

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СВОБОДЫ УЧИТЕЛЯ

Пособие для самоанализа
методической системы учителя

2024

*Печатается по решению Педагогического совета
ГБУ ИМЦ Красносельского района Санкт-Петербурга*

Составитель –

А.Н. Бакушина, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела центра довузовских программ, проектов и организации приема в бакалавриат и магистратуру НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург.

Научный редактор –

О.Е. Лебедев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Рецензенты:

В.К. Бацын, старший преподаватель магистратуры «Образовательная политика» МГПУ,
Т.В. Рогозина, канд.пед.наук, доцент кафедры туризма, сервиса и гостеприимства Института экономики и управления РГПУ им. А.И. Герцена

П62 **Методическое пространство учителя.** Пособие для самоанализа методической системы учителя. – СПб: ООО «Принт», 2024. – 144 стр.

ISBN 978-5-9631-1155-0

Предметом обсуждения в пособии является методическое пространство учителя. Психологический, интеллектуальный, творческий климат урока зависят, в первую очередь, от профессионализма и личностного позиционирования учителя. Поэтому разговор о субъектном целеполагании и методическом инструментарии учителя исключительно важен. Пособие адресовано педагогам для проведения самоанализа своей педагогической деятельности, а также директорам и заместителям директоров школ, методистам для анализа методической системы образовательной организации, условий, обеспечивающих взаимосвязь предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

ISBN 978-5-9631-1155-0

© ГБУ ИМЦ Красносельского района Санкт-Петербурга, 2024
© Коллектив авторов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Почему пособие?	
Часть 1. Лебедев О.Е. Педагогическое самоопределение учителя: возможности и ограничения	
Часть 2. Технология самоанализа методической системы учителя	
Часть 3. Результаты самоанализа профессиональных возможностей учителя: следующий шаг	
Григоренко Д.Л. Слишком много учителя, слишком мало ученика	
Алякина О.Н. Система обучения английскому языку: что можно изменить	
Поспелов М.В. Гибкость предметного содержания в методической системе	
РусакOVA Н.А. Безотметочное оценивание на уроках математике в основной школе	
Терещенко Л.Г. Уроки математики для учащихся: задания и задачи	
Чумахидзе Т.Л. Окружающий мир в начальной школе: чему учимся?	
Базарова А.И. Уроки по истории и культуре Санкт-Петербурга: роль учителя и учащихся	
Полищук И.В. Из одиннадцатого в пятый	
Гилева Н.Н. Педагогические встречи – 2024	
Часть 4. Бакушина А.Н. Методический проект как коллективное творческое дело	
Рогозина Т.В. Методическое пространство свободы учителя. Рецензия	
Бацын В.К. Методическое пространство свободы учителя. Рецензия	

ПОЧЕМУ ПОСОБИЕ?

Жанр этой книги определён как пособие. Естественно, что возникает вопрос – пособие кому? В чем? В первую очередь оно адресовано учителям, но сразу надо сказать, не всем. Это пособие скорее всего будет интересно тем учителям, которые склонны размышлять о своих профессиональных возможностях и смысле своей педагогической деятельности. Все знают, что в деле обучения и воспитания от учителя зависит многое. Многое – но не всё, потому что в деятельности учителя многое и предопределено действующими образовательными стандартами, существующими условиями деятельности, состав учащихся, позиций родителей и других факторами. Но при всех заданных обстоятельствах учитель обладает немалой свободой для своего профессионального самоопределения, в том числе для определения педагогических целей, которые возможно реализовать «здесь и сейчас».

Предметом обсуждения в данном пособии является методическое пространство свободы учителя. Если учитель позиционирует себя как автора методической системы, то появляется необходимость ответить на вопрос, в чём эта система заключается, в чём проявляется в методической системе индивидуальность учителя, какие элементы системы меняются в связи с изменениями в образовательной среде и в связи с профессиональным развитием самого учителя. В пособии идёт речь о возможностях самоанализа учителей своей методической системы. Можно сказать, что это пособие ориентировано на самопознание учителя.

Пособие адресовано не только учителям, но и организаторам образовательного процесса, а также специалистам в области образовательных технологий. В роли первых выступают завучи и директора школ, в роли вторых – сотрудники информационно-методических центров и научно-образовательных организаций, взгляд на методические свободы учителя, вероятно, будет немного иным. Для них основным объектом анализа является образовательная система школы, которую можно рассматривать как совокупность индивидуальных методических систем, связанных между собой. С этой точки зрения, интерес представляют общие черты предметных методических систем и их связи с методическими системами классных руководителей. Иными словами, забота таких специалистов – условия, обеспечивающие взаимосвязь предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

Это пособие представляет собой результат педагогического семинара «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы» (о программе и организации семинара говорится в статье А.Н. Бакушиной).

В рамках семинара учителя разных предметов анализировали собственные методические системы, используя общие подходы к решению аналитических задач. Сначала надо было определить, что понимается под методической системой, затем выяснить, какое место предметная методическая система занимает в системе общего образования. Любая образовательная система реализуется в процессе, который возможно проектировать. В связи с этим рассматривалась практика планирования учебных занятий. Сутью образовательного процесса является взаимодействие его участников, поэтому одного из занятий было посвящено проблемы формирования межсубъектных отношений учителей и учащихся «Моменты истины» в образовательном процессе является урок. Понимание урока как звена образовательного процесса меняется, как меняются представления и об учебном предмете и классе как образовательном сообществе. Предметом анализа стала эволюция предметно-классной-урочной системы. Любая образовательная деятельность носит целенаправленный характер. Это обусловило необходимость обсуждения соотношения педагогических целей и действительных результатов образовательной деятельности, а также роли оценивания достигнутых результатов как средства управления образовательным процессом.

Если говорить о результатах семинара, то первый из них заключается в том, что использованные в рамках семинара подходы к решению аналитических задач оправдали себя. Они обеспечили возможность самоанализа индивидуальных методических систем участников семинара. Данные подходы могут быть применимы и в других семинарах, ориентированных на решение проблем профессионального самоопределения слушателей. Содержание этих подходов раскрывается в статье «Педагогическое самоопределение учителя: возможности и ограничения».

Если считать, что самоанализ индивидуальных методических систем оказался результативным, то в чём заключаются индивидуальные результаты участников семинара? Можно отметить два вида таких результатов. Об одном из них можно получить представление, ознакомившись с разделом «Технология самоанализа методической системы учителя». В нём приведены вопросы для участников семинара (они конкретизируют указанные выше подходы к самоанализу методических систем) и примеры ответов на эти вопросы. Вот эти примеры и позволяют сделать вывод о том, что результатом семинара стали те или иные изменения в педагогических позициях его участников.

Другой существенный результат семинара нашёл отражение в статьях большой группы его участников: это их профессиональные планы, размышления о том, что может стать следующим шагом в профессиональном развитии авторов статей и в их образовательной практике. Для читателя может

быть интересно не только выводы, к которым пришли авторы статей, но и как они пришли к этим выводам.

Ещё один результат семинара – опыт его организации как коллективной творческой деятельности (статья А.Н. Бакушиной). Это опыт, который можно использовать и в другой работе с учителями, ориентированной на продуктивный характер совместной деятельности.

*Научный руководитель семинара
профессор, член-корр. РАО О.Е. Лебедев*

ЧАСТЬ I ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

*Лебедев О.Е., д-р.пед.наук,
профессор, член-корреспондент РАО*

1. УЧИТЕЛЬ КАК АВТОР МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Система образования обладает определённым потенциалом – возможностями для решения средствами образования проблем, имеющих социальную и личностную значимость. Теоретические возможности системы образования превращаются в педагогические, если профессиональные возможности учителя соответствуют целям образования; педагогические возможности превращаются в реальные, если система образования располагает необходимыми финансовыми, материальными, информационными, кадровыми и иными ресурсами. Реальные возможности становятся действительностью при адекватном управлении системой образования.

Профессиональные возможности учителей являются фактором, оказывающим существенное влияние на развитие системы образования, на обеспечение его доступности и качества в соответствии с меняющимися социальными запросами.

Профессиональные возможности учителя проявляются в его методической системе. Такая система, независимо от учебного предмета, предполагает соответствие целям образования (в данном случае целям общего образования, которое даёт или может дать школа). Критерием оценки эффективности методической системы являются образовательные результаты, достигаемые учащимися, и цена достижения этих результатов. Эти результаты достигаются в процессе взаимодействия учителей и учащихся.

Как известно, любая система представляет собой совокупность элементов, находящихся в определённых связях и отношениях. Эти связи и отношения определяют потенциал системы, её возможности, которые превышают сумму возможностей её элементов.

Элементами методической системы учителя можно считать средства, которые используются учителем для достижения педагогических целей – содержание учебного материала, формы и методы обучения, оценивание деятельности учащихся, обязательные правила и нормы и т.д. Но эти средства обеспечивают достижение педагогических целей только в том случае, если имеет место взаимодействие учителя и учащихся – педагогические результаты всегда находятся в сфере деятельности учащихся. В связи с этим

методическую систему учителя можно определить как совокупность средств организации взаимосвязанной целенаправленной деятельности учителя и учащихся.

Методическая система учителя находится в движении, в ней происходят изменения, обусловленные переменами в условиях образовательной деятельности и профессиональным развитием самого учителя. Методическая система учителя формируется в ходе решения задач, возникающих в процессе обучения учебному предмету. Методические системы разных учителей могут различаться и задачами, которые ставят перед собой учителя, и подходами к их решению.

Исходной задачей является определение целей обучения учебному предмету, соответствующих целям общего образования.

Цели образования формулируются в законодательных актах, в образовательных стандартах, примерных образовательных программах, других документах, имеющих нормативный статус. Цели образования отражают (не всегда адекватно) представления о возможностях системы образования. Представления о том, что «Школа должна» существуют и у общественности, в том числе родительской.

В 90-е годы Жаком Делором (Европейский союз) были сформулированы четыре основных цели школьного образования: научить учиться, научить работать, научить жить, научить жить вместе. Такой подход к определению целей образования позволяет их конкретизировать применительно к определённой ситуации. Лет десять тому назад на международном экономическом форуме была выдвинута идея 4К – целевых ориентиров для системы образования (креативность, критическое мышление, коммуникативность, коллаборационизм – способность работать в команде). Возможны и иные подходы к определению целей образования.

У учителей могут быть свои представления об основных целях школьного образования. При самоанализе своей методической системы имеет смысл исходить из собственного понимания ценностных и целевых ориентиров школы, поскольку эти ориентиры будут влиять на определение целей своего предмета, его места в системе общего образования. Целевые ориентиры учителя могут в разной степени соответствовать социальным целям, поскольку социальные требования исходят из представлений о том, какой школа должна быть, а педагогические цели отражают представления о школе, которая есть. Они исходят из реальных возможностей конкретной образовательной системы.

Под целями понимаются ожидаемые результаты деятельности. Под ними понимаются знания и умения, полученные учащимися, приобретённый ими опыт различных видов деятельности, функциональная грамотность и социальная компетентность, сформированные у учащихся ценностные ори-

ентиры, показатели успеваемости, экзаменационные отметки и т.д. В любом случае сущностью образовательных результатов являются новые возможности для решения проблем, имеющих социальную и личностную значимость. Результат школьного образования проявляется в расширении круга значимых проблем и в возможности их решения.

Учитель проявляет себя как автора методической системы не только в определении ценностных и целевых ориентиров обучения своему предмету, но и в понимании сущности своего учебного предмета.

Учебный предмет – основа образовательной системы, но взгляды на его сущность могут быть разными. В «Педагогической энциклопедии» (1966 г.) под учебным предметом понималась дидактически обоснованная система знаний, умений навыков, отобранных из соответствующей отрасли науки или искусства. В «Российской педагогической энциклопедии» (1999 г.) отмечается, что каждый учебный предмет имеет главную функцию, определяющую его ведущий компонент: это могут быть предметные научные знания (физика, биология и т.д.), способы деятельности (иностранный яз., черчение и т.д.), способности к определённому восприятию действительности (музыка, изобретательное искусство).

В «Российской педагогической энциклопедии» обращается внимание на то, что учебный предмет нельзя идентифицировать с соответствующей областью науки (обучение предмету включает умение воспринимать и анализировать информацию, принимать решение, планировать и контролировать свою деятельность и т.д.). С позиций первого подхода, учебный предмет – это совокупность знаний (фактов, понятий, методов, оценочных суждений), которую надо усвоить. С позиций второго подхода, учебный предмет – это совокупность явлений, отношение к которым надо определить (эти явления надо объяснить, оценить, увидеть в них идею, способ решения проблемы, эмоционально воспринять и т.д.).

Если смыслом методической системы учителя является организация взаимодействия с учащимися, то её существенной чертой становится отношения между участниками образовательного процесса (учителем и учениками) и их отношение к самому образовательному процессу.

2. УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКИ. КТО ОНИ ДРУГ ДРУГУ?

Часто выделяют три основных типа взаимодействия учителя и учащихся – авторитарный, демократический, попустительский. Представляет интерес попытка определить разные типы поведения учителя в процессе общения с учениками: общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание, дружеское общение.

Паулу Фрейре (бразильский педагог и философ; автор книги «Образование ради достижения свободы», 1971) так описал сложившуюся систему отношений между учителем и учениками:

1. Учитель учит-ученики обучаются.
2. Учитель знает всё-ученики не знают ничего.
3. Учитель думает – за учеников думают.
4. Учитель говорит-ученики смиренно слушают.
5. Учитель наводит дисциплину-ученики подчиняются дисциплине.
6. Учитель делает выбор и навязывает свой выбор – ученики подчиняются.
7. Учитель действует – у учеников есть иллюзия действия благодаря тому, что действует учитель.
8. Учитель определяет содержание программы обучения – ученики (которых никто и не спрашивает) соглашаются с ним.
9. Учитель не отделяет власть знания от своей собственной профессиональной власти, противопоставляя её свободе учеников.
10. В процессе обучения учитель-субъект, тогда как ученики всего лишь объекты обучения.

Такую систему отношений можно наблюдать и в современной школе. Более того, какие-то ситуации из числа указанных Фрейре могут казаться очевидными – конечно, на уроке необходима дисциплина, ученики должны внимательно слушать учителя, когда он говорит и т.д. Эти отношения основываются на идеологии долга – ученик должен освоить единую для всех образовательную программу в установленные сроки, используя указанные ему способы деятельности.

Иные отношения основываются на идеологии права (на доступное и качественное образование): ученик имеет право на выбор индивидуального образовательного маршрута и принимает на себя ответственность за следствия сделанного выбора.

Перспективными направлениями развития системы образования считается переход от субъект-объектных отношений (которые описаны П. Фрейре) к межсубъектным, когда и учителя, и ученики выступают как субъекты образовательной деятельности, имеющие возможность влиять на её цели, содержание, формы и методы.

Субъект-объектные отношения ориентированы на мотивацию долга – учащиеся выполняют учебные задания по предмету, потому что они должны освоить образовательную программу, сдать экзамен, избежать возможных неприятностей. Субъект-субъектные отношения ориентированы на иную мотивацию – это может быть интерес к самим учебным занятиям, к содержанию предмета, к его формальным или неформальным результатам.

В массовой образовательной практике нередко сочетается меры принуждения и меры стимулирования познавательных интересов учащихся.

Выбор этих мер определяется позицией учителя, тем как он воспринимает своих учеников – как учащихся, которые обязаны выполнить свой учебный долг, или как будущих взрослых, которые за годы обучения в школе могут приобрести опыт принятия самостоятельных и ответственных решений а в связи с этим опыт самопознания, самореализации и самооценки.

Позиция учителя реализуется в его методической системе. Совокупность методических средств, которые использует учитель, определяет позицию учителя – они могут занимать позицию исполнителей, которые добросовестно (или не очень) выполняют указания учителя. Наблюдается ситуация, в которой учитель буквально поминутно определяет, что сейчас должны делать учащиеся. Возможна иная позиция учащихся, при которой они самостоятельно определяют свои образовательные задачи и способы их решения. Формирование такой позиции предполагает направленность методической системы учителя на развитие самостоятельности учащихся.

3. АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ПО ПРЕДМЕТУ: ИСКЛЮЧЕНИЕ ИЛИ НОРМА?

Под программой по предмету обычно понимают документ, составленный по определённым правилам и соответствующий заданному образцу. Нов данном случае речь идёт о другом – о практике реализации целей обучения учебному предмету, которые сам учитель рассматривает как приоритетные. Это практика определения последовательности уроков, их преемственности, общей целенаправленности, связи между урочной и внеурочной деятельностью, роли учителя и учащихся в образовательном процессе. Такая практика не всегда выглядит как явная реальность.

В системе образования, как и в других социальных сферах, существует скрытая реальность. В педагогике используется понятие скрытого учебного плана. В книге Питера Мак-Ларена «Жизнь в школах: введение в критическую педагогику» (М.: Просвещение, 2000) скрытый учебный план определяется как непредусмотренные результаты обучения в школе. Автор пишет, что школа воспитывает не только посредством создания стандартных учебных ситуаций, но и другими методами. В их числе правила поведения, организация урока, манера обучения и восприятия знаний, которая предлагается на уроке, процедура выставления оценок, вообще понятия, которые внушаются всей обстановкой обучения. В книге отмечается, что часто скрытый учебный план замещает цели и идеалы обучения, открыто заявленные учителем или школой.

В данном случае понятие «скрытая рабочая программа» используется по нескольким соображениям: во-первых, чтобы подчеркнуть – речь идёт

не о документе под названием «рабочая программа; во-вторых, скрытая рабочая программа выходит за традиционные рамки учебной программы по предмету, которые определены образовательными стандартами; в-третьих, имеется в виду, что на практике содержание учебного предмета чаще всего не вполне соответствует тому тексту рабочей программы.

Один учитель копирует примерную программу и методические рекомендации, другой – адаптирует обязательные требования к конкретной образовательной ситуации (учитывая состав учащихся, среду и свои профессиональные возможности). В первом случае основой для определения программы обучения предмету является представление о должном, во втором – о сущем.

Если рассматривать «скрытую рабочую программу» как объект анализа, то необходимо этот объект конкретизировать, выявить его структуру.

- Любая учебная программа представляет собой модель процесса перехода от одного уровня обученности к другому. Этапы этого процесса традиционно обозначаются темами. Но смысл данных этапов может пониматься по-разному. Обычно каждый этап (раздел, тема) связывается с освоением новых знаний. В итоге сам процесс понимается как процесс накопления знаний. Но учебный процесс может рассматриваться и как процесс приобретения новых познавательных возможностей, а каждая учебная тема как этап развития самостоятельности учащихся в решении познавательных, коммуникативных, ценностных и иных проблем.
- Различия в понимании сущности этапов учебного процесса могут проявляться в способах описания содержания учебного предмета. В одном случае указывается перечень общих понятий, фактов, правил, которые необходимо изучать, в другом указывается, какие явления учащиеся должны уметь описывать, объяснять, оценивать, какими способами познавательной деятельности они могут овладеть.
- Рабочая программа («явная» или «скрытая») может ограничиваться содержанием обязательных занятий по учебному предмету, а может охватывать и другие виды образовательных процессов (изучение других дисциплин, внеурочная деятельность, дополнительное образование). С этой точки зрения, программы по математике и литературе, например, могут быть трансформированы в комплексные программы математического, литературного (или иного предметного) образования.
- Содержание учебного предмета для учащихся предстает как содержание учебника и как изложение учителя. В связи с этим существенное значение имеет соотношение этих двух источников образовательной информации (к которым сейчас добавляется и третий источник – интернет-ресурсы).

Роль учителя как источника образовательной информации может быть разной. Он может вступать в роли актёра, воспроизводящего чужой текст и предлагающего свою версию этого текста, в роли комментатора (объясняющего трудные места в тексте или дополняющего его), в роли автора собственного текста.

- Рабочая программа распределяет учебное время между отдельными этапами процесса (темами). Реальное время на изучение учебной темы может отличаться от запланированного, если выясняется, что планируемые результаты не достигнуты. Но в этом случае возникает необходимость сократить время на изучение какой-то другой темы. Отсутствие временных резервов приводит к «безостановочному» процессу, следствием которого является рост числа учащихся, не успевших освоить учебную программу. «Скрытая» часть рабочей программы заключается в определении возможных способов предупреждения неуспеваемости (или в их игнорировании, в ориентации на «выполнение программы»). К «скрытой» части программы относится и практика домашних заданий, которая может учитывать или не учитывать реальные временные ресурсы учащихся.
- Существенным элементом рабочей программы является планирование «обратной связи» – способов выявления образовательных результатов, позволяющих оценивать качество учебного процесса и при необходимости корректировать его. «Скрытая» часть программы проявляется в функциях устного и письменного опроса учащихся (ориентация исключительно на контроль, на обучение, на сочетание функций).
- Образовательный процесс неизбежно проходит под воздействием многих факторов, которые не зависят напрямую от учителя. В связи с этим возможности планирования процесса являются ограниченными. Различия в планировании касаются меры его «жесткости», «гибкости», определении разумных границ планирования.

Значимость «скрытой» программы как фактора трансформации целей – намерений в цели-возможности обусловлена тем, что в конечном счёте учит скрытая программа. Отражает представления учителя о ценностях – о том, что является наиболее важным в обучении предмету.

Декларируемая рабочая программа реализует требования государственных образовательных стандартов, которые отражают социальные представления о должном. Реальная программа ориентирована на реализацию роли учителя, на его представление о возможном в конкретной образовательной ситуации.

Смысл реальной рабочей программы учителя заключается в определении ступеней развития познавательной самостоятельности учащихся, соответствующих целей обучения предмету и возможностям учащихся.

Развитие самостоятельности учащихся может проявляться:

- в степени самостоятельности применения знаний, умений и навыков (под руководством учителя, по указанию учителя, по своей инициативе);
- в сфере применения знаний, умений и навыков (в идентичной, аналогичной, новой);
- в самоорганизации учебной деятельности (определение целей и задач, планирование, выбор источников образовательной информации и способов деятельности, анализ и оценка процесса деятельности и достигнутых результатов).

Основным условием развития самостоятельности учащихся является создание ситуаций выбора, в которых учащиеся должны сами принимать решение, принимая на себя ответственность за их следствия.

