Таблица 3

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
Мотивационная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> Учитывает в процессе диагностики мнение других коллег и родителей. 	<ul style="list-style-type: none"> Проводит диагностику и наблюдение личностных особенностей ученика. 	<ul style="list-style-type: none"> Не проводит диагностику мотивационной сферы и личностных особенностей ученика.

Продолжение таблицы 3

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Вместе с учеником и родителями планирует систему мотивации ученика. ▪ Строит работу с учениками исходя из того, что все дети способны учиться и развиваться и что все дети учатся и развиваются по-своему. Демонстрирует отношение к ученику как к способному совершенствоваться. ▪ Стимулирует ученика всё больше опираться на собственные ресурсы, развивать самостоятельную позицию, обучает методам саморегуляции 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Обсуждает с учеником его особенности и способности. ▪ Планирует индивидуальную систему мотивационных воздействий на ученика, исходя из диагностики. ▪ Информирует ученика о своей доступности как помощника. ▪ Даёт своевременную конструктивную развивающую обратную связь ученику. ▪ Предлагает рекомендации (советы) для улучшения ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Не обсуждает с учеником его особенности, способности, образовательные цели. ▪ Не планирует индивидуальные мотивационные воздействия. ▪ Недоступен для запросов ученика о помощи. Не предоставляет обратную связь или даёт её неконструктивно (критика и упрёки). ▪ Использует неадресные усреднённые решения. Вместо обсуждений и рекомендаций использует директивные и авторитарные методы (запугивание и угрозы)
Организация и управление активной по-знавательной деятельностью школьников	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Постоянно анализирует индивидуальную траекторию движения учеников и совместно с учеником планирует учебную активность для каждого ученика в классе. Подбирает посильные и в то же время интересные задачи (проекты) для учеников. ▪ Гибко меняет планы занятий для повышения эффективности обучения. ▪ Постоянно использует пятиступенчатый план урока (создание мотивации, постановка цели, организация учебного процесса для достижения цели, проверка понимания, индивидуальная работа). ▪ Вовлекает учеников в постановку целей, планирование занятий, самооценение. ▪ Своевременно оценивает уровень достижения ученика и корректирует процесс обучения. ▪ Стимулирует учеников самостоятельно определять свою зону ближайшего развития и учиться в ней. ▪ Постоянно обучает учеников методу проектов, отслеживает, оценивает и обсуждает с учащимися и родителями результаты проектной деятельности учеников. ▪ Обучает учеников использованию инструментов персонализированного подхода (анализ силовых полей, диаграмма Исикавы, анализ корневых причин, шкала самооценки, процесс парной и групповой работы) для оснащения учеников универсальными компетенциями и новой грамотностью. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Знает и использует в работе структуру учебной деятельности и её воплощение в структуру учебного занятия. ▪ Планирует занятия с учётом разнообразных видов учебной деятельности и разного уровня подготовки учеников с учётом зоны ближайшего развития. ▪ Создаёт 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). ▪ Периодически 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) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Учебная активность учеников на уроке однообразна и монотонна. ▪ Процесс обучения идёт без учёта разнообразия уровня подготовки и целей учеников (усреднённо). ▪ Определяет образовательные цели, не вовлекая учеников в планирование и самооценение. ▪ Не использует технологию продуктивного обучения. ▪ Не использует инструментов персонализированного подхода на занятиях. ▪ Не использует инструментов эффективной групповой работы на занятиях. ▪ Реагирует на внештатные ситуации, связанные с поведением учеников, в агрессивной манере

Продолжение таблицы 3

ИНДИКАТОРЫ	УРОВЕНЬ		
	Выше ожидаемого	Достаточный	Недостаточный
	<ul style="list-style-type: none"> Активно вовлекает учеников в организацию собственного образовательного процесса. Взаимодействует с коллегами с целью совершенствования планирования занятий (даёт и получает обратную связь). Обучает других коллег планированию занятий 		
Вовлечение социальной среды в образовательный процесс	<ul style="list-style-type: none"> Выстраивает системную и комплексную внеурочную и внеклассную деятельность. Разрабатывает совместно с коллегами интегрированные образовательные мероприятия. Проявляет инициативу и проактивную позицию в отношении включения социальных практик в образовательный процесс. Проявляет инициативу в развитии социальных партнёрств школы 	<ul style="list-style-type: none"> Открыт для новых форм получения образования, включения социальных практик в образовательный процесс. Разрабатывает разнообразные внеклассные и внешкольные активности, включает их в учебный план, содержание своего предмета. Следит за новинками нетрадиционного образовательного контента. Привлекает родителей и социальных партнёров к классным и общешкольным проектам и мероприятиям 	<ul style="list-style-type: none"> Демонстрирует закрытость по отношению к социальным контактам и скепсис – к внешкольным образовательным контактам. Не включает в учебный план внешкольные и внеклассные мероприятия. Использует исключительно рекомендованные методическими материалами внеклассные и внешкольные образовательные технологии
Умение работать с цифровым контентом и технологиями	<ul style="list-style-type: none"> Систематически создаёт цифровой контент (видеоуроки, пособия, презентации, инфографика). Систематически обучает учеников, родителей и коллег использованию цифрового контента и технологий. Совместно с учениками создаёт сложные цифровые образовательные ресурсы (задания и проекты) 	<ul style="list-style-type: none"> Уверенно использует технические средства поиска и обработки информации (в т. ч. поиск информации в Сети). Использует цифровой контент и технологии в работе. Свободно ориентируется во всех разделах цифровой платформы. Создаёт задания для учеников в цифровой платформе, привязанные к шкалам. Обучает учеников использованию цифрового контента и технологий в процессе обучения. Представляет обратную связь разработчикам платформы о своих впечатлениях по её использованию 	<ul style="list-style-type: none"> Предпочитает использовать исключительно нецифровые технологии работы с информацией. Не использует цифровые средства для общения с учениками и родителями

Заключение

Итак, мы полагаем, что педагогический профессионализм XXI века – это конструкт, объединяющий личностную и профессиональную позиции, а также непрерывно совершенствующееся профессиональное мастерство. Мы исходим из того, что, расширяя компетентностную модель

педагогического образования за счёт свойств и качеств личности, а также профессиональной позиции, мы создаём предпосылки не только для проектирования содержания профессиональной подготовки, но и для продумывания скрытой программы (*hidden curriculum*). Также мы создаём механизмы отбора и привлечения мотивированных и осознанных специалистов в школу.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ XXI ВЕКА — ЭТО КОНСТРУКТ, ОБЪЕДИНЯЮЩИЙ ЛИЧНОСТНУЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОЗИЦИИ

Литература

- Журавлева О. Н., Полякова Т. Н. Фёдоров О. Д. Образовательные стратегии проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 71–90. doi: 10.17323/1814-9545-2018-2-71-90.
- Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 36 с.
- Универсальные компетентности и новая грамотность: почему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
- Шваб К. Четвёртая промышленная революция: [перевод с английского] / Клаус Шваб; [предисл. Германа Грефа]. М.: Эксмо, 2018. 285 с.

Oleg D. FEDOROV.

PhD in history, associate professor, leading research-fellow, Higher School of Economics (16/10 Potapovkij per., Moscow, 101000, Russian Federation). E-mail: ofedorov@hse.ru

Elena I. KAZAKOVA.

Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Pedagogy, St Petersburg University (7–9 Universitetskaya nab., St Petersburg, 199034, Russian Federation). E-mail: kazakova58@bk.ru

Elizaveta M. SATANOVSKAYA.

Managing Director, Human Resources Business Partner, Finance, Sberbank, Head of HR-cycle, ANO “New School Platform”. E-mail: EMSatanovskaya@sberbank.ru

Model of new teacher professionalism:

in continuation of the pedagogical discussion

Abstract

Discussions in education and in the sciences of education show that in public consciousness, science and practice, ideas about the role of the education system in the life of a person and society change. The authors attempt to fix these changes and design a new model of teachers' professionalism. The authors' position shown in the article consider in a unity the personal and professional position of teachers, supplementing it with professional skills. The conclusion contains the first results of the design of targets for achievement indicators. The abstracts, data and models are the invitation to continue the discussion.

Keywords: the modern teacher, the competence of the modern teacher, the personal and professional position of the teacher, pedagogical professionalism.

References

- Zhuravleva, O. N., Polyakova, T. N., & Fedorov, O. D. (2018). Educational Strategemes in the Design of Supplementary Professional Teacher Education Programs: Setting the Priorities. *Educational Studies Moscow*, 2, 71–90. doi: 10.17323/1814-9545-2018-2-71-90. (In Russ.).
- Pinskaya, M. A., Kosaretsky, S. G., Ponomareva, A. A., Brun, I. V., Savelyeva, M. B., Lenskaya, E. A. & Zavertyaev, K. (2015). Russian teachers in the mirror of the international comparative study of the pedagogical corps (TALIS 2013). Moscow: The Higher School of Economics Publishing House. (in Russ.).
- Froumin, I. D., Dobryakova, M. S., Barannikov, K. A. & Remorenko, I. M. (2018). Key competences and new literacy: from slogans to school reality. Moscow: Higher School of Economics. (in Russ.).
- Schwab, K. (2018). The fourth industrial revolution. Moscow: Eksmo.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН: блоки и модули

Андрей Иоффе,
Роман Комаров

АННОТАЦИЯ В статье представлен подход, позволяющий педагогу создавать в рамках занятия пространство для развития личностного потенциала учеников. Под занятием в статье понимается не только урок, но и любые другие формы взаимодействия с учащимися: классный час, клубный диспут, проектная сессия, учебная игра, родительское собрание. Показывается разница между мероприятийным и событийным подходами в организации и проведении занятий. Представлены пассивная, активная и интерактивная стратегии выстраивания отношений в преподавании. Предложена проектная рамка занятия в виде блочно-модульного конструктора, позволяющего системно выстраивать образовательные события, ориентированные на развитие личностного потенциала обучающихся и педагогов в их совместном взаимодействии. Выделяются ключевые блоки в построении занятия: организационный, мотивационный, информационный, практический, оценочный и рефлексивный. Даются рекомендации педагогам по использованию представленного блочно-модульного конструктора.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Педагогический дизайн, блочно-модульный конструктор, занятие, деятельность, образовательное событие, мотивация, целеполагание, рефлексия, личностный потенциал, обратная связь, визуализация, стратегии преподавания (пассивная, активная и интерактивная).

Андрей Наумович
ИОФФЕ

д. пед. н., профессор
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»,
заведующий кафедрой
педагогических технологий
непрерывного образования
(129226, РФ, Москва, 2-й Сель-
скохозяйственный проезд, д. 4/1).
E-mail: anio1@yandex.ru

Роман Владимирович
КОМАРОВ

к. п. н., учёный секретарь
учёного совета
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
(129226, РФ, Москва, 2-й Сель-
скохозяйственный проезд, д. 4/1).
E-mail: komarovrv@mgpu.ru



Мероприятийный и событийный подходы

Массовая школа и конвейерный принцип обучения и воспитания перестают быть эффективными в многообразном и быстро меняющемся

мире. Индивидуальность становится ценностью, а не отклонением от нормы.

Стандартизация не должна превращаться в деперсонализацию и шаблонность, являясь лишь общей рамкой, внутри которой необходимо давать возможность разным

образовательным маршрутам для развития личностного потенциала. Именно такой подход становится востребованным, хотя пока и не обеспеченным комплексной организационной и методической проработкой.

Для определения личностного потенциала используем формулировку одного из разработчиков данного понятия в психологии Д. А. Леонтьева: это «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий... способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [6].

При этом личностный потенциал раскрывается в деятельности, под которой понимается динамическая саморазвивающаяся иерархическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, осуществление, преобразование и воплощение опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности [определение дано по: 1, с. 118–119].

Нельзя навязать человеку познавательную деятельность, поэтому педагогическим вызовом современности является превращение всем известных формальных мероприятий в образовательные события. Кратко остановимся на ключевых различиях этих полярных, хотя и не исключающих друг друга подходов в образовании.

Основные характеристики мероприятийного подхода: акцент на запоминание основного содержания (конспект, передача); формальная коммуникация общего характера с подведением педагогом итогов и выводов; закрытый

характер и полная завершённость; сценарная проработка занятия от первого шага до последнего. Событийный подход имеет принципиально другую направленность: нацеленность на собственные открытия обучающихся (мысли, идеи); продуцирование вопросов в процессе занятия; особое внимание к мотивации и поиску личностных смыслов познания; открытость образовательного пространства для поиска, сомнений и размышлений; возможность для импровизации и вариативности в проведении занятия.

Говоря об общих рамках, которые определяет событийный подход в планировании педагогической деятельности, можно выделить несколько значимых принципов:

1. Систематическая обратная связь, проводимая через использование различных механизмов (устных или письменных ответов, электронного общения и т. п.).
2. Сочетание личной позиции и общего мнения (коллективная и индивидуальная рефлексия).
3. Открытость позиции, отсутствие «окончательных» и правильных ответов, что является одним из главных условий, не допускающих превращения занятия в формальное мероприятие или рутинное дело.
4. Разнообразие форм и приёмов, позволяющих удивлять и вовлекать обучающихся в мыслительный процесс.
5. Уважительное отношение к каждому мнению, основанное на поддержке достоинства каждого участника образовательного процесса, конфиденциальности, приватности, педагогической деликатности и такта.
6. Компактное использование мотивационно-рефлексивных приёмов, позволяющее избегать затянутости, громоздкости и излишней сложности в применении на практике данного подхода.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ СТАНОВИТСЯ ЦЕННОСТЬЮ, А НЕ ОТКЛОНЕНИЕМ ОТ НОРМЫ

Собрать конструктор

Попытки разработать универсальные модели и структуры вызывают многочисленные споры и наталкиваются на отсутствие

Схема 1. Событийный подход в образовании



в педагогическом сообществе общего тезауруса. Существует мнение, что любая организация образовательного процесса часто ограничивает творчество педагога, создает унификацию и потерю индивидуальности. Разработки занятий (сценарии, конспекты, технологические карты и т. п.) превращаются в формальную отчётную обязанность, не имеющую ничего общего с практикой его проведения. При этом планирование основано на синдроме информационного голода: сначала отбирается содержание, а потом под него «подгоняется» и всё остальное (в том числе цели и смыслы). Такая практика не опирается на реалии современного информационного общества и нарушает системно-деятельностный подход, являющийся основой требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Сделать планирование более осознанным, целенаправленным и полезным для педагога

может позволить выделение основных блоков занятия. Представленный конструктор является попыткой задать рамки занятия, позволяющие педагогу и обучающимся создать ситуацию конструктивного сотрудничества в образовательном процессе. Акцентируем внимание на том, что под занятием понимается педагогическое действие, имеющее определённую структуру и ограниченное по времени (урок, классный час, игра, соревнование, фестиваль, праздник, выставка и т. п.).

Блочно-модульный конструктор занятия – модель проектирования образовательных событий нелинейной структуры. Включает в себя базовые блоки (организационный, мотивационный, информационный, практический, оценочный и рефлексивный), обладающие возможностью вариативного наполнения.

Блочно-модульный подход к планированию и проведению занятия имеет высокий

потенциал в качестве социально-эмоционального и когнитивного навигатора педагогической деятельности. При этом появляется универсальная рамка для подготовки и проведения занятия, которая не зависит от возрастных, содержательных (предметных) или организационных (место в программе) особенностей. Естественно, что любое структурирование является упрощением существующего на практике разнообразия подходов.

Формат, представленный на схеме 2, оставляет пространство для вариативности и педагогического творчества, задавая лишь самые общие рамки, вытекающие из ценности развития личностного потенциала. При этом учитываются такие важные средовые факторы, как: познавательная активность, учебная коммуникация, самостоятельность (выбор и ответственность), позитивные эмоции (направленность на развитие), инициативность, понимание.

Блочно-модульный конструктор занятия имеет следующие особенности:

- Каждый блок является инвариантным при планировании занятия, но его внутреннее наполнение имеет вариативный характер.
- Отсутствует жёсткая последовательность блоков занятия, ряд из которых параллельно присутствует в рамках занятия.
- Организационный и мотивационный блоки являются системообразующими и пронизывают всё пространство занятия.
- Центральные четыре блока попарно взаимосвязаны.

Таким образом, выделяются значимые характеристики подготовки и проведения современного эффективного занятия: функциональность (в первую очередь развитие функциональной грамотности обучающихся), системность (существование взаимосвязей между элементами

и последовательность их разворачивания), проактивность (видение на несколько шагов вперёд, активность на опережение), ограниченность и адаптивность (в отличие от механистичности – перестройка, подстройка и переформатирование).

Организационный и мотивационный блоки

Организационный блок играет структурообразующую роль в подготовке занятия. В этот блок включается целеполагание (цель, задачи, планируемые или ожидаемые результаты), инструкции и пояснения для выполнения заданий, вводное слово учителя, распределение по группам и конструирование пространства (если это требуется), выработка правил работы (определение норм, процедур). Данным перечнем этапов организация занятия не ограничивается.

Педагогическое сообщество не имеет согласованной позиции как по комплексу целеполагания, так и по его отдельным элементам. Активно используется существующая с советских времён «триединая» постановка цели занятия, распадающаяся на образовательные, воспитательные и развивающие направления. По поводу корректности формулировки «образовательная цель» стоит напомнить, что в соответствии с действующим ФЗ «Об образовании в РФ» обучение, воспитание и развитие включены в понятие «образование».

Представляется рациональным и логичным при постановке цели ставить вопрос «Зачем или ради чего проводится данное занятие?». Конечно, при целеполагании обоснованным может быть и вопрос «Почему?», который обращает

Схема 2. Блочно-модульный конструктор занятия

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ БЛОК	Информационный блок	Практический блок	МОТИВАЦИОННЫЙ БЛОК
	Оценочный блок	Рефлексивный блок	

внимание на внешний источник, обращён в прошлое, к уже свершившимся событиям и сформулированным требованиям, написанным программам и учебникам, разработанным материалам и инструкциям. Если в первой стилистике можно говорить, что занятие проводится, чтобы освоить программу, изучить материал учебника, подготовить к итоговой аттестации, то во втором подходе речь идёт о развитии самостоятельности, расширении кругозора, углублении понимания отдельных вопросов, получении опыта исследовательской работы и т. п.

Цель занятия не стоит путать с целью ученика или учителя (это цель совместной деятельности), поэтому её можно вместе определить, но не поставить перед кем-то. Для формулировки предлагаются использовать отглагольное существительное («развитие», «становление», «осознание», «поддержка», «расширение кругозора», «понимание» и т. п.), чтобы не путать с задачами. Затем добавляются две составляющие: значимый результат и ценностный ориентир. Например: «Понимание школьниками причинно-следственных связей при изучении реформ Петра I», «Приобретение опыта логического мышления при решении квадратных уравнений», «Развитие самостоятельности учащихся при изучении природных зон Африки», «Формирование речевой культуры школьников при использовании деепричастий» и т. п. Такой подход не означает отказа от конкретики, потому что в комплекс целеполагания включаются планируемые результаты занятия.

Задачи в большей степени обращены к процессуальной и инструментальной стороне организации занятия, но они должны быть связаны с целью и ориентироваться на неё. Задачи отражают аспекты деятельности на каждом из запланированных этапов и не сводятся к конкретным заданиям. Здесь ключевым является ответ на вопрос: «Что сделать?», а при формулировании предпочтительнее использовать глаголы («объяснить», «организовать дискуссию», «проводить игру», «предоставить информацию»,

«обобщить результаты работы», «сравнить разные подходы», «оценить полученные ответы» и т. п.). Задачи педагога и обучающихся сопоставимы, но не тождественны. Выполнение задачи обычно имеет конкретный результат, который служит проверкой успешности учебной работы. Для достижения цели «Развитие самостоятельности учащихся при изучении природных зон Африки» учитель ставит себе одной из задач «Организовать самостоятельный поиск учащимися информации о природных зонах Африки», соответственно для школьников она трансформируется в задачу «Самостоятельно найти и обобщить информацию о природных зонах Африки».

В отличие от целей и задач ожидаемые или планируемые результаты имеют конкретный и проверяемый характер, отвечают на вопрос «Какие произойдут изменения?». Если мы говорим о компоненте знаний, то в результате занятия учащиеся смогут называть определённые теории или факты, давать характеристики явлениям, формулировать основные причины событий, находить на карте, называть принципы, цитировать и т. п. Метапредметные результаты могут быть ориентированы на развитие умений анализировать, считать, ранжировать, отбирать, играть роль, конструировать, идентифицировать, обсуждать и т. д. Группа личностных результатов образования относится к выработке ценностных ориентиров и собственного отношения к чему-либо (кому-либо), когда обучающиеся высказывают мнение, занимают позицию, выражают сомнение, делают выбор, оппонируют и т. п.

Другие элементы организационного блока охарактеризуем штрихами. Инструкции и пояснения необходимы для того, чтобы ученикам было максимально понятно, что от них требуется, оптимальным является не только их устное произнесение, но и подготовка письменных инструкций (особенно если предполагается работа в малых группах). Правила работы позволят достичь общего согласия и создать ситуацию прозрачности и понятности происходящего.

СДЕЛАТЬ ПЛАНРИРОВАНИЕ БОЛЕЕ ОСОЗНАННЫМ, ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫМ И ПОЛЕЗНЫМ ДЛЯ ПЕДАГОГА МОЖЕТ ПОЗВОЛИТЬ ВЫДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ БЛОКОВ ЗАНЯТИЯ

Мотивационный блок тесно связан с эмоциональным фоном занятия. Под мотивацией подразумеваются внутренние и внешние побуждения, вызывающие активность организма, определяющие её формы, границы и направленность. Это осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определённых действий и определяющие их направленность и цели. Здесь можно говорить о совокупности внутренних и внешних движущих сил, побуждающих обучающихся к познавательной деятельности, придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определённых целей. Мотивы нередко смешиваются со стимулами или же сводят процесс мотивации к стимулированию. Это не совсем правильно. Существует разница между подлинной и формальной (через установленные стимулы) мотивацией.

Поддержка мотивации способствуют:

- занимательность изложения (интересные факты, примеры, случаи и сведения о быте и образе жизни людей, их внешнем виде, отношениях друг с другом и т. п.);
- необычная форма преподнесения материала (вызов удивления, возможно с использованием приёмов провокации);
- эмоциональность поведения или речи педагога;
- создание игровых ситуаций, ориентированных на активизацию познания;
- ситуации спора и дискуссии (в том числе и с анализом ситуаций, связанных с повседневной жизнью учащихся);
- включение воображения и использование визуальных образов (с использованием произведений архитектуры, живописи и скульптуры, фотографий, чертежей, карт и т. п.).

Спецификой мотивации в учебной деятельности является прямая связь с постановкой проблемы, которая задаёт определённое противоречие, позволяющее рассматривать тему с разных позиций и акцентировать внимание на важных моментах содержания. Это становится старовой ступенью для разворачивания деятельности в рамках информационного и практического блоков занятия. Подчеркнём, что мотивация не является оторванным от тематики занятия дополнительным элементом, позволяющим обучающимся расслабиться и повеселиться.

Такой подход провоцирует включение в занятие искусственных конструкций и в целом девальвирует назначение мотивации.

Информационный и практический блоки

Перейдём к центральной части блочно-модульного конструктора занятия. **Информационный блок** ориентирован на работу с информацией. Обратим внимание, что получать её не обязательно лекционным способом. Источниками информации могут быть текстовые документы, графические источники, электронные ресурсы, видеоматериалы, статистика, артефакты, разного вида изображения. На схеме 3 показаны разные виды информации, которые следует учитывать в образовании.

Очень важно, чтобы информация была чёткой, иллюстративной, разнообразной по форме (это особенно важно в современном информационном обществе), корректной (в том числе и с научной точки зрения), представляющей разные позиции (там, где это возможно и целесообразно), доступной для понимания (ориентированной на возрастные особенности и уровень подготовленности).

Есть разные стратегии преподавания, каждая из которых важна в образовательном процессе. На схеме 4 показана пассивная стратегия, которая занимает существенное место в практике современного преподавания. Обратим внимание, что слово «пассивный» в данном контексте не несёт негативной оценочной характеристики, а показывает общую ситуацию выстраивания взаимодействия.

В рамках данной стратегии речь идёт о линейном воздействии в преподавании. Есть источник информации, занимающий центральное место на занятии (это показано размерами и штрихованием треугольника), которая воспринимается обучающимися без обсуждения. Помимо педагога таким единственным источником может выступать текст, фильм, музыкальное произведение, в том числе и информация с какого-либо сайта. Пассивность всегда связана с транслированием, а не осмысливанием полученной информации. Это может быть и результативный опрос по пройденному материалу, который ярко характеризуется стереотипной

Схема 3. Виды информации

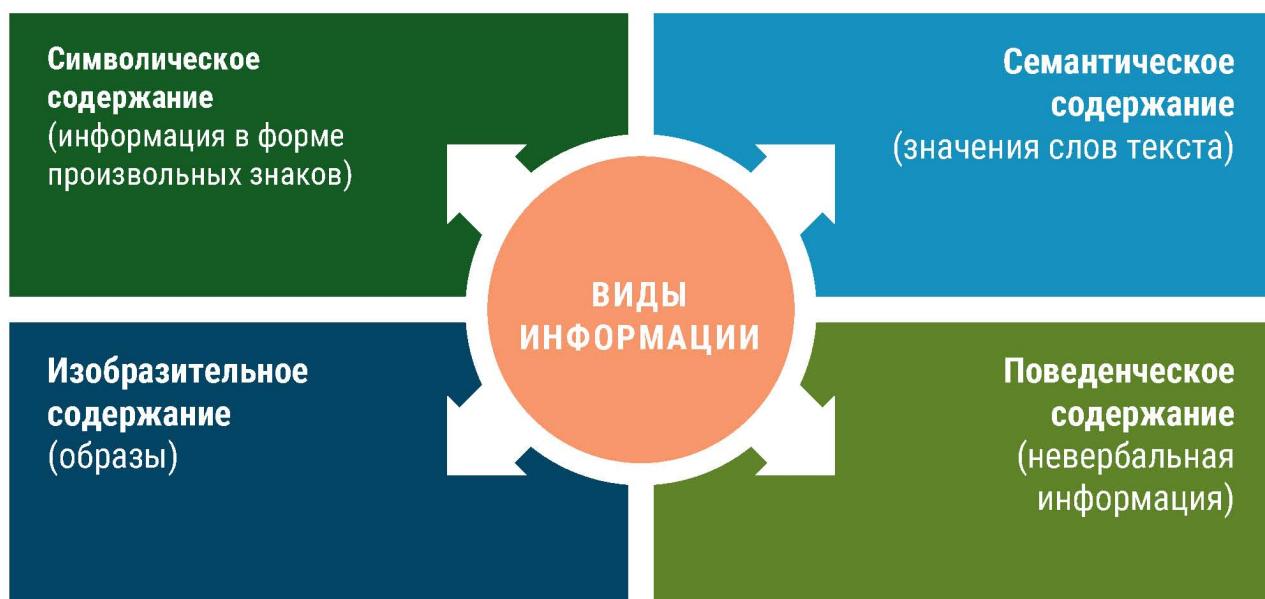
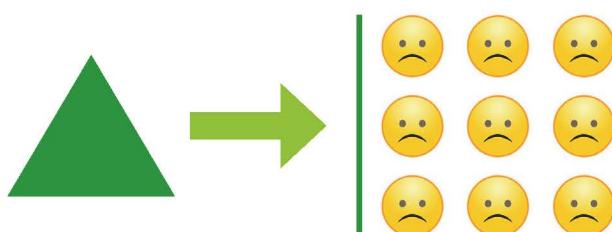


Схема 4. Пассивная стратегия преподавания



фразой: «Первый пункт параграфа пойдёт рассказывать...»

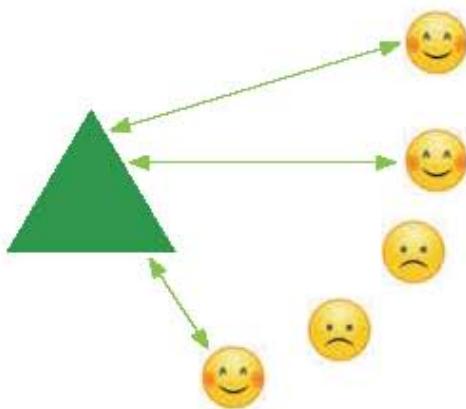
Перечислим образовательные условия, которые приводят к выбору подобной стратегии: недостаток информационных ресурсов, отсутствие времени для поиска информации, большая группа обучающихся, объем изучаемого материала требует максимальной плотности его изложения, особенности групп подразумевают необходимость «проговаривать» те или иные принципиальные положения, обучающимся не хватает знаний или социального опыта.

Активная стратегия при сохранении линейной модели смещает фокус на взаимодействие и получение обратной связи от обучающихся. Возрастает роль обсуждения в диалоговом формате. На схеме 5 показаны основные

изменения. Обучающиеся получают возможность получить ответы на волнующие их вопросы. При этом остаётся и центральная роль преподавателя, который является главным источником информации и без которого невозможно проведение занятия. Такая стратегия взаимодействия в преподавании эффективна в следующих условиях: рассматриваемые вопросы привлекают повышенный общественный интерес или базируются на актуальном социальном опыте, развито умение формулировать вопросы, на занятии подводятся итоги или обсуждается изученный ранее учебный материал, небольшой объём информации позволяет организовать обсуждение, у педагога достаточно времени для пояснений и уточнений.