4. УРОК КАК «МОМЕНТ ИСТИНЫ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ УЧИТЕЛЯ

Урок даёт представление о действительной целенаправленности процесса обучения предмету, о том, чему учитель придаёт главное значение – сформировать знания о различных явлениях действительности, источниках информации об этих явлениях или научить выбирать источники, систематизировать полученные учащимися знания или научить учащихся способам систематизации знаний, сформировать оценочные суждения учащихся или сформировать у учащихся критерии оценки, дать представления о требованиях к обязательным результатам или научить определять цели образовательной деятельности.

Организация урока, определение его целей отражают широту представлений учителя о сущности образовательного процесса – он может рассматриваться как совокупность большого числа отдельных уроков или как процесс развития познавательных возможностей учащихся, в котором каждый урок связан с другими общими целями. Во втором случае учитель, начиная занятие по своему предмету в сентябре, имеет представление о том, какие новые познавательные возможности приобретут учащиеся к маю.

При любой регламентации образовательного процесса урок остаётся пространством профессиональной свободы учителя, в рамках которого возможны методические поиски, импровизации, неожиданные решения, подсказанные ходом урока. Учитель реализует себя на уроке как дисциплинированный исполнитель заданных предписаний или как специалист по решению педагогических проблем. Позиция учителя определяет характер взаимодействия с его учениками.

Являясь элементом (звеном) образовательного процесса, урок влияет на качество этого процесса. Под качеством образовательного процесса понимается совокупность присущих ему свойств, влияющих на достижение образовательных результатов.

Свойства, присущие образовательному процессу, противоречивы. К ним относятся: динамичность и стабильность; индивидуальность и фронтальность; регламентированность и спонтанность. Указанные противоречивые свойства имеют место в любом процессе обучения учебному предмету. Проблема заключается в определении оптимальной меры (динамичности, стабильности, фронтальности и т.д.).

Другие противоречивые свойства образовательного процесса являются скорее альтернативными («либо-либо»). Процесс может отличаться: интегративностью (междисциплинарными связями, ориентацией на метапредметные и личностные результаты) или фрагментарностью (ориентацией исключительно на предметные результаты); открытостью (взаимосвязью школьных и внешкольных источников образовательной информации, учебной и внеучебной деятельности) и закрытостью; дуалистичностью (взаимосвязью процессов обучения и воспитания) и односторонностью (разделением этих процессов).

Изменения роли урока в образовательном процессе характеризуются рядом тенденций:

- переход от единообразных уроков к их дидактическому многообразию (это явление отмечалось еще в середине XX века);
- распространение других форм учебных занятий помимо урока;
- увеличение продолжительности урока («сдвоенные уроки»), что расширяет возможности интерактивного обучения;
- замена линейного расписания гибким, что позволяет обеспечить его соответствие логике учебного предмета;
- использование технологии «перевернутый урок», что ведёт к изменению функций участников образовательного процесса;
- сочетание учебного процесса с реализацией программ внеурочной деятельности и дополнительного образования;
- распространение многообразных методических приёмов интерактивного обучения, информационных и других образовательных технологий.

Перечисленные изменения способствуют повышению динамичности образовательного процесса, его индивидуализации, адаптивности, интегративности, открытости и в известной мере дуалистичности. Эти изменения создают предпосылки для перехода от субъект-объектных отношений участников образовательного процесса к межсубъектным отношениям. Такие изменения являются необходимыми, но недостаточными условиями для формирования межсубъектных отношений.

По имеющимся наблюдениям, мотивы образовательной деятельности учащихся зачастую носят прагматический характер, что обуславливает ориентацию на минимизацию усилий, необходимых для достижения обязательных результатов. Нежелание учащихся проявлять какую-либо самостоятельность может объясняться сложившемся содержанием школьного образования, избыточной регламентацией деятельности учащихся, ограничением их познавательной самостоятельности.

Самоопределение учителя как автора собственной методической системы на уровне урока заключается в том, как учитель определяет свою роль на уроке и роль учащихся.

Ниже описываются два возможных подхода к определению роли учителя и учащихся на уровне (они основываются на выводах, сделанных по результатам международного исследования PISA в книге «Новый взгляд на грамотность. – М.: Логос, 2004).

Основания сравнения	Вариант 1	Вариант 2
Позиция учителя	Сообщать истину в доступной форме. Сглаживать противоречия, избегать нерешенных проблем. Снабжать детские умы только достоверным, научно обоснованным знанием.	Воспитать привычку рассматривать каждое явление с разных точек зрения и принимать ответственные решения в ситуации разногласия мнений, в сплетении достоверных фактов и обыденных суждений, научной и житейской картины мира.
Как учитель видит своего ученика?	Как <i>tabula rasa</i> : сосуд, который надо до краев наполнить знаниями, не замутненными сомнением.	Как человека, имеющего свою собственную картину мира и действующего на ее основе. Ученик в результате учебной работы должен принять решение, утвердиться в своем мнении или изменить его.
Цели	Информировать, дать образец, инструктировать, обеспечить материал для тренировок (действий по образцу) и самопроверки.	Организовать действия ученика по поиску решения задачи от постановки задачи до контроля и оценки ее решения.
Задания «на отработку» материала	Большинство задач решаются одним способом (тем, который отрабатывается), задача не требует размышлений: каким способом ее решать. Практически все задачи решаемы: у них есть правильный ответ.	Задачу можно в принципе решать разными средствами и способами (в том числе и эмпирически). Среди этих способов нет ценностной иерархии: они все «правильные». Задачи должны быть не только решаемые (для которой есть правильный ответ), но и нерешаемые (нет ответа), неправильный ответ. (Если это не недоопределенные (ответ можно найти, если добыть недостающие условия задачи).

Основания сравнения	Вариант 1	Вариант 2
Подсказки	Наводящие вопросы. Ссылки на предыдущие задания.	«Провокационные» задания с неправильными и/или взаимоисключающими ответами. Один ответ может быть дан с точки зрения ученика умного, но невнимательного (не заметившего какое-то условие задачи), другой с позиции наивного человека, не понимающего сути дела. Оба варианта ответа должны представлять собой типовые ученические ошибки. Опровергнув оба ответа, ученик имеет больший шанс найти верный ответ.
Форма представления информации: функция примеров и иллюстраций	Придать сообщаемому знанию более образную форму, усилить чувственные возможности его восприятия	Образный ряд (картинки, метафоры) несет информацию, существенную для решения задачи.
Диалогичность содержания	Учеников информируют о существовании разных точек зрения на обсуждаемую проблему. Обычно это делается в историческом ракурсе: сообщается, что думали об этом раньше и как принято об этом думать теперь. (До Дарвина считалось, что...)	Ученики погружаются в ситуацию полемики. Им предлагается занять свою позицию в споре. Для этого необходимо реконструировать основания каждой из представленных точек зрения и критически оценить качество представленной аргументации.

Возможны и другие примеры разных подходов к организации взаимодействия учителя и учащихся на уроке.

5. ОЦЕНИВАЕТСЯ ТО, ЧТО ЦЕНИТСЯ? ЦЕНИТСЯ ТО, ЧТО ОЦЕНИВАЕТСЯ?

Важным элементом методической системы учителя является оценивание образовательной деятельности учащихся и её результатов.

При анализе и оценке существующей практики оценивания образовательной деятельности учащихся необходимо определить цели оценивания и на этой основе сделать вывод о степени соответствия результатов оценивания его целям.

Определяя цели оценивания, имеет смысл ответить на следующие вопросы: зачем учителя оценивают образовательную деятельность учащихся в баллах? Зачем учителя ставят оценки учащимся по мнению родителей? Для чего учителя ставят оценки с точки зрения учащихся?

Перечисленные вопросы относятся не ко всей практике оценивания, которая включает не только отметки, но и качественные оценки в форме устных или письменных оценочных суждений. Более того, школьная система оценивания образовательной деятельности учащихся включает и другие способы признания значимости их достижений – грамоты, медали, доски почёта, свидетельства о победах на конкурсах и олимпиадах. Но традиционно главное значение придаётся школьным отметкам в баллах. Эти отметки определяют «процент успеваемости», «качество знаний», статус «отличника» или «неуспевающего», «накопляемость оценок». На уровне учебного предмета отметки остаются основным средством оценивания образовательной деятельности учащихся. В данном случае речь идёт об отметках, которые ставят учителя – предметники. Отдельным предметом анализа может быть оценивание результатов и качества образовательной деятельности учащихся самими учащимися и их родителями.

Отметка в баллах является показателем степени соответствия достигнутых результатов определённому эталону. Показателем степени соответствия выступает число ошибок и недостатков – чем их меньше, тем выше отметка. Отметка в баллах может фиксировать прогресс ученика, под которым понимается сокращение числа ошибок и недостатков. В том и другом случае отметка ориентирует на правильные ответы.

Смысл оценивания в баллах – побуждение учащихся к добросовестной учебной деятельности, результатом которой будут полные, глубокие и прочные знания. Из средства побуждения отметка превращается в средство принуждения, поскольку полученная учеником отметка может иметь своим следствием общественное одобрение или общественное осуждение. Так относиться к отметке могут и учителя, и родители, и учащиеся. С точки зрения учащихся, отметки, которые ставят учителя, могут рассматриваться и как средства демонстрации их власти, и как проявление их отношения к конкретному ученику.

Стремление «заставить» достаточно распространено в обществе. В частности, оно проявляется в ориентации на расширение масштабов контроля, в преувеличении роли экзаменов. Контрольные процедуры могут влиять на повышение ответственности учащихся за результаты своей деятельности. Но при этом важно, чтобы сами результаты имели бы личностное значение для учащихся.

Такое понимание смысла отметки основывается на «идеологии долга», определяющей субъект – объектные отношения участников образовательного процесса. «Идеология права», ориентированная на развитие межсубъектных отношений, предполагает другое понимание смысла отметки.

Отметка в баллах фиксирует приобретённые учеником новые возможности в решении познавательных, коммуникативных и иных задач:

чем больше новых возможностей приобретено – тем выше отметка. Значимость приобретённых возможностей оценивается по критерию достаточности для решения проблем личностного самоопределения. Отметка «информирует» не об имеющихся ошибках и недостатках, а о том, что ученик безусловно знает и может. Смысл отметки – выявление потенциала ученика, оценка достигнутого, определение перспектив развития возможностей.

Оценивание образовательной деятельности учащихся может относиться только к её результатам или также к качеству этой деятельности (методам учения, организации деятельности, целеполаганию). Оценка качества деятельности может выражаться в письменных или устных комментариях учителя отметки в баллах. Но она может выражаться и в баллах: отметка снижается при нарушении сроков выполнения задания, недостатках оформления письменных работ; отметка за четверть (полугодие) повышается за позитивные изменения в отношении ученика к выполнению учебных заданий и т.д. Оценка качества деятельности может и отсутствовать или сводиться к пустым замечаниям типа «надо больше стараться».

Смысл оценивания качества образовательной деятельности заключается в выявлении связи между содержанием этой деятельности и её результатами. Если качество этой деятельности не анализируется, то оценивание достигнутых результатов становится самоцелью. Если такой анализ имеет место, то оценивание достигнутых результатов становится средством самопознания учащихся, их сильных и слабых сторон, использованных и нереализованных личностных результатов.

В образовательной практике может иметь место разное понимание целей педагогического оценивания образовательной деятельности учащихся. Если основной целью является принуждение, то показателем результатов, соответствующим данной цели, станет повышение отметок в течение учебного года и от класса к классу.

Если основная цель заключается в выявлении и развитии потенциала ученика, то показателем результативности данного подхода станет повышение качества учебной деятельности учащихся, их инициативность, проявление самостоятельности в решении образовательных задач.

В практике оценивания проявляются ценностные приоритеты учителей и учащихся.

Речь идёт о том, что учителя оценивают те результаты образовательной деятельности учащихся, которые они считают наиболее важными. Представления учителей о наиболее значимых образовательных результатах могут существенно различаться. В связи с этим могут различаться и представления учителей о показателях качества образовательной деятельности и о значимых личностных качествах учащихся.

Ценностные установки учителей и учеников могут совпадать или не совпадать. Учителя могут считать главными те образовательные результаты, которые проверяются в рамках экзаменов или других контрольных процедур. Ученики могут считать главными те образовательные результаты, которые значимы для последующего обучения, для лучшего понимания самих себя, для умения разбираться в людях, для независимых суждений об актуальных общественных проблемах.

Возможна и обратная ситуация – учителя ценят образовательные результаты, имеющие существенное значение для решения проблем личностного самоопределения, ученики – результаты «рецептурного» характера и результаты, позволяющие успешно пройти контрольные процедуры.

Система оценивания качества и результатов образовательной деятельности учащихся должна учитывать возможные различия в ценностных приоритетах учащихся и необходимость ориентации на повышение ответственности всех учащихся за свою образовательную деятельность.

Система оценивания должна способствовать развитию познавательной активности учащихся (умение видеть динамику своих результатов, выявлять возможности для их улучшения или подтверждения), их познавательной самостоятельности (совершенствованию самоорганизации учебной деятельности, определению приоритетных задач, способности видеть ситуации выбора, объективной оценке достигнутых результатов).

Изменения в системе оценивания могут влиять на качество образовательной деятельности учащихся, на отношение родителей учащихся к этой деятельности, на отношение родителей учащихся к этой деятельности, на педагогические цели.

Исходя из реальной ситуации, учитель может определить приоритетную задачу изменений в практике оценивания. Она может заключаться в повышении познавательной активности и самостоятельности учащихся, их ответственности за результаты и качество учебной деятельности, в корректировке педагогических целей и соответствующих им требованиям к учащимся, в создании условий для индивидуализации образовательного процесса и т.д.

Исходя из приоритетной задачи, необходимо определить, что именно требует изменений в практике оценивания: объекты оценивания (что надо оценивать), состав субъектов оценивания (кто и что может или должен оценивать), критерии оценок, шкала оценивания, частота оценивания, способы оценивания, соотношение текущих и итоговых оценок, возможность (недопустимость) изменений оценок, возможности для самоанализа и самооценки учащимися качества своей учебной деятельности и её результатов.

У учителя достаточно много возможностей для изменения практики оценивания. Важно, чтобы выбор этих возможностей был обусловлен задачей, которую ставит перед собой учитель.

6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ И «ЗАДАННЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА»

В постсоветские годы происходят изменения и в отношениях между участниками образовательного процесса и в отношении учащихся к учителям к образовательному процессу, а также в отношении управленческих структур к учителям как субъектам этого процесса. Эти изменения влияют на профессиональное самоопределение учителей.

Отношения «учитель-ученик» в советской школе характеризовались тем, что ученик воспринимался как участник учебного процесса, который должен освоить определённый учебный предмет. В постсоветской школе на ученика стали смотреть как на личность, имеющую свои взгляды, позиции, ценностные ориентиры (пусть не все и не всегда).

Отношения «ученик-учитель» в советской школе характеризовались тем, что учитель воспринимался как должностное лицо, которому надо подчиняться. Его социальный статус, служебное положение, компетентность не было принято оценивать. Но некоторые личностные качества учителя были предметом оценки и могли высоко цениться (например, справедливость). В постсоветской школе учитель в глазах учащихся нередко выступает не только и не столько как должностное лицо, но и как значимый собеседник (с ним есть о чём поговорить), взрослый, которому можно доверять и на которого можно рассчитывать в сложной жизненной ситуации. Нельзя сказать, что таких отношений не было в советской школе, но они не рассматривались как норма повседневного общения.

Расширение права учащихся на выбор образовательного маршрута в условиях постсоветской школы не сопровождалось повышением ответственности учащихся за сделанный выбор, за качество своей образовательной деятельности и её результаты.

Следствием изменений в системе образования стала необходимость для учителей определить свою позицию как профессионалов, свои возможности влиять на эти изменения, оценить свой социальный статус.

Происходящие изменения, с одной стороны, создавали условия для развития профессиональной самостоятельности учителей. В советской школе она ограничивалась преимущественно выбором методических приёмов, форм и методов образовательной деятельности, отбором учебного материала для урока, но не распространялась на определение целей образования и содержание учебных программ.

В постсоветский период появляется возможность выбора учебников и других учебных пособий, разработки авторских программ, конкретизации целевых ориентиров изучения учебного предмета. Иными словами, учитель мог рассматривать себя как автора индивидуальной методической системы, а не как исполнитель предписаний, разработанных на верхних уровнях управ-

ления образованием. Центром управления образовательным процессом становилась школа, а не министерство.

Трансформации роли учителя в образовательном процессе способствовала общая атмосфера в системе образования: увлечённость инновациями, ощущение права на профессиональную самостоятельность, интерес в профессиональном сообществе и удачным педагогическим решением.

Востребованность педагогических способностей учителя, стимулирование его методического творчества создавали предпосылки для формирования благожелательной атмосферы на учебных занятиях. Исходя из отечественного и зарубежного опыта, такую атмосферу можно описать следующим образом:

- Создание обучающей среды, которая характеризуется общим интересом, энтузиазмом учителя и учащихся, в которой учащиеся готовы упорно трудиться над значимыми и вдохновляющими задачами, возникшими в результате открытого и критического обсуждения большого числа разнообразных материалов.
- Учитель демонстрирует способность поощрять, направлять и поддерживать учащихся, использует возможности для организации совместной деятельности учащихся.
- Учащиеся демонстрируют взаимную доброжелательность, готовность к сотрудничеству и товарищеской взаимопомощи.
- Учащиеся сожалеют, что учебное занятие уже закончилось.
- Учащиеся отрицательно относятся к проявлению буллинга и стараются его пресечь.

Вместе с тем, изменения происходящие в системе образования, могут не только способствовать профессиональному самоопределению, но и ограничивать его возможности. Границы для педагогического самоопределения существуют всегда: система образования может функционировать лишь при соблюдении общих норм и ценностных ориентиров. Но степень регламентации профессиональной деятельности учителя может быть весьма различной.

Если речь идёт о всеобщем обязательном образовании, то значимость регламентации образовательного процесса возрастает. С другой стороны, реализация целей образовательного процесса предполагает определённую самостоятельность и тех, кто учится, и тех, кто учит. Если образование имеет целью подготовку людей, способных принимать обоснованные и ответственные решения, то возрастает значимость самостоятельности участников образовательного процесса. В результате возникает проблема меры регламентации и меры самостоятельности образовательной деятельности учащихся и учителей.

Представления о доступной мере регламентации и самостоятельности могут меняться, поскольку в обществе меняются представления о том, кого должна воспитывать школа. Существенное значение для определения допустимой меры имеют и особенности сложившейся образовательной системы.

Основой самостоятельности учащихся является освоение ими умения решать познавательные, коммуникативные, рефлексивные, организационные задачи, возникающие в процессе образовательной деятельности. Но формирование таких умений требует времени на практические действия. Если учебные программы перегружены обязательным для усвоения материалом, то оказываются более предпочтительными методы сообщения необходимых знаний, а не методы организации учебно-исследовательской деятельности. Между тем, в условиях информационного общества снижается необходимость запоминания многих сведений, которые возможно получить за счёт использования современных источников информации. Но ситуация выбора сохраняется: акцент на увеличении объёма знаний или акцент на формировании умений приобретать необходимые знания.

Если учитель позиционирует себя как добросовестного исполнителя существующих предписаний, то и от учеников он ожидает прежде всего выполнения его требований. Самостоятельность учащихся, особенно связанная с ситуациями выбора, рассматривается таким учителем как опасность неуспеваемости и недисциплинированности. Готовность учащихся к проявлению самостоятельности в образовательном процессе тоже может быть нулевой, что связано с нежеланием брать на себя ответственность за качество и результаты собственной образовательной деятельности и с нежеланием тратить время и силы на поиск самостоятельных решений. Такая пассивная позиция учащихся может формироваться, если ожидаемые образовательные результаты и сам образовательный процесс не имеют для учащихся большой ценности.

Самостоятельность учителей определяется уровнем их квалификации, которая зависит (хотя и не только) от уровня полученного профессионального образования. В дореволюционной России численность учителей с высшим образованием в общеобразовательных школах составляла немногим более 2%. В 1986–87 уч. году доля учителей с высшим образованием выросла до 77,7 %. В 2022 г. эта доля достигла 83,9%.

Вместе с тем всё более значимым становится другой фактор, который не способствует, а препятствует проявлению самостоятельности учителей – их нагрузка, которая возрастает как из-за дефицита педагогических кадров, так и в связи с потребностью учителей в увеличении нагрузки ради повышения заработной платы.

Еще один фактор влияет на потребность и учителей, и учащихся в проявлении самостоятельности. Уже в конце 80-х годов в дискуссиях о перспек-

ЧАСТЬ 2. ТЕХНОЛОГИЯ САМОАНАЛИЗА МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ

тивах развития отечественной системы образования было отмечено, что чрезмерная регламентация образовательного процесса привела к утрате у значительной части учителей самой потребности в самостоятельных методических решениях. Данному явлению способствовало и развитие системы методического обеспечения педагогической деятельности – появление большого числа методических пособий, в том числе поурочных, расширение сети курсов повышения квалификации. Развитие системы методической поддержки надо оценивать как положительное явление, но практика такой поддержки показала, что в этой сфере существует проблема меры, связанная с возможностью поиска готовых методических решений.

Регламентация образовательного процесса и его результатов, состав учащихся, содержание учебных пособий и других дидактических материалов, условия профессиональной деятельности являются постоянными факторами, органичивающими возможности профессионального самоопределения учителей. Вместе с тем, немалое значение имеет отношение учителей к существующим ограничениям.

Условно можно выделить два типа этих отношений. В одном случае, учителя исходят из того, что существующие ограничения являются «заданными обстоятельствами», которые изменить нельзя и в связи с этим надо выбирать педагогические цели и средства их реализации, полностью соответствующие этим обстоятельствам (надо обеспечить стопроцентную успеваемость – будет 100% , надо повысить «качество знаний» – снизим требования к «четверкам», надо использовать цифровые технологии – найдём такую возможность и т.д.).

В другом случае учителя учитывают «заданные обстоятельства», но сохраняют приоритет своих педагогических целей и соответствующим им средств реализации, позиционируя себя как компетентных специалистов, имеющих право на профессионально самоопределение.

Критериями самооценки профессиональной позиции могут быть изложенные в книге Майкла Фуллана «Новое понимание реформ в образовании» (перевод с англ.; М.: «Просвещение», 2006) пять характеристик, которые дают представление о должном отношении учителей к своей деятельности: учителя преданы ученикам и их обучению; учителя знают предмет, которому они учат, и знают, как преподавать этот предмет школьникам; учителя ответственны за управление и контроль за процессом обучения своих учеников; учителя систематически размышляют о своей практике и учатся на своём опыте; учителя – члены педагогических сообществ.

Смысл самоанализа собственной методической системы состоит в формировании знаний о самом себе как специалисте, потенциал которого пока не реализован в полной мере и профессиональное развитие которого продолжается. Такой самоанализ дает возможность оценить сильные и слабые стороны своей методической системы, выявить перспективы её модернизации.

Содержание самоанализа заключается в ответе самому себе на следующие вопросы:

- Что я понимаю под индивидуальной методической системой учителя?
- В чём заключается моя методическая система? В чём её особенности, возможные отличия от методических систем других учителей? Какие общие ценности нас объединяют?
- Как описать свою систему отношений с учениками? Что для меня является самым важным в этих отношениях? Надо ли что-то менять в существующих отношениях?
- Что можно сказать о своей скрытой учебной программе? Какие результаты она даёт? В чём заключается развитие самостоятельности моих учеников?
- Какова моя роль на уроке? В чём заключается роль учеников на уроке? Что я считаю признаками успешного урока?
- В чём я вижу смысл оценивания образовательной деятельности учащихся? Что именно я оцениваю и для чего?
- Как я оцениваю образовательные достижения учащихся? Их можно считать достаточными для решения каких-то проблем, имеющих социальную значимость и личностное значение для самих учащихся?

Предполагаемая технология самоанализа собственной методической системы заключается в последовательном решении аналитических задач. Каждая задача включает ряд вопросов и варианты ответов на эти вопросы, которые давали участники образовательной программы «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы». Подробнее об этой программе говорится в статье А.Н. Бакушиной.

Задача состоит в том, чтобы предложить свой ответ на поставленные вопросы, сопоставить его с приведёнными вариантами ответов других учителей, выявить общие взгляды и попытаться объяснить педагогическую позицию ценностными приоритетами учителя. В конечном счёте методическая система учителя определяет его отношение к ученикам, к самому себе, к целям обучения учебному предмету и средствам реализации этих целей.

Задача 1

Ниже приведены три эссе на тему: «Моя методическая система».

- Что авторы понимают под методической системой?
- У них одинаковое или разное понимание методической системы?
- Кто из авторов, на Ваш взгляд, лучше всего описал свою методическую систему?

Эссе 1

Писать о своей методической системе легко: я давно работаю в школе, знаю, как заинтересовать предметом, чем увлечь способных учеников, как помочь отстающим. За годы работы написаны десятки учебных пособий, статей, открыты образовательные сайты в Интернете, подобраны дидактические материалы...

Писать о своей методической системе чрезвычайно трудно. Каждый раз, когда я иду на урок, я понимаю, что прошлогодние конспекты не годятся, что нынешний класс по своему характеру совсем не похож на тот, что был в прошлом году, что объяснять нужно не так и строить урок по-другому.

Всего 15 лет назад совсем другим был мир компьютеры и мобильные телефоны были еще редкостью, лазерных дисков и скоростного Интернета не существовало. Больше двух тысяч лет назад характер и сложность взаимоотношений между людьми любовь и предательство, самопожертвование и коварство – были описаны древнегреческими авторами. В быстро меняющемся мире человек с его чувствами, желаниями, стремлениями остается неизменным. Неизменным остается и его желание учиться. В играх со сверстниками, в общении со старшими, в школе, где одно совмещается с другим.

За время развития человечество придумало множество образовательных моделей, систем, частных методик. Наиболее успешными всегда оказались те, которые позволяли ребенку развиваться ненасильственно, быть свободным, оставаться собой. Сделать уроки интересными, общение с учителем комфортным, а школу местом, куда хочется пойти и откуда не хочется уходить, – это цель и основа любой методической системы. Быть успешным, а только успешный и свободный учитель может воспитать успешного и свободного ученика, быть интересным собеседником, уметь увлечь предметом – вот нехитрые секреты профессионального мастерства учителя. И тогда будет понятно, как помочь отстающим, что делать со способными, каким написать учебник, что рассказать коллегам.

Эссе 2

Я учитель истории, учитель, который пришел работать в родную школу, когда в ней не оказалось преподавателя, а найти замену быстро у администрации не получилось. Согласившись «взять» 10-11-е классы, я думал, что

мое учительство закончится с последним майским звонком в конце учебного года.

Одержимый тогда наукой, я и на школьных уроках обрушил на своих учеников поток информации, которой они не могли найти в учебниках. Мне казалось, что именно так я мог достичь своей главной цели этих 9 месяцев: сделать интеллектуальные закрома моих учеников заметно богаче. Диссертационные бдения в «публичке» я дополнил выискиванием важных, полезных, интересных, а иногда и забавных сведений, не попавших в школьный курс истории.

Считая себя увлекательным рассказчиком, я не сразу заметил, как мои несчастные подопечные стали захлебываться и тонуть в моем напористом слепом информационном «красноречии». Первоначальный интерес к молодому учителю стремительно обращался терпеливой апатией, а затем и изможденной агрессией.

Трудный, иногда мучительный год взаимного поиска я, мои коллеги, когда-то учившие меня, ребята и их родители помог мне сформулировать некоторые принципиальные аспекты моей новой профессии. Любовь и понимание к ученикам, к нашему общему делу, дисциплина и требовательность к себе и подопечным; не тома монографий и справочников, а алчущая знаний душа, достоинство и уважение к окружающему миру – вот главная цель учителя и его учеников.

Исходя из сказанного, моя методическая система включает ряд следующих пунктов:

- 1) определение в начале совместного труда интеллект базы каждого ученика;
- 2) определение фона его жизни за пределами школы;
- 3) организация урока с совмещением индивидуальных заданий (и по опорным словам, карточки) с работой по группам (интеллектуальные игры, марафоны по четвертям) и всего класса (например, постановка небольших спектаклей по изучаемым сюжетам);
- 4) совместные походы и выезды с привлечением родителей;
- 5) приглашение родителей на уроки в качестве докладчиков и т.д.

И я до сих пор в моей родной школе!

Эссе 3

Вам интересна моя методическая система? Она проста это открытость... Я постараюсь объяснить, почему.

Сегодня во многих школах нашей страны хромает дисциплина. Конечно, это было и раньше, но сегодня как никогда вырастает новое поколение в новое время! А без дисциплины не будет урока, не будет ученика, не будет школы и образования не станет будущего поколения.

Придя на место работы, я понял, что с каждым днем возникает все больше трудностей. Необходимо было искать решения. Мне помощь пришла неожиданно помогло общение. Я открыто стал объяснять требования и желаемый результат. Объяснял цели, которые мы должны получить. И дети меня поняли. Мне очень помогают игры. Это эмоции, это интерес, это соревнования. Но игра без правил – это не игра, ее просто не будет. Я открыто объясняю это детям, и они это понимают. Иногда чей-нибудь родитель попросит о помощи. Я помогу, но тоже могу попросить о помощи.

Задача 2

Каковы основные признаки выполнения учебной программы по предмету? В чём могут заключаться отличия результатов выполнения учебной программы по одному и тому же предмету в разных классах? Есть образовательные результаты, которые достигнуты всеми учащимися; есть результаты, достигнутые лишь некоторыми – такие отличия имеют значение для вывода о выполнении учебной программы по предмету?

Варианты ответов

Если подходить к этому вопросу формально, то признаки следующие:

1. Объём выполнения программы. Соответствие часов (по плану-фактически проведено).
2. Соответствие проведенных контрольных работ (по плану-фактически).
3. Уровень выполнения проверочных работ (предметные результаты), метапредметных диагностик (метапредметные результаты).
4. Уровень выполнения внешних диагностик.

Если неформально, то с помощью наблюдения и общения с детьми, можно оценить, насколько действительно усвоена и выполнена рабочая программа, применяют ли они полученные знания, сформированы ли ценностные установки, прописанные в программе. Например, в моей программе по истории города написано «формирование эмоционально-ценностного восприятия ребёнком города как «своего мира», возможно ли это замерить тестом, оценить, что у кого-то город более «свой мир», у кого-то менее с помощью проверочной работы. Но важность этого восприятия есть и отследить сформированность нужно. Изучение истории города у нас в гимназии заканчивается в 4 классе, но учащиеся продолжают жить и учиться в этом городе, тогда главным результатом всего курса (и признаком выполнения рабочей программы) становится желание продолжать изучать и познавать город.

Базарова А.И.

Если говорить о формальном подходе, то в реальной практике рабочая программа не может быть не выполнена в конце учебного года. Редко бывают ситуации, когда запланированное количество часов удается провести час в час, потому что какие-то уроки «пропадают» из-за праздников, какие-то из-за внезапных мероприятий, когда детей забирают с занятия. Но даже в таких случаях программа выполнена «с уплотнением», даже если написанное в журнале не совпадает с реальностью.

Исходя из вышесказанного, первый признак выполнения программы – строчка в отчете «Запланировано N часов, проведено N часов. Программа выполнена».

Если говорить о подходе реальном, то я бы выделила следующее (включающее и скрытую рабочую программу тоже):

1. Школьники могут рассказать, что они проходили на уроке при изучении блока тем за месяц/за год спустя час/день/неделю/месяц/год, и эти темы действительно есть в рабочей программе;
2. Школьники владеют предметными умениями;
3. Школьники ориентируются в пройденных темах, могут высказать и аргументировать свою позицию и отношение к конкретным ситуациям/событиям, как в устном, так и в письменном виде;
4. Школьники не испытывают страха перед диагностическими работами по предмету, чувствуют уверенность в своих силах, при неудаче не боятся просить помощи;
5. Школьники могут выполнять разноплановые учебные задачи на предметном содержании как самостоятельно, так и в группе;
6. Могут назвать любимые темы за учебный год, аргументировать почему;
7. В конце курса чувствуют в себе силы и желание учиться дальше.

Опарина Я. О.

Деление рабочей программы на декларируемую и скрытую представляет определенный научный и методический интерес, но не лишено и противоречий. Бинарный подход к пониманию сущности рабочей программы, с одной стороны, способствует повышению эффективности образовательного процесса, с другой стороны, противоречит требованиям ФГОС и множит несоответствия. Вместе с тем, нельзя отрицать, что зачастую декларируемая рабочая программа, соответствующая требованиям государственных образовательных стандартов, не учитывает ни особенности методической системы конкретного учителя, ни потребности конкретных учащихся. Скрытая рабочая программа, напротив, обеспечивает выравнивание возможностей учащихся на получение одинаковых образовательных резуль-

татов. Возникает закономерный вопрос: как связать должное и возможное? Как выполнить требования фактически двух рабочих программ?

К признакам выполнения рабочей программы традиционно относят соответствие количества учебных часов по плану и выданных фактически, а также овладение учащимися определенными УУД. Выполнение скрытой рабочей программы, на мой взгляд, не определяется числом выданных часов, а количественный показатель освоенных за учебный период УУД уступает место качеству, самостоятельности и глубине их освоения. Я уверена, что педагог в процессе выполнения рабочей программы не должен ориентироваться на достижение одинаковых образовательных результатов. Единство результатов априори невозможно в силу того, что способности учащихся неодинаковы. Куда важнее удовлетворить познавательные потребности учащихся, создать ситуации успеха, отметить индивидуальный прогресс, обеспечить освоение тех навыков и умений, которые позволят учащимся решать проблемы, имеющие не только социальную, но и личностную значимость.

Таким образом, для себя я выделила следующие критерии выполнения скрытой рабочей программы:

1. Освоение на минимально требуемом уровне всех тем КТП.
2. Умение самостоятельно осуществлять УУД, набор которых определен для данного учебного периода.
3. Продвижение по индивидуальному образовательному маршруту и осознание учащимся своей успешности.
4. Удовлетворение познавательных потребностей учащихся.
5. Умение решать возникающие проблемы с использованием умений и навыков, полученных в рамках учебного периода.

Как правило, в образовательной практике мне удается совместить выполнение декларируемой и скрытой рабочих программ. Но если первая в этом учебном году зафиксирована ФОП, то вторая изменчива, непостоянна, требует постоянного внимания, осмысления, коррекции. При этом не выполнить первую нельзя в силу требований закона, а на реальные образовательные результаты учащихся оказывает воздействие вторая, скрытая, рабочая программа. Поэтому приходится одновременно следить за выполнением фактической программы и вносить коррективы в скрытую, чтобы она соответствовала реальным потребностям и возможностям учащихся и обеспечивала их образовательные результаты.

Вяльцева М. С.

Прежде чем рассказать о признаках выполнения рабочей программы, стоит упомянуть о ее целях. В официальной рабочей программе, представленной в виде документа, прописаны задачи, направленные на дости-

жение предметных, метапредметных и личностных результатов, при этом в реальной школьной практике зачастую проводится оценка достижения только предметных результатов с помощью различных контрольно-измерительных материалов. Но не меньшее значение имеет так называемая «скрытая рабочая программа», которая подразумевает истинные цели изучения предмета, которые ставит перед собой учитель.

Теперь перейду к рассказу о своей «скрытой рабочей программе». Школьный курс биологии предполагает проведение большого количества лабораторных и практических работ. Исходя из данных особенностей, я ставлю перед собой задачу развития самостоятельности учащихся при планировании и проведении лабораторных работ, так как это способствует развитию у учащихся исследовательских умений. В 5–6 классе лабораторные работы выполняются фронтально: по инструктивной карточке и при постоянном комментировании выполняемых действий со стороны учителя. В 7–8 классе учащиеся работают самостоятельно по инструктивным карточкам, учитель дает комментирование по выполнению работы лишь перед ее началом. В 9 классе я предлагаю учащимся самим разработать ход лабораторной работы, исходя из заданной цели и теоретического материала. В старших профильных классах я предлагаю учащимся самостоятельно разработать инструктивную карточку лабораторной работы для одноклассников.

Таким образом, одной из основных задач, которые я перед собой ставлю, является развитие самостоятельности учащихся при планировании и проведении лабораторных работ. Признаком достижения данного результата является способность учащихся старших классов самостоятельно определить цель и ход лабораторной работы по заданной теме.

Андреева З.И.

Задача 3

Паулу Фрейре (бразильский педагог и философ; автор книги «Образование ради достижения свободы», 1971) так описал сложившуюся систему отношений между учителем и учениками:

1. Учитель учит-ученики обучаются.
2. Учитель знает всё-ученики не знают ничего.
3. Учитель думает – за учеников думают.
4. Учитель говорит-ученики смиренно слушают.
5. Учитель наводит дисциплину-ученики подчиняются дисциплине.
6. Учитель делает выбор и навязывает свой выбор – ученики подчиняются.
7. Учитель действует – у учеников есть иллюзия действия благодаря тому, что действует учитель.
8. Учитель определяет содержание программы обучения – ученики (которых никто и не спрашивает) соглашаются с ним.

9. Учитель не отделяет власть знания от своей собственной профессиональной власти, противопоставляя её свободе учеников.

10. В процессе обучения учитель-субъект, тогда как ученики всего лишь объекты обучения.

Каково Ваше мнение о реальной ситуации в современной школе?

Варианты ответов

Описанная П. Фрейре сложившаяся система отношений, к сожалению, частично отражает и современное состояние взаимодействия учащихся и учителей. Приведенные 10 пунктов иллюстрируют несовершенство системы образования, однако, такой характер взаимоотношений устоялся.

В собственной педагогической практике часто отмечаю, что проще самому транслировать информацию чем вызывать ребенка на диалог, создавать ситуацию поиска. Безусловно, такая организация учебных занятий снижает развивающий потенциал урока. Однако, в некоторых ситуациях, например, низкой мотивации учащихся увлекательный рассказ может пробудить познавательный интерес. Вопрос организации дисциплины в классе немаловажен и здесь ведущая роль за учителем, ученику же остаётся подчиняться, особенно актуальным данный вопрос является для больших по численности классов. Задача учителя стимулировать и направлять ученика к действиям, выполнение за ребенка определенных операций, не позволяет последнему осмыслить учебные действия, и они в последствии будут забыты.

Бучина М. Г.

Отношения «учитель-ученик» представляются мне ключевыми в контексте образования вообще, т.е. и в обучении, и в воспитании эти отношения важны для эффективности этих процессов.

Я всегда исходила из мысли о том, что ребенок – тоже человек, а значит – мыслит, чувствует, развивается. Следовательно, без включения его в процесс собственного развития – образования – обучения – воспитания эффективным этот процесс не будет. Хотя примеры «не благодаря, а вопреки» мне тоже хорошо известны.

Именно эта отправная точка не позволяет мне согласиться с системой отношений, которую описывает Паулу Фрейре. Если учение – субъект своего образования, то его необходимо в той или иной степени включать в процесс.

Конечно, в определенных ситуациях приходится призывать к дисциплине и навязывать определенные образцы поведения, но все же эта практика не должна быть всеобъемлющей.

Для меня важно, чтобы ученик на уроке думал, задавал вопросы, пытался сам на них отвечать, не боялся показать свое незнание. С другой стороны,

мне самой не страшно признаться, что я чего-то не знаю, не помню, не боюсь сказать – «Простите, ребята, я должна уточнить тот или иной момент. Дополню на следующем уроке» или – «Давайте вместе уточним». Познание, думается мне, должно происходить именно в такой – спокойной, дружелюбной и требующей осмысленного отношения атмосфере.

Майская Т.А.

В своей практике стараюсь выстраивать субъект-субъектные отношения с учащимися. Но совпадения с системой, описанной П. Фрейре, есть, хотя и не абсолютные.

Я определяю содержание программы обучения, ученики выбирают степень погружения и уровень овладения. Я учу, ученики учатся, но учат друг друга и сами учащиеся. И меня тоже учат.

Я знаю не все, но больше, чем ученики. Не стесняюсь признать свое не знание, но обязательно найду ответ на поставленный вопрос в течение урока или к следующему, если то требует времени. Радуюсь, когда учащиеся выпускного класса порой демонстрируют, что знают или умеют больше меня. В данном случае считаю, что индивидуальная рабочая программа учащегося точно выполнена.

Побуждаю учеников думать. Побуждаю действовать. Никогда не действую за них.

Когда я говорю, ученики слушают. Но это не значит, что они должны со всем соглашаться или быть бессловесными слушателями. Мы не работаем в «монорежиме».

Бывает, что приходится наводить дисциплину в 5 – 8 классах. Считаю, что ученики должны соблюдать правила, принятые в школе. Со временем выполнение общих требований и договоренностей становится естественной нормой поведения.

Предоставляю право выбора учащимся. Если по тем или иным причинам учащийся его не пользуется им, то создаю условия выбора за него. Иногда сама, иногда привлекая других: родителей, одноклассников, учителей. Часто «чужой» выбор связан с созданием ситуации, противоречащей желаниям и потребностям учащегося. Всегда впоследствии анализирую ситуацию и акцентирую внимание на том, что если мы не будем самостоятельно делать выбор, его обязательно сделают за нас другие.

Русакова Н.А.

Как учителю начальных классов, мне очень важно постоянно анализировать отношения между всеми участниками образовательного процесса.

На мой взгляд, систему взаимоотношений в моей педагогической практике можно описать следующим образом:

1. В отношениях между мной и моими учениками я стараюсь поддерживать дружелюбную и доверительную атмосферу. Я стремлюсь к тому, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно и знал, что может обратиться ко мне по любому вопросу или проблеме. Важно слушать каждого ребенка внимательно, проявлять интерес к их идеям и мнениям.

2. При анализе взаимоотношений между учениками я обращаю особое внимание на развитие у них навыков сотрудничества и эмоционального интеллекта. Я поощряю дружелюбие, взаимопомощь и работу в команде, а также учу ребят разрешать конфликты мирным путем. Регулярно провожу беседы по вопросам взаимоуважения, толерантности и понимания.

3. С родителями учеников я поддерживаю открытую и взаимовыгодную коммуникацию. Я уверена, что активное взаимодействие с родителями является важным компонентом успеха учебного процесса. Я регулярно организую собрания для родителей, где делюсь информацией о прогрессе и достижениях их детей, а также отвечаю на их вопросы и обсуждаю вопросы, связанные с учебой и воспитанием. Упор в этих взаимоотношениях делается на успехи в учебе и воспитательный компонент.

4. С коллегами я стараюсь поддерживать дружеские, партнерские отношения, путем регулярной взаимопомощи и обмена информацией. Вместе с ними мы делимся опытом, обмениваемся идеями и проблемами, обсуждаем лучшие практики. Я посещаю профессиональные мероприятия и семинары, чтобы узнать о новых методиках и подходах, и делюсь полученной информацией с коллегами.

5. Все отношения строятся на основе взаимного уважения. Я стараюсь быть справедливой и объективной, слушаю и уважаю мнение каждого участника образовательного процесса, и действую в интересах всех сторон.

Как учитель начальных классов, я стараюсь создать комфортную и доверительную среду, где ребенок будет чувствовать себя в безопасности и будет готов к обучению. Однако, учитывая возраст и специфику начальных классов, у меня меньше акцента на социальном и политическом аспекте отношений, что является основой стратегии Фрейре. Мое понимание отношений с учениками практически не совпадает с системой отношений, описанной в книге «Педагогика угнетенных». Существует несколько причин, почему методика взаимодействия учителя начальных классов не должна быть основана на системе взглядов Паулу Фрейре:

Методика взаимодействия учителя начальных классов должна быть ориентирована на развитие физических, когнитивных, социальных и эмоциональных навыков учеников. Построение образования на основе теории Паулу Фрейре в первую очередь направлено на социально-политическое

просвещение и освобождение учащихся от дискриминации и неравенства, что не является приоритетной задачей для начальной школы.

Использование в педагогической деятельности системы отношений, описанной Паулу Фрейре, может затруднить взаимодействие учителя и ученика, так как требует более взрослого уровня общения. Учитель начальных классов должен уметь приспособить свои методы к возрастным особенностям детей и создать комфортную обучающую среду. Более того, приоритетной задачей выступает необходимость помочь ребенку социализироваться и почувствовать себя значимой частью общества. Принципы описанные в «Педагогике угнетенных» полностью противоречат реализации данной установки.