При использовании интерактивной стратегии роль педагога резко меняется — перестаёт быть центральной: педагог лишь регулирует образовательный процесс и занимается его общей организацией. Его действия переносятся в организационный план: педагог определяет общее направление (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах), контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, даёт консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьёзных затруднений. Для использования такой стратегии

Схема 5. Активная стратегия преподавания



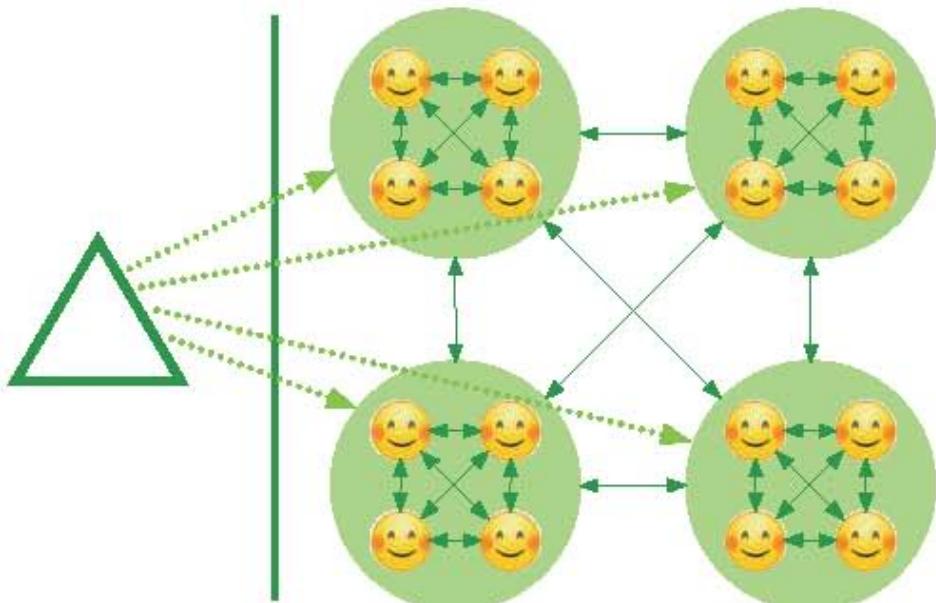
важны дополнительные источники информации: книги, словари, энциклопедии, сборники статей, поисковые компьютерные программы. Схема 6 показывает главный акцент, который делается в условиях интерактивности, — взаимодействие обучающихся между собой в групповой работе.

Интерактивная стратегия построена на коммуникации друг с другом, совместном решении поставленных задач, конструктивном разрешении возникающих конфликтов, поиске общих точек соприкосновения, а также нахождении компромиссов. Важно, чтобы в работе

были задействованы все члены группы, не возникало подавления инициативы или возложения ответственности на одного или нескольких лидеров, чтобы между заданиями групп существовала взаимозависимость, а результаты их работы дополняли друг друга. Организация такой модели работы возможна с привлечением разных источников информации, при наличии у обучающихся опыта учебного взаимодействия и отсутствии серьёзных внутригрупповых конфликтов. Познавательная деятельность становится процессом постоянного решения задач, предоставления возможностей, мыслительной активности, ответственной деятельности, творчества. Развитие мышления, выработка нравственных и игровых правил и развитие логики — всё это невозможно без активного взаимодействия обучающихся друг с другом.

В практический блок занятия включается работа с информацией, позволяющая делать обобщения, проводить обсуждения, сравнивать, обобщать, формулировать выводы, составлять рейтинги, предлагать новые решения с использованием творческих способностей и проявлением креативности. Результаты такой работы желательно воплощать в получение нового образовательного продукта (необязательно материально воплощённого — продуктом может быть сценка, описание, резюме и т. п.). Это может

Схема 6. Интерактивная стратегия



происходить в самых разных формах: игры, дискуссии, театральные постановки, рисование.

Современный мир переходит в стадию информационного или постиндустриального общества. Это форма развития социума, «основой которого выступает информационное производство как доминирующая сфера жизнедеятельности» [8]. Особую ценность приобретает умение человека ориентироваться в информационном пространстве. При этом вербализация, определяемая как «отражение опыта в речи» [5], нередко остаётся доминирующим подходом в педагогической практике. Поэтому сегодня актуально использование в образовании визуализации, которую можно определить как способ получения и обобщения знаний на основе зрительного образа понятия, события, процесса, явления, факта и т. п., основанный на ассоциативном мышлении и системном структурировании информации в наглядной форме. Визуализация, в отличие от давно применяемой наглядности, становится способом вызывать обсуждение и стимулировать выработку собственной позиции; имеет не эпизодический, а системный характер.

СИСТЕМНЫМ СПОСОБОМ ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ МОЖЕТ СТАТЬ ЗАПОЛНЕНИЕ ДНЕВНИКА

В графическом виде особенности визуализации представлены на схеме 7.

В структуре занятия наглядные образы могут использоваться в ходе мотивации, при структурировании информации, проведении рефлексии (например, в виде мишени), для организации занятия (например, визуальные образы правил работы). Важно обратить внимание на следующие положения:

- визуализация не должна заменять познавательную активность (должен быть комплекс заданий и вопросов, в том числе и творческого характера);
- важно давать возможность для получения обучающимися опыта самостоятельной визуализации;

- визуальный ряд не должен навязывать ни позицию, ни образы, а только давать пищу для размышлений и быть поводом для обсуждения;
- художественное исполнение не должно доминировать и заменять обучающую составляющую, быть технологичным и простым для воспроизведения;
- умеренное информационное насыщение, отказ от избыточности и информационной перегруженности.

Таким образом, практический и информационный блоки составляют единый комплекс работы с информацией, позволяющий в рамках занятия находить баланс между внешним воздействием и внутренними мыслительными процессами, приводящими к пониманию и присвоению знаний, выработке идей и развитию мышления.

Оценочный и рефлексивный блоки

Вторую часть центральной части блочно-модульного конструктора составляют близкие блоки – оценочный и рефлексивный. Совершенно неправильно сводить **оценочный блок** к выставлению отметок в конце занятия. Отметка имеет строго формализованный характер (в баллах, рейтинге, «звездочках», кредитах и т. п.). Оценивание имеет более широкий характер и глубокое смысловое наполнение. При этом оценка может быть выражена и неявно – выражением лица, кивками, улыбкой и т. д. Помимо оценивания со стороны педагога сегодня успешно используются в образовании и другие варианты – самооценивание, взаимооценивание, внешняя экспертиза, графическое и другое визуальное оценивание (использование смайликов, листков разного цвета).

К сожалению, следует констатировать, что в образовании (как и в российском обществе в целом) преобладает критический уклон в оценивании, заметен дефицит доброжелательности и поддерживающего характера даваемых оценок, использование отметок (и оценок) в качестве инструмента установления дисциплины и решения межличностных конфликтов между педагогом и учениками. Такая ситуация провоцирует «эффект выученной

беспомощности» — отказ человека от поиска решений в результате убеждённости в неподконтрольности ситуации и невозможности её изменить своими действиями, формирование готовности к послушности и исполнительности [определение дано по: 6, с. 308]. Важно помнить, что излишняя критичность и постоянный акцент на ошибки снижают познавательную мотивацию и формируют комплекс «учебной неполноценности».

Рефлексивный блок. Рефлексия показывает способность человека осмысливать жизненный опыт с целью прийти к новому пониманию, обосновать собственные убеждения и ценностные ориентиры, выйти за пределы «автоматически» текущего процесса. Обратная связь — часть процесса коммуникации, которая помогает определить области для совершенствования, показывает, как исправить и улучшить выполнение работы, направляет на совместную продуктивную работу с окружающими. Укрепляющая обратная связь обращает внимание на успехи и достижения, вырабатывая уверенность в себе. Корректирующая обратная связь указывает на сферы, нуждающиеся в усовершенствовании и улучшениях.

Можно говорить о рефлексии двух уровней: процессуальной, когда человек делает остановку в рамках продолжающейся деятельности, выходит за её пределы и вносит необходимые корректировки; и результативной, когда происходит фиксация и осмысление полученных в итоге результатов деятельности. Включается ли рефлексия в структуру занятий? Хорошо ли развиты механизмы обратной связи в преподавании? Находят ли педагоги в своей

интенсивной работе время на обсуждение проведённой работы? При этом и окружающий мир не слишком ориентирован на рефлексию: реклама учит нас, что не надо «париться», «брать в голову» и «заморачиваться», слишком много размышлять и сомневаться — надо схватить, а после разбираться, нужно это или нет. Такой потребительский акцент явно не способствует продвижению рефлексивного мышления.

Вовлечение в рефлексию может начинаться со слова «оказывается» или следующих фраз: «Мне стало известно, что...», «Меня особенно привлекло и заинтересовало, что...», «То, что мне стало известно, может повлиять на...», «На занятии для меня было открытием...», «После занятия мне захотелось...», «Полученные знания я смогу использовать...» и т. д.

Также можно предложить обучающимся рассказать: что нового они узнали? какой опыт приобрели? как могут использовать полученное на практике? что было самым трудным? что было интересным? что считают наиболее важным? что я делал (-а)? как я это делал (-а)? почему я действовал (-а) так, а не иначе? что у меня хорошо получилось на занятии? что осталось непонятным, требует уточнения, дополнительного разъяснения? зачем нужно это знать? какую проблему решали, изучая данную тему? какие выводы я сделал (-а) на данном занятии? какие новые вопросы или проблемы ставит изученная тема? насколько активно я работал (-а)? все ли слушали друг друга? что не понравилось на занятии? что бы я изменил (-а) в своих действиях или поведении? какие результаты были достигнуты?



Рефлексия позволяет человеку не отчитываться, а создавать пространство осознанности действий, открытое для внешнего и внутреннего мира. Этот смысл можно найти в следующей притче. Однажды три человека получили по 3 куб. м досок. Каждого из них попросили огородить забором как можно большую площадь. Первый распределил доски по периметру прямоугольного участка. Второй положил материал горизонтально — получилось низкое, но длинное ограждение. А третий взял несколько досок, расставил их вокруг себя и написал с внутренней стороны «Вход».

Начиная с дошкольного этапа образования можно включать рефлексивные компоненты через выражение цветом своего мнения: жёлтый – «новизна», зелёный – «интерес», красный – «активность» и т. п. Для старших возрастных групп можно использовать следующий подход. Учащимся предлагается 3-4 фигуры, например квадрат, треугольник и круг. В каждой фигуре предлагается написать по одной мысли, которые возникли после завершения занятия: в треугольнике – о чём задумались; в квадрате – что представляется спорным; в круге – что требует дополнительных размышлений.

Если работа шла в группе, можно предложить за три минуты нарисовать на плакате то, чему группа научилась в ходе занятия, или всем вместе создать групповую картину, отражающую общее настроение или состояние каждого из участников. В рефлексии важно не только общее мнение, но и индивидуальная позиция.

Системным способом проведения самостоятельной рефлексии может стать заполнение дневника. Структура записей может быть разной: хроника образовательных событий прошлой недели, список учебных достижений, оценка прочитанных книг или просмотренных фильмов и т. п. При этом надо помнить о том, что каждый человек обладает неприкословенностью частной жизни, его приватное пространство должно быть защищено.

Результатами такой работы является осознание деятельности на занятии, развитие умений формулировать свою позицию, оценка полученного опыта, способность выделять трудности и видеть способы их преодоления, соотнесение планируемых и достигнутых результатов, готовность к эмоциональной и интеллектуальной обратной связи. Таким образом, рефлексивный блок возвращает занятие к организационным и мотивационным аспектам, создаёт логическую завершённость данного образовательного события, но не процесса познания вообще.

Заключение

Представленные блоки занятия состоят из множества элементов, которые в разной степени могут присутствовать в зависимости от места занятия, предметного или тематического содержания, рассматриваемых вопросов,

особенностей обучающихся, наличия ресурсов и сложившихся условий. Регулярное использование блочно-модульной системы требует от педагога постоянного повышения своего образовательного уровня, так как подготовка такого занятия требует обширных знаний предмета, владения теоретическим фундаментом, а также практических умений, связанных с использованием инновационных технологий обучения.

Основные преимущества блочно-модульного конструирования занятия:

1. Данная система подразумевает рассмотрение и изучение определённой темы комплексно.
2. Разнообразие приёмов блочно-модульной технологии помогает лучшей реализации возможностей и способностей обучающихся.
3. Использование различных продуктивных способов работы обучающихся даёт возможность педагогу оценить их.
4. Создаётся образовательное пространство, в котором появляются разновекторные возможности для развития личностного потенциала, поддерживается успешность и создаются условия для повышения познавательной мотивации.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл; Академия, 2007. 528 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дениел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. 6-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 544 с.
3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2015. 334 с.
4. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я. И. Кузьминова и др. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 288 с.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. С. 18.
6. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / сост., предисл., comment. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2016. С. 8.
7. Сергиенко Е. А. Программа «Социально-эмоциональное развитие детей»: в 4 ч. / Е. А. Сергиенко и др. М.: УП Принт, 2017.
8. Современный словарь по общественным наукам / под ред. О. Г. Данильяна, Н. И. Панова. М.: Эксмо, 2005.

Andrey N. IOFFE.

Head of Department in Moscow City University, Professor, PhD.
(129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4/1).
E-mail: anio1@yandex.ru

Roman V. KOMAROV.

Academic Council Secretary of Moscow City University, Associate Professor, PhD. (129226, РФ,
Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4/1).
E-mail: komarovrv@mgpu.ru

Block-modular designer of the workshop

Abstract

The article presents one of the approaches to the design of the workshop (lesson), which allows the teacher to create a space for the development of personal potential in the framework of the workshop. The workshop in the article means not only a lesson, but also any other forms (classroom time, club dispute, project session, educational game, parent meeting, etc.). The difference between the real educational event and formal frame of event in organizing and conducting classes is shown. A comparison of two different approaches to the organization and conduct of classes. Attention is accentuate to the features of educational events. Article is present to the strategies for building relationships in teaching – passive, active and interactive. The characteristics of each strategy are given and the conditions for their use in the educational process are highlighted. The project frame of the workshop in the form of a block-modular designer is proposed, which allows to systematically build educational events focused on the

development of the personal potential of students and teachers in their joint interaction. There are key blocks in the construction of classes – organizational, motivational, informational, practical, evaluative and reflexive. Recommendations to teachers on the use of the presented block-modular designer are given. The proposed solutions are focused on the value of the development of personal potential in education, systematic goal-setting and effective organization of the educational process.

Key-words: pedagogical design, block-modular designer, workshop, activity, educational event, motivation, goal setting, reflection, personal potential, feedback, visualization, teaching strategies (passive, active and interactive).

References

1. Asmolov, A. G. (2007). Personality psychology: cultural and historical development of human. Moscow: Smysl.
2. Goleman, D. (2018). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.
3. Gordeeva, T. O. (2015). Psychology of achievement motivation. Moscow: Smysl.
4. Kuzminov, Ya. I., Frumin, I. D., & Sorokin, P. S. (Eds.). (2019). How to make education the engine of socio-economic development? Moscow: HSE Publishing House.
5. Kojaspirova, G. M., & Kojaspirov, A. Y. (2001). Pedagogical dictionary. Moscow: Academy.
6. Leontiev, A. A. (2016). Common sense pedagogy. Moscow: Smysl.
7. Sergienko, E. A. (2017). Social and emotional development of children. Moscow: Print.
8. Danilyan, O. G., & Panov, N. I. (Eds.). (2005). Modern Dictionary of Social Sciences. Moscow: Eksmo.

ШКОЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: инструментарий развивающего управления

Витольд Ясвин

АННОТАЦИЯ В данной статье представлен разработанный и успешно апробированный автором экспертно-проектный методический комплекс, обеспечивающий инструментальный арсенал развивающего управления школьной организацией. Дано описание управленческо-педагогических моделей, обеспечивающих реализацию в школе концепции личностно-развивающего образования: образовательно-организационной модели, модели индивидуализации образовательного процесса, модели содержания образовательной программы школы, средовой модели возрастной дифференциации образовательного процесса, модели организационной культуры педагогического коллектива. Охарактеризованы методики мониторинга взаимоотношений различных категорий членов образовательного сообщества, а также их отношения к школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Школьная организация, развивающее управление, личностно-развивающее образование, личностный потенциал, мягкие компетенции, образовательная среда, индивидуализация образовательного процесса, организационная культура, субъективные отношения, толерантность.

Введение

А. В. Хуторской (2007) отмечает в качестве основного признака личностно-ориентированного типа образования рассмотрение личности в качестве объекта и предмета образования. При этом возможно понимание образования либо как процесса формирования личности, либо как процесса её развития. Во втором случае можно говорить о личностно-развивающем образовании, которое реализуется преимущественно на основе компетентностного подхода. В рамках данного подхода происходит освоение знаний, умений, способов и опыта дея-

тельности, а также формирование субъективных отношений, личностно значимых для самих обучающихся и одновременно для социума. Для освоения выбираются компетенции, обеспечивающие успешное вхождение обучающихся в конкретный социум и эффективную деятельность в этом социуме. Прежде всего необходимы социально ориентированные знания и умения.

Социальная направленность школьного образования подчёркивается также в докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию



Витольд Альбертович
ЯСВИН

д. п. н., профессор департамента
психологии Института педагогики
и психологии образования
Московского городского педаго-
гического университета.
(123022, РФ, Москва,
Столярный пер., д. 16).
E-mail: vitalber@yandex.ru

XXI века (Делор и др., 1996), в котором личностные качества и ценности, инновационность и креативность, коммуникация и сотрудничество, лидерство и ответственность, а также мотивация выпускников к труду рассматриваются в качестве ключевых образовательных результатов. Согласно требованиям ФГОС основного общего образования личностные результаты включают в себя готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению; систему значимых социальных и межличностных отношений; ценностно-смысловые установки, отражающие личностные

и гражданские позиции в деятельности; социальные компетенции.

Социальная ориентированность содержания личностно-развивающего образования сосредоточена на понятии soft skills, определяемого О. Л. Чулановой (2017) на основе интеграции различных зарубежных и отечественных подходов как совокупность знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик в сфере взаимодействия между людьми, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства и эмоционального интеллекта.

Реализация личностно-развивающего образования возможна на уровне школы как развивающей среды, которая является институционально ограниченной совокупностью возможностей для личностного развития школьников. Возможности возникают под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества (Ясвин, 2010). Таким образом, воплощение концепции личностно-развивающего образования является управлеченческо-педагогической задачей развития школы в контексте обеспечения целевого единства и проектной комплементарности её образовательной, организационной и социальной сред.

Развитие школьной организации в соответствии с концепцией личностно-развивающего образования не может эффективно осуществляться в логике директивного управления педагогическим коллективом и требует иного управленческого подхода (Сичинава, 2010). В качестве такого подхода, адекватного смыслу и духу личностно-развивающего образования, представляется «развивающее управление», определяемое (Спивак, 2012) как создание и поддержание в организации развивающей атмосферы, интеграция управления организацией и персоналом на основе методов развития сотрудников. Необходимо подчеркнуть, что в отличие от человекоцентрированного (человекофокусированного)

подхода в управлении (К. Роджерс, Э. Медоус), направленного на развитие «человеческих ресурсов организации», развивающее управление нацелено на развитие «личностного потенциала» (Леонтьев и др., 2011), гуманизацию человеческих отношений, повышение степеней свободы, стимулирование творчества каждого члена организации. Развивающее управление базируется на личностно ориентированном подходе управления в сфере образования (Л. Ф. Обухова, В. В. Рубцов, И. С. Якиманская и др.),

позволяющем использовать «личностные элементы управления»: создавать команду единомышленников на основе единых ценностей руководителя и сотрудников (Синягин, 1996).

Факторная модель развивающего управления, предложенная В. А. Спиваком, включает организационные и личностные факторы.

К первым отнесены работоспособность и стрессоустойчивость сотрудников, их умение решать проблемы, нравственно-мотивационный, творческий, коммуникационный, лидерский потенциалы. Комплекс личностных факторов в модели развивающего управления содержательно соотносится с образовательными результатами выпускников школ XXI века согласно вышеупомянутому докладу комиссии ЮНЕСКО; с личностными образовательными результатами согласно ФГОС основного обще-

го образования; с мягкими компетенциями (soft skills) согласно О. Л. Чулановой; а также представляется связанным с составляющими личностного потенциала (автономная каузальность, жизнестойкость, атрибутивный оптимизм, самоэффективность, контроль за действием, толерантность к неопределенности и др.) согласно Д. А. Леонтьеву. К организационным факторам отнесены философия и миссия организации, стратегия её развития, социально-психологический климат, организационная культура, планирование обучения и карьеры сотрудников и т. п.

Таким образом, можно констатировать, что целью развивающего управления школьной ор-

ганизацией является развитие личностного потенциала всех членов образовательного сообщества. Предметом развивающего управления является создание личностно-развивающей школьной среды.

Развивающее управление школьной организацией может осуществляться на основе технологии экспертно-проектного управления (Ясвин, 2011), предусматривающей системный мониторинг развития образовательных условий и образовательных возможностей, а также

ЦЕЛЬЮ РАЗВИВАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ЯВЛЯЕТСЯ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВСЕХ ЧЛЕНОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

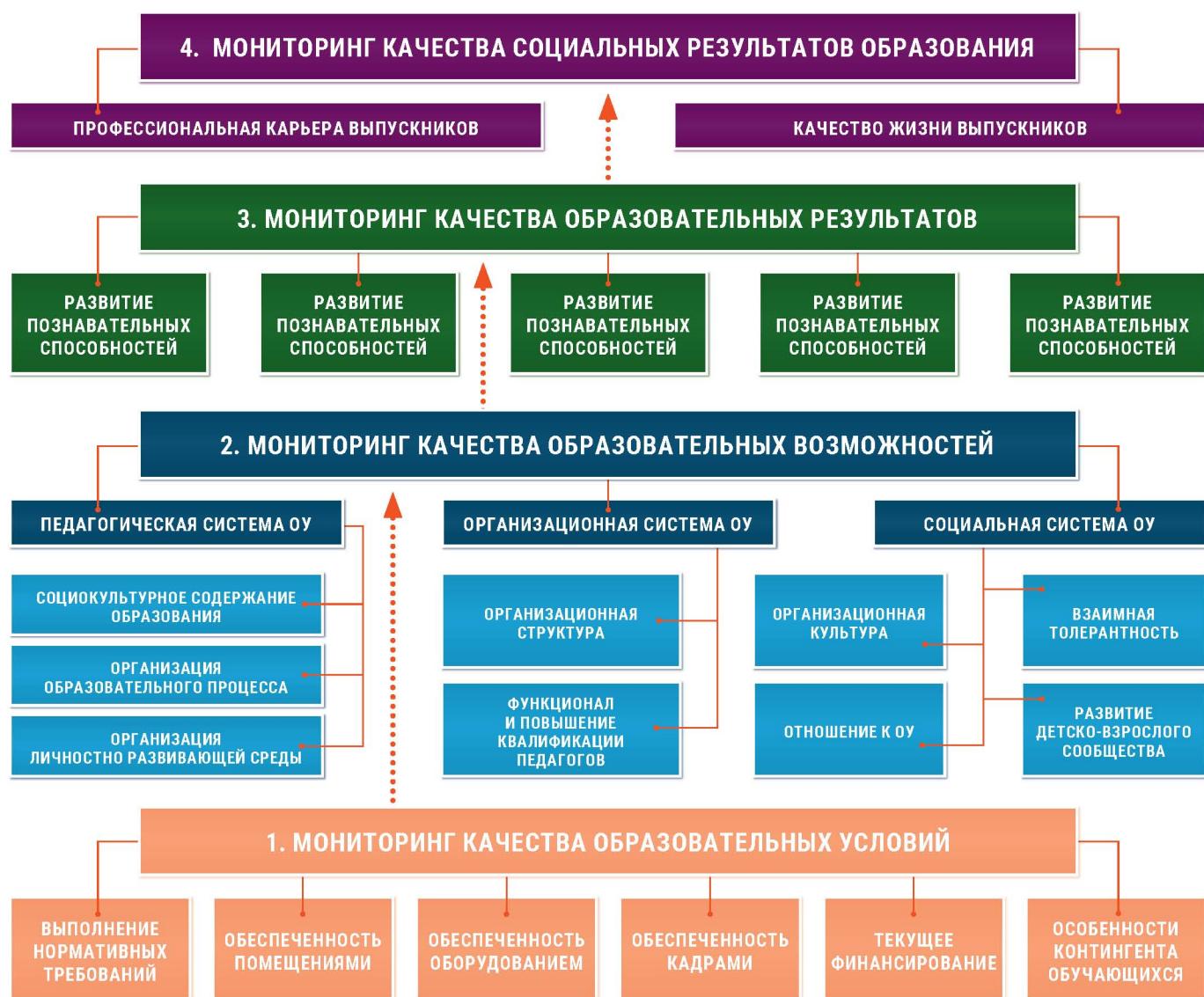
образовательных и социальных результатов педагогической деятельности (рис. 1). Главным предметом развивающего управления школьной организацией представляется организация образовательных возможностей обучающихся. «Возможность», согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона (1988), – это мост между субъектом и средой. Его свойства определяются как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта, в отличие от «условий», которые могут рассматриваться отдельно от субъекта. Если условия характеризуют «пространство», то «среда» может быть охарактеризована прежде всего через её возможности. Пространство

становится средой, когда условия становятся возможностями.

Экспертно-проектный инструментарий

Реализация концепции личностно-развивающего образования, предусматривающая иные, по сравнению с традиционной школой, смыслы образовательной деятельности, требует перераспределения организационных ресурсов, о чём свидетельствуют результаты проведённого на мною опроса педагогов и руководителей сферы образования в рамках семинаров в РАНХиГС при

Рис. 1. Модель мониторинга качества образования в контексте реализации концепции развивающего экспертно-проектного управления школьной организацией



Президенте РФ (выборка составила более тысячи специалистов из всех регионов РФ).

Образовательно-организационная система школы развивающего образования может проектироваться на основе интегративно-матричной модели с элементами инновационно-модульной согласно типологии Л. де Калувэ, Э. Маркса и М. Петри (1993). Структурными единицами школы являются относительно автономные, первичные открытые детско-взрослые образовательные сообщества, руководимые педагогами-наставниками, которые разрабатывают индивидуальные образовательные планы обучающихся совместно с ними и их родителями, а также выполняют функции младших менеджеров в школьной организации. Педагоги-наставники уполномочены предъявлять требования к учителям-предметникам в контексте обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Позиция педагога-наставника выступает одним из факторов, определяющих размер стимулирующей заработной платы учителей-предметников, работающих в данном классе.

Матричная (сетевая) структурная организация школы предполагает наличие как «вертикальных» структур управления (отделов), так и широкую сеть различных «горизонтальных» структур (советов, рабочих групп, комитетов и т. п.), призванных объединять сотрудников различных отделов для решения актуальных проблем. Горизонтальные структуры выполняют консультативно-интегративные функции.

Общее стратегическое управление осуществляется директор, который также обеспечивает внешние взаимодействия школы (с учредителями, органами управления образованием, муниципальными органами, общественностью и т. д.). Первый заместитель директора осуществляет тактическое управление, принимает необходимые решения по вопросам текущей жизнедеятельности школы.

Отдел воспитания включает классных руководителей и руководителей занятий по дополнительному образованию. Заместитель директора по воспитательной работе планирует и координирует подготовку общешкольных мероприятий, оказывает необходимую организационную

ПРОСТРАНСТВО СТАНОВИТСЯ СРЕДОЙ, КОГДА УСЛОВИЯ СТАНОВЯТСЯ ВОЗМОЖНОСТИМИ

поддержку классным руководителям и педагогам дополнительного образования. Отдел обучения включает учителей-предметников и учителей начальных классов, каждый из которых входит в соответствующее методическое объединение (кафедру). Руководит данным отделом заместитель директора по учебно-методи-

ческой работе. Непосредственное руководство учебным процессом на каждой из образовательных ступеней (начальная, основная и старшая школа) осуществляют заместители директора, курирующие соответствующие ступени. Медико-психологическая служба объединяет психологов, медработников, социальных педагогов, специалистов по коррекционной педагогике, логопедов. Основные функции отдела – экспертино-диагностическая, консультационно-коррекционная работа, а также профконсультирование и помощь в планировании карьеры старшеклассников. Возглавляет данный отдел руководитель медико-психологической службы. Отдел организационного развития объединяет консультантов из числа учёных и научно-преподавательских кадров университетов и академий, привлекаемых для решения тех или иных стратегически важных проблем школы. Данный отдел в тесном взаимодействии с научным руководителем школы, попечительским советом и директором осуществляет разработку стратегии и тактики развития школы, проводит необходимые исследования, ведёт работу по повышению научно-методической квалификации администрации и педагогов. Возглавляет отдел организационного развития научный руководитель школы. Отдел обеспечения занимается хозяйственно-финансовыми вопросами, организует работу библиотеки и технического персонала: транспортной службы, охраны, столовой и т. п.

Совет школы – главный коллегиальный совещательный орган, оказывающий информационно-методическую поддержку администрации при принятии важных управленческих решений, а также обеспечивающий координацию деятельности всех подразделений школы. Административный совет вырабатывает позицию администрации по важнейшим вопросам функционирования школы и разрабатывает

стратегию её организационного развития. Методический совет определяет содержание образования, а также принципы и методы организации образовательного процесса, регулирует интеграционные процессы (межпредметную интеграцию, интеграцию общего и дополнительного образования, интеграцию обучения и воспитания), формирует научно-методический банк школы. Совет по психолого-педагогическому сопровождению учащихся координирует деятельность сотрудников медико-психологической службы и учителей, разрабатывает рекомендации в сфере воспитательной работы и укрепления здоровья учащихся. Команды педагогов, работающих с одним классом, разрабатывают стратегию реализации приоритетных задач развития каждого учащегося данного класса, а также оказывают профессиональную поддержку коллегам. Координирует работу группы классный руководитель. Временные проблемные советы (творческие педагогические группы) разрабатывают общие подходы и программы, направленные на решение тех или иных локальных школьных проблем. Формируются также советы школьников, родителей, выпускников. В компетенцию этих органов входят вопросы соуправления жизнедеятельностью школы.

Индивидуализация образовательного процесса

В школе развивающего образования реализуются персонально-интеграционная и социально-проектная модели **индивидуализации образовательного процесса** (Ясвин, 2011). Основным механизмом реализации персонально-интеграционной модели являются индивидуальные образовательные планы, которые включают четыре раздела: общее образование, дополнительное образование, консультации педагогов и школьных специалистов, а также участие в культурной и общественной жизни школы и окружающего

КАЖДЫЙ ТИП СРЕДЫ ОБЛАДАЕТ УНИКАЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА И СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

её социума. Такие планы интегрируют и концентрируют образовательный потенциал школы (научный, культурный, информационный и т.д.) в зависимости от персональных образовательных задач обучающихся. Планы имеют разновременный характер (четверть, год, ступень) и корректируются на основе мониторинга их выполнения. Социально-проектная модель реализуется путём широкого взаимодействия школы с окружающей средой. Учащиеся становятся членами «Школьной академии жизнетворчества» (Ясвин, 2010). На первом этапе с ними проводится собеседование

и ряд тестовых процедур, материалы которых открывают их портфолио. На втором этапе, на основе консультации с педагогом-наставником, школьники выбирают направления дополнительного образования («Саморазвитие и стиль жизни», «Информация и мышление», «Общение и взаимодействие», «Тело и здоровье», «Красота в природе и искусстве» и т.п.). На третьем этапе школьники становятся участниками групповых социально-значимых проектов. На четвёртом этапе они могут стать лидерами проектных групп. Наконец, на пятом этапе обучающиеся, успешно реализовавшие свои лидерские проекты, становятся экспертами и консультантами проектов, осуществляемых их младшими товарищами. Проекты «Академии» социально ориентированы и вносят посильный вклад в развитие социума (шефство, экология, просвещение, волонтёрство и т.д.). Индивидуальные проекты реализуются в контексте общешкольных мегапроектов (краеведческих, медийных, социальных), в рамках которых интегрируется личностно-развивающий потенциал основного и дополнительного образования.