Борисова А.В.

Паулу Фрейре изложил в 10 пунктах свое видение системы отношений учителей и школьников. Все тезисы построены по принципу противопоставления действий учителя и учеников. Пункты, с которыми я согласилась или не согласилась, разделились ровно поровну, т.е. в половине высказываний я вижу противоречие, с которым не согласна, а в другой половине – не вижу противоречия, соглашаюсь с таким положением вещей, считая, что так и должно быть.

С чем я не согласна. Во-первых, с тезисом «Учитель учит – ученики обучаются». Возможно, что это вопрос правильного подбора глаголов при переводе, но ученики учатся в меру своих возможностей и желания, затрачивая собственные силы, а не только используя потенциал учителя. Научить чему-либо, на мой взгляд, невозможно, можно только показать, объяснить и помочь научиться тому, кто сам учится. Во-вторых, «Учитель знает всё-ученики не знают ничего» очень спорное высказывание, т.к. очень категоричное, невозможны такие полярные ситуации в жизни, всегда есть место обоюдному «знанию» и «незнанию» как со стороны учителя, так и ученика. В-третьих, «Учитель не отделяет власть знания от своей собственной профессиональной власти, противопоставляя её свободе учеников». Сегодня учитель, являясь источником знания, не обладает властью, которая ограничивает свободу учеников. Свобода учеников тоже должна иметь границы, как и профессиональная власть учителя. В-четвертых, «Учитель думает – за учеников думают». И учитель, и ученик думают. Один решает, как «дать» урок, а другой как «взять» или «не взять» то, что ему дают, попросить помощи или настаивать на самостоятельности. Именно поэтому я не согласна еще с одним тезисом, что «В процессе обучения учитель-субъект, тогда как ученики всего лишь объекты обучения».

Соглашаюсь с тезисом о том, что «Учитель говорит-ученики смиренно слушают». Смущает слово «смирно», но неоспорим тот факт, что выслу-

шивать мнение другого человека является нормальной практикой общения. Как и тот факт, что «Учитель наводит дисциплину – ученики подчиняются дисциплине». Без дисциплины, без взаимного уважения не может быть урока и обучения. Немного удивило высказывание что «Учитель делает выбор и навязывает свой выбор – ученики подчиняются». Про какой выбор идет речь? Для меня однозначной прерогативой учителя является отбор заданий и примеров для работы на уроке, выстраивание всего хода урока. Если речь про этот выбор, то его делает именно учитель и предлагает, настаивает, навязывает, если хотите, ученикам, поэтому учитель еще и «определяет содержание программы обучения – ученики (которых никто и не спрашивает) соглашаются с ним». Возможно, важную роль в моих суждениях играет специфика предмета – математики. Изучать квадратные уравнения или подобие треугольников подавляющее количество учеников будет только по настоянию учителя. В этом случае очень важны действия учителя. В его силах организовать работу учеников таким образом, чтобы у них появилось ощущение самостоятельного достижения нового знания.

Терещенко Л. Г.

Задача 4

Ценности учителя: что является ценностью для современного поколения учителей? Меняются ли ценности учителя на разных этапах его профессиональной деятельности?

Варианты ответов

Участниками проекта в своих ответах ссылаются на книгу «Утро на Камчатке: начало профессии» (Сб. статей. Сост. И.М. Лебедева – Салехард: ГАУ ДПО ЯНАО «РИРО», 2022), в которой рассказывается о профессиональном старте молодых учителей во второй половине пятидесятых – начале шестидесятых годов в небольшом рабочем посёлке на Камчатке. В ответах сравниваются ценностные приоритеты авторов воспоминаний о своём профессиональном старте и опыт наблюдений учителей – участников образовательного проекта в 2023–2024 гг.

Князева О.В.

Книгу «Утро на Камчатке: начало профессии» я прочла на одном дыхании. Интересно было погрузиться в послевоенную эпоху, время строительства социализма и больших надежд на светлое будущее. И выходит, что не так уж и прекрасно все там было, как вспоминают родители. Сейчас сложно представить те ужасные бытовые условия, в которых жили молодые педагоги. Деревянная изба с удобствами на улице, комнаты в обшарпанном обще-

житии, ночевки в школьном спортзале на газетах, школа – сарай с печным отоплением, отсутствие электричества по вечерам и т.д. Кто бы из современных педагогов добрался бы до Камчатки и еще смог потом с энтузиазмом работать там в сложных условиях? Вопрос риторический, который лишний раз подчеркивает, как изменилась наша жизнь, как наши времена «изобилия» отличаются от 1950-х годов, где люди знали, что такое война и были готовы к подобным трудностям. Другие времена, другие люди. С другими ценностями.

В условиях Камчатки молодые учителя ценили человеческое отношение, общение, атмосферу оптимизма, взаимопомощь, дружбу. Педагоги были воспитаны в духе «надо, значит надо», «кто, если не мы». Проблемы решали совместно. В образовательном процессе главными действующими лицами были учитель и ученик. Родители не вмешивались в обучение детей, доверяли учителям и уважали их. Понимание того, что «человек человеку друг, товарищ и брат» не просто транслировалось на словах, а подкреплялось поступками, равнодушным отношением. По сути, у учителя не было конкурентов в виде телевизора, интернета, он в деревне был единственным носителем знаний, новой культуры. Но и ответственности у учителя было больше за то, что делаешь или не сделал.

В воспоминаниях учителей видно, как их попытки саморазвития, раскрытия собственного творческого потенциала, желания не скатиться по пути местных, которые развлекались выпивкой и просмотром фильмов с лузганьем семечек, работало на воспитание и развитие детей – создание творческой самодеятельности (хора, танцевального кружка), походов, дендрария. Молодые педагоги наглядно могли видеть результаты своего воспитания, огромного доверия и уважения: дети и картошку выкопали, и дрова нарубили, как тимуровцы, помогая тайно своим городским учителям.

Удивительно было найти в воспоминаниях педагогов саму себя, вспомнить, как бесшабашно я увлекалась какими-то идеями, реализовывала их с детьми, не задумываясь о долгосрочных последствиях, глубине собственного познания какой-то темы. Например, Ирина Лебедева рассказывала, как она создавала с нуля танцевальные номера, ставила театральные постановки... А я проводила политический КВН накануне выборов мэра небольшого города, организовывала Правовую школу, на которую еще и денег дали в администрации города. Что теперь сказать: молодые педагоги действуют интуитивно, порой рискованно, с высоты педагогического опыта, наверное, неразумно, но все получалось, двигалось, развивалось. Набивались первые шишки. Накапливался опыт. Ирина Лебедева описывает, как за нарушение дисциплины на уроке заставляла учеников после уроков сидеть 45 минут и не шевелиться, если они шевелились, время начиналось заново. Вот такой лихой и действенный педагогический эксперимент. Я ученика, который матерился на уроке, попросила после уроков написать список известных ему матов и

потом мне объяснить их значение. Я рассчитывала на проснувшуюся совесть и стыд ученика, а фактически расширила свой словарный запас и обогатила школьные слухи о своей персоне. То есть молодые педагоги во все времена совершали и будут совершать какие-то ошибки, потом делать выводы и двигаться дальше. Будут сталкиваться с проблемами дисциплины, морально-нравственными дилеммами и либо как-то справляться с данными трудностями или уходить из профессии.

Таким образом, ценности учителей на разных этапах его профессиональной деятельности корректируются педагогическим опытом, самой жизнью и изменениями в обществе. Теперь, к примеру, важно не знания передать ученику, а научить учиться, мыслить критически, помочь найти себя в быстро меняющемся мире.

Что же является ценностью для современного поколения учителей? Предположу, что остается неизменной ценность доверия, уважения, человеческого отношения между всеми участниками образовательного процесса. Интерес ребенка на уроке, его воспитание разносторонне развитой личностью, воспитание патриотизма – тоже неотъемлемые пункты для современных педагогов в системе их ценностей.



Современные педагоги живут принципом «мы хотим сегодня, мы хотим сейчас», а не ориентацией на светлое будущее, как педагоги из советского

прошлого. У них появляется ориентация на жизненный успех, а значит, конкуренция друг с другом, что порой приводит в педагогическом коллективе к негативным последствиям. При этом для учителей традиционно приоритетны коммуникативные ценности — семья, любовь, дружба.

Можно сделать вывод, что в одной из типичных социальных групп — учительстве — выбор ценностных ориентиров важный вопрос, от которого зависит реализация педагогами своей социальной роли в обществе.

Батырева Е.С.

При прочтении книги первое, что вызвало у меня восхищение, это то, что молодые педагоги были преданы своему делу, несмотря на непростые бытовые условия на Камчатке. От тяжелых условий быта их спасала школа и работа, в которую они окунулись целиком. Ценности молодого учителя могут варьироваться в зависимости от личных убеждений, образовательной философии и опыта. Тогда в 50-е годы в таежном поселке Щапино молодых педагогов объединяли общие ценности, которые позволили сделать школу центром единения людей вокруг культурных ценностей.

Высокую ценность имел статус, авторитет учителя в поселке. Имидж школы был высок, каждого учителя родители очень уважали. При этом обязательным было и свое окружение поднимать до «человеческого» уровня. А так как учителя практически впервые вели уроки, также важным было выстроить уважительные и доверительные отношения с классом. Ценность – уважение к учителю среди детей. Ценным было, что директор школы Олег Ермолаевич Лебедев был человеком, на которого хотели равняться, у которого можно чему – то научиться. Коллектив принимал его идеи на «ура» и с энтузиазмом брался за претворение в жизнь. Каждый учитель очень тепло отзывается также о коллективе. Высоко ценились заинтересованность, творчество, дружба. Все помогали друг другу, не радовались успехам каждого. Молодые учителя школы в Щапино ценили также значимость образования и стремились поддерживать стимулирующую учебную среду. Хотя поначалу высоким уровнем профессиональной компетентности педагоги не отличались в силу отсутствия большого опыта, но опирались на свою общекультурную компетентность, чем привлекали детей, которые смотрели на них горящими глазами.

Что является ценностями для современного поколения учителей, я могу судить из своего профессионального опыта. В начале педагогического пути в 2012 одной из важных ценностей для меня было завоевание авторитета среди учеников, построение дисциплины в классе для возможной организации образовательного процесса. Со временем дисциплина становится просто одним из условий, которое априори должно выполняться. Важной

ценностью является способность и возможность сотрудничать с коллегами, учениками и родителями для достижения общих целей. Педагогический коллектив играет огромную роль в становлении учителя. Эмпатия, поддержка, наставничество внутри коллектива позволяют учителю делать новые шаги, развиваться, не боясь ошибиться. На данном этапе цифровизации образования, появления новых интерактивных технологий ценностью в том числе становится материально-техническое обеспечение деятельности учителя.

Возможность профессионального роста, постоянное обучение и вхождение в различные педагогические сообщества также является для меня ценным.

И конечно, для меня одной из главных ценностей являются отношения с детьми. Сотрудничество, диалог и субъект-субъектная позиция позволяет эффективно осуществлять образовательную деятельность и вдохновляет на новые педагогические шаги. А если еще виден прогресс ученика по отношению к самому себе, можно сделать вывод, что все не зря.

Ценности учителя на разных этапах его профессиональной деятельности могут меняться. А точнее меняется их градация по степени значимости. Есть то, с чем в принципе учитель идет по жизни, а есть то, что со временем уходит на второй план или, наоборот, становится во главе.

Москвина Е.Х.

С большим интересом прочитала книгу «Утро на Камчатке: начало профессии». Молодые учителя, одни из которых волей случая, другие почти осознанно оказались в Щапинской школе на Камчатке, не только делятся рассказом о тех сложных условиях, в которых они жили и работали, но и описывают свою профессиональную деятельность, те сложности, с которыми они сталкивались, будучи молодыми специалистами.

Молодые педагоги в меньшей степени думают о том, что они могут делать что-то не так, они уверены в себе, и чувства страха и неуспеха для них не характерны. Это преимущество, которым обладают молодые специалисты, помогает, не боясь, браться за сложные задачи.

Как мне кажется, плюс педагогического коллектива этой маленькой школы заключался в том, что в большей степени он состоял из молодежи, которой было все интересно, которая готова была воплощать в жизнь любые «сумасшедшие» идеи. Учителя не просто проводили уроки согласно программе, они отдавали себя детям, смогли сделать жизнь детей маленького поселка интересной, яркой, разнообразной.

Описание природы Камчатки подчеркивает суровые условия жизни, но в таких условиях люди становятся ближе друг к другу, готовы прийти на помощь и в бытовом, и профессиональном плане.

Читая книгу, можно проследить, как молодой специалист становится профессионалом. Как шаг за шагом педагогический коллектив находил ответы на возникающие педагогические вопросы.

Знакомясь с воспоминаниями учителей, задавала себе вопрос: а я бы смогла в тех условиях жить, работать, развиваться, не теряя чувства духа.

Хочу выразить глубокую благодарность Олегу Ермолаевичу и его коллегам, которые поделились своими воспоминаниями, интересными историями из личной и профессиональной жизни.

Мне кажется, что эта книга несет историческую ценность как источник информации об одном из этапов становления и развития образования в нашей стране.

Солоимская Е.В.

– Что было ценностью для молодых учителей в условиях Камчатки?

Прежде всего, хочется сказать большое спасибо за прекрасный подарок к Новому году. С большим удовольствием и интересом прочитала книгу «Утро на Камчатке: начало профессии». Книга, как машина времени, дала возможность посмотреть в прошлое. Увидеть, как жили люди, чем занимались, какие проблемы их волновали. Поразила удивительная природа этого края: суровая, но одновременно очень притягательная. Рассматривая фотографии, поймала себя на мысли, что хотела бы посетить эти места.

Книга представляет собой сборник воспоминаний педагогов, которые начали свой профессиональный путь во второй половине 1950-х годов в поселке Щапино. В воспоминаниях описывается весь нелегкий путь, который прошли молодые педагоги, начиная от решения бытовых проблем, заканчивая решением многочисленных профессиональных вопросов. В процессе чтения неоднократно ловила себя на мысли, а смогла бы я вот так отправиться в неизвестность, за тысячи километров от дома, туда, где нет привычных удобств, комфортного жилья и т.д. Несомненно, учителя Щапинской школы – это люди, энтузиасты, труженики. В условиях отдаленности от цивилизации они смогли создать в школе такой особенный островок культуры, знаний, теплую и уютную атмосферу.

На мой взгляд, одной из главных ценностей молодых учителей в условиях Камчатки было создание таких условий в школе, чтобы учеба для ребят стала привлекательной и интересной. Это и клуб самодеятельности, и создание дендрария, и походы – все это делалось руками учителей, энтузиастов, которые, горя своими идеями, «зажигали» и ребят, и родителей, и даже руководителей лесхоза, которые стали помогать школе.

– Что является ценностью для современного поколения учителей?

В мире информационных технологий, гаджетов, глобализационных процессов, виртуальной жизни и интерактивного общения для многих педагог в традиционном смысле выступает неким атавизмом, не способным дать что-то полезное. Именно поэтому профессия учителя крайне сложна. На мой взгляд, учитель должен уметь подстраиваться под современность, под детей. И здесь крайне важный вопрос – педагогические ценности. Что важно учителю в его работе? Я думаю, что можно много говорить об учебном процессе, о полезности, которую несет каждый учитель для будущего взрослого. Но для меня, как для учителя, важно раскрыть потенциал. Важно дать понять ребенку, что если он не успевает в одной области, то его труд обязательно заметят в другой. Даже если ребенок слаб в учебе, и все это не зависит от его стараний, то стоит показать, что даже его крохотное знание способно помочь ему развиваться. Важно показать, насколько его знания важны не только для его будущего, но и для будущего его страны. Важно дать понять каждому, что он всегда имеет право на выбор, свое мнение. Важно научить не бояться себя, своих мыслей, своих слов, своего мнения. По современным понятиям обучения учитель не должен дать ученику знание, он обязан научить найти это знание. Он должен выстроить игру, где ученик будет взрослым, которому просто жизненно необходимо что-то узнать. Школа – это взрослое и современное общество в миниатюре. Ценность педагога – это научить ребенка ориентироваться во взрослом мире, суметь найти, разыскать, выделить нужное и при этом остаться самим собой, со своими идеями и взглядами.

– *Меняются ли ценности учителя на разных этапах его профессиональной деятельности?*

«Все течет, все меняется».

Все меняется: наши вкусы, взгляды, жизненные обстоятельства, внешний вид, внутреннее состояние, и если мы говорим о ценностях, то они меняются тоже. И если на начальных этапах профдеятельности важно было одно, то с течением времени это уже становится не столь важным. На изменения ценностей может влиять ряд факторов, например, таких как возраст, накопленный опыт и т.д.

Задача 5

Какие изменения в системе оценивания образовательной деятельности учащихся и её результатов зависят от учителя? В чём могут заключаться приоритетные задачи совершенствования системы оценивания, которые может решить учитель?

Варианты ответов

Алякина О.Н.

Из представленных возможных задач изменений в системе оценивания могут быть решены **на уровне учителя**:

№ 1.

✓ Оценка и обратная связь: учитель должен регулярно оценивать работу учащихся и давать им обратную связь. Это поможет учащимся видеть свои результаты, понимать, что нужно улучшить, и проявлять заинтересованность в качественном выполнении учебных заданий.

№ 2. На уровне учителя, по моему мнению, задача повышения ответственности учащихся за результаты и качество учебной деятельности **является приоритетной** по нескольким причинам:

✓ Развитие самостоятельности и самоконтроля: учащиеся, которые берут на себя ответственность за свои результаты и качество учебной деятельности, развивают навыки самостоятельности и самоконтроля. Они учатся планировать свою работу, анализировать свои ошибки и исправлять их, а также принимать ответственность за свои действия.

✓ Развитие навыков управления временем: учащиеся, которые берут на себя ответственность за своевременное выполнение учебных заданий, развивают навыки управления временем. Они учатся планировать своё время, распределять задачи и выполнять их в срок.

✓ Улучшение коммуникативных навыков: учащиеся, которые берут на себя ответственность за анализ и учёт допущенных ошибок, развивают коммуникативные навыки. Они учатся общаться с учителем, задавать вопросы, высказывать свои мысли и идеи.

Гилева Н. Н.

– *Какие задачи, с Вашей точки зрения, могут быть решены на уровне учителя?*

На мой взгляд, на уровне учителя могут быть решены (частично решены) следующие возможные задачи изменений в системе оценивания:

1. Повысить познавательную активность учащихся (видеть динамику своих результатов, использовать возможности для их улучшения или подтверждения, проявлять заинтересованность в качественном и своевременном выполнении учебных задач).

2. Повысить познавательную самостоятельность учащихся: совершенствовать самоорганизацию своей учебной деятельности, определять приоритетные задачи учебной деятельности, выявлять свои познавательные возможности и риски, объективно оценивать достигнутые результаты; повысить значимость самоанализа и самооценки учебной деятельности.

3. Повысить ответственность учащихся за результаты и качество учебной деятельности (за своевременное выполнение учебных заданий, за качество выполнения учебных заданий, за анализ и учет допущенных ошибок, за достижение планируемых результатов учебной деятельности).

4. Повысить информированность родителей о содержании достижений их детей в учебной деятельности и возникающих проблемах на каждом этапе учебного процесса (тема, четверть).

5. Обеспечить возможность для родителей адекватно реагировать на информацию об изменениях в учебной деятельности детей.

– Какие задачи, с Вашей точки зрения, могут быть решены на уровне организации образовательного процесса в школе?

1. Повысить познавательную активность учащихся (видеть динамику своих результатов, использовать возможности для их улучшения или подтверждения, проявлять заинтересованность в качественном и своевременном выполнении учебных задач).

2. Повысить познавательную самостоятельность учащихся: совершенствовать самоорганизацию своей учебной деятельности, определять приоритетные задачи учебной деятельности, выявлять свои познавательные возможности и риски, объективно оценивать достигнутые результаты; повысить значимость самоанализа и самооценки учебной деятельности.

3. Повысить ответственность учащихся за результаты и качество учебной деятельности (за своевременное выполнение учебных заданий, за качество выполнения учебных заданий, за анализ и учет допущенных ошибок, за достижение планируемых результатов учебной деятельности).

4. Повысить информированность родителей о содержании достижений их детей в учебной деятельности и возникающих проблемах на каждом этапе учебного процесса (тема, четверть).

5. Обеспечить возможность для родителей адекватно реагировать на информацию об изменениях в учебной деятельности детей.

6. Повысить информированность учителей о ходе учебного процесса, образовательных достижениях учащихся и возникающих проблемах.

7. Уменьшить трудозатраты учителей на разработку оценочных процедур и на оформление результатов их проведения.

8. Способствовать оптимальному распределению ответственности между участниками образовательного процесса за его результаты.

– Какие задачи, с Вашей точки зрения, могут быть решены на уровне управления национальной или региональной системой образования?

1. Уменьшить трудозатраты учителей на разработку оценочных процедур и на оформление результатов их проведения.

2. Способствовать корректировке педагогических целей, обеспечению соответствия целей изучения учебного предмета целям ступени школьного образования.

3. Способствовать оптимальному распределению ответственности между участниками образовательного процесса за его результаты.

4. Уменьшить трудозатраты учителей на разработку оценочных процедур и на оформление результатов их проведения.

Приоритетной для меня является задача:

- повысить познавательную самостоятельность учащихся: совершенствовать самоорганизацию своей учебной деятельности, определять приоритетные задачи учебной деятельности, выявлять свои познавательные возможности и риски, объективно оценивать достигнутые результаты; повысить значимость самоанализа и самооценки учебной деятельности.

Для успешной реализации указанной задачи, на мой взгляд, необходимы следующие изменения:

- соотношение текущих и итоговых отметок;
- способы оценивания;
- возможности для самоанализа и самооценки учащимися своей образовательной деятельности (расширение возможностей);
- соотношение обязательного оценивания и права учащихся на получение оценки.

Короткоожкин Е.А.

– Какие задачи, с Вашей точки зрения, могут быть решены на уровне учителя?

- Повысить познавательную активность учащихся
- Повысить информированность родителей о содержании достижений их детей в учебной деятельности и возникающих проблемах на каждом этапе учебного процесса (тема, четверть).

– На уровне организации образовательного процесса в школе?

- Повысить познавательную самостоятельность учащихся: совершенствовать самоорганизацию своей учебной деятельности, определять приоритетные задачи учебной деятельности, выявлять свои познавательные возможности и риски, объективно оценивать достигнутые результаты; повысить значимость самоанализа и самооценки учебной деятельности).
- Повысить ответственность учащихся за результаты и качество учебной деятельности (за своевременное выполнение учебных заданий, за качество выполнения учебных заданий, за анализ и учёт допущенных ошибок, за достижение планируемых результатов учебной деятельности).

– На уровне управления национальной или региональной системой образования?

- Повысить информированность учителей о ходе учебного процесса, образовательных достижениях учащихся и возникающих проблемах.
- Уменьшить трудозатраты учителей на разработку оценочных процедур и на оформление результатов их проведения.
- Обеспечить возможность для родителей адекватно реагировать на информацию об изменениях в учебной деятельности детей.
- Способствовать оптимальному распределению ответственности между участниками образовательного процесса за его результаты.
- способствовать корректировке педагогических целей, обеспечению соответствия целей изучения учебного предмета целям ступени школьного образования.

– Какую задачу, из числа тех, которые могут быть решены на уровне учителя, Вы считаете для себя приоритетной?

Повысить познавательную активность учащихся. Повышение познавательной активности ученика является одной из приоритетных задач учителя, так как активный ученик усваивает материал более эффективно и запоминает его на долгий срок. Кроме того, активное участие в учебном процессе способствует развитию критического мышления, аналитических способностей, самостоятельности и творческого мышления ученика. Активные ученики также более мотивированы к обучению и проявляют больший интерес к изучаемому материалу. Поэтому повышение познавательной активности ученика помогает не только повысить качество обучения, но и развить его личностные качества.

– Какие изменения в системе оценивания необходимы для решения задачи, которую Вы считаете приоритетной?

Изменения в системе оценивания в школе могут быть разнообразными и зависят от конкретного контекста. Однако, некоторые общие изменения, которые могут быть внесены для улучшения системы оценивания, включают в себя:

1. Введение более разнообразных форм и методов оценивания, таких как проекты, презентации, практические задания, аналитические задачи, ассессмент-центры и др. Это поможет оценить не только знания ученика, но и его умения и навыки.

2. Переход к оценке по компетенциям. Оценка компетенций позволяет оценить не только знания ученика, но и его способности успешно применять эти знания в различных ситуациях.

3. Снижение акцента на числовые оценки и переход к описательной системе оценивания. Это позволит более точно передавать прогресс ученика и его состояние в различных областях учебы.

4. Использование более дифференцированного подхода к оцениванию, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика и его потенциал.

5. Обратная связь как средство для развития ученика. Оценка должна не только оценивать произведенную работу, но и помогать ученику понять свои ошибки и способы их исправления.

Внесение этих изменений поможет сделать систему оценивания более справедливой, мотивирующей, что в свою очередь способствует развитию познавательной активности ученика.

Тарабурина А.В.

Оценивание качества и результатов образовательной деятельности учащихся

Задачи, которые могут быть решены на уровне учителя	Задачи, которые могут быть решены на уровне организации образовательной программы в школе	Задачи, которые могут быть решены на уровне управления национальной или региональной системой образования
<p>1. Повысить познавательную активность учащихся: видеть динамику своих результатов, использовать возможности для их улучшения или подтверждения, проявлять заинтересованность в качественном и своевременном выполнении учебных заданий).</p> <p>2 (частично). Повысить познавательную самостоятельную самостоятельность учащихся: помогать учащимся в определении приоритетных задач учебной деятельности, помогать учащимся выявлять свои познавательные возможности и риски.</p> <p>3 (частично). Повысить ответственность учащихся за результаты и качество своей деятельности: помогать в анализе допущенных ошибок.</p> <p>6. Способствовать корректировке педагогических целей, обеспечению соответствия целей изучения учебного предмета целям ступени школьного образования.</p>	<p>4. Повысить информированность учителей о ходе учебного процесса, образовательных достижениях учащихся и возникающих проблемах.</p> <p>7. Повысить информированность родителей о содержании достижений их детей в учебной деятельности и возникающих проблемах на каждом этапе учебного процесса (тема, четверть).</p> <p>8. Обеспечить возможность для родителей адекватно реагировать на информацию об изменениях в учебной деятельности детей.</p>	<p>5. Уменьшить трудозатраты учителей на разработку оценочных процедур и на оформление результатов их проведения.</p> <p>9. Способствовать оптимальному распределению ответственности между участниками образовательного процесса за его результаты.</p>

Для себя приоритетной задачей считаю помощь ученикам в анализе допущенных ошибок. На уроке всегда планирую время для «обратной связи» после любой работы (домашней, самостоятельной, лабораторной, контрольной), показываю не только «как не должно быть», но и «как должно быть». По согласованию с учениками «смотрим» и анализируем работы всех. Приветствую желание учеников повысить (изменить) отметку, то есть разрешаю проанализировав свои ошибки, повторить материал и переписать работу (один раз).

ЧАСТЬ 3. РЕЗУЛЬТАТЫ САМОАНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ: СЛЕДУЮЩИЙ ШАГ

*Григоренко Д.Л., кандидат педагогических наук, учитель истории
и обществознания ГБОУ гимназии № 513*

СЛИШКОМ МНОГО УЧИТЕЛЯ, СЛИШКОМ МАЛО УЧЕНИКА

Наверное, каждое поколение выпускников задает мне вопрос, который неизменно вызывает у меня растерянность: как новые ученики, сильно отличаются от нас? Рутинное ощущение повторяющихся циклов четвертей и каникул, неизбежно возникающее в течение многих лет работы, подсказывает ответ, что ничего не изменилось. В то же время часто приходится слышать от коллег (а иногда хочется сказать самому) о деградации новых поколений, их нежелании и неспособности учиться, что сегодня хуже, чем вчера, а катастрофу, которая произойдет завтра, страшно представить. Если обратиться к чему-то более надежному, чем наши ощущения, то данные исследований учеников в разных странах показывают резкое снижение интереса к учебе в последние десятилетия. Причина не только в выматывающем соревновании учителя со смартфоном, но и в снижении престижа эрудированности и образованности, в том, что культ знаний, в котором воспитывался в частности я, похоже, безвозвратно уходит в прошлое. В ответ на попытку использовать аргумент «стыдно не знать» следует обвинение в снобизме и высокомерии и слова о том, что невозможно знать все. И это из опыта общения с поколением старше 20, у сегодняшних учеников подобные рассуждения просто вызывает невербализируемое недоумение. Иногда, впрочем, оно прорывается в вопрос: а зачем нам нужно это знание? Как оно нам пригодится? Размышления о том, является ли подобное прагматичное отношение к знаниям признаком деградации или показателем изменений на пути к новому качеству человеческой культуры, уведут сильно в сторону от основной цели статьи, поэтому просто примем как факт: какими бы важными не казались знания, которые мы хотим передать новому поколению, они для большинства учеников будут иметь в лучшем случае инструментальную ценность.

Однако, как показывают те же исследования, ценность школы для учеников не снижается. Школа приобретает новое значение, и то, что находилось на втором плане, выходит на первый: общение с друзьями (оно всегда было значимым), возможность понять самого себя, научиться взаимодействовать с людьми и понимать их, научиться решать значимые для себя проблемы, рассуждать, критически мыслить. Таким образом, перед учителем,

желающим сохранить свою значимость, остается возможность выбора: продолжить сражение за знания или попытаться найти для себя новую роль в изменившихся обстоятельствах. Мне кажется, что в данной дилемме имеют право на существование обе позиции.

Лично для меня эта проблема стоит уже очень давно. С 2005 года, с момента работы над своей диссертацией, я стараюсь разрушать барьер отчуждения между миром ученика и миром исторического прошлого, представленного в учебнике или в рассказе учителя. История для ученика (подозреваю, что это касается не только моего предмета) – это то, что надо выучить и, в лучшем случае, разобраться в причинно-следственных связях, запутанных, нелогичных и совершенно эмоционально непонятных явлениях, процессах, событиях и поступках исторических персонажей, но не то, что может помочь ему разобраться в себе, решить его сегодняшние проблемы, приобрести значимые для него смыслы.

В своей работе я старался использовать систему, которая позволяла бы «запустить» процесс личностного самоопределения, помочь ученикам приобрести личностные смыслы при изучении школьных предметов. Я делал акцент на ценностном самоопределении ученика, стремлении активизировать оценочную деятельность изучаемых процессов и явлений, поощрении самовыражения и обоснования своих точек зрения. Измерить результативность подобной работы сложно, здесь нет простого надежного механизма, который бы мог показать степень эффективности развития самоопределения учеников. Почувствовать изменения можно было по косвенным признакам: по частоте возникающих споров, возражений, сущностных вопросов, которые задавали ученики, по желанию отстоять свою точку зрения, качеству аргументов, умению видеть проблему с разных сторон, уважению чужого мнения. В некоторых классах изменения были видны, иногда видимых результатов не было.

Участие в программе «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы» помогло лучше осознать свой опыт. С одной стороны, укрепить уверенность в значимости подобной практики (что важно, так как такие трудноизмеряемые результаты, как личностное самоопределение, не предъявишь в качестве показателя эффективности своей работы администрации школы и другим инстанциям, оценивающим твою педагогическую квалификацию). С другой, я яснее стал понимать ограниченность используемого опыта. Кратко описать то, что меня беспокоит, можно так: у меня на уроке слишком много учителя и слишком мало учеников. Стремление создать ситуацию самоопределения для учащихся, активизировать их роль в выборе позиции парадоксальным образом ограничивает их активность, так как постановка вопросов, проблематизация материала главным образом исходит от меня, а не от них. Отчасти такая ситуация – следствие низкого

уровня мотивации учащихся. Получается замкнутый круг: чтобы повысить уровень мотивации я ищу вопросы, которые могли бы вызвать личностное отношение ученика, но моя активность ограничивает роль ученика и тем самым, скорее всего, снижает мотивацию. Это вынуждает больше использовать старые методы: принуждение с помощью оценок и апелляции к долгу, которые, во-первых, работают все хуже, а во-вторых, противоречат самой идее самоопределения.

Осознание проблемы помогает отчетливее обозначить образ желаемого будущего, того, к чему я хотел бы приблизиться, т.е. педагогическую цель. На данный момент она заключается в принципиальном повышении уровня субъектности ученика (в данном случае речь идет об учениках старших классов – 10–11) в учебном процессе, в развитии у учащихся способностей к самоорганизации учебной деятельности: определению целей и задач, планированию, выбору источников образовательной информации и способов деятельности, анализу и оценке процесса деятельности и достигнутых результатов.

Это мои цели-намерения. Следующий этап – спроектировать учебный процесс таким образом, чтобы цели-намерения стали целями-возможностями. Я не могу кардинально поменять логику программы и, например, от хронологического принципа изложения истории перейти к тематическому. Однако на уровне индивидуальной методической системы могу пересмотреть основной показатель выполнения учебной программы, отказавшись от ориентации на усвоение главным образом обязательного объема учебного материала и больше внимания уделяя приобретению учащимися возможностей для решения проблем, имеющих личностную значимость.

Я предполагаю, что личностной значимости можно добиться, предоставив ученику возможность выбора, во-первых, тем, которые они могут изучить самостоятельно, и, во-вторых, способов представления результатов изучения. Предоставление возможности такого выбора порождает несколько проблем, требующих решения. Первая проблема заключается в дефиците времени ученика и учителя: необходимость самостоятельного изучения, а затем индивидуального (или группового – в этом тоже заключается возможность выбора) представления результатов требует дополнительных усилий и времени. Вторая проблема, что делать с учениками, которые не заинтересованы в самостоятельной деятельности. Решением данных проблем может стать определение обязательного минимума усвоенного материала по предмету за определенный период. Как определить минимум? Если говорить об истории, то надо ориентироваться на историко-культурный стандарт. Однако может получиться так, что для его освоения потребуется все учебное время. Предполагаю, что для достижения целей собственной методической системы мне придется самому определить минимум обязательных знаний. Я уже использую такую практику. Чтобы ученику получить «3» за четверть

ему необходимо сдать зачеты по пройденным темам, показав определенный объем усвоенных знаний. Это дает возможность высвободить время для работы по развитию у учащихся способностей к самоорганизации учебной деятельности.

Прежде чем возлагать на учеников груз самостоятельного изучения материала, надо дать им возможность овладеть алгоритмами самостоятельной работы. Поэтому необходимым элементом методической системы должны стать «аналитические уроки», на которых будут обсуждаться методы учебной деятельности учащихся.

Первое, что должно стать предметом обсуждения на этих уроках, это постановка вопросов. Узнав название темы, ученики ставят вопросы, которые позволяют ее раскрыть. У учеников, которые учились у меня, уже есть подобный опыт. Если говорить об уроках истории, то это логичный набор вопросов, которые ученики сами в состоянии сформулировать: в чем причина определенных событий или процессов, кто участники, каковы их цели, чем закончились события, к каким последствиям привели? Для старших классов круг вопросов расширяется. Совпадают ли цели участников с результатами и последствиями, если нет, то почему? Насколько применяемые средства соответствуют целям? И так далее.

Следующий навык, который надо отрабатывать на «аналитических уроках», это поиск и анализ источников информации. Вне зависимости от того, учебник ли это или сторонний источник, документ или описание событий, по поводу источников тоже надо задавать вопросы. Что в них является фактом, а что мнением? Если это факты, то насколько полно они отражают картину или отобранны тенденциозно? Если мнение, то какие есть еще мнения и оценки?

Третий важный вопрос для обсуждения – способы обработки и представления информации. Большинство старшеклассников уже знакомы с разными формами представления информации. Задачами учителя здесь становятся предложение максимально широкого спектра различных вариантов (план-конспект, таблица, презентация, эссе, исследование, информационный проект, игра, дебаты и т.д.) и побуждение к использованию разных способов. Таким образом, ученикам предоставляется не только возможность выбора темы для углубленного изучения, но и формы представления результатов изучения темы.

Неочевидный, но значимый для меня как учителя аспект учебного процесса, который мне хотелось с помощью «аналитических уроков» сделать для учеников привычным элементом их образовательной деятельности – оценочная деятельность, определение своей позиции по проблемным вопросам. В первую очередь, речь идет о ценностном самоопределении в вопросах общественного устройства (понимания социальной справедливости, ответ-

ственности за последствия принятых решений, соотнесение целей и средств их достижения, общественных и частных интересов, и т.д.) и нравственной оценке действий людей в разных ситуациях.

Наконец, еще один необходимый элемент, без которого субъектность ученика будет ограничена – это самооценка результатов образовательной деятельности. Речь идет о качественной оценке, то есть о выявлении приобретенных навыков, интеллектуальных возможностей, полученных при изучении определенной темы или курса в целом. Думаю, что критерии самооценки целесообразней было бы формулировать вместе с учениками. В качестве одного из ориентиров для определения критериев я предполагаю предложить таксономию Б. Блума, который выделил 6 уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Объектом оценки могут стать выделенные мною навыки самостоятельной работы: полнота поставленных вопросов, качество и количество используемых источников информации, качество обработки и презентации информации, обоснованность оценки и четкость высказывания своей ценностной позиции.

После проведения «аналитических уроков» желающим ученикам (тем, кому недостаточно тройки) будет предложен выбор тем для углубленного самостоятельного изучения. Взять тему можно как индивидуально, так и в группе. Возможно, что одну тему возьмут сразу несколько групп или отдельных учеников, но в этом случае результаты надо будет представить в разных формах (презентация, сообщение, план-конспект, эссе и т.д.).

Таким образом, роль учителя будет заключаться в следующем.

1. Координация:

- определения целей учебного года (чему хотим научиться, что узнать?)
- определения критериев оценивания и самооценки учеников
- выбора учениками тем по программе для самостоятельного изучения и форм представления результатов
- представления учениками результатов изучения тем
- деятельности учеников во время уроков
- самооценки учеников

2. Определение обязательного минимума усвоения учебного материала, предоставление этого минимума (в виде лекций, схематичного изложения материала и пояснению к нему, и т.п.), контроль его усвоения.

3. Консультация, помощь в поиске, обработке и оформлении представления результатов изучения учебного материала.

4. Выставление отметок. Предлагаемая методическая система делает невозможным выставление отметок за учебный период как среднего балла. Это требует выработки прозрачных правил выставления отметок как за определенный период (полугодие), так и за конкретные выполняемые задания.

Эти правила должны содержать количественные (например, количество углубленно изученных тем) и качественные параметры (в соответствии с выделенными критериями).

Роль ученика:

- сдача обязательного минимума
- выбор тем для самостоятельного изучения
- работа над этими темами (постановка вопросов, поиск информации, ее обработка, выработка личной позиции)
- представление результатов работы над темой в выбранной форме
- самооценка уровня выполнения работы

Представленные в статье идеи – в значительной степени только наброски учебной программы с большим количеством неясных моментов. Например, необходимо решать, в чем будет заключаться деятельность учеников, согласных на «3»? Чем будут заняты ученики, в момент, когда они не представляют результаты своей деятельности? Просто слушают? Выступают оппонентами? Как поступить учителю, если результаты изучения материала ученика или группы учеников откровенно слабые? Самому давать материал? Как соблюсти хронологический принцип изучения тем, если ученики, отвечающие за определенную тему не вовремя сделают работу или заболели? Как решать проблему накопляемости отметок? Кроме того, некоторые решения, запланированные заранее, наверняка придется корректировать.

Реализация идей может столкнуться как с определенными сложностями как объективного, так и субъективного характера. Насколько ученики окажутся готовы к такой, во многом непривычной, форме работы? Не приведет ли это к резкому снижению качества усвоения материала? Насколько адекватно можно будет отразить успехи учеников в отметках? Насколько я как учитель буду готов по-новому организовать работу, выполнять новые для себя роли? Это серьезные риски. Принять их побуждает вероятность даже частичного успеха в движении к самоопределению учеников, к повышению уровня их самостоятельности, к развитию личностной значимости для учеников процесса и результатов обучения.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ЧТО МОЖНО ИЗМЕНИТЬ

*Алякина О. Н.,
учитель английского языка
ЧОУ «Школа Экспресс» Санкт-Петербурга*

Я учитель английского языка работаю с учениками разных возрастных категорий, от начальной до основной школы в ЧОУ «Школа Экспресс» города

Санкт-Петербурга. Особенностью школы «Экспресс» является отказ от традиционной классно-урочной системы. Её заменяет дистанционный формат обучения, индивидуальные и групповые занятия.

В школе действуют два подхода к изучению английского языка, при этом ученик имеет возможность выбирать тот способ, который ему подходит.

Один из них — самостоятельная работа с учебными материалами, которые доступны на цифровой образовательной платформе школы. Если возникают трудности, ученик может записаться на консультацию к учителю, чтобы разобраться со сложными моментами и скорректировать дальнейший план обучения. После завершения курса на цифровой платформе ученик проходит аттестацию по английскому языку, включающую письменную и устную часть. Задачи учителя при таком подходе — составить индивидуальный образовательный маршрут для каждого ученика, осуществлять своевременный контроль и проверку заданий, проводить консультации по запросу и итоговую аттестацию.

Ещё один способ изучения английского языка в нашей школе — это групповые занятия. Они проводятся каждую неделю и позволяют ученикам регулярно взаимодействовать с учителем и друг другом. Занятия проходят в смешанном формате: некоторые ученики находятся в классе, а другие подключаются онлайн из разных городов и даже стран. Кроме того, раз в неделю организуются разговорные и грамматические практикумы, где участвуют ученики разных классов. Моя задача как учителя — организовать практические занятия, проводить регулярную проверку домашних и практических заданий, корректировать учебный курс в соответствии с уровнем класса или группы.

При благоприятных условиях обучения английскому языку в школе к одиннадцатому классу выпускник может достичь уровня B2 (Upper-Intermediate). Для того, чтобы лучше понять эти уровни, приведу краткое описание каждого из них по видам речевой деятельности в условиях обучения в школе в соответствии с общепринятой Международной классификацией.

Уровень А1 – начальный:

Говорение: Учащийся может взаимодействовать простым способом, при условии, что собеседник готов повторять или перефразировать слова в более медленном темпе речи и помогать учащимся сформулировать то, что они пытаются сказать. Он может задавать элементарные вопросы и давать ответы на те области, которые непосредственно связаны с его потребностями или на хорошо знакомые ему темы. Например, по теме «Семья» он может задать и ответить на такие вопросы: «Большая ли твоя семья?», «Из скольких человек состоит твоя семья?», «Кем работают твои родители?». Также ученик может оперировать простыми фразами и предложениями, чтобы описать, где он живет и кого знает. Он способен использовать в своей речи и понимать до 1200 слов.

Аудирование: Учащийся может распознать знакомые слова и самые простые фразы, касающиеся его самого, семьи и непосредственного конкретного окружения, когда люди говорят медленно и отчётливо.

Письмо: Учащийся может написать короткую простую открытку, например, поздравить с праздником, сообщение, короткое письмо или комментарий с выражением собственного мнения. Учащийся способен заполнить анкеты с личными данными, например, указать своё имя, национальность и адрес в регистрационной форме отеля. Также он умеет составлять небольшие (до 10 фраз) сообщения устно или письменно. Например, описать свой распорядок дня, любимую книгу и описать главных персонажей.

Чтение: Учащийся способен понимать знакомые названия, слова и очень простые предложения, например, на объявлениях и плакатах или в каталогах, читать адаптированные упрощённые книги.

Уровень А2:

Говорение: Учащийся может выполнять простые и рутинные задачи, требующие непосредственного обмена информацией по знакомым темам и видам деятельности. Он умеет поддерживать очень короткие социальные контакты, но недостаточно для самостоятельной беседы. Ученик способен использовать ряд фраз и предложений, чтобы простыми словами описать свою семью и других людей, условия жизни, свою учёбу. Владеет 1500–2000 словами.