Экспертиза и проектирование **содержания образовательной программы школы** строятся на основе компетентностно-культурообразной модели (Ясвин, 2011). Ядро данной модели составляют ключевые компетенции (согласно докладу комиссии ЮНЕСКО, 1996) в самостоятельной познавательной деятельности

и самообразовании, в общественной работе, в социально-трудовой, бытовой и культурно-досуговой сферах. Формирование каждой из компетентностей связано с определёнными сферами человеческой культуры (Культурология, 2000): познавательной, нравственной, трудовой, эстетической и т. д. В свою очередь, различные предметные области (и входящие в них учебные предметы) преимущественно связаны с определёнными сферами культуры жизнедеятельности. Проектирование образовательной программы школы на основе данной модели позволяет устраниить традиционный дисбаланс, когда предметы базисного учебного плана на 90 % направлены на формирование познавательной компетентности. Целенаправленное проектирование системы дополнительного образования и социально-культурной жизни школы позволяет направить их образовательные ресурсы на формирование всего комплекса ключевых компетентностей и сфер культуры жизнедеятельности личности.

Свобода vs зависимость

Школьная среда, согласно концепции развивающего образования, должна обеспечивать высокий уровень личностной свободы и активности педагогов и обучающихся. Управленческо-педагогический анализ личностно-развивающего потенциала среды проводится в системе координат «свобода – зависимость» и «активность – пассивность» методом векторного моделирования (Ясвин, 2000), учитывающего степень освоения личностью образовательных ресурсов в средах различной модальности (Ясвин, 2001) на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака, выделяющего четыре базовых типа среды: «догматическую», «внешнего лоска и карьеры», «идейную» и «безмятежного потребления». Каждый тип среды обладает уникальными ресурсами для развития различных составляющих личностного потенциала и социально значимых компетенций. Тот или иной тип среды детерминируется педагогическими позициями, которые занимают педагоги в ходе образовательного процесса. К продуктивным педагогическим позициям, обеспечивающим свободу и активность личности в творческой («идейной») и карьерной среде, могут быть

отнесены «консультант», «эксперт» и «тренер». Другие педагогические позиции («босс», «командир», «дирижёр», «пастушок» и «офицант») предопределяют высокую степень личностной зависимости и пассивности в догматической и безмятежной средах (Ясвин, 2013).

Возрастная дифференциация личностно-развивающего образовательного процесса может осуществляться на основе предложенной В. А. Ясвиным и В. А. Карповым (2002) средовой интерпретации модели культурно-исторической школы (Рубцов, 1996). На первой ступени (до 6–7 лет) в среде «безмятежного мифотворчества» предметное содержание включает свойства, вещи, отношения; способы действия по сценарию в соответствии с ролью. Формируется культура достоинства и справедливости. Осуществляется предметное моделирование. На второй ступени (7–9 лет) в среде «формирующего наставничества» предметное содержание включает способы действия и навыки; осваивается реконструкция способа и упражнение в навыке на основе технологий развивающего обучения. Осуществляется знаковое моделирование. На третьей ступени (10–13 лет) в среде «направляемого исследования» предметное содержание включает модели, теории; осваиваемые способы действия: поиск, исследование, экспериментирование на основе технологии проблемного обучения. Осуществляется естественнонаучное моделирование. Вводятся метапредметы на основе принципа историзма («история открытий и изобретений», «история знаков, символов, языков»). На четвёртой ступени (14–17 лет) в среде «рецензируемого творчества» предметное содержание включает создание образцов; способ действия – проектирование на основе программно-проектных технологий. Осуществляется социальное моделирование. Метапредметы проектируются на основе принципов философского осмысливания действительности («философия науки», «философия искусства», «философия бизнеса»); развития гражданского общества («права человека и гражданское общество», «социальная конфликтология») и социального pragmatизма («современное жилище», «создание имиджа»).

Личностно-развивающая школьная среда носит открытый характер и проектируется на основе трёхкомпонентной модели, включающей организационно-технологический, социальный

и пространственно-предметный компоненты (Ясвин, 2001). Технология проектирования рассматривает школьную среду как систему возможностей удовлетворения личностных и социогенных потребностей учащихся, актуализирующих их образовательную и социальную активность (рис. 7). Школьная среда проектируется для каждой возрастной ступени на основе системных параметров её дескрипции (Ясвин, 2001, 2010): безопасности (физической и психологической), широты (экскурсии, обмен учащимися и учителями, использование информационных сетей и др.), интенсивности (оптимальный темп обучения, использование каникул для развивающих занятий и т. п.), структурированности (единство и ясность педагогических требований, рейтинги и др.), социальной активности (проведение фестивалей, сотрудничество со СМИ и др.), мобильности (введение новых курсов, современных образовательных технологий и т. п.), устойчивости (формирование традиций, сохранение ядра педагогического коллектива и т. п.), обобщённости (наличие реальной концепции развития школы и команды единомышленников, включающей руководителей, педагогов, родителей и учащихся и т. п.), эмоциональности (стиль взаимоотношений в школе, возможность получить сопереживание и сорадование и т. п.), доминантности (значимость школы в системе ценностей руководителей, педагогов, родителей и учащихся и т. п.), когерентности (согласованности ценностей и приоритетов школы и социума).

Организационная культура

Важнейшим предметом развивающего управления представляется **организационная культура** педагогического коллектива. Экспертно-проектная технология управления организационной культурой основана на экспертном анализе и управлеченческом регулировании

соотношения в структуре организационной культуры конкретного коллектива элементов различных типов культуры (Камерон, Куинн, 2001): «семейного» (акцент на благополучие и комфорт сотрудников), «ролевого» (акцент на формальную субординацию), «результативного» (акцент на формальный результат работы – успехи на экзаменах и т. п.) и «инновационного» (акцент на новаторство, эксперименты, самые передовые технологии и т. п.).

Обобщая опыт экспертной работы с несколькими тысячами российских школ в течение более чем 20 лет, можно констатировать, что современная образовательная политика не способствует формированию в школах организационной культуры, содействующей развитию личностного потенциала педагогов и обучающихся (табл. 1). Если на рубеже XXI века в российских школах преобладала организационная культура, стимулирующая свободную активность личности за счёт гибкости и дискретности социальной среды (порядка 70 %), то в современных условиях школьная культура всё больше ориентируется на стабильность и контроль (от 55 % против 30 % 20 лет назад), которые, несомненно, снижают степень свободы личности, а её активность направляют в строго определенные и часто жёстко структурированные рамки. Опыт анализа и проектирования желаемого состояния организационной культуры в школах, нацеленных на личностно ориентированное образование, показывает, что эксперты (учёные и управленцы) сходятся во мнении о целесообразности доминирования элементов прежде всего инновационной, а также семейной культуры (см. табл. 2).

Можно констатировать, что в 1990–2000-х организациянная культура российских школ, реализующих в то время либеральную доктрину вариативного образования (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, Л. П. Кезина, А. А. Леонтьев, Е. А. Ямбург и др.), в большей степени соответствовала критериям развивающего

ИМЕННО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ СУБЪЕКТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ОПРЕДЕЛЯЮТ ТУ ИЛИ ИНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОЗИЦИЮ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГОВ

Таблица 1. Характерное соотношение различных типов организационной культуры в школьных организациях

Системная характеристика организационной культуры	Тип организационной культуры	Типично для российских школ 1990–2000-х	Тенденция современных российских школ	Целесообразно для школ личностно-развивающего образования
Гибкость и дискретность	Семейный (клановый)	40 %	25 %	30 %
	Инновационный	30 %	20 %	40 %
Стабильность и контроль	Результативный	20 %	25 %	20 %
	Ролевой (бюрократический)	10 %	30 %	10 %

управления, чем активно формирующаяся в настоящее время организационная культура, основанная на приоритетах формально-бюрократических показателей

Развивающее управление школьной организацией включает также **управление отношениями** как взаимоотношениями между различными категориями членов образовательного сообщества, так и их профессионально значимыми субъективными отношениями.

Как подчёркивалось В. Н. Мясищевым, развитие человека – это усиление его психологического потенциала путём усложнения психических процессов и накопления опыта в форме знаний, навыков, умений и отношений. Причём личность характеризуют прежде всего именно её отношения, а не знания, навыки и умения (Мясищев, 1995).

Вместе с тем в современных профессиональных стандартах педагогов роль профессионально значимых отношений, составляющих содержание мотивационного компонента компетентностного ядра, несомненно, недооценивается. Речь идёт о ценностных ориентирах, интересах, приоритетах, симптиях, антиптиях и других подобных характеристиках, направленных на предметы профессиональной деятельности, для которых наиболее общим понятием является понятие «субъективные отношения личности» (Ломов, 1984). Отношения включают момент оценки, выражают пристрастность, т.е. субъективную позицию личности в своём окружении. Являясь интегральными свойствами личности, субъективные отношения накладывают отпечаток на её эмоциональный тон, а также активно влияют на выбор и принятие решений.

На обусловленность действий и поступков человека сложившейся у него системой субъективных отношений к различным объектам и явлениям обращали внимание такие классики отечественной психологической науки, как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.

Теоретический анализ различных подходов к исследованию субъективных отношений личности позволил сформулировать определение профессионально значимых субъективных отношений как избирательных, эмоционально окрашенных, осознаваемых психологических связей специалистов с предметами их профессиональной деятельности, а также с субъектами, объектами, процессами и явлениями, включёнными в эту деятельность, влияющими на приоритеты, характер этой деятельности и принятие профессиональных решений. Например, для учителей истории профессионально значимыми являются субъективные отношения к исторической, педагогической науке, а также к учащимся, родителям, коллегам.

В процессе профессионального образования и профессиональной деятельности у каждого специалиста формируется индивидуальная – сложная, многомерная, многоуровневая и динамическая – система субъективных профессионально значимых отношений, определяющая «субъективное пространство личности» по Б. Ф. Ломову или «радиусы значимых отношений» по Э. Эриксону. В ходе развития профессионально значимых субъективных отношений формируются профессиональные предпочтения, мнения, вкусы и интересы, складывается определённая система мыслеобразов, в которых субъективно

Таблица 2. Пример управленческого проектирования желаемого состояния организационной культуры в школе, ориентированной на личностно-развивающее образование

№	Параметр	Формируемая преобладающая реальность	Соответствующие типы культуры
1	Важнейшие характеристики школьной организации	Образовательное сообщество подобно большой семье. Члены сообщества имеют между собой много общего	Семейная культура
		Школа развивается очень динамично, проникнута духом новаторства. Педагоги и специалисты готовы рисковать ради дела	Иновационная культура
2	Стиль лидерства	Характеризуется деловитостью, чёткостью, ориентацией на результат	Результативная культура
		Осуществляется на основе постоянной обратной связи, определяется стремлением помочь или научить	Семейная культура
3	Управление образовательным сообществом	Характеризуется поощрением новаторства, свободы и самобытности, индивидуального риска	Иновационная культура
		Характеризуется предсказуемостью и стабильностью в отношениях, чёткостью требований, направлено на сохранение достигнутых результатов	Ролевая культура
4	Связующая сущность школьной организации	Акцент на достижении цели и выполнении поставленных задач, нацеленность на конечный успех	Результативная культура
		Приверженность новаторству и совершенствованию. Акцентируется необходимость быть на передовых рубежах	Иновационная культура
5	Стратегические цели школьной организации	Акцентируется внимание на индивидуальных достижениях. Доминирует целенаправленное напряжение сил, стремление к победе над возникающими трудностями	Результативная культура
		Развитие гуманистических ценностей в коллективе. Настойчиво поддерживается высокое доверие, открытость и соучастие	Семейная культура
6	Критерии успеха организации	Организация образовательного процесса на основе новых эффективных методик и технологий. Лидерские и новаторские позиции в образовательном пространстве	Иновационная культура

и пристрастно репрезентируются различные стороны и компоненты профессиональной действительности. Таким образом, именно профессионально значимые субъективные отношения определяют ту или иную профессиональную позицию руководителей школы и педагогов. Педагоги и руководители, освоившие одни и те же профессиональные компетенции на основе одинаковых образовательных стандартов, часто принимают разные

профессиональные решения и порой ведут себя совершенно по-разному в сходных профессиональных ситуациях.

Компоненты отношения к школе

В основе теоретического конструкта методики психологической диагностики **отношения к школе** как профессионально значимого

отношения для педагогов и школьников лежит понимание отношения как эмоционально окрашенного отражения взаимосвязей различных потребностей членов образовательного сообщества с возможностями, которые им предоставляются школьной средой.

Выделяются четыре компонента отношения (Ясвин, 2018). Эмоциональный компонент характеризует отношение по шкале «нравится – не нравится», связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами. Познавательный компонент характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности, отражает степень интереса к школе. Практический компонент характеризуется готовностью и стремлением к практической деятельности, связанной со школой. Поступочный компонент определяется активностью, направленной на изменение окружения в соответствии с отношением к школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на совершенствование образовательного процесса или школьного помещения и оборудования, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к данной школе

(позитивного или негативного). Совокупность показателей компонентов характеризует интенсивность отношения.

Методика предусматривает диагностику отношения к четырём основным структурным элементам, составляющим смысловое содержание понятия «школа», отношение к каждому из которых может быть различным: 1) педагоги, 2) школьники, 3) помещение и оборудование, 4) образовательный процесс. Результаты, полученные с помощью данной методики, позволяют целенаправленно вести работу по коррекции выявленных проблем и формированию позитивного отношения к школе всех членов образовательного сообщества.

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА НЕ СПОСОБСТВУЕТ ФОРМИРОВАНИЮ В ШКОЛАХ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ, СОДЕЙСТВУЮЩЕЙ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

Индекс толерантности

Для управленческого анализа взаимоотношений между различными категориями членов образовательного сообщества нами разработана экспертная методика «Индекс толерантности», в основу теоретического конструкта которой положено общее понимание толерантности как субъективного отношения к другому, иному (Леонтьев, 2009). Выделен ряд структурных элементов, составляющих понятие «иной» (Ясвин, Белова, 2016).

«Облик» характеризует внешние признаки «иного»: лицо, фигура, одежда, украшения, орудия труда. «Поведение» характеризует действия и поступки «иного», направленные на того, чья толерантность оценивается. «Культура» характеризует образ жизни «иного», его действия и поступки, направленные на других людей. «Идеи» характеризуют особенности мировоззрения «иного». Субъективное отношение к различным структурным элементам «иного» может как совпадать, так и иметь существенные различия.

Для экспертного анализа толерантности и интолерантности введена система координат с осями «принятие – непринятие» и «активность – пассивность». Соответственно, активное принятие иного может рассматриваться как «сотрудничество» с ним, а активное непринятие – как «агрессивность» по отношению к нему; в свою очередь, пассивное принятие – как симпатия, а пассивное непринятие – как терпимость. При этом агрессивность рассматривается как интолерантность.

Заключение

Представленные выше методики составили программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного

управления развитием школьных организаций (Ясвин и др., 2013), который может быть органично дополнен методикой анализа жизненных циклов организации И. Адизеса (2007) и методикой анализа социального капитала образовательной организации К. М. Ушакова (2017).

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
2. Адизес И. К. Управление жизненным циклом корпорации. СПб.: Питер, 2007. 384 с.
3. Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
4. Калузе Леон де. Развитие школы: модели и изменения. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 239 с.
5. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
6. Культурология. История мировой культуры / под ред. А. Н. Марковой. М.: ЮНИТИ, 2000. 600 с.
7. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 3–16.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 495 с.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
10. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
11. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 102 с.
12. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / под. ред. В. А. Ясвина и В. А. Карпова. М.: Смысл, 2002. 184 с.
13. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
14. Синягин Ю. В. Руководитель и его команда. М.: РАГС, 1996. 112 с.
15. Сичинава А. В. Развивающее управление муниципальной образовательной системой на примере Пушкинского района Московской области: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / А. В. Сичинава. Москва, 2010. 168 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvivajuhee-upravlenie-municipalnoj-obrazovatelnoj-sistemoj-na-materialah.html>.
16. Спивак В. А. Развивающее управление персоналом. СПб.: Нева, 2004. 440 с.
17. Ушаков К. М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М.: Сентябрь, 2017. 160 с.
18. Хуторской А. В. Наличие разных смыслов образования – условие его человекообразности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.khutorskoy.ru/be/2007/0525/khutorskoy.htm>.
19. Чулanova О. Л. Формирование soft skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1 (28). С. 53–58.
20. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. № 4. Т. 21. С. 79–88.
21. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
22. Ясвин В. А. Школа как развивающая среда. М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 360 с.
23. Ясвин В. А. Психолого-педагогический проект Молодёжной академии жизнетворчества. Вестник РГГУ. 2010. № 17 (61) /10 (Психология). С. 162–183.
24. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.
25. Ясвин В. А. Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 2 (24). С. 8–23.
26. Патент РФ № 2013619715. Ясвин В. А. Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений // Патент России поступил. 28.08.2013; зарегистрир. 14.10.2013. М.: Роспатент. 2013.
27. Ясвин В. А. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям // Известия Саратовского университета. 2016. № 2. Т. 16 (Философия. Психология. Педагогика). С. 203–215.
28. Ясвин В. А. Психологическая диагностика отношения к школе учащихся, педагогов и родителей // Вестник Московского городского педагогического университета. 2018. № 1 (43) (Педагогика и психология). С. 47–61.

SCHOOL ORGANIZATION: DEVELOPMENT MANAGEMENT TOOLS

Vitol'd A. YASVIN.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow City University. (16, Stolyarny per., Moscow, Russian Federation, 123022). Email: vitalber@yandex.ru

Abstract

Developing management of school organizations aimed at the development of personal potential of teachers and students is considered as a management concept, the most appropriate strategy of personal development education. Creation of personal-developing environment is considered as a subject of developing management of the school organization. Developed and successfully tested by the author, the expert-project methodical complex providing an instrumental arsenal of developing management of

the school organization is presented. Given a description of managerial and pedagogical models that provide the implementation in school of the concept of personality-developing education: educational and organizational models, models of individualization of the educational process, model of contents of the educational program of the school, the environment model age of differentiation of the educational process model, the organizational culture of the teaching staff. The methods of monitoring the relationship of different categories of members of the educational community, as well as their relationship to the school are characterized.

Key words: school organization, developing management, personality-developing education, personal potential, soft skills, educational environment, individualization of the educational process, organizational culture, subjective relations, tolerance.

References

1. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2011). Federal State Educational Standard general education. Moscow: Просвещение. (in Russ.).
2. Adizes, I. K. (2007). *Managing corporate lifecycles*. Spb: Piter. (in Russ.).
3. Gibson, J. (1988). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Moscow: Progress. (in Russ.).
4. Caluwé, Leon de. (1993). *School development: models and changes*. Kaluga: Institute of Sociology. (in Russ.).
5. Kameron, K. (2001). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. Spb: Piter. (in Russ.).
6. Markova, A. N. (Ed.). (2000). *History of world culture*. Moscow: UNITI. (in Russ.).
7. Leontiev, D. A. (2009). *Towards an operational definition of tolerance*. *Voprosy Psychologii*, 5, 3–16. (in Russ.).
8. Leontiev, D. A. (Ed.). (2011). *Personal potential: Structure and diagnostic*. Moscow: Smysl. (in Russ.).
9. Lomov, B. F. (1984). *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow: Nauka. (in Russ.).
10. Myasishchev, V. N. (1995). *The psychology of relationships*. Moscow: Institute of Practical Psychology. (in Russ.).
11. Delor, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
12. Yasvin, V. A., & Karpov, V. A. (Eds.). (2002). *The educational system of the school: design, organization, development*. Moscow: Smysl. (in Russ.).
13. Rubtsov, V. V. (1996). *Fundamentals of socio-genetic psychology*. Moscow: Institute of Practical Psychology. (in Russ.).
14. Sinyagin, U. V. (1996). *Head and his team*. Moscow: RAGS. (in Russ.).
15. Sichinava, A. V. (2010). *Developing management of the municipal educational system*. Phd of pedagogical sciences: 13.00.01. Moscow. (in Russ.).
16. Spivak, V. A. (2004). *Developing personnel management*. Spb: Neva. (in Russ.).
17. Ushakov, K. M. (2017). *Making School Better, or Social Capital A Priority*. Moscow: Sentyabr. (in Russ.).
18. Khutorskoy, A. V. (2007). *The presence of different meanings of education is a condition of its humanity*. Retrieved from <http://www.khutorskoy.ru/be/2007/0525/khutorskoy.htm>. (in Russ.).
19. Chulanova, O. L. (2017). Formation of soft skills: approaches to integrating Russian and foreign experience, classification, operationalization. *Management of the Personnel and Intellectual Resources in Russia*, 6(1), 53–58. (in Russ.). doi: 10.12737/24692.
20. Yasvin, V. A. (2000). Psychological modeling of educational environments. *Psychological Journal*, 21 (4), 79–88. (in Russ.).
21. Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl. (in Russ.).
22. Jasvin, V. A. (2010). *School as a developmental environment*. Moscow: Institute of Scientific Information and Monitoring. (in Russ.).
23. Jasvin, V. A. (2010). *Psychological-pedagogical project of Youth Academy of Life-creation*. *Vestnik of Russian State University for the Humanities*, 17(61)/10, 162–183. (in Russ.).
24. Jasvin, V. A. (2011). *Expert project management of school development*. Sentyabr. (in Russ.).
25. Yasvin, V. A. (2013). Complementarity Establishment of Psychological and Pedagogical Typologies with the Vector Modeling. *Vestnik of Moscow City University*. 2 (24), 8–23. (in Russ.).
26. Yasvin, V. A. (2013). № 2013619715. *Program-diagnostic complex for ensuring the process of expert project management of the innovative development of educational institutions*. Moscow: Rospatent. (in Russ.).
27. Yasvin, V. A. (2016). Expert research of tolerance of senior graduates to various social-age categories. *News of Saratov University*. 16 (2), 203–215. (in Russ.). DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-203-215.
28. Yasvin, V. A. (2018). Psychological Diagnostics of Students' and Teachers' and Parents' Attitude to School. *Vestnik of Moscow City University*. 1 (43), 47–61. (in Russ.).

ПРОЕКТНЫЕ КОМАНДЫ: сопровождение и поддержка

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается опыт экспертного сопровождения системных проектов и проектных команд общеобразовательных организаций Калужской и Ярославской областей в рамках программы Благотворительного фонда «Вклад в будущее» Сбербанка РФ по развитию личностного потенциала, раскрывается логика действий экспертов по сопровождению проектов создания личностно-развивающей образовательной среды (ЛРОС) на разных этапах их разработки, даётся характеристика форм и каналов коммуникации между федеральными экспертами и сопровождаемыми проектными командами, предлагаются инструментарий, используемый для поддержки команд.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Создание личностно-развивающей образовательной среды (ЛРОС), системные проекты развития образовательных организаций, проектные команды, сопровождение.

Постановка задачи

Как следует действовать и с чего следует начать, если мы планируем осуществить в образовательных организациях проекты серьёзных системных изменений, нацеленные на развитие личностного потенциала всех участников образовательного процесса – детей, учителей, родителей? Как осуществлять экспертизно-консультативное сопровождение таких проектов?

С этими непростыми вопросами столкнулись организаторы программы по развитию личностного потенциала, организуемой Благотворительным фондом Сбербанка РФ «Вклад в будущее».

На старте программы предполагалось, что для развития личностного потенциала детей и взрослых в образовании должно произойти следующее:

- содержание образования должно быть перестроено в направлении формирования у детей навыков XXI века, когнитивного и социально-эмоционального развития;
- главной силой преобразований станут учителя;



Александр Матвеевич
МОИСЕЕВ

к. пед. н., доцент,
ведущий научный сотрудник
Института системных проектов
Московского городского педагоги-
ческого университета
(119261, РФ, Москва,
ул. Панфёрова, д. 14).
E-mail: moiseevam@mgpu.ru

- для запуска преобразований необходимо организовать интенсивное обучение учителей как движущей силы проектов изменений.

В процессе подготовки к запуску программы в двух пилотных регионах – Калужской и Ярославской областях – фонд вместе с партнёрами из НИУ ВШЭ, МГПУ, корпорации «Российский учебник» с лета 2018 г. интенсивно прорабатывал подходы к её реализации.

Итогом этой напряжённой работы стало понимание и принятие командой программы ряда чрезвычайно важных установок:

1. Обучение педагогов для освоения нового содержания и новых технологий образования может не дать искомых результатов, если в детских садах и школах не создана необходимая для обновления среда, которая станет личностно-развивающей средой для детей и взрослых, создаст реальные условия для перемен. При этом под средой подразумевается не только фон, на котором происходят основные процессы в школе и детском саду, а сама школа (или детский сад) как

совокупность возможностей для развития личностного потенциала. В отечественной педагогике, психологии, образовательном менеджменте наиболее полное раскрытие идеи ЛРОС и её развитие представлены в работах профессора В. А. Ясвина. Его труды стали одной из главных теоретических основ программы и сердцевиной программы обучения кадров [4].

2. Для создания ЛРОС и всех средообразующих компонентов – образовательной системы, организационной системы, предметно-пространственной среды – объективно необходимы усилия всего школьного сообщества. Однако лидирующая роль в принятии решения о её создании принадлежит управленцам, руководителям образовательных организаций.
3. Единицей инновационного развития в образовании является не отдельный педагог (при всей высокой значимости его усилий), а целостная образовательная организация, выбравшая в качестве основных стратегии системного самообновления. Понятно, что выработка таких стратегий немыслима без лидирующей роли управленцев и задача создания ЛРОС вполне сомасштабна этой стратегической линии [1–3].
4. Начало перехода к системному развитию школы (детского сада) требует определённого стартового импульса, скачка, «перерыва постепенности», что в современных условиях с необходимостью предполагает вывод организации в проектный режим жизнедеятельности, разработку и реализацию системного проекта развития. В данном случае таким проектом должен стать общеорганизационный управленческий проект создания ЛРОС для развития личностного потенциала.
5. Для обеспечения старта разработки таких проектов необходимо начать подготовку кадров, участвующих в реализации программы фонда, с обучения управленческих команд внедрения в формате интенсивной программы повышения квалификации (ППК); после складывания проектных управленческих команд (этот процесс идёт с первого дня обучения) их участники под руководством преподавателей, тренеров, модераторов приступают к разработке

концепций проектов создания ЛРОС для своих организаций и представляют такие концепции в завершающий (шестой) день работы в управленческом модуле ППК.

6. После периода постмодульного сопровождения проектных команд и защиты доработанных версий проектов ведётся серьёзная внутренняя проектная работа в коллективах школ и детских садов, ставших участниками программы. Стартует обучение групп педагогов, чьи проекты, создаваемые в процессе обучения в ППК, должны интегрироваться в общешкольные проекты создания ЛРОС.

ЕДИНИЦЕЙ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ЯВЛЯЕТСЯ НЕ ОТДЕЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ, А ЦЕЛОСТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

На сегодняшний день эти установки были полностью и успешно реализованы. Коллективы 25 образовательных организаций из двух пилотных регионов реализуют проекты создания ЛРОС, прошедшие через процедуры публичной защиты. В программу по развитию личностного потенциала включаются на конкурсной основе ещё 10 регионов РФ. Поэтому представляется целесообразным проанализировать созданный коллективными усилиями опыт, сделав акцент на постмодульном сопровождении проектов пилотных образовательных организаций со стороны федеральной команды программы.

Специфика программ обучения

Следует отметить, что ППК, используемые для обучения участников реализации программы по развитию личностного потенциала, имеют весьма существенные особенности и отличия от большинства традиционных дополнительных профессиональных программ, обладают рядом ценных преимуществ.

1. **Обучение для проекта.** Слушатели готовятся не к решению некоего круга абстрактных

будущих задач, а к разработке и реализации вполне конкретных системных проектов развития своих образовательных организаций (ОО), которые начинают создаваться уже в ходе этого обучения, становясь далее объектами сопровождения. Проектно-ориентированный характер деятельности позволяет поддерживать учебную мотивацию слушателей, способствует «сборке» усваиваемого материала и предлагаемого инструментария, более целостному восприятию содержания учебных модулей.

2. **Обучение команд**. В программах ПК готовятся именно управленческие проектные команды, у слушателей формируются как индивидуальные, так и командные компетентности.
3. **Ориентация на амбициозные гуманистические цели**. Программы ПК нацелены на серьёзные изменения в школах и детских садах, на их системное обновление через создание ЛРОС для развития личностного потенциала всех участников образовательного процесса.
4. **Ориентация на новое содержание образования**. Участники программы ориентировались на те новшества, которые будут внедряться в организациях после обучения педагогов по модулю ППК «Развитие личностного потенциала в системе взаимодействия ключевых участников образовательных отношений». Новым было и содержание самой ППК, в котором большое место занимали вопросы развития ЛРОС, командообразования, проектного и стратегического управления.
5. **Ориентация на новые технологии образования**.
6. **Передовой характер содержания программ**. ППК основана на идеях ведущих отечественных специалистов, разработчиков подходов к развитию личностного потенциала, создания ЛРОС (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, В. А. Ясвин и др.).
7. **Командный характер организации не только учения, но и преподавания**. Преподаватели и тренеры, участвующие в реализации программы, даже весьма именитые и статусные, работают не автономно, как это принято в традиционных программах ПК, а командно. Они обеспечивают

СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕОТДЕЛИМО ОТ ПРОЕКТНЫХ КОМАНД И ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДОЛЖНО МОДЕЛИРОВАТЬСЯ КАК ДВУСТОРОННИЙ ПРОЦЕСС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

- взаимоподдержку и поддержку слушателей, проведение единой проектной линии на протяжении всего обучения, что создаёт важные для управленческих команд ролевые поведенческие модели, улучшает психологический климат и повышает учебную мотивацию.
8. **Продуктно-ориентированный характер деятельности**. Вся работа нацеливалась на выработку командами конкретных продуктов, главным из которых стала концепция проекта создания ЛРОС и основы дорожной карты по её реализации.
 9. **Серьёзная цифровая поддержка**. Обучение кадров в программе строится с опорой на разрабатываемую и развивающуюся цифровую платформу, позволяющую сочетать очное и дистанционное обучение.
 10. **Постоянное совершенствование программ ПК и их масштабирование с расширением географии и числа участников**. Содержание и качество ППК и их реализации находятся под постоянным контролем руководства и экспертов программы, в текст ППК постоянно вносятся улучшения.
 11. **Специальная подготовка тренеров для проведения работы по программам ПК в регионах**. С расширением географии и ростом числа участников программы начата специальная опережающая подготовка тренеров для проведения занятий в регионах.
 12. **Постпрограммное сопровождение проектов и проектных команд до завершения реализации проектных циклов**. Об этом далее в статье говорится более подробно.
- Построенный на таких основах управленческий модуль ППК надёжно обеспечивает старт проектной работы участников программы и одновременно запускает процесс постмодульного сопровождения разработки их проектов.