Аудирование: Учащийся может понимать фразы и наиболее часто встречающуюся лексику, относящиеся к областям, имеющим непосредственное отношение к сфере личной жизни (например, самая основная личная информация о себе и семье, покупки, местность, трудоустройство). Учащийся может уловить суть в коротких, понятных и простых сообщениях и объявлениях. Понимать быструю речь носителей языка без наводящих вопросов ему ещё сложно.

Письмо: Учащийся может писать короткие, простые заметки и сообщения, касающиеся вопросов, связанных с насущными потребностями. Также он способен написать очень простое личное письмо, например, поблагодарить кого-то за что-то.

Чтение: Учащийся читает очень короткие, простые тексты, рассказы. Также он умеет найти конкретную, предсказуемую информацию в элементарных повседневных материалах, таких как рекламные объявления, проспекты, меню и расписания. Он понимает короткие, простые личные письма, сообщения, посты в социальных сетях.

Уровень В1:

Говорение: Учащийся может справиться с большинством ситуаций, которые могут возникнуть во время путешествия по региону, где говорят на английском языке. Он готов вступить в разговор на знакомые темы, пред-

ставляющие личный интерес или имеющие отношение к повседневной жизни (например, о семье, хобби, работе, путешествиях и текущих событиях). Также он умеет просто связать фразы, чтобы описать свой опыт и события, свои мечты, надежды и амбиции, кратко обосновать собственное мнение и планы, рассказать историю или пересказать сюжет книги или фильма, описать свои реакции. Учащийся способен поддерживать разговор с носителями, обсуждая повседневные ситуации и события. Умеет применять 2750–3250 слов.

Аудирование: Учащийся может понять основные моменты отчётливой стандартной речи по знакомым вопросам, с которыми регулярно сталкивается в школе, в быту, на досуге и т. д. Он способен понять суть многих радио- или телепрограмм, посвященных текущим событиям и темам, представляющим личный или образовательный интерес, когда речь звучит относительно медленно и чётко, может смотреть фильмы без дубляжа, понимая большую часть диалогов.

Письмо: Учащийся может написать простой связный текст на темы, которые ему знакомы или представляют личный интерес, в том числе личные письма, описывая свой опыт и впечатления, а также эссе на некоторые темы.

Чтение: Учащийся может понимать тексты, которые в основном часто используются в повседневной жизни или связаны с учёбой, может понимать описание событий, чувств и пожеланий в личных письмах. Также может понимать суть книги, статьи.

Уровень В2:

Говорение: Учащийся способен общаться с такой степенью беглости и спонтанности, которая делает возможным регулярное общение с носителями языка, может принимать активное участие в обсуждении в знакомом контексте, учитывая и отстаивая свои взгляды. Он может представить чёткие и подробные описания по широкому кругу тем, связанных со сферой собственных интересов. Он также может объяснить точку зрения по актуальному вопросу, указав преимущества и недостатки различных вариантов. Может поговорить с носителем языка без каких-либо сложностей. Владеет 3250–4750 словами.

Аудирование: Учащийся способен понимать расширенную речь, следовать даже сложным аргументам, если тема достаточно знакома. Он может понимать большинство телевизионных новостей и программ текущих событий, а также фильмы на стандартном диалекте.

Письмо: Учащийся может написать понятный, подробный текст на широкий круг тем, связанных с личными интересами, а также эссе или отчёт, передавая информацию или приводя доводы в пользу или против определенной точки зрения. Учащийся умеет писать письма, подчеркивая личную значимость событий и переживаний, сочинение или письмо на малознакомую тему.

Уровень С1 соответствует уровню профессионального владения языком. Он включает в себя способность понимать сложные развёрнутые тексты, свободно и без подготовки выражать свои мысли, не испытывая трудностей с подбором слов. Речь на этом уровне отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления.

Уровень С2 соответствует владению языком в совершенстве. Он подразумевает свободное понимание устной и письменной информации, способность чётко и бегло излагать свои мысли даже по сложным вопросам, передавая при этом тончайшие оттенки значений.

Каждый уровень владения английским языком открывает для учащихся новые возможности для успешного профессионального развития независимо от выбранного направления деятельности. Важно отметить, что, даже достигнув уровня В1, учащиеся могут сдавать вступительные экзамены в российские ВУЗы и обучаться по индивидуальным программам, которые предусматривают обучение по некоторым дисциплинам на английском языке.

В данной статье представлен опыт самоанализа педагогической практики и методической системы, полученный автором после обучения по образовательной программе «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы». Участие в этой программе оказалось значимым для меня, поскольку я смогла пересмотреть свою практику преподавания английского языка и построения индивидуальных образовательных маршрутов, в которых целенаправленно создаются ситуации выбора, в которые учащиеся должны проявить свою самостоятельность. Во-первых, речь идет о поэтапном развитии самостоятельности учащихся, их способности решать различные задачи, связанные с изучением английского языка, а также расширять свои возможности использования этого языка. Во-вторых, важно сформировать учебную программу, которая будет способствовать развитию самостоятельности учащихся.

Для перехода от уровня к уровню в условиях школы нужно время. В результате своей педагогической деятельности я пришла к выводу, что для успешного завершения школы с уровнем В2 по английскому языку важно, чтобы к 8 классу ученик освоил уровень В1. Это позволит ему иметь достаточную базу знаний для дальнейшего изучения языка. Уровень В1 был выбран не случайно, т. к. именно он считается средним уровнем владения языком, который позволяет свободно общаться на иностранном языке, обсуждать различные профессиональные и бытовые темы, понимать на слух практически всё сказанное на иностранном языке в обычном темпе. Ученики, достигшие уровня В1, понимают содержание радио- и телепрограмм, знают, как выразить своё мнение, обосновать свои взгляды, пересказывать содержание прочитанного или увиденного, вести личную и деловую переписку средней сложности, читать литературу на иностранном языке.

Если ученик освоил уровень В1 к 8 классу, у него будет достаточно времени и возможностей для дальнейшего изучения языка и достижения уровня В2 к окончанию школы. Однако сохранение уровня В1 до окончания школы также может предоставить ученикам множество возможностей.

Интерес учеников к изучению и использованию английского языка на уровне В1 может основываться на том, что этот уровень дает возможность использовать английский язык в современных образовательных практиках, включая создание индивидуальных учебных планов в российских университетах. Предполагаемая задача для учеников: расширить использование английского языка в течение обучения с 5 по 8 класс, что улучшит их уровень владения языком, если создать условия, при которых к 8 классу все ученики достигнут уровня В1. Предполагаю, что для решения данной задачи необходимо обеспечить выполнение следующих условий.

1. Выявить реальный уровень владения английским языком каждого ученика.

В первую очередь нужно выявить степень владения английским языком по различным видам речевой деятельности для каждого ученика, учитывая специфику образовательного процесса в ЧОУ «Школа Экспресс». Так как учащиеся осваивают программу своего класса под руководством педагогов по всем предметам, но без традиционной классно-урочной системы, я как учитель английского имею возможность привязать обучение к уровням, не привязываясь к классу, поскольку весь учебный процесс строится на основе индивидуального маршрута. Таким образом можно стимулировать самостоятельную деятельность учеников, так как каждый новый уровень даёт им больше возможностей для решения коммуникативных задач. Для успешного решения коммуникативных задач необходимо чётко определить этапы изучения английского языка перед началом обучения, чтобы можно было зафиксировать достижение каждой ступени владения английским языком. Важно отметить, что прогресс в различных видах речевой деятельности может происходить на разных этапах. Это не одновременное развитие всех четырёх видов речевой деятельности на каждом уровне владения английским языком. Например, ученик, достигший уровня В1 в области говорения, может находиться на значительно более низком уровне в письменной речи, исходя из этого и строится индивидуальный подход в занятиях с каждым конкретным учеником. Чтобы учащиеся могли успешно переходить с одной ступени обучения на другую, необходимо внести некоторые изменения в методику преподавания английского языка.

2. Создать ситуации востребованности использования английского языка в период обучения с 5–8 классе.

Данное условие следует разделить на две части: сохранение того, что уже сложилось в своей педагогической практике и создание новых практик.

В последние годы я заметила, что у учащихся 5–8 классов есть проблемы с практикой и использованием английского языка. Они не имеют достаточного опыта применения своих знаний в реальной жизни, что снижает их уровень владения языком. Я считаю, что существует две основные причины этой проблемы. Во-первых, отсутствие практики приводит к тому, что ученики не могут использовать свой английский язык в жизненных ситуациях. Во-вторых, если у них нет потребности в использовании английского языка в повседневной жизни, они могут потерять мотивацию для изучения языка и не будут уделять ему должного внимания и усилий.

В своей педагогической практике я имела опыт организации образовательных событий подобного рода, однако они скорее представляют собой отдельные проекты, нежели целостную методическую систему. Вот несколько примеров таких проектов:

- *Метапредметный курс “Express Science Lab”* предназначен для учеников 3–4 классов и представляет собой полноценный обучающий курс с методическими разработками. Курс направлен на изучение естествознания через английский язык и помогает младшим школьникам увидеть связь науки с жизнью.
- *Англо-русский книжный клуб* предназначен для учеников 5–8 классов. Курс предлагает изучение литературы через чтение и обсуждение книг на английском языке с опорой на имеющийся опыт и знания обучающихся на родном языке.
- *Марафоны чтения детских книг на английском языке.* Марафоны чтения детских книг на английском языке среди учеников 2–11 классов, проходят три раза в год (осенью, зимой и весной). Цель марафонов – помочь ученикам улучшить навыки чтения, понимания и анализа текстов на английском языке, а также развить коммуникативные навыки и критическое мышление.
- *Новогоднее кулинарное онлайн шоу на английском языке.* Новогоднее кулинарное шоу онлайн на английском языке предназначено для учеников 2–11 классов и проводится в преддверии Нового года. Цель шоу – помочь ученикам улучшить навыки разговорной речи на английском языке, а также развить коммуникативные навыки и критическое мышление.

Эти образовательные события были ориентированы на стимулирование интереса учеников к изучению и использованию английского языка и улучшению их уровня владения им. Однако они не представляли собой системного подхода и рассматривались как дополнительные образовательные мероприятия, а не как неотъемлемая часть образовательной программы по английскому языку. Обучение по образовательной программе «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы» помогло

осознать, что преобразование этих мероприятий в обязательную часть образовательного процесса с применением системного подхода может изменить систему обучения английскому языку, способствуя развитию учащихся в период обучения с 5 по 8 классы до уровня владения языком В1, что обеспечит дальнейшее успешное развитие в высших учебных заведениях и выборе профессиональной деятельности.

Создание новых практик планирую реализовать за счёт востребованности со стороны других предметов:

1. Интеграция языка в другие учебные предметы: создание заданий и проектов, которые требуют использования английского языка в предметном контексте. Например, проведение исследований на английском языке, написание отчётов о результатах на английском и т.д.

2. Организация интерактивных мероприятий и мультимедийных презентаций на английском языке: это может быть школьный концерт, выставка проектов, дебаты или игровые мероприятия на английском.

3. Интеграция в учебный процесс материалов на английском языке, которые относятся к другим предметам школьной программы, таких как книги, статьи, видеозаписи и онлайн ресурсы.

5. Поощрение использования английского языка во внеурочной деятельности: учитель может предлагать дополнительные задания или мероприятия на английском языке, такие как клубы по интересам, чтение книг или просмотр художественных и образовательных фильмов на английском.

За счёт внеурочных школьных мероприятий:

1. Организация англоязычных мероприятий: проведение тематических вечеров, интеллектуальных игр, квестов на английском языке, творческих конкурсов и прочих мероприятий, на которых учащиеся могут использовать английский для общения и взаимодействия.

2. Игровые шоу на английском языке: организация музыкальных или театральных выступлений на английском языке, где учащиеся могут показать и развить свои языковые навыки через творчество и театральное мастерство.

3. Языковой клуб или кружок по изучению английского: в рамках дополнительных занятий или внеурочной деятельности учитель может организовать клуб или кружок, где учащиеся смогут общаться на английском, участвовать в языковых играх, обсуждать интересные темы.

4. Проведение языковых конференций: организация мероприятий, на которых учащиеся будут выступать с презентациями, докладами или дебатами на английском языке, что позволит им практиковать навыки публичного выступления и языкового общения.

Таким образом, создание ситуаций использования английского языка в других учебных предметах и создание искусственных школьных мероприятий на английском языке может способствовать формированию

востребованности использования языка среди учащихся и помочь им развивать и совершенствовать языковые навыки на протяжении всего периода обучения.

3. Создать возможности для эффективного изучения английского языка.

Для реализации этого условия планирую пересмотреть программу обучения и добавить больше практических заданий, связанных с реальными ситуациями.

1. Предлагать задания, которые позволят ученикам развивать навыки общения на английском языке, такие как обсуждение тем, дебаты или презентации. Например, участие в дискуссии. Учащимся предлагается участвовать в дискуссии на английском языке на определенную тему, выражать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и слушать мнения других участников.

2. Предложить задания по самостоятельной работе, которые позволят ученикам развивать умения анализировать и решать проблемы самостоятельно. Например, чтение и анализ статьи. Учащимся предлагается прочитать статью на английском языке и проанализировать ее содержание, сделать выводы и написать краткое изложение.

3. Предложить учащимся опциональные задания для дополнительной практики и углубленного изучения материала. Например, чтение литературы на английском языке. Учащиеся могут выбрать книгу, которую они хотели бы прочитать. Это может быть книга любимого жанра или классическое произведение. Чтение книг на английском языке поможет улучшить навыки чтения и понимания текста. Также возможно слушание подкастов и аудиокниг. Подкасты и аудиокниги на английском языке доступны в Интернете. Слушая их регулярно, ученики смогут улучшить свое понимание устной речи и расширить словарный запас.

4. Создать систему оценивания в качестве элемента поддержки.

1. Применение дифференцированного подхода к оценке: учитывать индивидуальные способности и особенности каждого ученика при оценке их достижений.

2. Проводить регулярные проверки знаний и оценку прогресса каждого ученика, чтобы корректировать учебный процесс.

3. Ведение портфолио: позволить учащимся демонстрировать свой прогресс и достижения в течение всего периода обучения. Примеры ведения портфолио для демонстрации прогресса и достижений учащихся в обучении английскому языку:

- *Письменные работы:* Учащиеся могут включить в свое портфолио письменные работы, такие как сочинения, эссе, письма и другие тексты, которые они писали на протяжении всего курса обучения. Это позволит

им продемонстрировать свой прогресс в грамматике, стиле и структуре предложений.

- *Аудирование и говорение:* Учащиеся могут записать свои устные ответы на различные задания, такие как интервью, презентации или обсуждения. Это позволит им показать свой прогресс в понимании и использовании устной речи.
- *Домашние задания:* Учащиеся могут включить в свое портфолио выполненные домашние задания, включая переводы, творческие проекты и другие задания. Это позволит им продемонстрировать свой прогресс в различных аспектах языка.
- *Тесты и оценки:* Учащиеся могут включить в свое портфолио результаты тестов и оценок, которые они получали на протяжении всего курса обучения. Это позволит им показать свой прогресс в знаниях и навыках.
- *Личные заметки и комментарии:* Учащиеся могут включить в свое портфолио личные заметки и комментарии, которые они делали во время обучения. Это позволит им показать свой рост и развитие в процессе обучения.
- *Медиапроекты:* Учащиеся могут создать медиапроекты, такие как видео, презентации или веб-сайты, которые демонстрируют их знания и навыки в английском языке. Это позволит им показать свой творческий подход и прогресс в использовании языка.

4. Использование формативной оценки: делать акцент не только на итоговых экзаменах, но и на регулярном отслеживании прогресса и корректировке обучения в процессе.

5. Предоставление обратной связи: помочь учащимся понять и исправить свои ошибки, выделять сильные стороны и развивать их.

6. Индивидуализация оценки: учитывать различные виды работы (устное высказывание, письменные задания, проекты) и предоставлять разнообразные способы демонстрации знаний и умений.

7. Содействие родителям: вовлечение семьи в процесс обучения и оценки, обеспечение информирования и партнерства в достижении целей.

При внедрении предложенных в статье изменений в методику обучения английскому языку стоит учитывать потенциальные риски, связанные с их реализацией. Один из основных рисков заключается в том, что учащиеся могут начать использовать автоматические программы для выполнения практических заданий, таких как написание докладов, сообщений по разным предметам, презентаций и так далее, вместо того чтобы полагаться на свои собственные знания лексики, грамматики, орфографии для закрепления и практики этих навыков. Как учителю английского языка, мне предстоит решить новую методическую задачу, которая заключается в том, чтобы минимизировать риски использования автоматических программ и зависи-

мости учеников от них, не прибегая к полному запрету на их использование, поскольку в современном технологическом мире это уже нецелесообразно. Здесь считаю важным отметить, что учитель не должен запрещать использование современных технологий в обучении, так как они играют важную роль в современном мире. Однако, необходимо научить ребёнка использовать их правильно и эффективно. Сводя вместе свой личный педагогический опыт с новым опытом и знаниями, приобретенными в процессе обучения по программе «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы», для себя вижу решение данной методической задачи следующим образом:

1. Повышение осознанности учащихся: важно обсудить с учениками, что использование автоматических программ не должно стать заменой их собственным усилиям и знаниям. Постоянно подчеркивать важность развития навыков лексики, грамматики и орфографии через самостоятельную практику.

2. Использование технологий как инструмента: вместо того, чтобы запрещать использование автоматических программ, задача учителя научить учащихся использовать их как инструмент для проверки и уточнения своих знаний. Показать, что технологии могут быть полезными, но не должны быть единственным источником информации.

3. Понимание значимости самостоятельной практики в учебном процессе заключается в том, что использование автоматических программ не заменит самостоятельного труда над языком. Через применение кейсов и подачу реальных примеров, где усвоенные знания непосредственно применяются, можно продемонстрировать, насколько важно самостоятельное изучение для успешного обучения. Необходимо обращать внимание на то, что только постоянная практика с использованием собственных знаний и развитие самостоятельности в использовании изученных материалов приводят к значительным результатам в учебе.

4. Чёткие правила использования технологий: необходимо определить правила использования технологий в классе и следить за тем, чтобы учащиеся следовали им.

В итоге, цель учителя – не только передавать знания, но и научить обучающихся самостоятельности, инициативности и ответственности за свое обучение. Используя вышеперечисленные подходы, можно помочь учащимся избежать рисков использования автоматических программ и достичь лучших результатов в изучении английского языка. Современные технологии — это важный инструмент, который может улучшить процесс обучения. Однако, для успешного изучения английского языка необходимо развивать навыки самостоятельной работы, творческого мышления и активного участия. Поддерживая учащихся в их обучении и помогая им использовать современные

технологии в правильном ключе, можно избежать рисков, связанных с использованием автоматических программ.

Изменения в методике обучения английскому языку могут значительно улучшить процесс его изучения и повысить уровень владения этим языком у обучающихся. Внедрение новых методов оценивания и практических заданий делает изучение языка более интересным и стимулирующим. Включение английского языка в другие учебные предметы и школьные мероприятия помогает ученикам увидеть практическую пользу знания английского и мотивирует их к его изучению. Благодаря такому подходу, они получают возможность развивать навыки коммуникации на английском языке в различных ситуациях, что в свою очередь повышает уровень владения языком до уровня B1. В целом, изменения в методической системе, основанные на возможностях учителя, делают процесс изучения языка более эффективным и интересным, что способствует более успешному достижению языковых целей обучающихся.

ГИБКОСТЬ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

*Поспелов М.В.,
преподаватель математики,
ОАНО «Школа «Унисон»*

Рассуждая о свободе учителя в строительстве авторской методической системы, можно поставить и вопрос о свободе выбора содержания учебного предмета. Может ли учитель решать, чему учить на своих уроках? Может ли учитель позволить ученикам выбрать, чему учиться?

Эти вопросы заставляют нас заглянуть в самое основание методической системы, так как отсылают к постановке общих учебных целей – первому этапу её настройки на конкретные обстоятельства образовательного процесса. Если у нас есть основания ответить на них положительно, то нужно ответить и на вопросы о разумных границах свободного обращения с предметным содержанием.

Далее появятся более конкретные вопросы: зачем изменять содержание, как выбрать правильное направление изменений и т.д. Особняком стоит вопрос о том, в какой форме умение работать с предметным содержанием может быть интегрировано в разрабатываемую методическую систему.

В этом тексте я попытался поделиться своим видением комплекса этих вопросов и сформулировать своё сегодняшнее мнение об ответах на них.

Это мнение формировалось довольно долго: с необходимостью обеспечения гибкости предметного содержания в собственных методических

решениях я столкнулся в самом начале своей педагогической карьеры, и с тех пор стартовал процесс обдумывания сущности и правил активной работы с учебным материалом предмета, подбора удобных приёмов управления предметным содержанием.

Всё началось в девяностые годы прошлого века, когда я, ещё будучи студентом четвёртого курса, отправился работать в школу учителем математики. Для школы приём на работу неопытного учителя был решением вынужденным: в пяти девятых классах, которые доверили моему попечению, уже год не было ни одного урока математики из-за отсутствия желающих эти уроки проводить. Таким образом, только-только дважды (туда и обратно) перешагнув порог школы, я столкнулся с задачей организации обучения математике школьников выпускного класса, для которых следовало реализовать материал двух лет обучения. Так я мгновенно понял, что предпринятые опытными советскими разработчиками действия по отбору предметного материала, составлению программы, написанию учебников, составлению системы учебных и контрольных заданий дали мне как учителю в руки инструмент, совершенно не соответствующий сложившейся на практике учебной ситуации.

Вторым прозрением было осознание того, что возможность решить эту практическую задачу у меня, кажется, есть. Проведя первые уроки, для которых я специально составлял задачи, каких в учебниках никто не предусмотрел, я осознал, что, используя связи в материале алгебры и геометрии восьмого и девятого класса, я могу «двигаться» гораздо быстрее. Ещё тогда я для себя назвал это «интенсификацией учебного процесса», вкладывая в эти слова смысл экономии учебного времени и его использование для изучения дополнительного предметного содержания.

Тот первый опыт, конечно, нельзя было назвать удачным. Взглянем в глаза реальности: у неопытного учителя нет шансов «наскоком» решить задачу двукратного сжатия учебного времени. Однако, воспроизводимость даже частичного успеха на разных учебных группах (пять абсолютно разных классов) говорила о том, что управлять предметным содержанием можно и целесообразно.

Затем, уже закончив своё высшее образование и перейдя на работу в физико-математическую школу, я столкнулся с совершенно другой задачей. В школе традиционно реализовывалась программа для старших классов – десятого и одиннадцатого. При этом вёлся строгий конкурсный отбор школьников-абитуриентов. Реалии меняющейся жизни заставили школу «омолаживать» контингент школьников. Появлялись восьмые и девятые классы. Для них предстояло разработать программу, обеспечивающую комфортную учёбу в старших классах «неотобранных» школьников, тех, кого мы взяли учиться с восьмого класса и не хотим терять, даже если к десятому классу

выясняется, что интерес к изучению предметов математического цикла не сформировался.

Воспоминания о первых шагах в профессии парадоксально оказались полезными в решении новой задачи. Я осознал, что обучение в девятом классе всё так же нуждается в интенсификации. Только сэкономленное учебное время на этот раз заполнится содержанием, предназначенным повысить качество образовательных результатов, сформировать систему математических представлений, облегчающую учёбу в десятом и одиннадцатом классах.

На этот раз, удалось достичь результатов гораздо более убедительных. Это забавно отразилось в уровне оформления результата. По итогам первых экспериментов я написал «порывистую и дерзкую» курсовую работу снисходительно-благожелательно принятую в институте, только что ставшем университетом. А строительство методической системы для обучения девятиклассников в физико-математической школе привело к написанию и защите кандидатской диссертации. Формулируя её тему, я решил высветить и направление работы, и основной эксплуатируемый ресурс, написав в заголовке «Использование внутренних связей учебного материала для интенсификации учебного процесса...»

За последующие годы работы в школах и вузах я много раз переосмысливал, обобщал, уточнял смысл этого способа обеспечения гибкости предметного содержания и, конечно, выдумывал и внедрял приёмы работы с ним.

Опыт показывает, что обращение к активному управлению учебным материалом почти всегда полезно. Всегда можно добиться того или иного эффекта, оправдывающего приложенные усилия, хотя не всегда для этого стоит затевать коренные преобразования. Здесь очень показательным представляется мой опыт работы в вузе. Преподаватели высшей школы традиционно свободнее в обращении с содержанием своих дисциплин (дело и в возрасте учебных групп, и в специфике содержания, и, конечно, в квалификации преподавателей, их уровне погружения в материал). И оказывается, что этой свободой в той или иной степени пользуются при организации обучения почти все преподаватели.

То есть активное управление содержанием даёт возможность обеспечивать улучшение образовательных результатов за счёт адаптации методической системы к параметрам учебной ситуации, прежде всего, к особенностям учебной группы. Это, конечно, справедливо и для школьного образования. Работая параллельно на том и другом уровне образования, я всегда различал конкретные приёмы управления содержанием, характерные для разных уровней. Тем не менее, принципы использования внутренней связности материала для улучшения образовательных результатов кажутся мне общими для уровней.

Мой опыт работы в профессии учителя в современных условиях требует, конечно, нового анализа и переоценки в связи со стремлением национальной образовательной системы к стандартизации содержания школьного образования, унификации предметных программ. Импульсом к началу этой работы для меня стала серия интереснейших обсуждений в рамках семинара, посвящённого возможностям учителя в строительстве собственной методической системы. Здесь главной неожиданностью для меня стала ширина спектра этих возможностей. В этом спектре есть множество возможностей, связанных с предметным содержанием (например, наличие «скрытого учебного плана»). И я задумался о том, может ли активное управление содержанием сохранить свою эффективность в новых условиях? Постараюсь в последующем тексте обосновать положительный ответ на этот вопрос, обозначая сразу контуры задачи: *можно ли в условиях стандартизации учебных программ добиться существенного повышения качества образовательных результатов, интенсифицируя учебный процесс с расширением предметного содержания, активизирующем внутренние связи учебного материала?*

Начнём с неочевидного утверждения о том, что гибкость предметного содержания необходима для методической системы, основанной на стандарте.

Отбор, конфигурирование и размещение в календаре учебного процесса предметного материала при поверхностном взгляде кажутся почти формальными процессами, вполне определёнными стандартной учебной программой. Их принято обсуждать в значении «осознание», а не «создание», как процессы, предшествующие строительству системы учебных и контрольных заданий по предмету.

И это странно, ведь ещё будучи школьниками мы замечаем существенную разницу в порядке изложения учителем материала учебника. Внимательный ученик улавливает и существенную разницу в формулировках, предлагаемых учебником и учителем, и разницу в глубине изучения отдельных тематических разделов. В отношении математики, например, можно сказать, что темы учебников, связанные с использованием вычислительных средств и приближённых вычислений, часто вообще опускаются. Обсуждение метода интервалов при решении неравенств довольно свободно «кочует» из класса в класс от восьмого до десятого класса. Опытные учителя математики создают непредусмотренные программой тематические разделы, например, для выработки умений решения текстовых задач.

Этому есть простое объяснение: учебник рассчитан на массовое использование и не может учесть ни возможности конкретной учебной группы, ни особенности сложившейся учебной ситуации. Образовательный процесс школы богат событиями непредсказуемыми и имеющими для этой ситуации неожиданные последствия. Да и сама школа может выглядеть совершенно по-разному: от деревянного строения в небольшом посёлке, где все ученики

собираются в двух-трёх помещениях, до территории с многоэтажными корпусами, больше похожей на производственный комплекс и дающей возможности управления свободно коммутируемыми учебными группами.

Многие особенности школы и учебной ситуации в классе создают проблемы и возможности для получения образовательного результата в том числе и на уровне фактически реализуемой программы.

Поэтому стандартизация учебника приводит к необходимости обеспечить гибкость в его использовании в учебном процессе. Это же очевидно касается и стандартизации учебных планов и учебных программ. Примечательно, что для обеспечения гибкости стандартные программы всегда снабжаются так называемым резервом учебного времени. Это подтверждает понимание составителями программ потребности в этой гибкости. Однако, достаточно ли предусмотренного резерва для адаптации образовательного процесса к любым изменениям учебной ситуации? Программы 5-8 классов по предметам математического цикла, например, содержат до двух резервных часов. Если рассмотреть выпускные классы (девятый и одиннадцатый), то к резерву можно прибавить до 4 часов «повторения и обобщения» или «подготовки к экзамену». Согласимся, что этого может хватить лишь на компенсацию уроков «пропадающих» из-за мероприятий разного уровня и подготовки к ним, карантинных и т.д. По-настоящему адаптироваться ко всей совокупности факторов, определяющих учебную ситуацию, отведённый для этого резерв учебного времени не может.

Вдумавшись в описанное положение вещей, понимаем, что чем определённое и чётче описан стандарт, тем большее искусство управления содержанием учебного предмета потребует от учителя.

Осознавая необходимость гибкости при отборе и планировании учебного материала, я не вижу ничего дурного и в проявлениях этой гибкости, основанных на убеждениях, предпочтениях и возможностях опытного учителя, а не только на факторах «производственной необходимости». По-моему, формирование авторской программы может (и, чаще всего будет) сопровождать строительство авторской методической системы.

Впрочем, важно понимать, что есть и ряд факторов, препятствующих произволу в обращении с материалом учебного предмета. И это весьма значимые факторы, объясняющие пиетет, с которым участники образовательного процесса произносят слово «программа».

Воздержимся от рассмотрения формальных факторов. Соображение, например, что следует придерживаться федеральной образовательной программы как документа, регламентирующего организацию образовательного процесса, справедливо, но относится преимущественно к оформлению других документов (например, классного журнала). Однако, фактическая действительность уроков определяется прежде всего учебной ситуацией,

которая, как уже говорилось выше, подвержена влиянию многих факторов, многие из которых непредсказуемы. Таким образом, обстоятельства учебного процесса богаты возможными обоснованиями отклонений реальности образовательного процесса от её документального оформления.

По-настоящему же значимые факторы, ограничивающие отбор и распределение материала в учебном времени, можно разделить на три группы:

- факторы контроля образовательных результатов
- факторы реализуемости элементов предметного содержания
- факторы взаимодействия предметного содержания с внешними по отношению к предмету образовательными задачами

В первую войдут те из них, что связаны с предметными образовательными результатами и их контролем. Здесь сразу же вспомнятся смысл и значение стандарта. Следование ему обеспечивает относительно простое согласование образовательных пространств различных учреждений. Это важно для обеспечения комфортного перемещения учеников между школами и выдерживания модели результата работы общеобразовательной системы. В связи со смысловой важностью следования стандарту стоит заботиться о том, чтобы все решения по учебному материалу стандарту соответствовали.

Отдельно стоит обсудить ограничения, выставляемые непосредственно системой контроля. Следует заметить, что со стандартом программа контроля существенно расходится даже при рассмотрении таких его форм как ВПР и ГИА. Причины этого требуют самостоятельного исследования, для рассматриваемого же вопроса сделанное замечание означает лишь, что необходимый для контроля материал следует считать равноправным со стандартным.

Кроме того, промежуточные контрольные мероприятия привязаны к определённым календарным срокам. Для компоновки учебного материала это создаёт рамки, в которых возможен перенос каких-либо тем занятий. И здесь речь идёт уже и о мероприятиях контроля всех уровней, включая школьный.

Во второй группе факторов сдерживания содержательных изменений также можно выделить две доминирующие части – возрастные особенности учебной группы и наличие достаточной для формирования системы учебных заданий задачной базы. Комментирование этих групп ограничений кажется излишним: ясно и то, что не всякий материал доступен любому возрасту, и то, что нет смысла в реализации содержания, которое не может быть закреплено деятельным выполнением упражнений.

Кроме этих двух доминирующих частей во вторую группу войдёт ещё очень много ограничивающих факторов от численности и состава учебной группы до наличия необходимых для реализации элемента содержания материальных ресурсов.

В этой группе наиболее заметно проявится разница учебных предметов с точки зрения возможностей маневрирования содержанием.

Наконец, третью группу составляют факторы, определённые местом и ролью учебного предмета в широкой образовательной среде.

Особенностью этой группы факторов является наличие «мягких» ограничений. Если факторы других групп преимущественно запрещают или разрешают тот или иной манёвр содержания («изучать производную функции в восьмом классе нецелесообразно», «навык разложения натурального числа на простые множители должен быть обязательно освоен к седьмому классу»), то здесь возможна оценка последствий («если упустить возможность взаимодействия с физикой при изучении операций над векторами, то потребуются дополнительные 4 часа учебного времени», «если организовать взаимодействие с информатикой, то можно получить экономию до 6 часов при реализации материала комбинаторики»)

Впрочем, есть и жёсткие требования межпредметных взаимодействий, особенно, если один предмет выполняет вспомогательную роль при реализации материала другого. Кроме того, ориентируясь на метапредметные результаты (например, описанные на языке функциональной грамотности) как на точки контроля, мы также получим жёсткие условия, ограничивающие отбор и перемещение во времени элементов предметного содержания.

Отметим, что в зависимости от учебного предмета состав факторов в группах будет существенно меняться, но внутри одного учебного предмета он будет лишь незначительно варьироваться по возрастам учебных групп. Важно также, что факторы каждой группы могут взаимодействовать при анализе методического решения, но факторы разных групп анализируются независимо друг от друга.

Так что, являясь противником «технологизации» разработки методических решений, тем не менее, возьму на себя смелость рекомендовать автору методической системы использовать своеобразный «чек-лист» по ограничениям содержательных изменений. Чтобы получить конкретные его строки для данных класса и предмета, следует сформировать три блока факторов и заполнить их, исходя из этих двух параметров и опираясь на только что данное описание.

Далее для каждого планируемого действия над содержанием года обучения, каждого задуманного «приёма» все строки следует заполнять видимыми ограничениями или отметками об их отсутствии.

Этот импровизированный документ даёт возможность простой оценки баланса плюсов и минусов каждого конкретного задуманного приёма управления содержанием и, более того, позволяет собрать «пакет» методических решений, наиболее предпочтительный для учителя в конкретной сложившейся учебной ситуации.

Теперь перейдём от описания ограничений к описанию возможностей.

Предыдущий текст призван был показать сущность гибкости предметного содержания в методической системе в общих чертах. Кратко можно эти черты сформулировать в трёх пунктах:

1. *Есть предметное содержание, определённое стандартными целями обучения. Это существенная часть содержания, тем не менее, не обязательно составляющая содержательную базу, доминанту содержания.*

2. *Свобода учителя в отборе учебного материала при выстраивании методической системы проявляется в добавлении дополнительного материала и эффективном распределении всего массива предметного содержания в учебном времени.*

3. *Планируемое расположение материала должно согласовываться с ограничениями, которые можно выразить сроками достижения определённых образовательных результатов.*

Ясно, что при таком видении гибкости, её степень будет, в основном, определяться умением учителя добиться интенсификации учебного процесса (то есть экономии учебного времени при сохранении качества результата) с тем, чтобы сэкономленное время потратить на реализацию дополнительного содержания.

Поэтому важно уметь оценить возможности «уплотнения» учебного материала, понимать, какие средства для этого есть в распоряжении учителя.

Ключевым фактором интенсификации учебного процесса такого типа является внутренняя связность предметного содержания. Под этим я понимаю наличие в содержании возможностей применения совокупности методических приёмов, направленных на эксплуатацию так называемых внутрипредметных связей. Обсуждение этих приёмов в методических науках чрезвычайно популярно. Так что воздержусь даже от краткого экскурса в эту тематику, сославшись ещё и на то, что термин интуитивно понятен, как и польза от развёртывания содержательных аналогий, обобщений, решения задач разными способами.

Связность предметного содержания, на мой взгляд, может использоваться для интенсификации учебного процесса тремя основными способами:

- выстраиванием логических связей (аналогий) между элементами содержания при его реализации;
- усложнением учебных заданий в системе задач с помощью отсылок к разным связанным элементам предметного содержания;
- обеспечением высокой вариативности подходов ученика к анализу новых для него элементов учебного материала и условий заданий.

Последний способ в реальных обстоятельствах планирования образовательного процесса применим только с большим трудом: представим себе ситуацию, в которой один из важных элементов учебного материала созна-

тельно опускается. При этом учитель не отказывается от учебных целей, связанных с этим элементом, а рассчитывает на то, что правильно подобранные задания заставят ученика «угадать» новое знание, чтобы понять способ действий, решающих задачу. Даже если все условия для этого «озарения» созданы (реализован достаточный материал, провоцирующий правильную аналогию в логике рассуждений), нет никакой гарантии результата для всех участников учебной группы. Подобные решения возможны, но требуют исключительного мастерства учителя, большого опыта и отнимают у него при планировании и контроле много дополнительного рабочего времени.

Поэтому из трёх обозначенных способов учитель целенаправленно, скорее всего, использует первые два, а третий также даст свои плоды, но это будет дополнительным, незапланированным положительным эффектом, к которому мы ещё обратимся ниже.

Что касается двух первых, то они уточняют видение интенсификации учебного процесса в части использования внутренней связности предметного содержания. Им в соответствие можно поставить две основные схемы.

Схема 1. При изложении материала одной из тем программы расходуется дополнительное учебное время для обсуждения возможных обобщений, позволяющих создать логические связи с материалом нескольких других тем интенсифицируемого блока. После этого в большей степени сокращается учебное время на изучение материала остальных тем блока. При этом существенно используются отсылки к возможным аналогиям, и система учебных заданий обогащается задачами на сопоставление фактов, достраивание «логических пропорций» и т.д.

Схема 2. Изложение материала по двум или нескольким темам блока уплотняется во времени, а его закрепление системой учебных заданий в меньшей степени растягивается, обеспечивая одновременное закрепление материала нескольких тем. При этом используются учебные задания каждой темы, усложнённые условиями, относящимися к другим темам блока.

Отметим, что год от года реализуемость описанных схем возрастает благодаря, в частности, расширению поля источников образовательного материала (например, развитию мультимедийных образовательных библиотек) и совершенствованию многообразия форм учебных заданий (например, использование технологии «перевёрнутого класса» даёт существенные возможности экономии учебного времени за счёт учебных заданий по самостоятельному изучению учениками отдельных элементов предметного содержания).

Конкретные методические решения могут использовать обе схемы одновременно. Впрочем, вряд ли стоит делать это специально: по моему опыту, надежда на усиление эффекта интенсификации учебного процесса за счёт взаимной поддержки схем уплотнения материала будет напрасной.

Дополнительные возможности интенсификации обучения, позволяющей «уплотнить стандартный» материал открываются при качественном улучшении параметров образовательного процесса, например, высокой степени сформированности субъектной позиции в нём учеников, оптимальной организации их самостоятельной подготовки к занятиям.

Конечно, на этапе распределения материала в учебном времени учесть эти факторы трудно: для этого нужно предвидеть параметры ещё не развернувшегося образовательного процесса. Тем не менее, здесь практика внушает нам оптимизм в отношении влияния качества образовательного процесса на богатство реализованного учебного материала. Каждый из нас может припомнить, например, ситуацию, когда временное повышение мотивации учеников помогало учителю организовать плавный переход от интересного школьникам материала к стандартному «из учебника». При этом учебное время тратилось как на стандартный, так и на дополнительный материал, а результаты освоения стандартного материала казались лучшими по сравнению с тем, на что можно было бы рассчитывать изначально.

Эти дополнительные возможности «уплотнения» предметного содержания становятся тем более значимыми, чем меньше потенциал внутренних связей учебного материала и больше в методической системе уделено внимания усилению соответствующих качеств образовательного процесса.

Содержание некоторых школьных предметов обладает заметно большей по сравнению с другими предметами связностью. Таковы, например, математика и языки. Для таких предметов потенциал внутренних связей будет безусловной доминантой в спектре ресурсов интенсификации учебного процесса. В других предметах роль внутренних связей содержания могут частично взять на себя межпредметные связи. Методические решения в этом случае приобретут межпредметный характер и потребуют согласования в программах нескольких предметов, но приведённые выше две схемы останутся актуальной основой интенсификации учебного процесса.

Перед тем, как привести примеры приёмов управления предметным содержанием, остаётся обсудить ещё один вопрос, намеренно откладываемый мной с самого начала статьи. Мы видим возможности и ограничения в управлении предметным содержанием, понимаем, что существуют источники «естественной» его изменчивости, но зачем нам обеспечивать гибкость содержания целенаправленно?

То есть, мы можем грамотно воспользоваться определёнными приёмами работы с учебным материалом и получить интенсифицированный образовательный процесс, обогащённый дополнительным предметным содержанием. Но для чего и какой именно дополнительный материал лучше всего «вписется» в стандартное содержание?

Без ответа на этот вопрос мы не сможем выбрать целесообразное направление изменений в содержании, отобрать дополнительное содержание. Да что там! Возможно, и не найдём причины заставить себя преодолевать трудности отхода от стандартной программы.

Размышления над этим вопросом к универсальному ответу меня не привели. Кажется, предпочтительная направленность манёвра содержанием в первую очередь зависит даже не от предмета, а от личности автора методической системы. То есть для того, чтобы определиться с назначением этого инструмента, автору методической системы полезнее анализировать себя, чем предметное содержание и обстоятельства образовательного процесса.

Учитель, видящий главной целью своей работы высокие аттестационные показатели учеников, предпочтёт формировать дополнительные разделы предметного содержания, где материал сгруппирован вокруг типичных заданий итоговой аттестации. Учитель, стремящийся создать у учеников целостную картину научного прообраза школьного предмета, дополнит последний историческими примерами и обзором современных результатов, опирающихся на заложенную школьным предметным содержанием основу. Увлечённый своей дисциплиной учитель, желающий приобщить учеников к своему увлечению, предпочтёт добавить материал, раскрывающий возможности связанной с учебным предметом деятельности, которую можно сделать своим хобби...

Кажется, что вариантов будет ненамного меньше, чем учителей способных и готовых активно управлять предметным содержанием. С одной стороны, следует признать, что такая ситуация создаёт трудности для анализа: получается, основной фактор, определяющий конкретное направление (тем самым и форму, и результаты) обогащения учебного материала, субъективен и не даёт надежды на простой перенос практики одного учителя в практику другого. С другой стороны, мы видим проявление естественной творческой свободы автора методической системы и наличие инструментов, способствующих реализации этой свободы в ежедневном труде каждого учителя.

Впрочем, видятся и два более объективных, но второстепенных фактора, влияющих на направленность отбора дополнительного предметного содержания. Вернёмся к трём сформулированным выше способам использования внутренней связности предметного содержания. О третьем способе кратко написано, что целенаправленная его эксплуатация трудна и не может быть рекомендована в качестве основы замысла методического решения. Тем не менее, возможности, открываемые этим способом, вполне могут быть учтены при отборе дополнительных элементов предметного содержания в ситуации выбора «при прочих равных». Более того, в случае идейного кризиса направленности отбора материала, эффект повышения содержательной связности

вполне может стать достаточной причиной работы над «уплотнением» учебного материала.

Сущность эффекта состоит в том, что, используя реализацию внутренних содержательных связей предмета, мы открываем дорогу дополнительному материалу, который повышает связность материала в представлениях и умениях учеников. Это означает, во-первых, что учебные задания могут решаться школьниками большим количеством способов. То есть появляются новые способы самоконтроля, анализа эффективности решения и т.д. Значит, непосредственно повышается качество образовательного результата.

Во-вторых, укрепляются возможности перестановок элементов предметного содержания с сохранением логики последовательного изложения. Это важно для учителя, так как позволяет оперативно реагировать на текущие результаты реализации учебного материала. Это опосредованно, но не в меньшей степени может положительно повлиять на качество образовательного результата.

Эти два проявления эффекта содержательной связности я и считаю второстепенными (но чрезвычайно значимыми) факторами, влияющими на направленность отбора дополнительного материала.

Переходя к описанию примеров активной работы с содержанием учебного предмета, представим себе последовательность действий учителя, организующего такую работу. Для этого проще всего расположить в обратном порядке тезисы нескольких предыдущих абзацев.