Сопровождение как прямое продолжение обучения проектных команд. Сопровождение системных проектов развития ОО можно рассматривать как прямое продолжение работы, начатой в ходе обучения управленческих команд в рамках первого, управленческого модуля программы повышения квалификации участников программы – «Управление созданием личностно-развивающей образовательной среды». Работа в рамках модуля предполагала шестидневный интенсив.

Именно в процессе обучения по этой ППК были решены **важнейшие задачи, связанные с системными проектами развития ОО:**

- сформированы управленческие проектные команды. В данном случае именно обучение, основанное на совместном решении проектных задач, выступает как главный фактор формирования команд;
- командами под руководством преподавателей проведена диагностика актуального состояния школьной среды;
- определены важнейшие желаемые характеристики обновлённой школьной среды;
- созданы и защищены концепции проектов создания ЛРОС и дорожные карты их реализации на три года, намечены ключевые изменения в ОО для создания ЛРОС.

Контекст и смысл сопровождения

Под сопровождением проектов и проектных команд понимается особая разновидность помогающей, поддерживающей деятельности. Разносторонняя поддержка создания, обеспечения оптимального функционирования и дальнейшего развития проектных команд образовательных организаций и разрабатываемых ими проектов развития осуществляется с использованием прямых и обратных связей. Поддержка направлена на создание внешних и внутренних условий, благоприятных для реализации их функций и достижения поставленных значимых целей, удовлетворения потребностей заинтересованных сторон (школы, обучающихся, педагогов, образовательного процесса, управляющей системы, родителей и др.).

Сопровождение (сопровождающая деятельность) неотделимо от проектных команд и их деятельности (сопровождаемой деятельности)

и должно моделироваться и строиться не только в узком плане, отражающем только работу субъектов сопровождения, но и в широком – как двусторонний процесс взаимодействия в системе «субъекты сопровождения – команды, их проекты и деятельность».

Сопровождение в рамках программы по развитию личностного потенциала осуществлялось в период между завершением очного обучения команд ОО в управленческих модулях программы ПК и заштой проектов создания ЛРОС.

Объективно с учётом высокой новизны и сложности проектной работы такая продолжительность сопровождения и необходимость быстрого перехода школьных команд от первичной концепции проекта к относительно завершенному проекту сделали как работу команд, так и их сопровождение достаточно интенсивными.

Сопровождение команд ОО обоих указанных регионов было возложено на эксперта, сопровождающего все проекты и проектные команды двух регионов (в этой роли выступил автор статьи).

Работа по сопровождению

Этот процесс стал прямым продолжением работы, проводившейся в рамках управленческих модулей ППК в обоих регионах, в частности работы по:

- инсталляции общей проектной рамки и введения первичных критериев оценки концепций проектов ОО (первый день модуля);
- ознакомлению команд с подходами стратегического планирования к разработке проектов и программ (третий день модуля);
- формированию и разъяснению требований к презентациям концепций проектов (пятый день модуля);
- поддержке подготовки команд к выработке концепций проектов создания ЛРОС (силами модераторов в командах в пятый и шестой дни модуля);
- экспресс-экспертизе, обсуждению и оценке представленных концепций проектов команд ОО (шестой день модуля).

Эта работа органично дополняла содержательные линии модуля, связанные с общими трендами развития образования (первый день модуля), средовым подходом и развитием среды ОО

(второй день модуля), когнитивным развитием (третий день модуля), развитием эмоционального интеллекта (четвёртый день модуля).

Участие сопровождающего команды ОО эксперта в указанных выше работах, которые мы охарактеризовали как прямо предшествующие работе по сопровождению команд, позволило ему в условиях оказываемого программой доверия проводить, закреплять и углублять единую методологическую и содержательную линию на протяжении всей проектной работы.

Предмет, цель и задачи сопровождения. Предметом работы являлись дистанционное образовательное и экспертно-консультативное сопровождение и разносторонняя (информационная, концептуальная, методическая) поддержка деятельности команд ОО по доработке проектов создания ЛРОС с выходом на их версии, принимаемые после защиты проектов к дальнейшей практической реализации в течение трёх лет.

Целью сопровождения было обеспечение команд ОО мотивационными, информационными, концептуальными и методическими ресурсами, необходимыми и достаточными для успешной доработки проектов создания ЛРОС в ОО.

Практические задачи сопровождения виделись следующим образом:

1. Обеспечить сохранение и развитие общей ориентации проектов ОО на создание ЛРОС в том её понимании, которое формировалось в ходе ППК.
2. Стимулировать командный характер доработки проектов в ОО, расширение состава участников разработки.
3. Сориентировать команды на определённый комплекс критериев оценки проектов;
4. Сориентировать команды на системный, общеорганизационный (а не локальный) характер разрабатываемых проектов.
5. Сориентировать команды на следование предложенной логической структуре описания проектов с переходом от аналитики к целеполаганию и от целей создания ЛРОС к стратегиям и конкретным планам работы по созданию ЛРОС.
6. Подготовить команды к защите проектов и переходу к их реализации, к интеграции в проекты новых важных идей, моделей и инструментов, которые будут включаться в проекты после их запуска через обучение педагогов ОО в рамках базового модуля программы ПК.

7. Настроить команды на разработку в рамках проектов ОО отчуждаемых продуктов с готовностью к их передаче в другие ОО и регионы при масштабировании проекта, дисseминации его результатов (ресурсный пакет).

Параллельно в процессе сопровождения решались дополнительные образовательные задачи, связанные с формированием и развитием у участников команд ценностных установок, знаний, умений, навыков, индивидуальных и командных компетенций слушателей в области аналитики и разработки проектов, организации командной работы.

Краткая характеристика хода процесса сопровождения. Дистанционная поддержка проектных команд в ходе сопровождения стала возможной благодаря осуществлению интенсивной коммуникации эксперта по сопровождению (прямая и обратная связь) с командами ОО с помощью сотовой связи, электронной почты и общего чата в мессенджере WhatsApp, персональной переписки в других мессенджерах.

Основные шаги:

1. Текущее информирование команд о задачах проектной работы, плане сопровождения.
2. Общее стимулирование и активизация проектной работы команд.
3. Разработка и передача командам предложений о графике проведения основных событий в ходе сопровождения.
4. Разработка и передача командам предложений о макро- и микроструктуре описания командных проектов ОО, укрупнённых критериях их оценки.
5. Стимулирование задавания командами вопросов по проектам ОО сопровождающему эксперту, последующие ответы на вопросы в течение всего периода сопровождения.
6. Разработка экспертом необходимых материалов для проведения общих установочных вебинаров и скайп-консультаций для отдельных команд ОО с их последующей передачей командам.
7. Проведение установочных вебинаров. Всего состоялось 4 вебинара (продолжительностью 1,5–2 часа каждый) – по два для команд каждого региона. Материалы вебинаров записывались и после трансляции оперативно передавались командам. Вебинары организованы экспертом на цифровой платформе программы.

8. Проведение индивидуальных (отдельно для каждой команды ОО) скайп-консультаций. Всего в соответствии с графиком состоялось 25 таких консультаций (продолжительностью 1–1,5 часа каждая), в них участвовали все команды ОО из обоих пилотных регионов.
 9. Предварительная экспертиза первых версий (драфтов) проектов создания ЛРОС с последующей отправкой командам экспертных заключений и – по запросу – файлов проектов с комментариями и замечаниями. Команды получали затем некоторое время для доработки проектов. Всего в экспресс-режиме было проэкспертизовано 25 проектов ОО обоих пилотных регионов. Команды Калужской области представили драфты своих проектов 17 февраля 2019 г., команды Ярославской области – 27 февраля 2019 г., отправка экспертных заключений и правок эксперта прошла 22 февраля и 1 марта 2019 г. соответственно, без отклонений от графика, по Ярославской области – с опережением на один день.
 10. Оценка доработанных версий текстов проектов 25 команд по предложенным критериям (в составе группы из пяти экспертов). Команды в соответствии с предложенным графиком представили на оценку и взаимооценку итоговые версии своих проектов: команды Калужской области – 27 февраля 2019 г., Ярославской области – 6 марта 2019 г. В оценке текстов проектов и их презентаций на паритетных началах приняли участие 5 экспертов: представители фонда «Вклад в будущее» Е. Г. Дирюгина и Г. П. Савиных, представители МГПУ Р. В. Комаров, А. Н. Иоффе и сопровождающий эксперт А. М. Моисеев. Возможность взаимооценки команд по принципу реег-to-реег была организована при поддержке экспертов Р. В. и Д. С. Комаровых (МГПУ). Каждая команда оценивала два проекта других команд, и проект каждой команды был оценён двумя командами.
 11. Участие (5 марта в Калуге и 12 марта в Ярославле) в защите проектов 25 команд и оценке проектов по презентациям (в составе группы из пяти экспертов).
- 5 марта 2019 г. в Калуге и 12 марта 2019 г. в Ярославле состоялись защиты проектов. На защиты вышли все 25 команд ОО, стартовавшие в проекте в ноябре и декабре и тогда же

представившие свои первичные концепции. Защиты проектов были признаны состоявшимися, и проектные команды получили возможность перейти к выполнению своих проектов.

Следует отметить, что проекты, защищаемые командами в марте 2019 г., существенно отличаются в лучшую сторону от первичных концепций проектов по содержанию и уровню проработанности. Имеет место также существенное продвижение в качестве проектной работы за весьма краткий период между получением командами экспертных замечаний по драфт-версиям и итоговыми версиями.

СЛУШАТЕЛИ ГОТОВЯТСЯ НЕ К РЕШЕНИЮ НЕКОЕГО КРУГА АБСТРАКТНЫХ ЗАДАЧ, А К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ВПОЛНЕ КОНКРЕТНЫХ СИСТЕМНЫХ ПРОЕКТОВ

По итогам презентаций команд на защитах упомянутые выше 5 экспертов провели оценивание. Таким образом, суммарная оценка проектов команд ОО и их рейтинг по единым критериям сложились из трёх видов оценок (экспертная оценка текстов проектов, их взаимооценка командами и экспертная оценка презентаций).

Специфические задачи поддержки

Проведённая рефлексия позволяет сформулировать основные задачи и акценты, значимые на разных этапах сопровождения команд и проектов.

На этапе первичной доработки проектов от стадии представления их общих концепций на финише обучения в управлении модуле ППК мы исходили из следующего понимания ситуации в проектных командах ОО:

1. Пауза между завершением обучения и началом сопровождения в условиях приближающихся или недавно завершившихся новогодних каникул могла привести

к определённой расслабленности и замедлению работ команд над проектами.

2. В ходе представления концепций проектов команды с разной степенью адекватности смогли ответить на предложенные им опорные вопросы.
3. Можно прогнозировать риски, связанные с расфокусировкой тематики проекта, переход проектных команд на более узкие темы по сравнению с системной темой создания ЛРОС.

Такое понимание ситуации предопределило **следующие акценты в содержании** первого установочного вебинара для проектных команд пилотных территорий:

1. Смысль вебинара виделся в том, чтобы:
 - a) восстановить в памяти контекст управляемого модуля программы, понять, где находимся мы и наши проекты;
 - b) понять уровень продвижения от разработки концепций (декабрь 2018 г.) к готовым проектам (начало марта 2019 г.);
 - c) обсудить состав, структуру и возможное содержательное наполнение описания итогового проекта ОО, рассчитанного на реализацию в течение трёх лет;
 - d) рассмотреть возможные способы движения к проекту;
 - e) ответить на присланные и поступившие от команд ОО вопросы.
 2. Актуализация триединой учебной и проектно-разработческой задачи, которая ставилась перед командами в ходе обучения:
 - a) максимально точно, полно, глубоко усвоить и присвоить в процессе командной и индивидуальной работы идеи управления созданием и развитием ЛРОС; ряд других новшеств: ключевые понятия, модели, инструментарий, формы работы; подходы к самодиагностике и проектированию ЛРОС;
 - b) постоянно соотносить эти идеи с ситуацией в своей ОО; понять, как управление созданием и развитием ЛРОС будет происходить в конкретных условиях, на какую почву «упадут» новые идеи, кто и как будет их продвигать; что в ОО предстоит изменить, от чего – устаревшего и мешающего – отказаться;
 - c) разработать силами команд и представить в завершающей части
- управленческого модуля с учётом уже прозвучавших критериев концепции проекта развития ОО на основе управления созданием и развитием ЛРОС с выходом на дорожные карты их реализации.
3. Постановка задач по доработке проектов и их сопровождению:
 - a) командам с помощью дистанционной консультативной поддержки предстоит продолжить и завершить разработку проектов развития ОО, с тем чтобы представить и защитить их для перехода к практической реализации в ОО;
 - b) далее будет реализован базовый модуль ППК – обучение педагогов ОО. В ОО будут поставлены новые материалы для обучения детей;
 - c) дальнейшая работа в рамках этой программы призвана дать содержательное наполнение, идеи и инструментарий для будущих проектов развития ОО, их ЛРОС; надо разумно выбрать проектные стратегии команд в целом и стратегии каждого участника работы;
 - d) необходимо максимально полно, точно и творчески использовать всё прилагаемое содержание (и концепции, и понятия, и инструменты), выполнять задания, задавать вопросы, быть в команде;
 - e) в качестве итоговой работы по управляемому модулю программы ПК команды представляют и защищают командные проекты по созданию личностно-развивающей образовательной среды, на основе которых слушателям рекомендуется выстраивать программы развития образовательных организаций (из документов программы развития личностного потенциала фонда «Вклад в будущее»).
 4. Для закрепления понимания задач и содержания предстоящей проектной работы в рамках вебинара были углублены представления участников по таким аспектам и вопросам, как:
 - a) что значит «создать ЛРОС в ОО»?
 - b) каков масштаб разрабатываемых проектов развития ЛРОС?
 - c) предмет проектов ОО – создание ЛРОС с определёнными общими и конкретными чертами; в центре внимания – изменение ЛРОС ОО как совокупности

- продуктивных возможностей для развития личности учащихся с выходом на некий желаемый образ среды. Это не исключает особого внимания к каким-то её характеристикам и акцента на их развитии;
- г) в чём специфика создания ЛРОС ОО как новшества и нововведения? Системность и радикальность этого новшества; охват всей ОО (и образовательная, и организационная модели, и предметная среда должны меняться); непростая стартовая ситуация по этой теме в большинстве ОО; необходимость широкого вовлечения общества и партнёров; возможность опоры на проверенный инструментарий экспертизы и проектирования, сопровождение; запрос на нестандартное мышление и креатив;
- д) каковы резервы и точки роста наших проектов? Ритмичность и непрерывность работы; расширение базы проектов, включение новых участников и партнёров; более точный выбор темы, имени проекта; увязка в единой логике темы, проблемы, целей, задач, результатов; ЛРОС – прежде всего цель и результат воспитательной работы, а уже потом средство её улучшения; уход от «расторжения» проекта в других начинаниях ОО; лучшее осмысление масштаба проекта и его системного характера; лучшее понимание и формулирование всего спектра целей и результатов проекта; лучшее понимание отличий между проектом и текущей работой; акцент не на повторении привычной практики ОО, даже успешной, а на её реальном изменении; акцент на новых разработках с использованием того из более ранних заготовок, что точно работает на тему проекта и не уводит от этой темы; понимание и отражение того, что и как будет преодолеваться и исчезать из ОО при создании ЛРОС; уточнение тех переменных, где понадобятся главные изменения ради создания недостающих качеств ЛРОС и роста общих результатов ОО; общая конкретизация решений и их результатов; углублённая проработка всех позиций проектов;
- е) для создания ЛРОС в ОО нужно, прежде всего, изменить образовательную модель ОО, образовательные программы и процессы в ней, организационную модель ОО, оргструктуру, культуру, уклад жизни, систему отношений; предметно-пространственную среду;
- ж) эти изменения требуют ресурсного обеспечения, управлеченческого сопровождения, причём и то и другое предполагает активные внешние связи ОО. **Здесь нами была введена формула «3 + 2»:** изменения в трёх средообразующих переменных ОО (образовательная система ОО, организационная система ОО, предметно-пространственная среда ОО) + их обеспечение и сопровождение (ресурсное обеспечение и управлеченческое сопровождение). Было показано, что в основе разработки проектов ОО лежат гипотезы такого типа: «Для того чтобы создать в ОО ЛРОС искомого, желаемого типа и характера, необходимо осуществить системные изменения, охватывающие (далее – формула «3 + 2»): образовательную систему ОО (или ОО как образовательную систему), организационную систему ОО (или ОО как организационную систему) и предметно-пространственную среду ОО. Необходимо обеспечить эти изменения ресурсами и компетентным управлением на всех этапах работы».
5. Проектным командам от имени программы была предложена макроструктура описания проекта ОО, включавшая в себя следующие компоненты, соответствующие уже известной командам «азбуке» стратегического планирования:
- Введение.
 - Часть 1. Информационно-аналитическое обоснование проекта.
 - Часть 2. Целевой блок проекта.
 - Часть 3. Стратегия и тактика создания ЛРОС как перехода к её желаемому состоянию.
 - Приложения.
- По этой инвариантной структуре были даны весьма подробные разъяснения.
6. В ходе вебинара были предложены примерные алгоритмы работы управленцев ОО по доработке проектов создания ЛРОС в ОО.

Создаётся система управления и её субъект – управленческая команда или ряд команд; система инициирует разработку (доработку) проекта, создаёт проектные команды и группы в ОО, устанавливает связи проекта с внешними партнёрами, обеспечивает информационное продвижение проекта в ОО и социуме; сопровождает эти команды; организует анализ.

После доработки проектов, когда команда управления планирует все действия по реализации, система организует внедрение новшеств в ОО, показывает личный пример, обучает, наставничает, организует мониторинг, контролирует и оценивает ход и результаты проекта, вносит корректизы, организует фиксацию результатов для отчёта, готовит отчёт, формирует ресурсный пакет проекта для диссеминации.

7. В ходе вебинаров командам были озвучены ожидания программы от их работы: переход от концепций к почти завершённым проектам с проработанными планами реализации, подготовка текстового описания проектов по предложенной структуре + доработка презентаций к защите (текст – первичен и направляется на экспертную оценку за 10 дней до защиты). Подчёркнуто, что между вебинаром и дописыванием проекта будет мало времени.

Таким образом, в рамках первых установочных вебинаров решалась задача компенсации рисков, характерных для данного этапа работы, и доведения до команд общих установок и ожиданий программы от проектов ОО.

Большой объём информации и высокий темп проведения вебинаров объективно требовали от команд осмыслиения и генерации вопросов к эксперту, которые были оперативно получены от команд и стали основой для проведения с каждой командой скайп-консультаций.

В ходе скайп-консультаций для каждой команды:

- повторялись при необходимости ключевые требования и ожидания программы;
- выявлялись конкретная ситуация с проектом ОО и затруднения команд;
- давались экспресс-советы по преодолению затруднений и оформлению текстов проектов.

Первые вебинары и серии скайп-консультаций обеспечили определённую уверенность в том,

что все команды ОО находятся в общем русле проектной тематики и разрабатывают именно проекты создания ЛРОС, сняли многие переживания и тревоги, отмечавшиеся у команд.

На этапе основной доработки проектов от согласования основных проектных позиций до выхода проектов на защиту мы исходили из следующего понимания ситуации в проектных командах ОО:

1. Проектные команды в основном готовы к доработке своих проектов.
2. Проектные команды нуждаются в получении более детальных рекомендаций по оформлению проекта (переход от понимания «зачем и что необходимо делать» к пониманию «как сделать это наилучшим образом»).

На оказание помощи командам на этом этапе были нацелены:

1. Вторые установочные вебинары для проектных сообществ двух регионов.
2. Получение от команд черновых версий проектов и их экспресс-оценение.
3. Доработка проектов по замечаниям и допуск к защите.
4. Отправка чистовых версий проектов на взаимооценку и оценку экспертам фонда.

В рамках второго вебинара и в качестве приложений к нему команды получили от экспертов большой массив необходимых консультаций и инструментария.

Прежде всего, была предложена согласованная командой программы развёрнутая структура описания проекта, включившая в себя нижеперечисленные компоненты.

Введение.

1. *Информационно-аналитическое обоснование проекта.*
 - 1.1. Информационная справка об ОО и её среде.
 - 1.2. Использованные методы анализа, выводы из анализа.
2. *Целевой блок проекта.*
 - 2.1. Видение ЛРОС ОО с новой конфигурацией типов (новой доминантой) и улучшенными показателями по характеристикам.
 - 2.2. Видение новых возможностей, создаваемых ЛРОС в ОО для детей и взрослых.
 - 2.3. Образ желаемого состояния ОО (по формуле «3 + 2»).
 - 2.4. Видение главных результатов жизнедеятельности ОО после создания ЛРОС.

3. Стратегия и тактика создания ЛРОС.
 - 3.1. Стратегический план важнейших изменений для создания ЛРОС (по формуле «3 + 2»).
 - 3.2. Уточнение целей проекта по годам.
 - 3.3. Конкретный план реализации важнейших изменений в ОО для создания ЛРОС, конкретные мероприятия проекта (по формуле «3 + 2»). Управленческое сопровождение проекта.

Приложения: материалы поясняющего, иллюстративного характера, дополняющие основной текст; состав продуктов проектного ресурсного пакета (портфеля) ОО.

Эта структура была подробно прокомментирована ведущим в ходе вебинара, дабы минимизировать риски ошибок в понимании смысла всех элементов проекта.

Сопровождение, естественно, делало акцент на общих и инвариантных для всех ОО требованиях к проектам создания ЛРОС, что повышало вероятность точного соответствия проектов заданной логике и тематике, но и создавало риски некоторой унификации проектов, их «блезнецостности». Однако анализ проектов, представленных на защиту, показал: проекты обладают достаточно яркой индивидуальностью, что является заслугой команд ОО и соответствует установке организаторов программы о разработке проектов «хороших и разных».

Замечаний от команд по сопровождению не было, многие команды выражали благодарность эксперту за помочь в работе с проектами.

Можно уверенно утверждать, что рефлексия опыта сопровождения системных проектов развития образовательных организаций позволит повысить качество сопровождения таких проектов при постепенном расширении программы по развитию личностного потенциала с двух субъектов РФ в 2018 году до 30 регионов в 2021 году.

Литература

1. Моисеев А. М. Программа развития: как разработать главный стратегический документ школы: практико-ориентированное

- научно-методическое пособие в вопросах и ответах для руководителей общеобразовательных организаций. М.: Перспектива, 2016. 340 с.
2. Моисеев А. М. Теория стратегического управления школой: ключевые вопросы и подходы к их решению: монография: в 2 т. / А. М. Моисеев; под ред. О. М. Моисеевой. М.: АСОУ, 2015.
3. Моисеев А. М. Внешняя поддержка новшеств в общеобразовательных организациях // Педагогическое образование и наука. 2011. № 5. С. 50–54.
4. Ясин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.

Support of system projects of educational organizations development

Alexander M. MOISEEV.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, leading researcher at the Institute of system projects of Moscow city pedagogical University (14, Panferova ul., Moscow, 119261, Russian Federation). E-mail: moiseevam@mgpu.ru

Abstract

The article deals with the experience of expert support of system projects and project teams of educational organizations of Kaluga and Yaroslavl regions in the framework Of the program of the Charitable Fund "Contribution to the future" of Sberbank of the Russian Federation for the development of personal potential, reveals the logic of the actions of experts to support projects to create a personal-developing educational environment (LROS) at different stages of their development, describes the forms and channels of communication between Federal experts and accompanied by project teams, offers tools, used to support.

Keywords: Creation of personality-developing educational environment (PDEE); system projects of educational organizations development; project teams; support.

References

1. Moiseev, A. M. (2016). *Development program: how to develop the main strategic document of the school*. Moscow: Perspektiva. (in Russ.)
2. Moiseev, A. M. (2015). *Theory of school strategic management: key issues and approaches to their solution*. In O. M. Moiseeva (Ed.). Moscow.: ASO.U. (in Russ.)
3. Moiseev, A. M. (2011). External support of innovations at educational organizations. *The Education and science journal*, 5, 50–54. (in Russ.)
4. Yasvin, V. A. (2011). *Expert project management of school development*. Moscow: Sentyabr'. (in Russ.)

«УЧИТЕЛЬ ДЛЯ РОССИИ»: система ценностей

Олег Фёдоров

АННОТАЦИЯ Статья освещает особенности образовательной программы, реализуемой в рамках масштабного проекта «Учитель для России» совместно с Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики», благотворительными фондами «Вклад в будущее» и «Новый учитель». Автор раскрывает фундаментальные принципы конструирования программы профессиональной подготовки, характеризует её архитектуру, а также ключевые приоритеты при реализации программы. Впервые широкому кругу читателей в качестве приглашения к дискуссии представляется портрет выпускника программы «Учитель для России».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Профессиональная подготовка учителя, педагогическая интернатура, «Учитель для России», молодой учитель, сопровождение профессионального становления учителя.

Введение

Требования, предъявляемые к учителю современной школы, неуклонно повышаются как на правовом уровне, так и на уровне общественного сознания. Это приводит к появлению новых задач, направленных на повышение качества первичной подготовки педагогов в вузах и к политике расширения возможностей «хода в профессию».

Если обратиться к статистике, то мы увидим, что наибольший отток из профессии наблюдается в течение первых трёх лет работы учителя. В некоторых случаях в этот период покидают школу до 75 % молодых учителей. Профессор Высшей школы экономики А. Г. Каспржак назвал такую ситуацию «естественному отбором», в котором выживают те, кого мы в привычном понимании называем учителями» [5]. Это означает, что система воспроизводит сама себя, сужая потенциал для прогрессивных изменений, связанных с привлечением альтернативного опыта в школы. Стало быть,



Олег Дмитриевич
ФЁДОРОВ

к. и. н., доцент,
ведущий научный сотрудник
Института образования
НИУ «Высшая школа экономики»
(101000, РФ, Москва,
Потаповский переулок, д. 16/10).
E-mail: ofedorov@hse.ru

совершенствование кадровой политики современной системы образования нуждается в серьёзном научном осмыслении и поиске новых практических решений.

Ситуация в этой сфере касается не только сменяемости поколений педагогов, но и определённого дефицита учителей. По официальной статистике, озвучиваемой Министерством просвещения, нехватка педагогов составляет в нашей стране около 1,5 %, однако, по данным исследований Общероссийского народного фронта, примерно половина опрошенных учителей

говорят о дефицитах кадров в своих школах. Кроме того, по результатам международного исследования TALIS-2018, привлечение молодых специалистов в российские школы несколько замедлилось. После «пика» 2012–2014 гг., вызванного экономическими и политическими факторами, начался спад притока молодых специалистов в школы. Это ещё раз подчёркивает важность привлечения молодых специалистов и их закрепления в профессии.

Таким образом, практическая проблема, с которой сталкивается система отечественного образования, — это поиск выхода из институционального тупика привлечения квалифицированных молодых специалистов в школу, построение системы поддержки их первоначального профессионального развития, которая должна являться продолжением вузовской подготовки, обеспечивать профессионально-личностное развитие каждого из пришедших в систему специалистов и перестать быть системой естественного отбора. Это обуславливает научно-теоретическую проблему — построение модели психолого-педагогического сопровождения молодого учителя в первые годы его карьеры.

Обозначенные практические проблемы пытаются решить программа «Учитель для России» — социальный проект, призванный предоставить каждому ребёнку доступ к качественному образованию посредством привлечения в школы со сложным социальным контекстом учителей, способных обеспечить высокое качество образования, то есть фактически решить проблему образовательного неравенства в нашей стране. Образовательная программа «Учитель для России» основывается на данных отечественных и зарубежных исследований, а также опыте программы Teach for all («Учитель для каждого»).

Проект «Учитель для России» стартовал в 2015 году в школах Московской, Калужской и Воронежской областей. На сегодняшний день создатели этой программы сотрудничают также с Тамбовской, Новгородской и Нижегородской областями, готовятся к выходу в отдалённые регионы нашей страны.

Теоретические рамки

Проблемой адаптации молодых специалистов занимались и отечественные, и зарубежные исследователи. Простой запрос в системе научного цитирования (РИНЦ) показывает, что за последнее десятилетие написано свыше пяти тысяч научных статей, которые затрагивают вопросы адаптации молодого учителя в школе и педагогической поддержки этой адаптации. Не менее солидна библиография научных статей, индексируемых в зарубежных научометрических базах Scopus и Web of science: только на русском языке опубликовано более 80 статей,

англоязычный список насчитывает более 300 наименований.

Русскоязычные авторы в основном сосредоточены на трёх научных сюжетах. Первый: решение задачи компенсации дефицитов первичной подготовки учителя, то есть восполнения недостатков вузовского образования (чаще всего предметных и педагогических). Второй: психолого-педагогическая адаптация специалиста к профессиональной деятельности (анализ «рутинных» практик профессиональной и социальной жизни в коллективе, взаимодействия с участниками образовательных отношений). Третий: совершенствование методической компетенции, развитие таких навыков, как управление классом, проектирование учебных занятий, контрольно-оценочная деятельность (подробнее см.: 9).

УЧИТЕЛЯ ДОЛЖЕН СОПРОВОЖДАТЬ НАСТАВНИК, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ НЕПРЕРЫВНУЮ РЕФЛЕКСИЮ В ТЕЧЕНИЕ ПЕРВЫХ ЛЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зарубежная научная мысль в значительно меньшей степени уделяет внимания компенсаторным и методическим аспектам сопровождения учителя в первые годы его профессиональной деятельности. В фокусе внимания находятся условия успешной адаптации учителя. Это объясняется некоторыми факторами: с одной стороны, архитектурой системы подготовки учителя (продолжительность, требования к двум обязательным степеням — в предметной области и в образовании, некоторыми другими факторами), с другой стороны — более высокими требованиями к стартовым позициям карьеры учителя. Важность выводов, которые делают зарубежные специалисты, заключается в том, что нагрузка учителя должна быть адекватна его возможностям, а кроме того, учителя должен сопровождать наставник, обеспечивающий непрерывную рефлексию в течение первых лет профессиональной деятельности. Зарубежные авторы указывают

также на необходимость разнообразной социальной жизни молодого педагога в первые годы его карьеры.

Таким образом, для проектирования образовательной программы «Учитель для России» важны следующие выводы исследователей в области профессионального сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления:

1. Профессиональное сопровождение молодого педагога должно учитывать три фазы первых лет карьеры: адаптацию (принятие особенностей профессии и специфики образовательного учреждения), индивидуализацию (конструирование авторского стиля преподавания), интеграцию (завершение процесса профессионального становления и включение в комплекс разделения педагогического труда и кооперации на локальном и местном уровнях) [7].

Программа сопровождения учителя в рамках «Учителя для России» стремится сократить продолжительность первой фазы – адаптации – до полугода (в отличие от 1,5–2 лет цикла вновь пришедшего учителя), а также обеспечить конструирование авторского стиля педагога в соответствии с ценностями сообщества (акцент на формировании личностно-профессиональной позиции).

2. Первые годы профессионального становления должны учитывать необходимость восполнения профессиональных дефицитов подготовки учителя, основная доля которых приходится на общеметодические (дидактические) аспекты, а также психологическую готовность к взаимодействию с учащими различных возрастов, коллегами, родителями [3].

В рамках решения этой задачи в программе «Учитель для России» значимую роль играет дидактическая и психологическая подготовка участника. Ведущими содержательными линиями данной подготовки являются метаметодика, то есть овладение универсальными способами и средствами организации учебной деятельности школьников, возрастная и педагогическая психология как важнейшая теоретическая основа любого образовательного взаимодействия.

3. Предметная компетентность у молодых специалистов крайне разнородная, что требует

дополнительной диагностики этого уровня, а также выстраивания траектории совершенствования в предметной области [1].

В рамках программы созданы современные базы данных для развития участников в предметных областях. Это позволяет каждому в диалоге с коллегами и методистами определить границы своего знания и незнания, а также выстроить собственную траекторию предметной подготовки к выходу в школьный класс.

4. Важным фактором успешной адаптации молодого специалиста в школе является система предметного и общеметодического наставничества [4].

Участников программы «Учитель для России» сопровождают, как правило, три наставника: школьный специалист, методист и куратор от программы. Это позволяет решать проблемы оперативно, иметь несколько точек зрения на ту или иную ситуацию, а также взаимодействовать со специалистами по всему спектру возникающих педагогических вопросов.

5. Важную роль в процессе адаптации молодого учителя играет профессиональное сообщество, выполняющее функцию поддержки [6], обмена опытом, консолидации лучших практик, организации досуга.

В ситуации с «Учителем для России» сообщество – это не только пространство для обсуждения ценностей и смыслов педагогического труда, но ещё и среда для поддержания позитивной мотивации к работе, источник постоянно пополняющихся кейсовых практик, средство взаимообучения.

Аналоги в практических решениях

Образовательные практики поддержки молодого учителя в нашей стране достаточно разнообразны. В 73 субъектах Федерации действуют клубы молодого учителя (в том числе при профсоюзе работников образования), в стране насчитывается свыше 200 клубов молодых педагогов (муниципального и регионального уровня), в социальной сети «ВКонтакте» существует более 100 групп, в названии которых присутствует словосочетание «молодой учитель» или «молодой педагог». С 2006 года количество

МЫ ИСХОДИМ ИЗ ТОГО, ЧТО КОНЕЧНЫМ БЛАГОПОЛУЧАТЕЛЕМ ОТ ОБРАЗОВАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ РЕБЁНОК

участников всероссийского конкурса «Педагогический дебют» превысило 20 000 человек. Обозначенные практики крайне разнообразны.

Обобщая полученные из открытых источников данные, можно сформулировать следующие задачи, находящиеся в фокусе внимания этих объединений:

1. Организация неформального обучения для молодых педагогов.
2. Вовлечение молодых учителей в социальные мероприятия, создание условий для самореализации «вокруг профессиональной деятельности».
3. Организация досуговых мероприятий и формирование профессионального сообщества.
4. Организация и проведение профессиональных конкурсов, создание ситуации первого профессионального успеха.
5. Сбор лучших образовательных практик.

Таким образом, сравнительный анализ практик сопровождения показал, что полного аналога сообщества и образовательной программы «Учитель для России» не существует. При этом эффективные модели нашли своё отражение в деятельности программы.

Модель образовательной программы

Изначально перед программой «Учитель для России» стояла задача создать адекватную времени модель профессиональной подготовки учителей и их профессионального сопровождения в первые годы карьеры. Основное ограничение программы – это её короткие сроки: между завершением отбора участников и выходом в школу зачастую проходит менее трёх месяцев, при этом учитываются различный уровень предметной подготовки, разнообразие задач, ставящихся перед участниками программы, в том числе и учёт социального контекста школы, расширение социальных и образовательных практик вокруг школы.

В обобщённых формулировках портрет выпускника программы «Учитель для России» выглядит следующим образом:

1. **Образовательная деятельность:** обладает достаточным уровнем предметных знаний и компетенций для ведения профессиональной деятельности; постоянно совершенствуется в предметной области; планирует, организует и осуществляет образовательную деятельность в соответствии с профилем деятельности и должностными инструкциями; планирует, организует и осуществляет проектную, научно-исследовательскую и иную творческую деятельность обучающихся.
 2. **Профессиональная коммуникация:** создаёт комфортную и безопасную образовательную среду; выстраивает продуктивные профессиональные отношения со всеми участниками образовательных отношений.
 3. **Личностно-профессиональное развитие:** поддерживает продуктивное эмоциональное состояние, позитивную мотивацию к работе; непрерывно рефлексирует собственную профессиональную деятельность, видит перспективы своего профессионального совершенствования.
 4. **Развитие социальной среды:** обладает системным взглядом на проблемы локального и регионального сообществ; стремится решать проблемы и продуктивно изменять социальную среду вокруг школы; инициирует, организует и реализует разнообразные социально ориентированные образовательные проекты.
 5. **Развитие профессионального сообщества** «Учитель для России»: активно участвует в развитии направлений деятельности программы «Учитель для России».
- Важнейшими приоритетами при построении программы подготовки педагогов в проекте являются:**
- гуманитарность программы, то есть выделение в качестве главной ценности и приоритета человека как целостности [2];
 - интегральность программы, то есть единство профессионального и личностного развития учителя;
 - персонифицированность программы, то есть выделение и осмысливание педагогом собственного опыта [Там же], построение индивидуального маршрута профессионального развития.

Принципы организации обучения

Прежде всего, это принцип приоритетности самостоятельного обучения. Различный уровень подготовки, жизненного и профессионального опыта обуславливает целесообразность и важность индивидуальной образовательной траектории профессиональной подготовки в рамках заданных направлений и при сопровождении специалиста. Самостоятельное образование вовсе не ограничивается списком литературы или перечнем онлайн-курсов. Прежде всего оно заключается в непрерывном обсуждении деятельности и профессионального обучения. Важное значение для реализации данного принципа имеет дистанционное обучение и дистанционное сопровождение.

Второй принцип – интеграция формального, неформального и формального образования [8]. Принципиально важный аспект обучения в рамках программы «Учитель для России» заключается в том, что цикл любой образовательной практики выглядит следующим образом: предъявление учебного материала/ценности/способа профессиональной деятельности – опыт восприятия/осмыслиения/ участия в качестве обучающегося – опыт учебной пробы предъявленного содержания в качестве педагога – рефлексия учебного занятия.

Третий принцип – это совместность рефлексивных практик. Отправной точкой процесса в этом случае является совместное выявление потребностей и проблем профессионального сообщества как на уровне программы «Учитель для России», так и на локальном и региональном уровнях. Кроме того, существует принцип рефлексивности обучения для поддержания непрерывной мотивации к профессиональной деятельности.

Четвёртый принцип – использование имеющегося профессионального опыта как образовательного ресурса. Реализация этого принципа основана на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу самих обучающихся. При этом разнообразие опыта обучающихся по профессиональным программам расширяет горизонты понимания и характер данной деятельности.

Пятый принцип – это формирование позитивных ценностных установок и личностных ориентиров для эффективной и результативной профессиональной деятельности.

Шестой принцип – элективность обучения. Это означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, уровня достижения целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения. Подчеркнём, однако, общие рамки, на которые ориентирована программа. Этот же принцип находит своё воплощение также в образовательной программе второго года, при выборе участников траектории собственного развития в школе (так называемой лаборатории).

Эти траектории достаточно широко – от методической работы до социального предпринимательства.

Эти принципы реализуются в каждом из учебных модулей программы. Для достижения целевых установок была создана следующая архитектура программы (таблица 1).

Мы исходим из того, что конечным благополучателем от образования является ребёнок. Важно подчеркнуть, что подготовка учителя в программе «Учитель для России» ориентирована на схему результатов обучающихся (таблица 2).

Как мы видим, эта схема результатов детей во многом соотносится со схемой, разработанной международным консорциумом при участии Института образования НИУ ВШЭ и Московского городского педагогического университета, а также при поддержке БФ «Вклад в будущее» теоретической рамкой «Универсальные компетенции и новая грамотность» [10]. Важно подчеркнуть, что педагоги-участники проекта «Учитель для России» ориентированы на то, чтобы обеспечить постепенный переход от знаниевой парадигмы общего образования (основанной на запоминании) к компетентностной модели (основанной на развитии интеллектуальных способностей ребёнка, умений самоорганизации, взаимодействия с другими, активной самостоятельности, новой отраслевой грамотности). При этом немаловажную роль играет ценностная ориентация профессиональной деятельности: общий курс на осознание

ПРОГРАММА «УЧИТЕЛЬ ДЛЯ РОССИИ» ИМЕЕТ СЕРЬЁЗНУЮ ПРОЦЕДУРУ ОТБОРА

Таблица 1. Архитектура программы профессиональной подготовки учителя программы «Учитель для России»



каждым ребёнком роли образования в жизни человека, а также вера в собственные силы.

Организационно обучение в рамках программы устроено следующим образом. Участники осваивают программу профессиональной переподготовки объемом 340 часов в течение 5,5 недели летом накануне выхода в школу («Летний институт»). Эта программа призвана оснастить их необходимыми знаниями и компетенциями для будущей профессиональной деятельности в школе. Участники программы осваивают модули в области дидактики и методики, систематизируют свои предметные знания, развиваются в области самоорганизации, овладевают технологиями лидерского и социально-эмоционального развития школьников. Фактически «Летний институт» – это интенсивная программа профессиональной подготовки с диверсифицированным целевым ориентиром, призванная обеспечить

максимальную позиционную (ценностную) и инструментальную готовность молодого учителя к выходу на работу в школу.

Стоит также подчеркнуть, что программа «Учитель для России» имеет серьёзную процедуру отбора. Среди ключевых параметров, проверяемых на этапе отбора – мотивация к профессиональной деятельности в школе со сложным социальным контекстом, гуманистическое мировоззрение, коммуникативная компетентность, глубокая предметная подготовка, высокий уровень осознанности и ответственности. Конкурс ежегодно составляет более 15 человек на место. При этом «Летний институт» является не только важной ступенью обучения, но и заключительным этапом отбора участников. По статистике, примерно 10 % участников отсеиваются на данном этапе по причинам аксиологических или профессиональных установок.

Таблица 2. Операционализированная схема результатов школьного образования в программе «Учитель для России»

	РЕБЁНОК ЗНАЕТ, ЧЕГО ОН ХОЧЕТ (ДОСТИГНУТЬ)	РЕБЁНОК ВЕРИТ В СВОИ СИЛЫ	РЕБЁНОК ВЗАИМОДЕЙСТВУЕТ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ
ЛИЧНОСТНЫЕ	Ребёнок понимает, что ему интересно, что ему нравится, что у него получается	Ребёнок не боится делать ошибки, не сдаётся при трудностях	Ребёнок проявляет уважение к другим людям
	Ребёнок выбирает свой путь, строит долгосрочные планы	Ребёнок понимает, что результат зависит от его усилий	Ребёнок ощущает себя частью сообщества, в котором живёт
	Ребёнок понимает, как его действия сейчас связаны с долгосрочными планами и мечтами	Ребёнок верит, что может влиять на своё окружение	Ребёнок проявляет любопытство и любознательность
МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ	Ребёнок ставит актуальные достижимые цели		Ребёнок формулирует свои мысли
	Ребёнок достигает поставленных целей		Ребёнок готов к диалогу и сотрудничеству с другими людьми
	Ребёнок расставляет приоритеты в задачах и распределяет ресурсы		Ребёнок ориентируется в информационном пространстве
ПРЕДМЕТНЫЕ	Ребёнок видит практическое применение изучаемого материала в жизни	Ребёнок демонстрирует прирост предметных знаний	Ребёнок видит практическое применение изучаемого материала в жизни

Дальнейшее обучение (продолжающееся в течение двух лет пребывания участника в программе в форме программы переподготовки объемом 570 часов) представляет собой сопровождение профессиональной деятельности, реализацию принципов обучения через практику и совместное обучение. Профессиональную деятельность сопровождают специалист-предметник (методист) и куратор. Последний создаёт условия для личностного развития и самосовершенствования, стимулирует внеклассные активности и социальные

проекты локального, регионального и межрегионального уровней, обеспечивает коммуникацию внутри профессионального сообщества и сообщества «Учитель для России».

Выводы

Таким образом, образовательная программа «Учитель для России» в настоящее время является одной из немногочисленных программ, нацеленных на подготовку учителей, в том числе не являющихся педагогами по базовому образованию. Программа сочетает в себе подходы формального, неформального и информального образования. Интеграция разнообразных форм и способов обучения позволяет не только формировать определённую профессиональную позицию учителя, но и обогащать инструментарий его профессиональной деятельности.

ПРОГРАММА СОЧЕТАЕТ В СЕБЕ ПОДХОДЫ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное обучение молодых учителей организовано через их погружение в материал, непрерывное обретение педагогического опыта и его рефлексию, что способствует постижению внутреннего устройства процесса учения, системы функционирования тех или иных технологий с позиции ученика.

Наконец, фундаментальные принципы построения программы – это система ценностей, положенная в основу профессиональной подготовки: гуманитарности смыслов, коллективности практик, индивидуализированности образовательных маршрутов.

Созданная в программе «Учитель для России» модель подготовки учителя ориентирована на подготовку учителя в единстве личностного и профессионального начал. Такая интеграция позволяет в большей степени работать на пополнение школьных команд ролевыми для современных школьников моделями молодых и успешных профессионалов, «авторов собственной жизни».

Эффективность представленной модели оценить сейчас можно лишь по косвенным признакам – накопленных данных на сегодняшний момент недостаточно, чтобы делать обоснованные выводы. Но уже сейчас очевидно, что преимущества подобного рода программы выражаются в том, что педагоги – участники программы адаптируются к школьным реалиям быстрее, нежели их коллеги – выпускники вузов. Они инициируют и реализуют значительно больше образовательных и социальных программ, нацеленных на повышение качества образования и изменения социальной среды. Экспертные наблюдения свидетельствуют о разнообразии методического инструментария.

При этом важно подчеркнуть ключевые показатели эффективности деятельности образовательной программы «Учитель для России». Во-первых, это активное участие обучающихся у «учителей для России» в олимпиадах, конкурсах и фестивалях. Обобщённо этот показатель примерно на 55–60 % выше, чем у молодого специалиста вне программы. Во-вторых, высокая степень удовлетворённости профессиональной деятельностью педагога-участника со стороны администраций образовательных организаций. В-третьих, наличие ежегодных масштабных проектов межрегионального,

творческого, межпредметного характера, охватывающего совокупно более 1 000 обучающихся.

Таким образом, предлагаемая модель образовательной программы представляет собой концептуально проработанный механизм подготовки и сопровождения молодого учителя к профессиональной деятельности и может быть тиражирована в форме педагогической интернатуры.

Литература

1. Журавлëва О. Н., Андреевская Т. П., Александрова С. В. Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории) // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 1 (38). С. 97–106.
2. Журавлëва О. Н., Полякова Т. Н. Фёдоров О. Д. Образовательные стратегии проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 71–90.
3. Журавлëва О. Н., Фёдоров О. Д. Учитель истории как субъект неформального образования молодых специалистов сельской школы // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 12. С. 64–66.
4. Игнатьева Е. В., Базарнова Н. Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 1.
5. Каспржак А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261.
6. Собкин В. С., Адамчук Д. В. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2015. Т. 1. № 2. С. 20–40.
7. Фёдоров О. Д. Андрагогическая модель повышения квалификации учителя в системе ДППО: структура и содержание программ // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. Ялта, 2018. С. 196–202.
8. Фёдоров О. Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога // Непрерывное образование. 2015. № 4 (14). С. 4–9.
9. Фёдоров О. Д. Педагогическая интернатура в профессиональном становлении педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–8. С. 101–108.
10. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования /

И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018.

Oleg D. FEDOROV.

PhD in history, leading researcher, Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, associate professor (16/10, Potapovsky per., Moscow, 101000, Russian Federation). E-mail: ofedorov@hse.ru

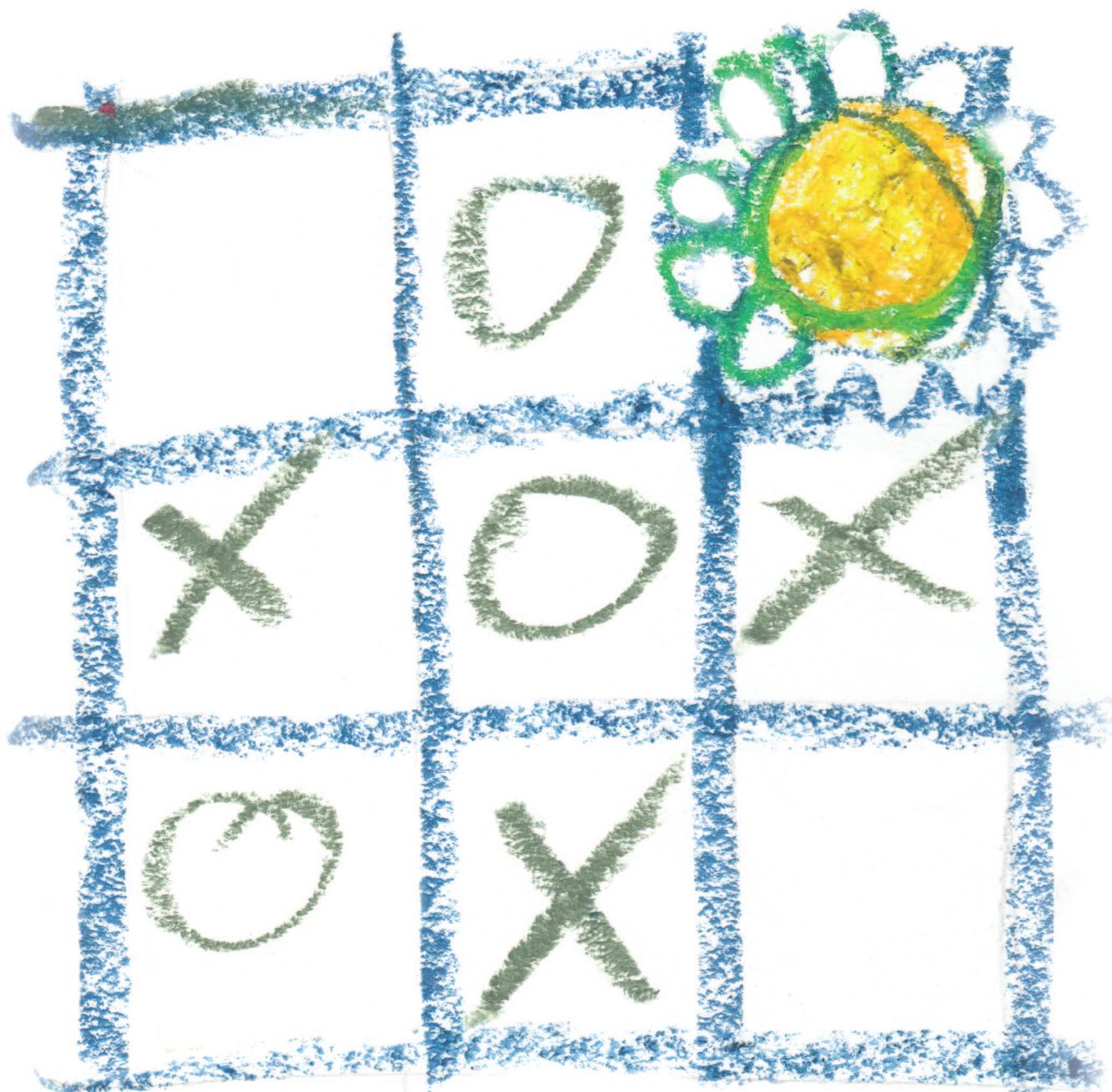
Teach for Russia: analysis of professional development program for new educators**Abstract**

The article covers the features of the educational program in the framework of the large-scale project Teach for Russia, implemented jointly by the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, Charitable Foundations Contribution to the Future and New Teacher. The author reveals the fundamental principles of designing a teacher-training program, describes the program architecture, as well as the key priorities of the program implementation. As an invitation to the discussion for the first time to a wide audience a portrait of a graduate of the program Teach for Russia and a diagram of children's results is presented.

Key words: Vocational teacher-training, pedagogical internship, Teach for Russia, induction of young teachers.

References

1. Zhuravleva, O. N., Andreevskaya, T. P., Aleksandrova, S. V. Input diagnostics of professional deficits in the system of additional professional education of teachers (based on evaluation of information and analytical competence level of the history teacher). Scientific support of a system of advanced training, 1 (38), p. 97–106. (in. Russ).
2. Zhuravleva, O. N., Polyakova, T. N., Fedorov, O. D. (2018). Educational Strategemes in the Design of Supplementary Professional Teacher Education Programs: Setting the Priorities. Educational Studies Moscow, 2, p. 71–90. doi: 10.17323/1814-9545-2018-2-71-90. (in. Russ).
3. Zhuravleva, O. N., Fedorov, O. D. (2016). History teacher as a subject of non-formal education young specialists in rural schools. Modern science success, 1 (12), p. 64–66. (in. Russ).
4. Ignatjeva, E. V., Bazarnova, N. D. (2018). MENTORING IN A MODERN SCHOOL: MYTH OR REALITY? Vestnik of Minin University, 6 (2), 1. doi. org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-1. (in. Russ).
5. Kasprzhak, A. G. (2013). Institutional Deadlocks of the Russian Teacher Training System. Educational Studies Moscow, 4, 261. (in. Russ).
6. Sobkin, V. S., Adamchuk, D. V., Kalashnikova, E. A. (2015). The role of leadership in social-role Interaction Of The Teacher And Schoolchild. Tyumen State University Herald, Social-Economic and Legal Research, 2 (1), p. 20–40. doi: 10.21684/2411-7897-2016-2-1-8-26. (in. Russ).
7. Fedorov, O. D. (2018). Andragogical model of teachers' postgraduate training. Higher Professional Development psychological and pedagogical education: trends and prospects (p. 196–202). Yalta: Humanities and Education Science Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta. (in. Russ).
8. Fedorov, O. D. (2015). To the Question of Relationship between Formal and Informal Education in the Teacher's Professional Development. Lifelong education, 4 (14), p. 4–9. (in. Russ).
9. Fedorov, O. D. (2016). EDAGOGICAL INTERNSHIP IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF A PEDAGOGUE. Problems of modern teacher education, 53 (8), p. 101–108. (in. Russ).
10. Frumin, I. D., Dobryakova, M. S., Barannikov, K. A., Remorenko, I. M. (2018). Key competences and new literacy: from slogans to school reality. Preliminary results of the international report of major trends in the on-going transformation of school education. Moscow: HSE University. (in. Russ).



УДК 37.022

Персонализированная МОДЕЛЬ В «ЦИФРЕ»

Дмитрий Ермаков, Павел Кириллов

АННОТАЦИЯ Проблема целей образования актуальна как в психолого-педагогическом, так и в социокультурном плане. При этом взаимодействуют две основные стратегии целеполагания: технологическая (массовая) и гуманитарная (личностная). По ряду причин сама по себе технологизация не может рассматриваться в качестве единственного инструмента модернизации образования. Необходимо сочетание технических решений с психолого-педагогическими инновациями. Статья посвящена теоретико-методологическим основаниям и методическим вопросам определения учебных целей в системе персонализированного образования (в рамках программы Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» «Цифровая платформа персонализированного образования в школе»). Поскольку персонализированное образование предполагает предоставление учащемуся возможностей выбора, возникает необходимость в системообразующих элементах (в отличие от традиционной массовой классно-урочной системы), обеспечивающих целостность процесса обучения. Таким элементом могут служить учебные цели (описание которых формулируется «от ученика», в деятельностиной форме, с учётом критериев SMART), структурированные (шкалированные) по уровням сложности учебно-познавательных задач. Рассмотрены подходы к шкалированию на основе известных таксономий целей обучения. Изложены основные характеристики уровней 2.0 (базовый), 3.0 (целевой) и 4.0 (продвинутый). Теоретические положения проиллюстрированы примерами. Представлены основные результаты апробации предложенной методики в рамках образовательной сессии «Ценности и методология персонализированного образования для учителей России» (наиболее часто возникающие у педагогов сложности, связанные с разработкой и использованием шкал учебных целей).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Персонализированная модель образования, учебные цели, шкалирование, уровни, дескрипторы.



Дмитрий Сергеевич
ЕРМАКОВ

д. пед. н., профессор кафедры
психологии и педагогики
Российского университета друж-
бы народов, эксперт
АНО «Платформа новой школы»
(117198, РФ, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6)
E-mail: ermakov-ds@rudn.ru



Павел Николаевич
КИРИЛЛОВ

к. п. н., руководитель
методологической группы
АНО «Платформа новой школы»
(123423, РФ, Москва,
ул. Народного Ополчения, д. 9а)
E-mail: kirillov@vbudushee.ru

Целеполагание в образовании

Мир всё больше приобретает черты VUCA (англ. Volatility – изменчивость, Uncertainty – неопределенность, Complexity – сложность, Ambiguity – неоднозначность). В связи с этим необходимо найти ответы на следующие вызовы.

Информационный. Происходит цифровизация всех сфер жизни, наблюдается переход к информационному типу общества.

Динамический. Отставание общественного сознания от ускоряющегося роста глобальных проблем, что требует реализации «опережающего» образования.

Адаптационный. Требования «экономики знаний», приоритет инновационных идей по сравнению с обычными фактами производства (труда и капитала) [7]. При этом образование воспринимается уже как стратегическое условие для выживания цивилизации в целом.

Проблема целеполагания столь же важна, сколь и сложна. Государства и региональные правительства, международные и общественные организации, ассоциации работодателей, эксперты определяют для системы образования и её участников многообразные приоритеты в форме нормативных правовых актов, официальных постановлений, рекомендаций, предложений и т. п. Так, в 2015 г. Генеральная Ассамблея Организации Объединённых Наций приняла резолюцию «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», которая выступает ориентиром для всего мирового сообщества на ближайшие годы. В числе 17 глобальных целей, зафиксированных в резолюции, – «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» (№ 4).

При этом современное образование рассматривается и как самоценность, и как инструмент для решения и предупреждения

экономических, социальных, экологических проблем [21]. Данное положение обуславливает два основных подхода к целеполаганию [1]. Первый – технологический – направлен на выполнение «социального заказа» и материально-техническое обеспечение жизни общества, ориентирован на социализацию подрастающих поколений, подготовку граждан с некоторым набором ключевых компетенций, специалистов с определённым уровнем знаний и умений. Преимущество заключается в оперативности решения насущных задач, обеспечении устойчивости социальной системы, что достигается за счёт регламентации. Гуманистические же цели (второй подход) ориентированы на развитие личности, её творческих сил, самовыражение в деятельности. Баланс между

двумя стратегиями целеполагания определяется культурой [6], призванной реагировать на вызовы времени, – от полного подавления личности в условиях тоталитаризма до выдвижения её на авансцену истории в эпохи ренессанса, «оттепелей» и перестроек.

Цель – один из элементов поведения и сознательной деятельности, который характеризует предвосхищение в мышлении результата и пути его реализации. Цель интегрирует действия в системе

му. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью; осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия [9]. Ответить на вопрос о цели – значит ответить на вопрос «ради чего?». Что есть процесс образования? Что значит образование для каждого человека и человечества в целом? В любом случае переход цели образования из общесоциальной (идеологической) сферы в собственно практическую, учебно-вспомогательную, должен быть предметом педагогического анализа [12]. При этом решение вопроса может лавировать между технократическим и гуманистическим подходами. Первый вариант – алгоритмичный, доступный, рентабельный, массовый, но в то же время единобразный;

ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЗВАНО НЕ ВЕСТИ ЧЕЛОВЕКА К ЕДИНОЙ ДЛЯ ВСЕХ ЦЕЛИ, А СОЗДАВАТЬ ПРЕДПОСЫЛКИ, УСЛОВИЯ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕКОМ ВЫБРАННЫХ ИМ САМИМ ЦЕЛЕЙ

второй – более индивидуален и вариативен, не сужает, а расширяет возможности развития личности в ходе её жизненного пути [2].

Гуманистическая педагогика исходит из того, что образование призвано не вести человека к единой для всех цели (каким бы прекрасным не являлся образ «светлого будущего»), а создавать предпосылки, условия для достижения человеком выбранных им самим целей [11].

Технологии плюс гуманизация

Следует отметить, что в последнее время на образовательные технологии возлагаются большие надежды, но с ними же связаны и серьёзные разочарования. В начале XXI века возникло оптимистическое убеждение, что в образовании вот-вот произойдёт технологическая революция. В начале 2010-х гг. появились многочисленные онлайн-курсы (MOOC – Massive Open Online Courses), которые добавили оптимизма. Однако революции пока не случилось, происходят лишь отдельные незначительные изменения традиционных образовательных процессов и программ. Предлагаются весьма радикальные инструменты, но не ясно, каким образом учащиеся будут их использовать, потому что многие люди попросту не могут определить свои образовательные цели и средства их достижения. В результате большинство «инноваций» строится по классно-урочному принципу, сохраняет прежнюю систему оценивания и аттестации, воспроизводит прежние взаимоотношения между педагогами и учащимся.

В числе основных причин – отсутствие интегрированных платформ, которые могли бы соединять различные образовательные модули и решения в персональную траекторию; недостаток необходимых нормативно-правовых и управленических решений; дефицит доверия со стороны работодателей, родителей и общества; низкая доля «самоуправляемых» учащихся, обладающих гибкими навыками группы «учись учиться», а также недопонимание важности

грядущих перемен внутри самого педагогического сообщества. В целом технологизацию образования следует рассматривать как важное, но не единственное условие модернизации [8].

На разрешение указанных противоречий направлена программа «Цифровая платформа персонализированного образования в школе» Благотворительного фонда Сбербанка России «Вклад в будущее». Важно понимать, что технические решения должны учитывать социальный контекст их применения в условиях ограниченных возможностей [5, 16]. В связи с этим трудно переоценить значение целеполагания.

Как известно, ясность целей, понимание уровня своих достижений – одни из важнейших факторов эффективности обучения [13, 17, 18]. Субъектная позиция ученика по отношению

к целям образования – один из базовых принципов персонализированной модели образования (ПМО). В центре внимания ПМО находится учащийся, который проявляет инициативу по отношению к обучению, выбирает учебные цели и способы их достижения, планирует свою работу и несёт ответственность за результат, работая в зоне своего ближайшего развития. При этом ведущая мотивация – радость познания (а не долг, страх

или награда). Содержание образования атомизируется до уровня отдельной учебной задачи и структурируется по «большим идеям» (а не по отдельным темам, понятиям, фактам).

Цифровая платформа выступает как пространство построения и реализации персонализированной траектории обучения (а не вспомогательное средство обучения, электронное учебное пособие). Она содержит необходимые ресурсы (шкалы, учебные материалы, задания, средства диагностики и оценивания и пр.) для реализации учебных целей на любом уровне с учётом индивидуальных запросов ученика и организации совместной деятельности, а также аналитические и управленические инструменты для мониторинга и оценки качества образования его субъектами (обучающиеся, родители, педагоги, администраторы). Платформа тиражируется для неограниченного круга пользователей [10].

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПОНЯТНЫХ ОРИЕНТИРОВ — ОДНО ИЗ НЕОБХОДИМЫХ УСЛОВИЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ

Ориентация на цели (а не темы), выбор учебных целей, уровня их достижения самим учеником – системообразующий фактор ПМО. Учебная цель – те действия, которые сможет выполнить ученик, класс задач, которые он сможет решить.

Описание цели формулируется:

- «от ученика» – на понятном языке («Чему я научусь?», «Зачем мне это нужно?», «Как это будет оцениваться?»);
- в деятельностной форме – способ достижения образовательного результата, а не указание лишь на предмет деятельности (факты, понятия, знания и т.п.) с опорой на принятые таксономии (см. ниже);
- с учётом критериев SMART (англ. Specific – конкретный, Measurable – измеримый, Attainable – достижимый, Relevant – актуальный, Time-bound – ограниченный во времени).

Шкалирование учебных целей

Предоставление понятных ориентиров – каких образовательных целей необходимо достичь в целом, какие минимально необходимые результаты требует государство, образовательная организация – одно из необходимых условий персонализации. Для того чтобы с опорой на эти ориентиры выстроить

индивидуальную траекторию, цели должны быть уровневыми, поскольку необходимо продемонстрировать учащемуся: 1) что требуется достичь? (целевой уровень); 2) какие более простые умения и знания необходимо освоить? (базовый уровень); 3) что можно сделать с полученными знаниями, умениями, как развить их дальше? (продвинутый уровень). Таким образом, получается шкалированная учебная цель.

Шкала – структурированный по уровням ожидаемый результат целеполагания [3, 4, 14]. Подходы к составлению шкал могут быть разными (табл. 1). В ПМО цели шкалируются по уровням познавательной сложности учебных задач на основе методики, разработанной Р. Марзано [19]. Ранее Р. Марзано и Дж. Кендалл [20] предприняли ревизию таксономии целей обучения Б. Блума [15] (табл. 2).

В то время как данные таксономии поступируют (возможно, не вполне адекватно) некую линейность процесса учения, они служат полезным ориентиром при формулировке учебных целей и задач, отборе заданий. Для построения шкал в рамках ПМО могут применяться обе модели. Ниже (табл. 3) представлен вариант адаптированного для целей ПМО подхода Р. Марзано.

Взаимосвязи между целями разных уровней и годов обучения обеспечивают зону ближайшего развития учащегося. К примеру, целевой

Таблица 1. Подходы к шкалированию учебных целей

Основание для шкалирования	Пример	Преимущества	Недостатки
Объём учебного материала	На первом уровне обучающийся знает 10 терминов, на втором – 15	Легко составить, определить уровни	Ориентация в большей степени на память, а не на познание в целом
Объём работы по освоению учебного материала, представлению результатов обучения	На первом уровне – «прочитай в учебнике», на втором – «нарисуй опорный конспект», на третьем – «сделай лэпбук»	Понятно детям, создаёт впечатление справедливости	Больший объём работы далеко не всегда означает более высокое качество владения учебным материалом
Доля выполнения заданий	На первом уровне – минимальный объём выполненных заданий от запланированного (например, 10 %), на высшем – 100 %	Легко составить, определить уровни, понятно детям	Не принимает во внимание качество, сложность самих заданий, зависит от конкретного перечня заданий
Познавательная сложность	На первом уровне простые познавательные действия и задачи, на высшем – наиболее сложные	Развивающий характер	Сложность в разработке

Таблица 2. Сравнение таксономий¹

По Б. Блуму, Л. Андерсону и Д. Кретвому	По Р. Марзано и Дж. Кендаллу
Создай (Create)	Использование знаний: принятие решений, решение проблем, экспериментирование, исследование (Knowledge utilization: decision-making, problem-solving, experimenting, investigating)
Оцени (Evaluate)	
Проанализируй (Analyze)	Анализ (Analysis)
Примени (Apply)	
Пойми (Understand)	Понимание (Comprehension)
Запомни (Remember)	Припоминание (Retrieval)

Таблица 3. Шкалирование учебных целей в ПМО

Уровень ²	Характеристика уровня	Учебные задачи (примеры дескрипторов)	Примеры
0.0	Нулевой – при наличии помощи учащийся не достигает результатов	В ПМО не рассматривается	
1.0	Наличие готовности к обучению – при наличии помощи учащийся частично достигает результатов уровней 2.0, 3.0	В ПМО не рассматривается	
2.0	Базовый – немеханическая репродукция (учащийся не просто выучил термин, но может объяснить его значение, привести пример), выполнение действий по образцу (непосредственное применение формул и алгоритмов), отдельные элементы сложного действия	Узнавание: опознать, определить (в списке, на рисунке), выбрать (из списка), вынести суждение (верно/неверно). Запоминание (название, список, описание, состояние, факт). Исполнение: использовать, продемонстрировать, показать, сделать, спланировать, завершить	Распознавать типы подчинительной связи слов в словосочетании: согласование, управление, примыкание [Русский язык, 8 кл.]. Найти продукты реакции ионного обмена [Химия, 8 кл.]. Строить простейшие геометрические фигуры [Математика, 5 кл.]. Приводить не менее трёх примеров древнегреческих мифов [История, 5 кл.]. Описывать роль государства в экономике, используя понятия: бюджет, профицит и дефицит, налоги [Обществознание, 7 кл.]
3.0	Целевой – анализ, синтез нескольких простых элементов, понимание, установление связей, закономерностей применительно к разным примерам и обстоятельствам	Интеграция: резюмировать, перефразировать, описать (ключевые моменты, взаимосвязь между...; способы, которыми...; как и почему, воздействия). Символизация: использовать модель, представить/отобразить в виде... (график, диаграмма и т. п.); изобразить, как...; проиллюстрировать, показать. Сопоставление: выделить характерные черты, найти сходства и различия, разделить на категории/сортировать, предложить аналогию или метафору.	Определять тип ткани по структуре клетки [Биология, 8 кл.]. Собирать электрическую цепь с заданными параметрами и объяснять, как она работает [Физика, 8 кл.]. Понимать и объяснять посыл, урок или мораль, присутствующие в сказке или мифе [Литература, 5 кл.]. Прогнозировать последствия конкретной чрезвычайной ситуации [ОБЖ, 8 кл.]

Продолжение таблицы 3. Шкалирование учебных целей в ПМО

Уровень ²	Характеристика уровня	Учебные задачи (примеры дескрипторов)	Примеры
		<p>Классификация: организовать, ранжировать, классифицировать (в т. ч. по разным основаниям), сгруппировать в более общую категорию.</p> <p>Анализ ошибок: редактировать, определить/исправить ошибки, дать оценку, определить неточности/неверное понимание, дать критическое заключение, диагностировать.</p> <p>Обобщение: сделать выводы; сформулировать принцип/правило; проследить развитие...; обобщить, сделать умозаключение.</p> <p>Уточнение: предложить и защитить...; предсказать/сделать прогноз (что должно произойти, чтобы...); определить условия, при которых...</p>	
4.0	Продвинутый – исследование, проектирование, перенос знаний и умений в другую область, синтетическое (охватывает разные темы одного предмета)/межпредметное умение, применение знаний в реальных ситуациях	<p>Принятие решений: выбрать лучший из вариантов, найти оптимальный способ действий, принять решение.</p> <p>Решение проблем: решить; адаптировать; разработать стратегию; найти возможность преодолеть...; найти решение в конкретных условиях.</p> <p>Экспериментирование: проверить идею, которая...; предложить и проверить гипотезу, найти экспериментальное объяснение; установить, будет ли...; построить прогноз на основе экспериментальных данных.</p> <p>Исследование: узнать о...; определить свою позицию по поводу...; найти причины и механизм явления; спрогнозировать процесс/явление в зависимости от условий</p>	<p>Создать динамическую модель лёгких [Биология, 8 кл.].</p> <p>Разработать определитель литературных течений Серебряного века [Литература, 11 кл.].</p> <p>Исследовать, является ли текст рукописи В. Войновича языковой системой [Русский язык, 6 кл.].</p> <p>Строить простые вероятностные модели для реальных ситуаций [Математика, 9 кл.]</p>

уровень для 6-го класса может рассматриваться как продвинутый для 5-го класса, что позволяет школьнику представить собственную траекторию продвижения, оценить свой актуальный уровень. Дополнительные возможности выбора предоставляет формулировка цели уровня 4.0 в обобщённом виде с примером: «Применяет полученные знания в новом контексте, например...» (при этом учащийся сам может предложить свой вариант).

При этом шкала – это не учебный или календарно-тематический план и не компендиум. Не нужно стремиться вставить туда всё, что есть в содержании предмета. Если какие-то отдельные понятия, умения, навыки не вошли

в шкалу на этапе планирования, это не значит, что их нельзя будет изучать. Шкала также не предписывает порядок работы «снизу вверх» или «сверху вниз» («от простого к сложному», «от частного к общему» или наоборот). Ход образовательного процесса определяется педагогом совместно с учащимся, с учётом особенностей конкретного предмета, учебного материала.

Дескрипторы

Дескрипторы должны быть сформулированы чётко и ясно, чтобы и учитель, и обучающийся могли понять, какие цели стоят перед

1 Для сравнения приведены уровни только т. н. когнитивной системы, метакогнитивная и регуляторная (self-system) опущены.

2 Вторая цифра в обозначении номера предполагает принципиальную возможность промежуточных уровней (например, 2.5), а также отличает уровни шкалы от традиционных школьных отметок.

ними. Дескрипторы для учащихся представляются в формулировке «Я могу/умею...», чтобы сам школьник мог сравнить свои достигнутые результаты с поставленной целью. Например, «Я могу написать простую короткую (например, поздравительную) открытку», «Я умею заполнить бланки с личными данными, например записать своё имя, гражданство и адрес при регистрации в гостинице». При этом результат из одного контекста («гостиница») может быть перенесён в иной (например, «получение визы»). Для учителя этот же дескриптор формулируется следующим образом: «Учащийся владеет словарным запасом для сообщения своих персональных данных».

Поскольку цели должны быть диагностическими, при определении показателей их освоения следует с осторожностью использовать (по опыту разработки шкал для цифровой платформы, в которой принимают участие около 300 учителей и методистов) такие неоднозначные дескрипторы-«контейнеры», как:

- «дать определение» – насколько это важно просто так, возможно следует вести речь об умении узнать на рисунке, выбрать из списка и т. п.;
- «сделать заключение, что... (о...)» – для этого должен быть проведён анализ учебного материала (чаще подразумевается уже известный вывод, например: «сделать заключение об отрицательном воздействии табакокурения на здоровье»);
- «раскрыть/обосновать/доказать, что...» – чтобы доказать, нужно хорошо владеть предметом обсуждения, способами интерпретации и аргументации, учитывать контекст ситуации; нередко под «обосновать» требуется привести несколько выученных ранее аргументов или доказательство из учебника (уровень 2.0, но не 3.0 или 4.0);
- «знать», «понимать» – разные люди воспринимают по-разному: для кого-то это «пересказать», для другого – глубоко вникнуть в суть изучаемого материала; желательна конкретизация – «перечислять», «называть», «использовать», «привести не менее (...) примеров», «определить последовательность событий» и т. п.;
- «рассказать» / «ответить на поставленные вопросы» / «решить задачи по теме» – рассказ является способом проверки усвоения учебного материала; вопросы и задачи могут быть разными; желательно уточнить тип вопроса/

задачи, характер ответа/решения (например, «развёрнуто, с использованием не менее пяти новых слов», «с применением специальной терминологии», «с приведением трёх согласованных аргументов»).

Чтобы шкалированная цель в полной мере позволяла обеспечить задачи персонализированного образования, она должна быть свободна от излишнего контекста, методов освоения и вариантов представления результатов. Например, формулировка «выполняет лабораторную работу по изучению клеток кожицы лука» содержит в себе способ обучения. При этом неясно, лабораторная работа нужна, чтобы освоить исследовательские умения или чтобы изучить структуру клетки (образовательным результатом является не факт проведения работы, а умение пользоваться оборудованием, понимание, что растения состоят из клеток и клетки имеют определённую структуру). Таким образом, в шкале необходим перенести акцент с процесса на результат: «корректно пользуется таким лабораторным оборудованием, как...», «называет основные части клетки». В целом учащийся может достичь этих результатов, не только выполняя лабораторную работу с кожицей лука. В свою очередь, формулировка «представить реферат по теме...» сужает до одного-единственного варианта представления учащимся своего углублённого понимания какого-либо вопроса.

Шкала от уровня к уровню показывает прогресс в освоении какого-либо одного и того же результата. Если уровни 2.0 и 3.0 связаны, условно говоря, с приготовлением «борща», то на 4.0 не должна вдруг появиться «жареная индейка». При этом если на уровне 2.0 формируется какой-либо простой результат, то в идеале на 4.0 он должен интегрироваться в более сложный, синтетический, межпредметный.

Рассмотрим пример.

Цель: «Учащийся использует периодическую систему химических элементов для объяснения их свойств».

4.0 – «Учащийся способен предположить, какими свойствами обладает неизвестный ему элемент, на основе периодического закона»;

3.0 – «Используя знание свойств химических элементов, учащийся сравнивает/ранжирует предложенные элементы по величине радиуса атома, энергии ионизации и средства к электрону, электроотрицательности»;

2.0 – «Учащийся называет такие периодические свойства химических элементов, как радиус атома, энергия ионизации, средство к электрону, электроотрицательность, а также закономерности их изменения по группам и периодам».

Результаты апробации

Предложенная методика разработки учебных целей в 2019 г. прошла апробацию в рамках модуля «Инструменты целеполагания в ПМО. Как сделать ребёнка хозяином процесса обучения?» на образовательной сессии «Ценности и методология персонализированного образования для учителей России». При этом у участников сессии возник ряд вопросов, ответы на которые приведены ниже.

Стоит ли сводить целостное содержание до конкретных шкал, не уходят ли из предмета глубина и полнота? Сами по себе шкалы ничего не прибавляют и не убавляют. Они отражают цели и содержание программы. Использование шкал при планировании и осуществлении, оценивании результатов учебной деятельности позволяет углубить понимание предмета и предоставить возможности для творчества (в частности, на уровне 4.0). Да и уровней 2.0 и 3.0 можно достичь разными способами, что также работает на персонализацию, ведь цель – это то, к чему дети могут прийти разными путями.

Можно ли записать в шкалы неоднозначные результаты (например, понимание поэзии, чувство патриотизма, любовь к природе)? Если педагог декларирует, что его предмет работает на достижение таких целей, они должны быть чётко сформулированы и отражены в шкалах. Если в курсе экологии, например, декларируется, что он формирует бережное отношение к природе, а в ОБЖ – позитивное отношение к здоровому образу жизни, то необходимо показать, насколько успешной была эта работа. Если

мы заявляем, что формируем это отношение, а результат не измеряем, появляется опасность профанации.

А что, если дети всегда будут выбирать уровень 3.0? Детям свойственны природное любопытство и мотивация достижений, и если на уровне 4.0 есть что-то интересное, они обязательно попробуют к этому прикоснуться. Не страшно, если ребёнок по какому-то предмету будет ориентироваться только на уровень 3.0. Возможно, он или она направляет основные силы на другой предмет, который по тем или иным причинам для него или для неё важнее. При этом хорошо, конечно, если кто-то в школе владеет общей картиной (например, классный руководитель, тьютор). Видеть достижения

ребёнка в разных предметах как раз позволит цифровая платформа.

Что делать ученику, который достиг уровня 3.0 быстрее других? Скорее всего, это мотивированный или одарённый ребёнок, способный к самостоятельной работе. Целесообразно обсудить с ним, какую из целей он мог бы проработать на уровне 4.0, или предоставить возможность в свободившееся время заняться другими предметами.

Некоторые виды учебной деятельности работают на достижение сразу нескольких целей (например, сочинение). Как их оценивать – с помощью

нескольких шкал? Такой опыт давно известен (например, выставление двух отметок за сочинение – содержание и грамотность). Не так сложно поставить и больше разных отметок. Затраченное время окупится тем, что дети будут лучше понимать сильные и слабые стороны своей работы и, соответственно, иметь более высокие образовательные результаты. Обычно необходимость нескольких шкал возникает при оценивании продуктов учебной деятельности (отчётов о лабораторной работе, моделей, выступлений), для которых можно создать (с учётом шкал) отдельную схему оценивания.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА ПО ОТНОШЕНИЮ К ЦЕЛЯМ ОБРАЗОВАНИЯ — ОДИН ИЗ БАЗОВЫХ ПРИНЦИПОВ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Литература

1. Акопов Г. В. Цели образования и развитие сознания учащихся // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 105–110.
2. Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6–13.
3. Гладкая И. В. Оценка образовательных результатов школьников. СПб.: КАРО, 2008. 144 с.
4. Ксеноярова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. М.: Пед. общ-во России, 2002. 128 с.
5. Левитес Д. Г. Цели и смыслы отечественного школьного образования (о парадигмальном кризисе в отечественном образовании и педагогической науке) // Мир образования – образование в мире. 2009. № 2. С. 3–11.
6. Лызь Н. А. К вопросу о функциях и цели образования // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. Т. 49. № 5. С. 6–10.
7. Образование 20.35. Человек. Екатеринбург: АСИ; Издательские решения, 2017. Т. 7. 152 с.
8. Образование для сложного общества. Доклад Global Education Futures / П. Лукша и др. М.: Российский учебник, 2018. 212 с.
9. Огурцов А. П. Цель // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1978. Т. 28. С. 481.
10. Персонализированная модель образования. М.: Платформа новой школы, 2019. 36 с.
11. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: история, реальность, перспективы. СПб.: Экспресс, 2005. 320 с.
12. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 271 с.
13. Хэтти Д. А. С. Видимое обучение. М.: Национальное образование, 2017. 495 с.
14. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. М.; Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1999. 146 с.
15. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / eds. L. Anderson, D. Krathwohl. New York: Addison Wesley Longman, 2001. 168 p.
16. Fischer G., Sugimoto M. Supporting self-directed learners and learning communities with sociotechnical environments // Research and practice in technology enhanced learning. 2006. Vol. 1. № 1. P. 31–64.
17. Hattie J. The applicability of Visible Learning to higher education // Scholarship of teaching and learning in psychology. 2015. Vol. 1. № 1. P. 79–91.
18. Hattie J. Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. IX, 378 p.
19. Marzano R., Kendall J. The new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007. XIV, 378 p.
20. Marzano, R. J. Classroom assessment and grading that work. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development, 2006. 189 p.
21. Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development (United Nations, 2015) [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Dmitry S. ERMAKOV.

Doctor of pedagogical sciences, RUDN University, "New School Platform" (6, Miklukho-Maklaya ul., Moscow, 117198, Russian Federation). E-mail: ermakov-ds@rudn.ru

Pavel N. KIRILLOV.

Candidate of psychology sciences, "New School Platform" (9A, Narodnogo Opolcheniya ul., Moscow, 123423, Russian Federation). E-mail: kirillov@vbudushee.ru

LEARNING OBJECTIVES IN PERSONALIZED MODEL OF EDUCATION

Abstract

The problem of learning goals is important both in psycho-pedagogical and in socio-cultural contexts. There is an interaction of two basic strategies of goal setting – technological (mass-oriented) and humanitarian (personality-centered). For a number of reasons technologizaton in itself cannot be considered as a single tool for modernization of education. It is important to couple technological solutions with psycho-pedagogical innovations. The article considers theoretical and methodological foundations of goal setting in personalized education (as part for Sberbank Foundation's Charitable program "Digital Platform for Personalized Education in Schools". Because personalized education provides students with choices, there is a need for core elements that (unlike in traditional models) will provide for wholeness of learning. Such an element can be a learning goal (formulated from a student perspective with active verbs and based on SMART criteria), that is formulated as a scale of increasing cognitive complexity. The article considers learning scales based on well-known learning taxonomies. Characteristics are given for learning scale levels: 2.0 (basic), 3.0 (target level), 4.0 (advanced level). Theoretical propositions are illustrated with practical examples. Also provided are the main results of approbation of the discussed model during an educational session "The values and methodology of personalized education for Russian teachers" (including common difficulties related to designing and using learning scales).

Key words: personalized education, learning goals, learning scales, levels, descriptors.

References

1. Akopov, G. V. (2005). Goals of Education and development of students' mind. Siberian Pedagogical Journal, 22, 105–110. (in Russ.)
2. Asmolov, A. G., Iagodin, G. A. (1992). Education as widening of opportunities for development of personality. Voprosy Psychologii, 1, 6–13. (in Russ.)
3. Gladkaia, I. V. (2008). Assessment of students' learning outcomes. St. Petersburg, Russia: KARO. (in Russ.)

4. Ksenzova, G. Y. (2002). Evaluation activity by the teacher. Moscow, Russia: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. (in Russ.)
5. Levites, D. G. (2009). Aims and senses of Russian school education (regarding paradigmal crisis in Russian education and pedagogy). Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire, 2, 3–11. (in Russ.)
6. Luksha, P. O., Cubista, D., Laslo, A. (2018). Education for complex society. Report by Global Education Futures. Moscow, Russia: Rossiyskiy Uchebnik. (in Russ.)
7. Luksha, P. O., Roppelt, K. R. (2017). Education 20.35. Human. Ekaterinburg, Russia: Izdatelskiye resheniya. (in Russ.)
8. Lyz, N. A. (2005). Regarding the functions and aims of education. Izvestiya of The South Federal University, 5, 6–10. (in Russ.)
9. Ogurtsov, A. P. (1978). The goal. The Big Soviet Encyclopedia. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, vol. 28. (in Russ.)
10. Platform for the new school. (2019). The personalized education. Moscow: Author. (in Russ.)
11. Popov, E. B. (2005). Humanist pedagogy: history, reality, perspectives. St. Petersburg: Express. (in Russ.)
12. Serikov, V. V. (1999). Education and personality. Theory and practice in designing educational systems. Moscow: Logos. (in Russ.)
13. Hattie, J. (2017). Visible Learning. Moscow: Natsionalnoye Obrazovaniye.
14. Tsukerman, G. A. (1999). Assessment of knowledge without rating. Minsk-Riga: Pedagogicheskij centr Eksperiment (in Russ.)
15. Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.
16. Fischer, G., Sugimoto, M. (2006). Supporting self-directed learners and learning communities with sociotechnical environments. Research and practice in technology enhanced learning, 1, 31–64.
17. Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. Scholarship of teaching and learning in psychology, 1, 79–91.
18. Hattie, J. (2009). Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
19. Marzano, R., Kendall, J. (2007). The new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
20. Marzano, R. (2006). Classroom assessment and grading that work. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.
21. United nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development. Retrieved from: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.



Марина РАКОВА

заместитель министра просвещения РФ

Мы с позиции государственного регулятора поддерживаем такой продукт, как цифровая платформа персонализированного образования. Надеемся, что скоро получим данные, обратную связь от учителей и учеников, чтобы совершенствовать функциональность системы. Надеемся, что через 3–7 лет таких платформ станет 5–10–15.

Вариативность позволит жить в конкурентной среде и двигаться вперёд. Действительно, гибкие компетенции — креативность, командность, критическое мышление, коммуникация — это самое главное, это то, что должно быть.

Самая большая проблема цифровизации образования — это контент. Есть предположение, что если мы сделаем прохождение образования в формате глобального championship,

то каждый ученик сможет стать реальным игроком, который действительно будет мотивирован на обучение.

Сегодня мы сравниваем детей между собой — это критически неправильно. Мы должны смотреть динамику приращения компетенций, знаний и навыков ребёнка и соответственно ставить образовательные цели, чтобы ребёнок мог ставить задачи самому себе.



ШКОЛА ВОЗМОЖНОСТЕЙ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ

Павел Кириллов, Наталья Корякина

АННОТАЦИЯ В статье обсуждаются вопросы инструментализации в массовой практике идеи так называемой школы возможностей. Важными характеристиками такой школы является возможность построения индивидуальных траекторий учащихся и предоставление им ответственной самостоятельности. Авторы обсуждают значение термина «индивидуальная траектория» и показывают, как она может быть реализована в персонализированной модели образования, которая разрабатывается в рамках проекта Благотворительного фонда Сбербанка «Цифровая платформа персонализированного образования в школе». Сделан вывод, что индивидуальные траектории нецелесообразно выстраивать заранее с каждым учащимся. Целесообразнее предложить учащемуся прокладывать траекторию в «пространстве возможностей», предполагающем выбор способа достижения и демонстрацию результатов по инвариантным учебным целым и выбор вариативных целей. Намечена структура пространства возможностей, рассмотрена роль и место цифровой платформы в персонализированном образовании, проанализирован отечественный и международный опыт реализации моделей персонализированного образования в школах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Персонализированное образование, индивидуальная образовательная траектория, школа возможностей, цифровая платформа обучения.



Павел Николаевич
КИРИЛЛОВ

к. п. н., руководитель методологической группы, программа Благотворительного фонда Сбербанка России «Цифровая платформа персонализированного образования в школе», (123423, РФ, Москва, ул. Народного Ополчения, д. 9а).
E-mail: kirillov@vbudushee.ru



Наталья Ивановна
КОРЯКИНА

к. пед. н., методолог, программа Благотворительного фонда Сбербанка России «Цифровая платформа персонализированного образования в школе»

Десять лет назад авторы данной статьи побывали на стажировке в образовательном отделе НАСА. Практически каждая лекция или визит на ту или иную площадку космического агентства начинались словами: «Когда русские запустили спутник...» Время космической гонки ушло в прошлое, но сейчас очевидно, что, как и тогда, ключи к новым технологическим прорывам лежат в образовании. В настоящее время

в сфере образования аналогом космической гонки можно назвать гонку за построение массовой системы персонализированного школьного образования. Россия включилась в эту гонку на достаточно ранних стадиях, и есть шанс, что мы не окажемся в числе отстающих.

В течение последних примерно десяти лет одной из метафор, которая направляет поиск модели школы, соответствующей вызовам современности, является «школа возможностей» [1].

В последнее время обсуждение идеи построения школы возможностей активизировалось и развивается как на одноимённых форумах, так и в программах Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Программа фонда «Платформа новой школы» разрабатывает и апробирует персонализированную модель образования (ПМО), которая, с помощью цифровых и других решений, позволит каждой школе России стать школой возможностей.

Персонализированное образование

Персонализированное образование не является принципиально новой концепцией. Большинство авторов рассматривают его в одном ряду с идеями дифференциации и индивидуализации образования. С начала 2000-х в России начали появляться диссертационные и другие исследования, использующие термин «персонализация», зачастую вместе с «индивидуализацией» или вместо неё. Обобщая взгляды зарубежных и отечественных специалистов, можно увидеть спектр, на одной стороне которого «персонализация образования в интересах учащегося» (индивидуализация, учащийся скорее в объектной позиции), а на другой — «персонализация образования самим учащимся» (учащийся в субъектной позиции).

В большинстве случаев персонализированное образование связывается с использованием какого-либо цифрового инструмента, платформы. Рассмотрение персонализации как индивидуализации с использованием современных технологий даст нам обновлённое скриннеровское программируемое обучение. Этот вариант, вероятно, наиболее простой, но в меньшей степени учитывает социальный характер процесса учения и активную роль самого учащегося.

Разрабатываемая «Платформой новой школы» модель персонализированного образования ориентирована на создание для ребёнка пространства возможностей, в котором он ставит цели, принимает решения, делает выбор, видит и рефлексирует результаты. Можно сказать, что в этом пространстве возможностей ребёнок прокладывает свою индивидуальную траекторию развития.

Термины «индивидуальный маршрут» и «индивидуальная траектория» вошли в педагогический лексикон более двух десятилетий назад,

однако не стали частью массовой практики. Можно предполагать, что среди основных причин такой ситуации — недостаток педагогических моделей и инструментария, способного обеспечить эту индивидуализацию. Другой вероятной сложностью является представление, что индивидуализированное или персонализированное образование осуществляется через заглавоременное построение и документальное описание маршрута каждого ребёнка. Очевидно, что в массовой школе ресурсов для создания таких планов и их оперативной коррекции нет. Гораздо более перспективным представляется идея построения траектории самим ребенком в пространстве возможностей, которые предоставляет школа.

Схожим по значению понятием, которое активно использовалось в отечественной педагогике в 90-е годы, является «индивидуальный образовательный маршрут». Он понимается

ШКАЛИРОВАННЫЕ И ИЗЛОЖЕННЫЕ ПОНЯТНЫМ ЯЗЫКОМ ЦЕЛИ ТАКЖЕ СЛУЖАТ УЧАЩЕМУСЯ ОРИЕНТИРОМ

специалистами как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы. Сама семантика слова «маршрут» подразумевает, что он планируется целенаправленно [4].

Семантика слова «траектория» предполагает ретроспективность описания движения (4). И действительно, акт выбора (как ребёнком, так и взрослым) часто спонтанен и ситуативен, происходит «здесь и сейчас». Таким образом, траектория ребёнка складывается в пространстве возможностей образовательной среды.

Индивидуальная образовательная траектория — это, по мнению многих авторов, индивидуальный образовательный маршрут, снабжённый конкретными технологиями его организации. Для фонда «Вклад в будущее» особый смысл приобретает определение А. В. Хуторского, который считает, что «индивидуальная образовательная траектория — это персональный путь реализации личностного

потенциала каждого ученика в образовании» [6]. Здесь на первый план выходят задачи не индивидуализированного освоения содержания образования, а задачи развития личности.

Индивидуальная траектория

Отличие персонализированного образования от индивидуализированного заключается в том, что в первом случае на первый план выходит развитие личности и субъектная позиция учащегося. При этом многие задачи развития личности решаются не индивидуально, а в группе и социуме. Здесь возникает парадокс: каким образом обеспечить, с одной стороны, пространство индивидуального выбора, а с другой — богатый и разнообразный социальный опыт, позволяющий эффективно решить задачи развития? В этом может оказаться полезной еще одна метафора — «экосистема».

В природной экосистеме каждая особь действует в целом в своих интересах, но благополучие экосистемы зависит от разнообразия связей между видами, разнообразия экологических ниш, т.е. от вариативности, видоизменяемости элементов (variability). Школа возможностей — это своеобразная экосистема, где каждый учащийся реализует свой собственный выбор, но, находясь в одной физической и/или цифровой среде, вступает в продуктивное взаимодействие с другими учащимися и прочими субъектами образовательного процесса. Это разнообразие взаимодействий создаётся через вариативность предлагаемой детям деятельности и построение культуры класса и школы, в которой совместная работа и ответственное взаимодействие — норма. Инструменты

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ — ЭТО, ПО МНЕНИЮ МНОГИХ АВТОРОВ, ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ, СНАБЖЁННЫЙ КОНКРЕТНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ

и процессы, необходимые для обеспечения работоспособности образовательной экосистемы, подробно рассмотрены в докладе «Образование для сложного общества» [3].

Образовательная экосистема школы также не находится в изоляции и является частью «образовательного биома» муниципалитета или региона.

Структура пространства возможностей

На первом этапе развития модели персонализированного образования пространство возможностей школы будет обладать следующими характеристиками:

1. *Уровневость изучения предметного содержания.*

Практически во всех изученных нами моделях содержание персонализированного образования структурируется вокруг понятных самим детям целей. Они могут предъявляться им в виде утверждений [17, 18] или в виде уровневых шкал [14]. Уровневое формулирование учебных целей получило широкое распространение в школах США благодаря работам Роберта Марзано. Предлагаемый им подход удачно сочетает педагогическую целесообразность (из простых умений или пониманий складываются сложные) и возможность соединить конкретное предметное содержание с развитием мыслительных операций. Цели шкалируются по трём основным уровням: базовому, целевому, продвинутому. Имеется опыт их использования в России, в частности в «Хорошкове» (Москва), в «Школе информационных технологий № 550» (Санкт-Петербург), в пилотных школах проекта в Калужской области.

Мы рассматриваем наличие шкалированных целей как неотъемлемую часть персонализированной модели образования (ПМО), так как они позволяют решить сразу несколько важных задач. Благодаря шкалированию учебных целей для каждого тематического раздела у ученика есть выбор между целевым и продвинутым уровнями, при этом выбор не требуется делать на весь «пакет» продвинутых целей — интерес может возникнуть в процессе и проявляться к конкретной теме. Чувство успеха, возникшее в результате достижения сложной цели,

подвигает учащегося выбирать не менее сложные цели и в дальнейшем, т.е. чаще находиться в зоне ближайшего развития.

Шкалированные и изложенные понятным языком цели также служат учащемуся ориентиром, который позволяет двигаться в правильном направлении с меньшей зависимостью от педагога. На конец, эти цели – ориентир и для самого учителя, который сможет предлагать ребёнку взаимозаменяемые задания, работающие на достижение конкретного элемента цели.

Для того чтобы учащиеся смогли достичь результатов на целевом и продвинутом уровнях, требуется достаточно много времени. Для освоения таких целей предметное содержание предлагается структурировать в учебные модули продолжительностью не менее трёх часов (уроки + время, отводимое для работы дома).

2. Вариативность заданий.

Учебный модуль предоставляет ребёнку пространство вариативных заданий, позволяющих выбирать источник повествовательной информации, вид учебной активности, форму работы, итоговый продукт. Главный предмет вариативности заданий – возможность в процессе их выполнения развивать так называемые гибкие навыки (*soft skills*). Таким образом, повышается развивающий потенциал предметного содержания (т.е. процесса освоения *hard skills*).

Следует отметить, что вариативность заданий с возможностью реализации принципа «soft через hard» реализуется наилучшим образом при наличии целей (в идеале – образовательных стандартов), ориентированных не на базовый понятийный аппарат наук, а описывающих «большие идеи» соответствующего предмета или умения оперировать содержанием и применять его в разных контекстах. Большие идеи – ключевые идеи, принципы, теории, которые могут образовать основную структуру содержания предмета. Они помогают учащимся сориентироваться, увидеть лес за деревьями, понять, что иллюстрирует конкретный факт.

В этом случае конкретное предметное содержание становится не самоцелью, а субстратом развития социального опыта. «Доминирующим же механизмом этого опыта,

ДВИЖЕНИЕ КЛАССА УЧАЩИХСЯ В ОДИНАКОВОМ ТЕМПЕ ЯВЛЯЕТСЯ ОДНИМ ИЗ ОСНОВНЫХ НЕДОСТАТКОВ КЛАССНО-УРОЧНОЙ СИСТЕМЫ

приобретения выступает самостоятельное, ответственное действие ученика. А место для свободного действия может появиться в том и только в том случае, если с учеником-субъектом будут взаимодействовать учитель, школа, система, имеющие свои собственные степени свободы, т.е. возможности» [2].

На рисунке 1 приведён пример «пространства заданий», где шкалированные учебные цели и большие идеи позволяют структурировать разнообразие учебных задач и заданий.

3. Темп достижения образовательных целей.

Движение класса учащихся в одинаковом темпе является одним из основных недостатков классно-урочной системы. Очевидно, что даже ограниченная возможность варьировать темп может дать прирост результатов детям, которым требуется как больше, так и меньше среднего времени на достижение образовательных целей. В исследовании эффективности школ, перешедших на персонализированное образование, Pane et al. [15] обнаружили, что учащиеся, у которых имелась возможность учиться в собственном темпе, за два года демонстрируют результаты в стандартизованных тестах выше средних по стране. Ещё более позитивные результаты показало исследование школьников, обучающихся по модели RISC – Re-Inventing Schools Coalition [10]. Традиционно для оценки результативности различных образовательных моделей используются академические результаты учащихся, в то время как важной частью этих результатов является личностное развитие, развитие гибких навыков. Можно предположить, что в персонализированных моделях они развиваются лучше, чем в традиционных, как минимум вследствие того, что проявляют себя более активно.

В реализуемой в настоящее время «Платформой новой школы» модели

Рис. 1. Пример совокупности заданий учебного модуля по биологии



Столбцы представляют собой возможную линейку заданий на выбор, по горизонтали — последовательность освоения модуля. В составе учебного модуля имеется и инвариантная часть — лабораторная работа, которая предлагается всем учащимся. Цифры в заданиях — уровни шкалированных целей (2 — базовый, 3 — целевой, 4 — продвинутый)

персонализированного образования ученик, который смог достичь выбранного им целевого уровня ранее, чем завершится плановое изучение модуля, может использовать высвободившееся время для:

- 1) углубления в изучаемую тему и выполнения заданий продвинутого уровня;
- 2) работы над целями другого предмета (углубления в него либо восполнения пробелов);

- 3) изучения дополнительного модуля (например, по развитию гибких навыков, расширение содержания предмета, выполнение междисциплинарного проекта);
- 4) освоения следующей цели по тому же курсу (возможно в некоторых предметах, например в информатике и ИКТ).

По мере продвижения учащегося совокупность его выборов складывается

в уникальную для каждого образовательную траекторию (рис. 2).

Следует отметить, что в современных условиях школа может предложить ребёнку темп «с учителем или быстрее». Мы не нашли исследований, которые бы показывали, насколько эффективно в перспективе учебного года предоставление ребёнку возможности двигаться медленнее темпа учителя и потом догонять. Дети, которые движутся к учебной цели медленнее «темперы учителя», могут использовать время, отведённое на домашнюю

работу или выигранное за счёт опережающего темпа в освоении других предметов. Домашняя работа при таком подходе не является отдельной категорией учебной деятельности, а становится временем, которым учащийся может эффективно распоряжаться.

4. Дополненное содержание.

Помимо вариативного содержания основных предметов школа предлагает на выбор краткие междисциплинарные модули; модули актуального содержания основных предметов, которое не отражается ФГОС;

Рис. 2. Примеры персонализированных образовательных траекторий в учебном модуле по биологии



Чёрная линия (посередине) – траектория ученика, который пришёл к достижению учебных целей в среднем («учительском») темпе, выполнил задание уровня 4.0, принял участие в проекте и завершил модуль в сроки, которые были предусмотрены расписанием.

Розовая линия (внизу) – ученику потребовалось больше времени на освоение уровня 2.0, ближе к завершению модуля он выполнил задание уровня 3.0, принял участие в проекте и также завершил работу в предусмотренное расписанием время.

Синяя линия (сверху) – траектория «быстрого» ученика (биология не является приоритетным предметом), которому потребовалось меньше времени на достижение целевого уровня. Сэкономленное время он может использовать для углубления в другой предмет (пунктиром) либо на освоение следующей цели по биологии.

междисциплинарные проекты и проекты, предложенные и реализуемые самими учащимися.

В перспективе развития цифровой и сетевой составляющих персонализированного образования школьники смогут пользоваться ресурсами всего сообщества. Например, учащиеся нескольких школ могут участвовать в онлайн-классах, которые будет вести педагог одной из школ-участников.

Цифровая платформа

Управление выбором, фиксация результатов и сбор атомизированных элементов содержания в целостные структуры требует адекватной системы управления траекториями. Сложность решения этого вопроса на бумаге, вероятно, и тормозило развитие персонализированного образования в массовой практике. Большинство известных нам зарубежных моделей персонализированного обучения ориентированы на использование какой-либо цифровой платформы. Среди них наиболее известная — Summit Schools в США с охватом в 72 000 учащихся и 380 школ. Результативность работы этих школ исследуется компанией RAND с 2015 года [16]. Показано, что модель не снижает академические результаты детей, при этом по сравнению с традиционными школами лучше развивает гибкие навыки. На основе полученных данных авторы исследования делают осторожный вывод, что увеличение глубины персонализации ведёт к росту академических результатов.

Мы непосредственно наблюдали ряд кейсов внедрения разных вариантов персонализированного образования, которые различались в том числе цифровыми решениями. Ниже представлены некоторые из таких кейсов.

- Школы Калужской области, участвующие в апробации ПМО при поддержке АНО «Платформа новой школы» (2018/2019 уч. год). Практически весь учебный год школы внедряли элементы ПМО (шкалированные учебные цели, модульное планирование содержания и др.) без использования цифровых решений. По отзывам педагогов, повысилась мотивация учащихся, значительно выросла доля их самостоятельной активности на уроке. Часть учителей пришли

ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ШКОЛЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НЕОБХОДИМО ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПО НОВЫМ ПРИНЦИПАМ

к необходимости фиксации уровневых результатов по каждой учебной цели, что было неудобно.

- Англо-американская школа в Санкт-Петербурге (2005–2018). Школа также начала с внедрения элементов подхода и «органически» пришла к необходимости использования цифровых инструментов. В результате сложилась несложная система, состоящая из гиперсвязанных документов на Google Диске, Google Класса и традиционного электронного журнала Blackbaud. Была также предпринята трансформация пространства школы для увеличения количества «экологических ниш обучения» и создания возможности для самостоятельной работы школьников — индивидуально, в парах, малых группах. Академические результаты измерялись раз в триместр стандартизованным тестом МАР (нормированным для схожей популяции), результаты были значительно выше средних по региону. Развитие гибких навыков осуществлялось и оценивалось с использованием концепции Habits of Mind («Ментальные умения») [7].
- Англо-американская школа в Москве (2011–2018). В этой школе была предпринята попытка системного перехода к персонализированному обучению, что было зафиксировано в её пятилетнем плане развития. По ряду причин совет школы принял решение инициировать разработку собственной платформы, которая формировалась в процессе формулирования школой своей модели персонализированного обучения. Академические результаты также измерялись с помощью теста МАР, работа по развитию гибких навыков шла с опорой на концепцию, разработанную творческим коллективом внутри школы [13].
- Частное образовательное учреждение «Хорошёвская школа». Внедрение персонализированного образования в «Хорошколе» также начали системно. Одним из ключевых

элементов ПМО «Хорошколы» являлась цифровая платформа Empower, в которую интегрирован подход к шкалированию учебных целей Р. Марзано. Предметный контент структурируется по модульному принципу в форме «плейлистов» – последовательности уровневых заданий. На определённых узлах плейлиста заложена возможность выбора заданий учащимся.

Обозначенных выше кейсов явно недостаточно, чтобы сделать какие-либо однозначные выводы. Однако можно предположить, что цифровая платформа всё же является инструментом, использование которого школой вторично по отношению к принципам и целям используемых ими моделей образования. Там, где цифровые решения рассматриваются как основной и ведущий элемент модели, наблюдаются сложности.

Известный американский педагог резюмировал подобные опасения и сложности следующим образом: «... в то время как определённые технологические решения могут использоваться для поддержки прогрессивного образования, значимое (и действительно персонализированное) образование никогда не требует технологии. Поэтому, если идеи, подобные персонализации, преподносятся как с самого начала требующие технологии и экрана, мы должны быть в высшей степени подозрительны относительно того, кто действительно получит преимущество» [12].

Перспективы эволюции модели

Если бросок от традиционной классно-урочной системы к модели, ориентированной на коллективное обучение по индивидуальным траекториям, не представляется реалистичным для массовой школы, то поэтапный переход через развитие персонализированной модели образования вполне возможен. По мере роста самостоятельности учащихся и освоения педагогами технологий поддержки движения детей по индивидуальным траекториям возможно постепенное расширение форматов работы – например, увеличение количества времени, которым учащийся может ответственно распоряжаться для достижения своих образовательных целей.

Для построения школы возможностей необходимо обновление содержания по новым принципам. Вместо очередного витка

редактирования списков предметных знаний и умений требуется структурирование учебного контента вокруг «больших идей», ключевых пониманий, проблемных вопросов. Такой подход легко позволит отделить действительно необходимые базовые знания от иллюстративных. В предметные задачи и задания, помимо возможности развития с их помощью гибких навыков, потребуется вводить элементы сложности, недостаточности, избыточности, вероятности. Типологию подобных задач предложил почти десятилетие назад на страницах данного журнала Иосиф Фейгенберг [5].

Следующим важным шагом будет освобождение учащихся от привязки к моновозрастному классу и переход к временными группам, сформированным при помощи педагога самими учащимися. Выход школы в окружающую образовательную экосистему постепенно приведёт к использованию открытых глобальных образовательных платформ.

Литература

1. Асмолов А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1. С. 13–19.
2. Каспржак А. Г. Школа возможностей и возможности школы // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 5–25.
3. Образование для сложного общества. Доклад Global Education Futures / П. Лукша, Д. Кубиста, А. Ласло и др. М.: Российский учебник, 2018.
4. Прохоров А. М. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Норинт, 2004.
5. Фейгенберг И. М. Типичные нетипичности: жизненные задачи – школе // Образовательная политика. 2010. № 7–8 (45–46). С. 84–95.
6. Хоторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? М., 2005.
7. Costa A., Kallick B. Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success / Hawker Brownlow Education, 2009.
8. Dockterman D. Insights from 200+ years of personalized learning [Электронный ресурс] // npj Science of Learning. volume 3, Article number: 15, 2018. URL: <https://www.nature.com/articles/s41539-018-0033-x#Bib1>.
9. Faught B. E., Law M., Zahradník, M. How Much Do Students Remember Over Time? Longitudinal Knowledge Retention in Traditional versus Accelerated Learning Environments. Higher Education Quality Council of Ontario, 2016.
10. Haystead, M. RISC vs. Non-RISC Schools: A Comparison of Student Proficiencies for Reading, Writing, and Mathematics. Marzano Research, 2010.
11. Herold, B. From theory to practice, hurdles for personalized learning. Educ. Week 37, 11 (2017).
12. Kohn A. Four Reasons to Worry About Personalized Learning [Электронный ресурс]: Psychology Today. (Feb 24, 2015). URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/whole-brain-teaching/201502/four-reasons-worry-about-personalized-learning>

www.psychologytoday.com/us/blog/the-homework-myth/201502/four-reasons-worry-about-personalized-learning.

13. Learning Strategy: Personalized Learning 2011–2016. Final Report [Электронный ресурс]: Moscow: The Anglo-American school of Moscow, 2016. URL: <https://portal.aas.ru/file/Strategy-Plan--Learning-at-AAS.pdf>.
14. Marzano Robert J. Formative assessment & standards-based grading. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory, 2010.
15. Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L., Pane J. Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2017.
16. Pane John F., Elizabeth D. Steiner, Matthew D. Baird, and Laura S. Hamilton, Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning: Executive Summary. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2015.
17. Wiggins G., McTighe, J. Understanding by Design (Expanded 2nd ed.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
18. Zmuda L., Curtis G., Ullman D. Learning Personalized: The Evolution of the Contemporary Classroom. Jossey-Bass, 2015.

The School of Opportunities: individual trajectories

Pavel N. KIRILLOV.

Candidate of psychology, Head of Methodology group of Sberbank Charitable Foundation's "Digital Platform for Personalized Education at School" program. (9A, Narodnogo Opolcheniya ul., Moscow, 123423, Russian Federation).
E-mail: kirillov@vbudushee.ru

Natalia I. KORYAKINA.

Candidate of pedagogy, methodologist, Sberbank Charitable Foundation's "Digital Platform for Personalized Education at School" program.

Abstract

The article discusses the issue of instrumentalization in mass practice of the idea of "the school of opportunities". Amongst the important characteristics of such a school are individualized learning trajectories for students and providing students with responsible freedom to learn. The authors discuss the concept of "individualized trajectory" and show how it can be realized in the model of personalized learning that is being developed by Sberbank Charitable Foundation's programme named "Digital Platform for Personalized Education at School". The authors conclude that, rather than pre-designing trajectories for each learner, there is more promise in offering students opportunities to develop their trajectories as they make choices of ways to learn and demonstrate learning, chose their learning goals. The structure of opportunity-rich learning environment is described, as well as the role and the place of a digital learning platform in personalized education.

The article also analyzes Russian and international experience of developing models of personalized learning models in schools.

Keywords: personalized education, individualized learning trajectory, school of opportunities, digital learning platform.

References

1. Asmolov, A. G. (2018). Complex person as a challenge for the pedagogy of opportunities. *Povelzhsky pdagogicheskiy poisk*, 1 (23), 13–19. (in Russ.).
2. Kasprzhak, A. G. (2009). School of opportunities and opportunities for schools. *Voprosy obrazovaniya*, 3, 5–25. (in Russ.).
3. Luksha, P. O., Cubista, D., & Laslo, A. (2018). *Education for complex society*. Moscow: Rossiyskiy Uchebnik. (in Russ.).
4. Prokhorov, A. M. (2004). *Encyclopedic Dictionary*. 2nd Ed. Moscow: Norint. (in Russ.).
5. Feigenberg, J. M. (2010). Typical atypicalities: life goals go into schools. *Obrazovatel'naya politika*. 7–8 (45–46), 84–95. (in Russ.).
6. Khutorskoy, A. V. (2005). *Methodology for person-centered education: how to teach all differently?* Moscow: VLADOSS-PRESS. (in Russ.).
7. Costa, A., & Kallick, B. (2009). *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
8. Dockterman, D. (2018). Insights from 200+ years of personalized learning. *npl Science of Learning*, 3. Retrieved from <https://www.nature.com/articles/s41539-018-0033-x>. doi.org/10.1038/s41539-018-0033-x
9. Faught, B. E., Law, M., & Zahradnik, M. (2016). *How Much Do Students Remember Over Time? Longitudinal Knowledge Retention in Traditional versus Accelerated Learning Environments*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
10. Haystead, M. (2010). *RISC vs. Non-RISC Schools: A Comparison of Student Proficiencies for Reading, Writing, and Mathematics*. Centennial, CO: Marzano Research.
11. Herold, B. (2017) From theory to practice, hurdles for personalized learning. *Educ. Week* 37, 11.
12. Kohn, A. (2015). Four Reasons to Worry About Personalized Learning. *Psychology Today*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-homework-myth/201502/four-reasons-worry-about-personalized-learning>.
13. The Anglo-American school of Moscow. (2016). *Learning Strategy: Personalized Learning 2011–2016*. Retrieved from <https://portal.aas.ru/file/Strategy-Plan--Learning-at-AAS.pdf>.
14. Marzano, R. J. (2010). *Formative assessment & standards-based grading*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
15. Pane, J., Steiner, E., Baird, M., Hamilton, L., & Pane, J. (2017). *Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
16. Pane, J., Steiner, E., Baird, M., Hamilton, L., & Pane, J. (2015). *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning: Executive Summary*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
17. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
18. Zmuda, L., Curtis, G., & Ullman, D. (2015). *Learning Personalized: The Evolution of the Contemporary Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

ОП

ФУТУРАМА



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: эффект Доплера

Александр Адамский

Школьная действительность воспринимается по-разному, в зависимости от того, куда движется сознание наблюдателя: в прошлое или в будущее.



Ловушка искажения

Многое из того, о чём я фантазировал в 1999-м, оказалось весьма правдоподобным, по крайней мере на уровне тенденций: тягомотные попытки утвердить стандарт, индивидуализация и сетевое образование, цифровизация, кризис управления – «от частой смены министра аппарата ведомства придёт в негодность до степени "восстановлению не подлежит"», конец цитаты.

И несколько раз журналисты и управленцы спрашивали: «А что будет через 10 лет? А через 20?»

Для меня это разные возможности: через 10 лет мне, возможно, ещё придётся ответить за свой прогноз, так как мне будет всего 74 года. А вот через 20 лет вряд ли у кого-то хватит совести напомнить почтенному предсказателю о его фантазиях времён очаковских и покорения Крыма.

Но поскольку относительность пространства и времени творит с нашим мышлением нечто невообразимое и временные аберрации позволяют воспринимать действительность, одновременно смешённую и накладывающуюся на саму себя, то не остаётся ничего другого, кроме мыслительного эксперимента. Проще говоря: бросить камешек фантазии вперёд из всей

Александр
АДАМСКИЙ

научный руководитель
Института проблем образовательной политики «Эврика»,
председатель управляющего
совета школы № 1520 им. Капцовых

силы. И уже из постепенно появляющегося будущего наблюдать эффекты возмущения образовательного поля.

...Здесь, конечно, можно попасть, а многие и попадают, в ловушку искажения, поскольку сигналы об изменении в образовании (и не только) поступают в наш мозг (в большинстве случаев) из постоянно меняющегося и далеко не единого образовательного пространства. А мы не просто внешние наблюдатели, а активные участни-

ки, источники таких сигналов, все без исключения. Поэтому, если восприятие участника, наблюдателя или аналитика обращено в прошлое, он видит картину в одном цвете, а если в будущее – в другом.

Великий поэт и певец империализма Редьярд Киплинг так описал в 1881 году это явление: ...И Томлинсон взглянул назад и увидел в ночи Звезды, замученной в аду, кровавые лучи. И Томлинсон взглянул вперёд и увидел сквозь бред Звезды, замученной в аду, молочно-белый свет...

Так до сих пор и неизвестно, знал ли поэт про открытие Кристиана Доплера (1842 г.), описывающее разное восприятие наблюдателем частоты колебаний в зависимости от того, приближается источник к наблюдателю или отдаляется от него, или сила воображения и гений художника подсказали ему этот образ.



Так ведь часто бывает: гениальное провидчество художника и рациональные гипотезы теоретиков неожиданно сходятся. Поэтому нам стоит предостеречься от недоверия как к излишне неправдоподобным (как нам кажется) фантазиям теоретиков, так и к внешне бездоказательным художествам людей творческих.

Но вернёмся к ловушке искажений. Свообразный «эффект Доплера» в образовательной политике очень распространён, и восприятие педагогической действительности зависит от настроя наблюдателя.

Поэтому я не буду придавать своим прогнозам положительную или отрицательную

окраску – неизвестно, как они будут восприниматься через 20 лет.

Я вижу, что зреют определённые идеи, тенденции, формируются определённые процессы, происходят события, которым я могу присвоить статус протонорм.

Эти идеи, тенденции, процессы и события могут (имеют высокую степень вероятности) стать институтами, могут превратиться в норму и служить основанием для образовательной деятельности. В силу объективности развития самой образовательной деятельности, а не в силу того, что к власти придёт тот или иной министр, или премьер, или президент.

Люди жадны до всего нового

Я убеждён, что образовательная деятельность развивается по своим фундаментальным законам, это связано с природой человеческого восприятия меняющегося мира. Мир меняется, и это фундаментальное обстоятельство, которое объективно определяет развитие образовательной деятельности. Как бы ни пытались замедлить или даже остановить этот процесс жёсткие преследователи Сократа, Галилея, Александра Радищева, а также современные – менее кровожадные, но от этого не менее кусачие – деятели охранительно-издательского комплекса, трава пробьёт асфальт, я убеждён.

Конечно, охранители сильны, демагогичны. Но. «Но воды Земли двигают валы новых прядильных станов, на верфях, в канатных и панорусных мастерских сотни рук работают по-новому в лад. Я предвижу, что ещё на нашем веку об астрономии будут говорить на рынках. Даже сыновья торговок рыбой будут ходить в школу. И жадным до всего нового людям наших городов придётся по душе, что новая астрономия заставила двигаться также и Землю... И Земля весело катится вокруг Солнца, и торговки рыбой, купцы, князья и кардиналы, и даже сам папа катятся вместе с ней. Вселенная внезапно утратила свой центр и сразу же обрела бесчисленное множество центров. Так что теперь любая точка может считаться центром, любая и никакая. Потому что мир, оказывается, очень просторен». Это сказал Галилей в интерпретации Бертольда Брехта.

Какой будет школа через 20 лет?

Примечание для родителей. Выбор школы – это рискованная инвестиция. Придётся самим выбирать, не полагаясь на известные образцы. Уровень образования будет всё сильнее влиять на уровень счастья, самореализации, на успешность и благополучие людей. Этот процесс не остановим. Где, в каком месте и в качестве кого ваш ребёнок превратит своё образование в практическую деятельность – даже не пытайтесь угадать. Нам не дано. Мир меняется так быстро, что радикальные перемены происходят за период, который меньше, чем образовательный цикл. Так стало.

Но! Можно предугадать, какие образовательные результаты могут способствовать само-реализации вашего ребёнка в будущем и какие образовательные ресурсы эти результаты могут дать.

И уже сейчас вы можете углядеть зачатки проявления этих характеристик школ или центров и выбрать школу для своего ребёнка. Но ещё раз: это как инвестиция. Не верьте слепо хорошо зарекомендовавшим себя в прошлом ресурсам.

Ищите те признаки будущего образования, которые описаны ниже.

Вот моё видение школы (в широком смысле слова – как образовательной деятельности, а не здания) через результаты и инструменты их достижения.

Полилингвальность

Закончился период одноязычного образования. С трёх лет ребёнок готов понимать минимум три языка, если он погружён в полилингвальную среду. Представьте себе детский сад, в котором детей утром принимает русскоговорящая воспитательница, сопровождает завтрак и занимается играми англичанка (причём обязательно носительница языка, не учительница иняза), а занятие театром, танцем или рисованием ведёт китаянка или испанка.

То же самое в школе, например подростковой: разные предметы, разные активности – на разных языках. Например, театральная деятельность – на английском, танцы и живопись – на китайском. Выбор языков – дело педагогического коллектива и управляющего совета.

«Преподавание иностранных языков» выпускниками педуниверситетов отойдёт в прошлое, как ушли уроки труда. Грамматика, произношение и другие важные результаты накладываются на деятельностный фундамент на специальных занятиях.

- У нас лучшие преподаватели английского!
- До свидания.

Полилингвальное образование – это уклад жизни, который соответствует глобализации этой самой жизни и возможности детей преодолевать искусственные барьеры на пути к успешности.

Два важных замечания из области образовательной политики и психологии.

1. Удержание нескольких языков развивает мышление ребёнка.
2. Диалог языков позволяет лучше освоить и понять родной язык.

Поэтому сказки и предрасудки вроде того, что «языки вытесняют друг друга», — от неграмотного построения уклада школьной жизни.

Итак, школа (детский сад) будущего — полилингвальная.

Образовательный результат: способность реализовать себя в максимальном наборе языковых (понятийных) сред.

Основной вызов ближайшего будущего: реализовать себя не в заранее известных местах-обстоятельствах, а в ситуации неопределенности. То есть способность создать собственное место — возможность реализации себя.

Это требует способности к самореализации, самоопределению, построению собственной жизненной траектории. Это важнейший образовательный результат. Он не достигается преподаванием учебного предмета «самореализация», это смешно. По нему нельзя провести тест, контрольную работу или ЕГЭ. Единственный шанс: на протяжении всего периода образования строить свою индивидуальную образовательную программу.

Это сложный процесс, требующий от взрослых, особенно от учителей, постоянного сопровождения и поддержки детей, организации различных проб себя, рефлексии результатов этих проб, детального обсуждения учебных действий.

Здесь не обойтись без цифровой платформы, фиксирующей огромное число результатов действий ребёнка, складывающей эти результаты в картину способностей и успешностей. А также — дефицитов, построения программы усиления успешного и восполнения дефицитного.

А самое главное — индивидуализация по-новому строит систему оценки результатов. Не в соответствии с абстрактными шаблонами, придуманными в «лаборатории качества

образования», а в соответствии с развитием индивидуальных наклонностей и освоением действительного общего образования индивидуальным путем.

Уже сейчас опыт персонифицированного образования показывает, что такой способ гораздо эффективнее приводит к владению общими понятиями, к дружелюбию, сотрудничеству и стремлению к общественному благу, чем насильтвенная муштра всех на одном «образовательном плацу», с единными для всех тестами и учебными программами.

Способность к самореализации — оптимальный путь к общему образованию.

Через 20 лет это станет нормой. Выбирая школу сейчас, стоит спросить: «У вас ребёнок научится строить свою индивидуальную образовательную программу?»

— Нет, но мы лучшие в рейтинге результатов единого государственного экзамена.

— До свидания!

ОСНОВНОЙ ВЫЗОВ БЛИЖАЙШЕГО БУДУЩЕГО: РЕАЛИЗОВАТЬ СЕБЯ НЕ В ЗАРАНЕЕ ИЗВЕСТНЫХ МЕСТАХ- ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ, А В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ

Расшколивание

Как уже было сказано, мир меняется быстрее, чем мы учимся.

Это ставит задачу освоения окружающего мира в процессе самого образования.

С другой стороны, в сегодняшнем мире, перенасыщенном информацией, необходимые знания, навыки, способы жизнедеятельности появляются тоже быстрее и в таком количестве, что «запихнуть» их в образовательные программы, написать и отпечатать учебники, подготовить учителей и решить все оргвопросы с преподаванием нового не удаётся. А пока это сделает неповоротливая система управления школами, новое утратит актуальность, и ему на смену придёт другое новое.

Такая вот история про то, что Ахиллес образования никогда не догонит черепаху эволюции.

Но решение этих двух задач можно объединить. Выход — в расшколивании. Образование

выходит за границы школьного здания, учителя уступают место профессионалам, которые, собственно, и производят новые знания, новые способы деятельности в технологиях, экономике, производстве товаров и услуг, искусстве, спорте.

Школа строит карту образовательной инфраструктуры, например вокруг себя, если это город. Находит рядом театры, музеи, банки, стартапы, библиотеки, госучреждения, социальные службы и превращает эти места в образовательные.

Подростки попадают к педагогически подготовленным физикам, инженерам, писателям, художникам, банкирам и финансистам, высококвалифицированным рабочим на современных производственных линиях, компьютерщикам, спортсменам.

При этом поменяется роль и функция учителя: это уже не «предметник», рассказывающий на уроке параграф учебника. Это наставник, помогающий ученику освоить то знание (навык или любое другое содержание), с которым он встретился, и уложить его в формирующуюся картину мира, построить своё общее образование.

Я убеждён, что без такого учителя расшколивание не работает. Мы в «Эврике» сейчас начинаем подготовку таких учителей – наставников расшколивания.

Окружающий мир меняется слишком быстро, и, если у ребёнка не будет опыта и способностей не просто ориентироваться в новых условиях, а добывать полезное для себя содержание и предъявлять себя в абсолютно новых условиях, он пострадает.

Да, здание школы перестаёт быть физическим центром образования. Но это означает только одно: окружающее пространство становится образовательной империей, школа захватывает новые пространства. И управлять ими сложнее, чем самым большим зданием.

Итак, через 20 лет школой будет огромная инфраструктура с самыми разными объектами (и субъектами), с разными видами деятельности.

Спрашивайте: «У вас происходит расшколивание»?

- А что это?
- До свидания.

Цифровые институты

Для того чтобы школа стала новой, нужны новые институты управления, финансирования, подготовки, обеспечения. Ключевое изменение, которое предстоит пережить системе школьного образования, – тотальная цифровизация управления.

Использование гаджетов в самом процессе образования – очевидная реальность, необходимость и неизбежность. Споры вокруг этой темы поддерживаются либо по невежеству, либо из-за стремления продлить извлечение прибыли из архаичных – бумажных – носителей. Зачастую и то, и другое делают одни и те же люди, порождая причудливую форму предрассудочного срашивания бизнеса и власти.

Другая тема, гораздо более актуальная, – это переход к цифровым институтам управления образованием. Сложнейший инновационный скачок, потому что в пределе это функциональная замена человека в процессе управле-

ния по согласованным нормам. Проще говоря: человек-министр не нужен.

Искусственный интеллект проанализирует миллиарды данных по состоянию десятков тысяч школ, деятельности миллиона учителей и результаты полутора десятков миллионов учащихся. Этого никогда не сделает и не делает ни один министр, ни одно министерство. А количество доступных данных растёт, и ведомство всё больше напоминает дикаря, который захватил современный теплоход и нажимает в капитанской рубке на все кнопки подряд, дёргает за все рычаги и скандалит с приборами, требуя от них личной преданности. Имитацию управления мы наблюдаем с ослабевающим интересом и гаснущей надеждой на улучшение дел.

ЧТОБЫ ПРЕКРАТИТЬ БЕСПЛОДНЫЕ СПОРЫ, КАКАЯ ШКОЛА ЛУЧШЕ ДЛЯ ВСЕХ, НЕОБХОДИМО, ЧТОБЫ ДЛЯ ВСЕХ БЫЛ ВЫБОР МЕЖДУ РАЗНЫМИ ШКОЛАМИ

Заменить ведомственную структуру искусственным интеллектом – технически абсолютно реальная задача. Но есть содержательная проблема: построение онтологии сбора и обработки данных. По какой понятийной структуре данные будут собираться, маршрутизироваться и агрегироваться? Кто будет вырабатывать образовательную политику и превращать её в ТЗ для ПО? Структура наподобие нынешнего министерства? «Это смешно», – говорила моя бабушка моему дедушке, когда он предлагал купить лотерею, чтобы выиграть автомобиль «Москвич».

Кто будет оформлять национальную и глобальную образовательную политику в систему задач сферы образования через 20 лет?

Не в формате лозунгов и деклараций, а в структуре согласованных понятий, описывающих результаты деятельности системы и определяющих объём необходимых ресурсов.

Пока такой структуры я не вижу.

Равноправие поставщиков

Сегодня негосударственным поставщикам образования крайне трудно выходить на рынок. Волею случая я уже несколько месяцев занимаюсь общественной работой в качестве руководителя группы Агентства стратегических инициатив по снятию барьеров для НКО и бизнеса на рынке образования. Мы собрали и систематизировали набор непреодолимых препятствий и передали в Минобрнауки РФ. Что с этим дальше делать?

Наше предложение: установить полное равноправие поставщиков образовательных услуг и товаров. Во всём: в условиях получения бюджетного и внебюджетного финансирования, допуска на рынок, разрешения для деятельности, снятия давления контрольно-надзорных органов.

Но всё-таки самое главное – чтобы у каждого ребёнка был выбор источников получения образования. Чтобы результаты, полученные у репетитора, в Интернете, музее, драмкружке и на уроке в школе, были равны по своей ценности.

Это основной принцип реализации права граждан на доступное качественное

образование: равноправие источников образования. Без этого новое образование не появится. Как это обеспечить? С помощью цифровых институтов. Думаю, через 20 лет так и будет.

Архивная педагогика

Мы же с вами за разнообразие? Значит, необходимо признать, что у разных людей имеются разные образовательные потребности и интересы. Кто-то стремится угнаться за временем и дать своему ребёнку максимальный ресурс для успешности в мире неопределённости. А кто-то, наоборот, желает остаться в понятном и стабильном мире, дать своему ребёнку качественное – в понимании прошлых поколений – образование.

Поэтому в рамках образовательной политики многообразия и вариативности необходимо предусмотреть для всех граждан возможность реализовать свои потребности. Чтобы прекратить бесплодные споры, какая школа лучше для всех, необходимо, чтобы для всех был выбор между разными школами.

В школах «архивной педагогики» будут учиться по бумажным учебникам, советским программам учебных предметов, с контрольными работами и диктантами, едиными для всех экзаменами, аттестацией учителей в формате экзаменов по предметам, проверочными работами каждую четверть. Будет «архивное министерство просвещения», интерактивное, с постоянно действующей выставкой приказов и распоряжений. Например, там будет храниться приказ об усилении противопожарной безопасности в школах Хабаровского края, а также находиться отдельная экспозиция – учебники федерального перечня издательства «Просвещение».

А 19 мая уже немолодой Зюганов повяжет красные галстуки юным пионерам, сводный кадетско-казачий батальон пройдёт торжественным маршем по Красной площади, под чистым московским небом пролетят юнармейские дроны, а приветственное слово скажет бот телеграм-канала «Единое образовательное пространство».

...Что? Эффект Доплера – я же предупреждал.

Источник: www.vogazeta.ru, 9.08.2019 г.

GAME CHANGER:

a dramatic journey to a digital personal competency system

Richard DeLorenzo

What will be the next big changes for schools in the future? This article is an attempt to highlight the critical transformation that is needed to prepare children for their future and not our past. As technology and innovations continue to develop exponentially we need to ask ourselves whether our traditional schools have what children need.

We are still operating schools designed for the industrial model that prepared a majority of students with basics skills, allowing them to earn an essential living wage. However, we now live in a society where factory jobs are becoming more and more obsolete due to robotics and outsourcing of jobs. We need to provide children with far more than basic skills. We have to prepare them so that they will not only be economically self-sufficient, but able to adapt to any new opportunity.

Undoubtedly, our current system has been unable to make these adjustments with any consistency that has been scalable.

The reason this article is important?

First, I hope to inspire leaders to understand that we need to unlock the magic of learning by creating a new paradigm that unleashes the potential of all children.

Second, I want to share my experience in transforming school systems from the long-standing, traditional, time-based seat-time model created over a 150 years ago to a digital personal competency system.



Richard
DELORENZO

an internationally known leader in education reform and organization restructuring, is best known for his uniquely comprehensive "grassroots" approach to reinventing educational systems.

Third, I have a deep commitment to helping courageous leaders out there who want to transform their classrooms, schools, and entire education organizations into ones that engage, empower, and better prepare children for their future.

During the past four decades, I have witnessed many examples of dramatic change in schools where a **whole systems approach** was implemented. This approach focuses on creating a connected culture with a **shared vision** and a **properly implemented digital personal proficiency system aligned to meaningful targets** that are flexible and measurable.

A whole systems approach focuses on creating a connected culture with a shared vision and a properly implemented digital personal proficiency system aligned to meaningful targets that are **flexible and measurable**.

The increased student achievement in these schools that has been documented suggests that the whole systems approach is the key to the transformation of our schools for the future. I believe that unless whole systems at the regional and national levels embrace this dramatic change, we will only be

tinkering with an already obsolete educational paradigm. If we feel our system needs a radical overhaul then here are some leading questions we should consider:

- Why is change necessary in our schools and what does this better future for schools look like?
- What is the difference between the traditional system and the Digital Personal Competency System?
- What are the key factors that should be considered in moving toward this vision?
- Why do some schools fail to make this transition?

Why is change necessary?

For the past fifty years, educators, parents, and inspired individuals have been trying to reform the education system to better meet the needs of students and to help graduating students to be more competitive in the new global economy. Over these decades, there have been seemingly endless, exhaustive attempts to set new standards of excellence, but few, if any, have proved to be sustainable, replicable, or scalable. These attempts at improvement have included restructuring of failing schools, introducing a rigorous and more competitive curriculum through common core standards, additional resources to help innovate systems, and finally, the continuation of alternative options such as magnet schools¹, alternative schools and charter schools². Although some improvements in student achievement have been documented, the vast majority of schools have failed; very few results have been sustainable for more than a decade and fewer yet are replicable or scalable. As a result, many students graduate from high school unclear about their future direction and inadequately prepared for success in college, work, and life. Many others don't graduate at all. Despite all of our efforts, we still find ourselves with pockets of excellence and systems of mediocrity.

This article offers some specific guidelines and steps for how committed educators, with the right tools and processes, can dramatically change educational outcomes for every child, not just some children.

Today, as I visit schools and regions across the world, I see thousands of parts moving in hundreds

of different directions. There is very little evidence that everyone is on the same page about the type of systemic change needed to dramatically improve learning for our children. I have talked with teachers and parents who are frustrated and not sure what to do. I have met thousands of students who felt left behind, disenfranchised, unengaged and not prepared for their future.

It is clear to me that what is needed is a dramatic overhaul of the education system and a new vision for education, drawing on the best research in child development and systems excellence. In a well-deployed competency system, the thousands of parts move in the same direction because for the first time there is a clear vision and transparency about where everyone is headed.

THIS IS A NEW SYSTEM WITH MUCH MORE POTENTIAL, BUT ALSO WITH ADDITIONAL RISKS

In a well-deployed competency system, the thousands of parts move in the same direction because for the first time there is a clear vision and transparency about where everyone is headed.

For teachers, administrators, parents, and especially students, there is clarity and focus, which leads to deeper commitment and higher, sustainable results. They all have clear road maps about their individual journey and how collectively they can create systems of excellence.

How will the roles of students, teachers and administrators change from a traditional system?

What is the difference?

Once the vision is established and the roles of the stakeholders change then there is a cascading effect of everything else changing. This is where we begin dismantling old paradigms and begin to reinvent how schools function and operate with a new playbook. Below is a list of key educational components

1 Prestigious public schools with in-depth study of individual subjects.

2 A publicly funded independent schools established by teachers, parents, or community group.

Table 1

	Traditional system	Personalized competency system	Benefit of digital personal competency system
Student role	"Sit and Get." Students are passive learners and are rarely engaged. Students cannot navigate their own learning	Because of the transparency of targets, learning expectations are clear. Students take more ownership in their role as learners; therefore they are more engaged and are able to navigate their own learning	Increases student engagement and ownership. Prepares students for the global economy by accelerating their learning, especially in skills necessary for the 21 st century
Administrator role	Protect the current system and avoid anything controversial in terms of change. Make most of the decisions for the school/district	With stakeholders input, creates the opportunity to shift to a proficiency system. Decision are jointly made with input from others. Begins to build leadership capacity to ensure sustainability of new system	A proficiency system unleashes the power of staff and students and leads to world-class outcomes. The role of administrators becomes more about creating and sustaining the new system to support staff and students versus protecting the traditional system
Teacher role	Teachers instruct to the middle of the class in whole group instruction. One size fits all approach (common to 95 % of classes in the U.S.)	Teachers' role changes to that of a facilitator because students, with the help of the teacher, have the ability to identify their instructional level, develop their instructional strategies, and create a more meaningful learning environment	Teachers really begin to understand the art and science of their profession by allowing students to accelerate their learning and be more engaged in their education. Teachers are learners together with students in this new learning environment. Learning is based on real-life situations including meaningful projects

and the impact this new system will have. This type of change is very different from what we have previously experienced in schools. This is a new system with much more potential, but also with additional risks.

This is a new system with much more potential, but also with additional risks.

This is what we call second order change because we have not only overhauled the system, but

reinvented many of the obsolete parts. This kind of change requires us to learn how to do things differently.

When a school decides to move to a well-deployed digital personal-competency system, a clear understanding of what this is and how it might be implemented is needed.

When a school decides to move to a well-deployed digital personal-competency system, a clear understanding of what this is and how it might be implemented is needed.

There are several critical elements to be taken into account.

WHEN A SCHOOL DECIDES TO MOVE TO A WELL-DEPLOYED DIGITAL PERSONAL-COMPETENCY SYSTEM, A CLEAR UNDERSTANDING OF WHAT THIS IS AND HOW IT MIGHT BE IMPLEMENTED IS NEEDED

Key factors

1. A shared commitment among stakeholders to create an **authentic shared vision** through which all have a voice and see the role they play in realizing the vision that is bigger than any one individual.

Table 2

	Traditional System	Personalized proficiency system	Benefit of personalized proficiency system
Grading	<p>A-F scoring based on arbitrary criteria.</p> <p>Example:</p> <p>Final quarter grades may be based on various combinations of participation, attendance, and test scores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Attendance, 10 % of grade ▪ Homework, 25 % ▪ Behavior, 15 % ▪ Test scores 	<p>Grading is based on mastering individual scales.</p> <p>3.0 is proficient 4.0 advanced</p> <p>"A, B, or try again" scoring. Students have multiple opportunities to achieve and improve their grades.</p> <p>Minimum GPA for graduation is 3.0.</p> <p>Guaranteed and Viable Curriculum (GVC) exists, meaning there is enough time to teach and enough time to learn the required content</p>	<p>Creates transparent and consistent expectations across classrooms and sites so that students, parents, teachers, and administrators know what is expected at each stage of learning and these expectations are not a moving target.</p> <p>It is critical that we can agree on what a we want all students to know and do to be successful in their future</p>
Assessments	<p>Teachers score students based on tests, attendance, and behavior. There is little consistency from class to class and subject to subject in grading and scoring.</p> <p>Assessments are primarily "paper and pencil" tests</p> <p>Rigor rarely goes beyond skills based (recall).</p> <p>There is often very little correlation to state standards.</p> <p>Mostly textbook driven</p>	<p>Assessments, tasks, and rubrics are tied directly to each individual target/scale. Each target receives its own, separate score.</p> <p>Assessments go beyond paper-and-pencil tests, such as projects, presentations and individual learning plans.</p> <p>Multiple attempts to demonstrate proficiency are allowed.</p> <p>Rigor is directly addressed in each rubric (e.g., Marzano or Bloom's taxonomy)</p>	<p>In this system, the transparency of assessments is such that a student knows exactly what is required to pass each individual scale.</p> <p>Assessments and rubrics inherently allow for meaningful engagement and deeper rigor through the taxonomy and are agreed on and made in collaboration between student and teacher</p>
Grouping Students	Whole classroom instruction with some grouping by ability	<p>Situational Grouping:</p> <p>Grouping is based on maximizing student learning in the most efficient way.</p> <p>Grouping is based on student needs and interest that allows for acceleration and deeper engagement, thereby meeting individual student needs</p>	<p>In classrooms where this is done, teachers are able to make three years academic gain in a single year.</p> <p>Increase in student engagement reduces discipline problems.</p> <p>Creates opportunities for rich learning networks outside classroom.</p> <p>Porous system, meaning students can move in and out of groups based on their needs and desires</p>
Instruction	<p>"One size fits all" textbook sets the pace. Students move on even if they are not ready for next steps. Whole group instruction is predominant. Application of skills is minimal.</p> <p>Prescribed programs and textbooks drive instruction</p>	<p>Instruction is balanced (students must understand the information and apply in real life situations whenever possible).</p> <p>Instruction is differentiated thus meeting individual students at the point of their need and interest.</p> <p>Textbooks are still valued but the targets drive the instruction</p>	<p>Needs of all students are met not only to meet one years' growth in one year of time but to increase the rate of learning for all students.</p> <p>Instruction is not just about learning the skills but applying the skills in a meaningful way thereby increasing student engagement. Emphasis on real world problems in a safe environment created by teacher and students</p>
Progression	Students move to the next grade level regardless if the student has acquired the necessary skills	<p>Students must achieve proficiency (3.0 or 4.0) to move to the next instructional level. Students are set up for success.</p> <p>Acceleration of learning is not only possible, but encouraged</p>	<p>Students are guaranteed by prerequisite knowledge to be successful in their learning progression.</p> <p>Due to the transparency of the system and with the aid of the digital platform, students, teachers and principals are able to navigate their own progression</p>

Table 3

	Traditional approach to sustaining schools' vision	Transformation approach to creating and sustaining a competency model	Benefit
Leadership	<p>They are just trying to maintain the system without creating controversy.</p> <p>Leaders want to do the right thing but often don't have the skills or processes necessary to move forward</p>	<p>Deep commitment to being a learner in understanding this new system.</p> <p>Leads and supports 2nd order change</p> <p>Designs a clear road map with deliverables.</p> <p>Builds leadership capacity to sustain the dynamic vision.</p> <p>Data driven decisions practiced to support the vision.</p> <p>Policies are put in place to support the journey of change.</p> <p>Commitment to continuous improvement that inspires others to follow and attracts new teachers and families to their schools</p>	<p>Leadership systems can and will help sustain any new vision.</p> <p>The first step is understanding how everyone needs to be a leader</p>
Shared vision	<p>Reprinted posters of the strategic plan are visible in schools.</p> <p>Little to no evidence that there is commitment.</p> <p>Little to no evidence of metrics to support this journey.</p> <p>Little to no trend data to show progress over 5 years</p>	<p>An authentic shared vision that creates the energy to really have an impact.</p> <p>Reenergizing the vision annually to ensure the ownership and commitments are strong.</p> <p>Supporting documents are real time with corresponding metrics.</p> <p>80 % commitment from staff to push forward</p>	<p>Sustaining the vision ensures commitment and focus for the long run</p>
Curriculum	<p>Follow state and federal mandates in regards to standards and assessments.</p> <p>Inconsistent deployment of the of content and instruction.</p> <p>The curriculum is not guaranteed or viable</p>	<p>Targets, scales, assessments, instructional and reporting philosophy are supported by best practices.</p> <p>Data driven decision is consistently deployed in real time.</p> <p>There exist a guaranteed and viable curriculum (GVC)</p>	<p>There exists a common language around targets, scales, assessment instructional delivery and reporting which helps unify the system</p>
Continuous improvement	<p>Most of the decisions are made from a reactionary perspective.</p> <p>Lagging indicators dictate decisions.</p> <p>The digital data is usually found in bits and pieces and sits on several platforms. Decisions regarding system improvement are made looking at lagging indicators</p>	<p>There is a commitment from stakeholders to a growth mindset about every aspect of this system.</p> <p>Leading indicators dictate real time decisions.</p> <p>One comprehensive digital platform that mirrors the direction of the system and then cascades down to individuals</p>	<p>This is an endless journey that builds upon previous successes and learns from set backs.</p> <p>Dashboards provide real time data so that decision can be made immediately, thereby continuous improvement become part of the culture</p>

2. A **guaranteed and viable curriculum** (GVC) that reflects what every child will know and do to be successful in their future. GVC means there is enough time to learn and enough time to teach the content.
3. A commitment to honor and respect each person's role and create a culture of support with a **code of collaboration**.
4. A systemic commitment and plan to **develop current leaders** and encourage **new leaders to grow** so that the system will be sustained over time.
5. A culture of **continuous improvement** around the best practices benchmarked against the best practices in the world and a commitment to make immediate adjustments to stay on course.

6. A clear understanding of the **change process** and how it will affect the entire system and the proactive steps needed to navigate the myriad of mines along the way.

Why do some schools fail to make this transition?

For every school that we were able to help transform to a proficiency model there were just as many that failed. After post interviews and some reflection, I came up with six key reasons why systems are not able to find success in any type of second-order change.

1. Overcoming the traditional educational inertia is too difficult with little support at the regional or national level.
2. The leadership is unable or unwilling to lead this initiative.
3. Very low trust level between different stakeholder groups (teachers, administration, board members, community and parents).
4. Poor history of following through on previous initiatives.
5. Inconsistent deployment of shared vision, no road map, no deliverables, inconsistent trainings and little attention to the data.
6. Majority of the work is left to a few individuals which results in poor ownership of the vision.

The journey is a difficult one, but it is necessary if we are serious about helping every child to have the opportunity to be successful in their future. The Chugach School District in Alaska where this was first initiated as a system in 1994 had created significant positive trend data over 5 years. Even more impressive was that they were the first winners ever in the business category of the

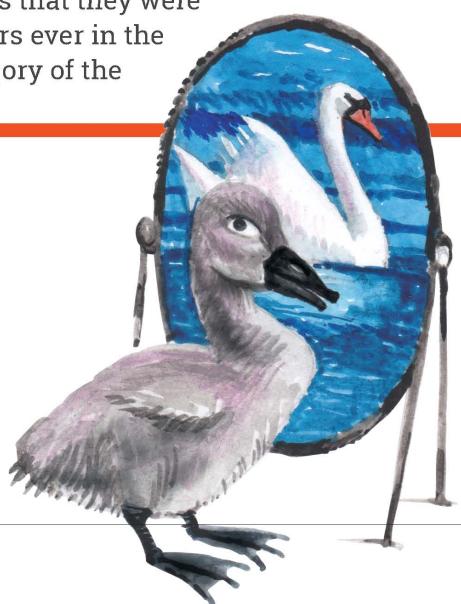
prestigious Malcolm Baldrige Award given by the President of USA. Thus began the journey of helping other schools throughout the world that had the desire to change. This resulted in creating a nonprofit called Re Inventing Schools Coalition (RISC) whose mission was to impact the lives of 1 million children. After many years on the journey helping systems to make the transition here are the results: Students at Re-Inventing Schools Coalition (RISC) trained systems are 37 % more likely to score proficient or above on state tests for reading, 54 % more likely to score proficient or above on state tests for writing, and 55 % more likely to score proficient or above on state tests for mathematics than students at non-RISC schools.

My hope is that those of you reading this article will develop a deeper knowledge of what it takes to move individuals and systems to new levels of learning and that you will be inspired to become engaged in supporting this type of transformation.

This journey is a very complex one, but it begins by taking the first step of understanding how critical it is to provide young people with a better school experience, prepare them for their futures and help them become life-long learners.

References

1. DeLorenzo, R., & Gaddy-Carrio, B. (2008). *Delivering on the Promise: The Education Revolution*. Indianapolis, IN: Solution Tree. Retrieved from <https://www.solutiontree.com/>
2. Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (1996). *A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
3. Haystead, Mark W. (2010, April). *RISC vs. Non-RISC Schools: A Comparison of Student Proficiencies for Reading, Writing, and Mathematics*. Marzano Research Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 538081).



It is clear that what is needed is a dramatic overhaul of the education system and a new vision for education, drawing on the best research in child development and systems excellence

EDEXPERT.RU

#ПЕРЕЗАГРУЗКА



- ▶ Новости рынка образования
- ▶ Комментарии экспертов
- ▶ Календарь событий
- ▶ Исследования
- ▶ Консалтинг

“

Александр АНИКЕЕВ
министр образования и науки Калужской области

rogramma по развитию личностного потенциала привлекла нас тем, что её стратегические цели совпадают с целями развития системы образования нашего региона. Мы занимаемся задачами, которые поставлены

в президентском Указе от 7 мая 2018 года. Без использования потенциала педагогов, учащихся реализовать амбициозные цели, о которых говорит наш президент, будет очень сложно. И в поисках партнёров мы обратили внимание на программы, которые реализует Благотворительный фонд «Вклад в будущее».

”

“

Ирина ЛОБОДА
директор Департамента образования Ярославской области

едагоги нашего региона искренне желают развиваться сами и, естественно, развивать наших детей. На выходе у нас получатся реально яркие и серьёзные проекты, которые изменят образовательную среду,

наполнение образовательных учреждений и, самое главное, взаимоотношения. Эти проекты позволят нашим школьникам реализоваться и познать себя, увидеть свои сильные и слабые стороны. Выражаю слова огромной благодарности фонду за программу по развитию личностного потенциала.

”



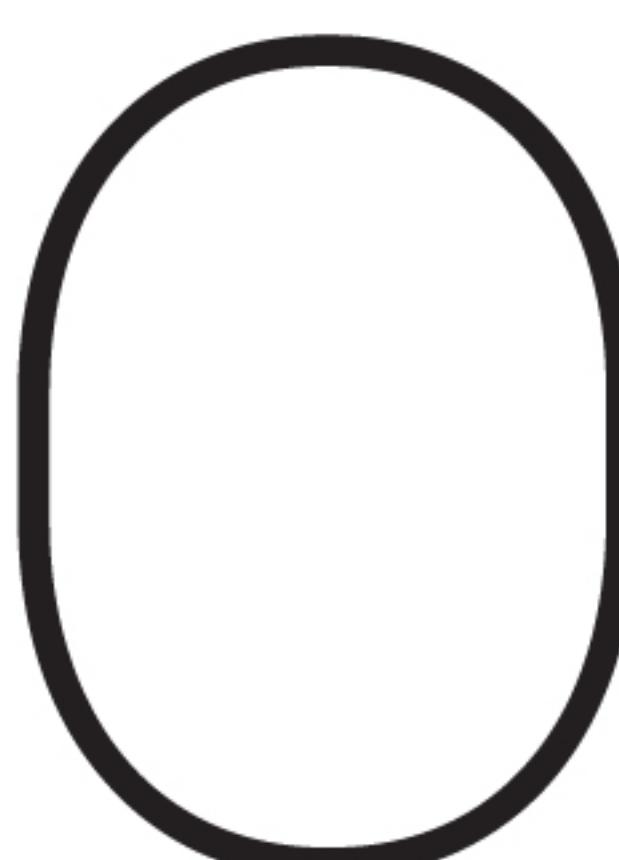
Игорь РЕМОРЕНКО
ректор Московского городского
педагогического университета



бычно подготовка учителей — как замок из словной кости, планируется исходя из видения самих работников образования. Однако иногда необходимо посмотреть на себя со стороны и попытаться обратить внимание на методы и способы работы, которые используются в других областях, за пределами системы образования. Программа развития личностного потенциала фонда «Вклад в будущее» поможет настроить такое видение со стороны, максимально используя разработки, распространяющиеся в бизнес-консультировании, в работе с персоналом, в иных гуманитарных практиках.



Александра КОРЯГИНА
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Гимназия № 19» г. Калуги



бучение в рамках программы по развитию личностного потенциала подарило мне в первую очередь вдохновение и возможность взглянуть на образовательный процесс под новым, ещё более интересным углом. Особенно мне запомнились занятия с психологом, которая рассказала об удивительном мире эмоций, научила нас справляться с ними, объяснила, как познание эмоций помогает образовательному процессу. А Марина Пинская вместе со своей командой познакомила нас с понятием критического мышления и привела несколько примеров эффективных уроков. Я считаю, что благодаря занятиям по социально-эмоциональному и когнитивному развитию образовательный процесс может стать по-настоящему захватывающим и успешным.

Я думаю, что через три года после старта программы школа перейдёт на новый этап развития, превратится в настоящую команду, способную мыслить едино и давать ученикам современное, качественное образование. Главное — не бояться перемен и не забывать, что совершенствоваться должны не только дети, но и учителя.