1. *Анализируя потребности своей методической системы, учитель принимает решение о реализации дополнительных элементов предметного содержания. При этом он учитывает не только смысловую направленность своей методической системы, но и возможности повышения связности предметного содержания для обеспечения качественного улучшения стандартных результатов и роста оперативных возможностей в реализации стандартного материала.*

2. *Рассматривая весь отобранный учебный материал, включающий стандартные и дополнительные элементы содержания, учитель формирует замысел решения. При этом он опирается на разумное сочетание двух схем интенсификации учебного процесса, основанной на использовании потенциала содержательных и деятельных логических связей учебного материала.*

3. *Учитель анализирует ограничения, затрудняющие реализацию отобранного материала, и предусматривает преодоление возможных трудностей с помощью проработки системы учебных заданий и использования особенностей своей методической системы. При этом окончательно балансируется учебное время, отведённое на реализацию всех принятых методических решений.*

Эта последовательность действий может повторяться многократно – по отношению к отдельным элементам отобранного содержания и их комплексам (в случае, например, математики, укрупняющимися до тематических разделов и содержательно-методических линий).

Стоит отметить, что приведённая последовательность из трёх пунктов однозначно не характеризует вырабатываемые методические решения: они будут розниться по целям, замыслу и способам вписывания в методическую систему учителя.

Тем не менее, при многократном повторении принимаемые решения, скорее всего, будут принимать похожие формы. К этому приводит и накопление опыта учителем: положительный результат удобно закреплять корректировкой «слабых мест» и исправлением ошибок, решать задачи, похожие на решённые, удобно адаптацией успешной практики к новым условиям. К тому же и ученики лучше реагируют на похожие схемы реализации дополнительного предметного содержания.

Таким образом, *описанные действия по отбору и группировке предметного содержания будут обобщаться в приёмы управления предметным содержанием, характерные для той или иной авторской методической системы.*

Характер и состав таких приёмов будут зависеть от учебного предмета, свойств учебных групп (классов), но, главное, от индивидуального методического почерка учителя. Именно совокупность выработанных и применяемых учителем приёмов управления предметным содержанием можно осмыслить как часть методической системы учителя.

Чтобы сказанное обрело ясные очертания, приведу примеры собственных «любимых» приёмов управления предметным содержанием.

Приём «Распределённый раздел» (на примере реализации систем уравнений в 9 классе)

В теории обучения математике известны примеры «порций» учебного материала, которые имеют все признаки тематического раздела, но реализуются разрозненно, распределяясь на год или несколько лет обучения. Так, например, обустроено в устоявшейся практике математического образования обучение решению задач с параметрами.

Существование этой традиции намекает на возможность расформирования тематического раздела, содержащегося в программе и реализации его материала в распределённом формате.

Почему именно раздел «Системы уравнений», на который федеральной образовательной программой отведено 14 часов в алгебре девятого класса, кажется претендентом на расформирование? Раздел является частью логической содержательно-методической линии (при условии её корректного формирования), но расположен программой в соседстве с

разделом неравенств – ещё одним разделом логической линии! Содержательная связь систем уравнений с ближайшими разделами математики девятого класса крайне сомнительна (при том, что материал в сильнейшей степени связан с квадратными уравнениями – материалом предыдущего года). Далее, имеется раздел «Системы линейных уравнений» в программе алгебры седьмого класса, инициирующий понятие системы уравнений и основные умения работы с системами, и раздел систем уравнений в программе восьмого класса. Связь трёх разделов (седьмого, восьмого и девятого классов) организовывать не целесообразно: материала недостаточно для организации самостоятельной содержательно-методической линии, а двухгодичное развитие логической линии создаёт разрывы в методах работы с системами.

Экономия 14 аудиторных часов видится разумной перспективой, но требует определённой работы, относящейся, в данном случае, к системе учебных заданий. Конкретно, предусматривается включение систем уравнений в системы учебных заданий других разделов курса алгебры 9 класса, система уравнений, дополненная условием-неравенством, включается в контрольную работу раздела «Неравенства», составляется дополнительная самостоятельная работа по геометрии, предусматривающая получение координат векторов из систем уравнений.

Сэкономленное учебное время позволяет выбирать дополнительное предметное содержание. Расположение раздела в программе создаёт удобную возможность укрепить линию алгебраических преобразований дополнительным разделом «Многочлены» (что, конечно, следует уже считать другим приёмом управления предметным содержанием). В пользу такого использования сэкономленного времени говорит также и очевидная связь материала систем уравнений с теоремой Виета.

Приём «Содержательная рокировка» (на примере разделов функциональной содержательно-методической линии в 7-9 классах)

По данному приёму условному названию легко догадаться, что речь идёт об обмене предметным содержанием между тематическими разделами. Приводимый пример относится к «рафинированной» ситуации, в которой предлагается перенести элементы предметного содержания не между двумя математическими предметами и даже не между разделами разных содержательно-методических линий. Речь пойдёт о разделах одной только функциональной линии и даже в её разнообразном материале – исключительно о графиках функций.

Федеральная образовательная программа предусматривает организацию трёх соответствующих разделов в седьмом, восьмом и девятом классах. От раздела к разделу предусматривается расширение круга решаемых учебных заданий за счёт последовательного расширения

номенклатуры функций, графики которых доступны к построению и анализу. Подразумевается, что и представления о функциях и графиках функций будут поэтапно совершенствоваться, хотя из описаний результатов обучения по классам трудно сделать вывод о том, как размечены этапы развития этих представлений.

Предлагаемый перенос элементов предметного содержания заключается в том, чтобы сосредоточить формирующий первоначальные представления о понятии функции материал в восьмом классе. Корректное название такого раздела может быть сформулировано как «Понятие функции. График функции». Предшествующий ему раздел в 7 классе при этом можно назвать «Графики прямой и обратной пропорциональной зависимостей». Такой раздел избавляется от сложной концепции функции, но приобретает возможности графической поддержки для материала обратной пропорциональной зависимости и для концепции «график уравнения» (соответствующее понятие формируется в разделах другой – логической содержательно-методической линии). Для реализации такой компоновки материала часть математического содержания рокируется из девятого класса в седьмой: семиклассники получают возможность знакомства с гиперболой.

Расширение материала графиков функций в седьмом классе создаёт возможности выхода на дробно-линейную и некоторые другие частные случаи дробно-рациональной функции в восьмом классе. Это означает, что рассматриваемый раздел в девятом классе можно называть «Построение графиков функций методом преобразований» и использовать отведённое учебное время не на расширение номенклатуры графиков, а на обобщение представлений о связи свойств функции со свойствами её графика.

При описанном решении перераспределение учебного времени в программе не требуется. Ни один из тематических разделов седьмого, восьмого или девятого класса не лишается поддержки со стороны функциональной линии. Напротив, в седьмом классе создаются дополнительные возможности поддержки материала элементов теории вероятностей и математической статистики, в восьмом классе уникальные возможности поддержки возникают у разделов «Квадратный трёхчлен» и «Квадратичная функция». Последний вообще может быть присоединён к намеченному разделу «Понятие функции. График функции». В девятом классе образуется отличная возможность взаимодействия материала аналитической геометрии («Векторы и координаты на плоскости») с материалом курса алгебры.

Видим, что иногда реорганизация, не выходящая за рамки одной содержательной линии, приводит к активации существенного массива внутренних связей содержания учебного предмета. В приведённом примере к стандартному содержанию было добавлено не столь много дополнительного

(хоть и довольно полезного, например, графики с наклонными асимптотами в девятом классе), но актуализировались внутренние связи учебного материала, создающие много новых возможностей для интенсификации учебного процесса при реализации других тематических разделов.

Приём «Объединение обобщением» (на примере организации раздела «Комплексные числа» в девятом классе)

Завершим приведение примеров приёмов управления предметным содержанием одним из наиболее характерных и ярких из них. Его сущность состоит в том, чтобы найти общие свойства нескольких изучаемых математических явлений так, чтобы можно было обобщить их, изучить в обобщённом виде и перенести изученное на частные случаи. Избегая повторений одних и тех же по сути построений, мы «возвращаем» то учебное время, которое «занимали» для реализации обобщённого материала.

Хорошей иллюстрацией этому приёму является тематический раздел «Комплексные числа», отсутствующий в стандарте, но содержащий высокий потенциал внутренних связей с материалом девятого класса.

В самом деле, комплексные числа наиболее часто интерпретируются как векторы, многочлены с действительными коэффициентами раскладываются в произведение линейных множителей только при наличии возможности рассмотреть комплексные корни, многие тригонометрические формулы получают простое наглядное обоснование при рассмотрении тригонометрической формы комплексного числа, материал аналитической геометрии на плоскости элегантно выражается языком свойств комплексных чисел.

Каждая единица приведённого перечисления соответствует тематическому разделу математики девятого класса. И это только наиболее очевидные связи!

Если посмотреть на ситуацию с другой стороны – со стороны числовой содержательно-методической линии, то обнаружится, что, развивая представления о числе от элемента натурального ряда до рационального и действительного числа, мы не делаем только последнего обобщающего шага: к концу девятого класса мы не успеваем только сформировать представления о комплексных числах.

Таким образом, цели интенсификации учебного процесса и полноты материала числовой линии находят друг друга.

Не вдаваясь в технические подробности, отметим, что этот пример применения приёма управления предметным содержанием, как и описанные выше, не конфликтует с системой контроля и не сталкивается с другими ограничивающими факторами. Можно сказать, что мы просто получаем дополнительный тематический раздел, важный для завершения формирования представлений о числах.

Описанные примеры приёмов управления предметным содержанием разумеется не исчерпывают всего разнообразия возможных приёмов. Этот состав нельзя считать достаточным даже для строительства одной авторской методической системы. Тем не менее, представляется, что сущность приёма как явления они показывают достаточно ясно.

Методическая система опытного учителя, по моим наблюдениям, содержит 5-7 подобных приёмов управления содержанием (в своей образовательной деятельности, изобиловавшей разными сложными образовательными ситуациями, я насчитал около дюжины удачно применённых в разных решениях приёмов). Если же посмотреть на сегодняшнюю мою работу и посчитать приёмы управления содержанием, используемые на протяжении текущего учебного года, то увидим 3-5 приёмов, применяемых не столь ярко, как в приведённых примерах, но часто: один приём в одном классе иногда используется до двенадцати раз за год. Удобным свойством управления содержанием является свобода в выборе масштаба. Всегда можно найти баланс усилий по обеспечению гибкости предметного содержания и масштаба решаемой при этом учебной задачи: в повседневной практике образования чаще приходится оперировать материалом в пределах урочных серий по 4-6 уроков.

Что же касается масштабного управления содержанием, удачно получилось, что именно приведённые выше в качестве примеров приёмы (быть может, в не столь отработанных формах) я использовал в наиболее ярких эпизодах своей практики, описанных в начале статьи. Всё начиналось с распределённых разделов, описанных здесь первыми. Именно представления о них помогли мне «уплотнить» программу моих первых девятого классов и заставили задуматься об обобщении технологии. Третий описанный приём (и даже на описанном материале - комплексные числа в девятом классе) стал основой методического решения, внедрённого в рамках работы над моей диссертацией. Что касается «содержательной рокировки», то этот приём задуман к реализации в ближайшие учебные годы и конкретно рассчитывается под условия реализации современных стандартных образовательных программ.

В итоге, мне остаётся надеяться на то, что я убедил читателя в возможности и целесообразности активного управления предметным содержанием, показал, что возможности здесь широки и в современных условиях. Что касается качества конкретных методических решений, то оно обязательно приходит с опытом, пусть и тяжёлым и по мере осознания учителем своего места в профессии. Во всяком случае, мой личный опыт говорит о том, что предпринятые усилия точно оправдаются со временем.

БЕЗОТМЕТОЧНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*Русакова Н.А., учитель математики
МОУ «Петровский Дворец»,
Петрозаводск, Республика Карелия*

В текущем учебном году мне предоставили возможность обучаться по программе «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы», организованной О.Е. Лебедевым и А.Н. Бакушиной – совершенно особенной программе, не похожей на все остальные в моей практике. Атмосфера семинаров, их содержание, система подготовки к обсуждению рассматриваемых вопросов побуждали буквально ежедневно размышлять о собственной деятельности – о том, сложилась ли в моей работе методическая система, в чем она проявляется, могу ли я назвать себя автором, какие возможности я использую в работе, а что еще не раскрыто, с какими методическими проблемами сталкиваюсь и какими способами решаю. Размышления коллег на темы, связанные с целеполаганием, значимости и смыслах урока, субъектностью, выбором и ответственностью, обсуждение существующих барьеров и возможных способов их преодоления ставили передо мной новые вопросы, дарили радость открытия и удовлетворения результатами своей работы, огорчения от части нерешенных задач, открывали новые идеи.

Из множества обсуждаемых тем для меня особое значение имеет оценивание. Связано это, вероятно, со следующими обстоятельствами. Математика – один из основных предметов, по которым измеряют успешность школы, класса, ученика посредством ВПР и ГИА. Рейтинг школы, учителя, выпускника часто определяется баллами, заданными внешней экспертизой. Мои личные амбиции учителя не позволяют быть на среднем уровне или ниже. Если же это происходит, то возникает потребность проанализировать, почему так и все ли я сделала для того, чтобы достичь максимально желаемого измеряемого результата.

После открытых рейтингов и анализа выполнения учащимися внешних испытаний по предмету пытаюсь понять, что стоит за средними баллами. Периодически возникает внутреннее несогласие, что они не отражают суть, и следует сделать процедуру оценивания более детальной и прозрачной. А когда дело доходит до перевода баллов в отметку и сравнения с промежуточными отметками учащихся, то вопросов становится еще больше. В случае, когда анализ показывает, что в процессе обучения мной было выполнено все возможное, то внешние отметки становятся незначимыми.

А важны ли школьные отметки для учащихся? Как отмечают сами школьники, они имеют значение, когда:

1. за отметки переживают родители;

2. отметки отражают реальный уровень знания предмета;
3. отметки на что-либо влияют (получение медали, средний балл аттестата, перевод в следующий класс).

Большую значимость для ребят имеет понимание “за что и почему поставлена эта отметка”, “объективность отметки”, “сколько заданий, какого уровня сложности и за какое время нужно решить, чтобы получить нужную отметку”, “можно ли исправить отметку и в какие сроки” и они желают того, чтобы за отметкой стояли не только степень усвоения предмета, количественный показатель результативности, но и пройденный путь по ее достижению. Обратная связь об успеваемости для школьников гораздо ценнее отметки.

Дать объективную обратную связь учащимся возможно на основании исследования текущих результатов освоения предмета, соответствия результатов учебным целям и ожиданиям учеников, подкрепляя это статистическими данными. Безотметочное оценивание позволяет объяснить уровень достигнутых результатов учащихся, сделать процесс обучения более осмысленным и осознанным, развить способность школьника к самооценке и самоанализу собственной деятельности, пониманию способов и необходимых затрат для улучшения результата.

Карты индивидуального прогресса

С целью получения данных для анализа прогресса учащихся, формирования активного непрерывного учебного процесса, стимулирования учащихся к саморазвитию на протяжении нескольких лет учителя основной Петровской школы разрабатывали и работали с картами индивидуального прогресса (КИП) учащихся по пяти предметам. В КИП включен тот базовый минимум, без овладения которым ученик не сможет быть успешным в дальнейшем при изучении как данного предмета, так и смежных с ним. В приложении приведен пример карты индивидуального прогресса по математике 7 класса. Работать с КИП учащихся учат не только учителя-предметники, но и классный руководитель на часах общения. При обучении и последующем обращении к КИП внимание учащихся акцентируется на том, что карты прогресса являются одним из инструментов самоанализа и самоуправления процессом учения. Инструментом, позволяющим каждому ученику зафиксировать представление о собственном предметном результате на текущий момент, сравнить его с мнением учителя, увидеть свое продвижение и в результате анализа улучшить умение учиться самостоятельно.

КИП учащиеся получают в начале учебного года. Они знакомятся с предметами, по которым предлагается оценивать прогресс, перечнем планируемых предметных результатов, шкалой оценки.

Каждое умение оценивается не менее двух раз в течение учебного года в ходе срезных работ. Как правило, первый срез делается в рамках изучения

соответствующей темы. Важно, чтобы он был проведен перед контрольной работой. В результате анализа степени овладения предметным умением ученик должен понять, чему он научился, каким уровнем самостоятельности по применению данного умения владеет на текущий момент, достаточно ли этого уровня для прохождения контрольного испытания или необходимо проявить усердие и повысить свой результат. Второй срез проводят через некоторое время, логично включая его в этап актуализации имеющихся знаний при изучении новой темы, или на уроках повторения, либо при подготовке к ВПР. Если тема изучается ближе к концу учебного года, то умения могут быть проверены не отдельным срезом, а одним из заданий итоговой работы.

Шкала, предложенная для оценки умений по математике, выглядит следующим образом:

- 0 – не могу,
- 1 – могу, но испытываю трудности,
- 2 – могу.

Каждая срезовая работа перед сдачей на проверку оценивается учеником, результаты самооценки заносятся в КИП. После проверки свою оценку вносит учитель, на последующем уроке ученик сравнивает оценки.

Последний урок по предмету в триместре предлагаем провести учащимся. За неделю до окончания триместра класс делится на три группы, и каждая группа готовит свое представление о том, чему в течение триместра научились, чему могли научиться. В случае, когда несколько учителей поддерживают подобный формат урока, то число групп соответствует числу предметов. Ребята часто выбирали форму представления приобретенных умений в виде викторины, игры, например, «Своя игра», «Морской бой» или театрализованного представления.

Карты прогресса приносят результат только в случае совместной систематической работы учащихся и учителей. Сравнение результатов безотметочного оценивания и отметок за контрольные работы, анализ пройденного пути, самоорганизации учащихся, обсуждение затруднений и успехов, дают возможность объяснить динамику ученических результатов, спланировать дальнейшую индивидуальную работу по предмету и личностному росту.

Помимо КИП, в нашей школе применяются и другие виды безотметочного оценивания. В течение обучения с 5 по 11 класс учащиеся неоднократно погружаются в ситуации, позволяющие им получить информацию о существующих проблемах в изучении математики и возможностях их осознанного преодоления. Это безотметочное оценивание диагностических работ, комментирование текущих работ, критериальное оценивание устных ответов, оценивание групповой работы, оценивание процесса подготовки к ГИА и другие.

Оценивание диагностических работ

С безотметочным оцениванием диагностических работ начинаем работать в 5 классе, и большая часть подобных работ в основной школе проводится именно на первом году обучения математике. Знакомясь с ребятами, выявляем затруднения при изучении текущего материала не только класса в целом, но и у отдельных учащихся, предлагая ученикам включиться в работу по изучению своего математического «я». Для этого используем карты анализа диагностических работ.

Первую карту анализа полностью составляет учитель. В карте даны темы заданий, которые решали в диагностической работе, каждое задание разбито на отдельные умения. Например, задание на овладение навыками письменных вычислений с натуральными числами представлено следующим образом:

«Арифметические действия с многозначными натуральными числами:

- 1) расстановка порядка действий,
- 2) сложение натуральных чисел,
- 3) вычитание натуральных чисел,
- 4) умножение натуральных чисел,
- 5) деление натуральных чисел».

В следующей карте анализа записаны только названия заданий, ученики совместно с учителем детализируют их по умениям, необходимым для правильного решения перечисленных заданий, и вносят в карту. Последующие карты анализа учащиеся разрабатывают сначала в группах, затем индивидуально. В идеале к концу учебного года учащийся самостоятельно может сформулировать темы заданий, которые он выполняет, и разложить их на отдельные умения или операции.

Учитель проверяет работу, комментируя, выделяя ошибки и погрешности, но не выставив при этом отметку. Затем с картой анализа работает ученик. Рядом с каждым умением разными цветами отражает степень удовлетворенности полученным результатом, после чего в карте описывает свои успехи и ставит персональные задачи. При заполнении соответствующих разделов карты обращаем внимание на запись конкретных действий, а не общих рассуждений типа «не лениться», «стараться», «слушать учителя», «вспомнить, как делали на уроке». В результате в картах учащихся можно прочитать подобные примеры:

- успехов: «перестала бояться схем и почти решила задачу»; «все понял про запятые»; «следил за остатками»;
- задач: «внимательно читать вопрос»; «подружиться с нулями»; «не бросать дробь, а сокращать ее до конца»; «когда буду делать дз без телефона, тогда выучу таблицу умножения»; «не беситься при делении».

Карты анализа учащиеся оставляют себе, чтобы при последующей работе на уроках и дома обращаться к сформулированным ранее задачам и органи-

зовывать процесс учения направленный на их достижение. В конце изучения темы на уроке происходит анализ выполненной работы: все ли задачи решил учащийся и насколько прочно закрепил свои успехи.

Отношение к картам анализа у ребят меняется в течение учебного года. В сентябре – октябре почти все с увлечением начинают с ними работать, но затем часть учащихся устает и воспринимает заполнение карт, как дополнительную нагрузку, аргументируя, что им и так все понятно. Чаще всего это те учащиеся, кто хотел бы достичь быстрого улучшения результата по предмету, но по тем или иным причинам не может. У таких школьников периодически возникают одни и те же проблемы в течение всего учебного года, например, ошибки при делении, затруднения при решении текстовых задач. Эти ребята при работе над выявленной проблемой редко становятся успешными в течение короткого периода времени или имеют разовый успех. Тем не менее, радуется, что увеличивается число учащихся, которые оценивая свои знания по предмету, могут аргументировано поставить себе реальную отметку, например, индивидуально работая у доски. Сохраняется число учащихся, стремящихся к достижению высоких результатов, которые при решении поставленных задач заказывают учителю дополнительные тренировочные задания по конкретным умениям, а также вовлекают в этот процесс одноклассников, предлагая им придумать примеры и задачи для тренировки.

Комментирование текущих работ

Проверка работ учащихся далеко не всегда влечет за собой отметку. Проверая самостоятельно выполненные учащимися задания на уроках, учитель применяет разные стратегии:

- делает пометки в неправильно выполненных заданиях, пишет краткие комментарии к работе;
- выделяет достоинства работы, подсчитывая долю или процент успешно выполненных операций (заданий), не выделяя при этом ошибки.

На следующем после проверки уроке учащиеся оценивают, какими умениями они овладели на данный момент, какие находятся в стадии формирования, а какие западают. Они выявляют свои успехи в овладении изучаемым материалом, планируют работу по коррекции и устранению выявленных пробелов.

После выполнения самостоятельной работы контролирующего характера или контрольной работы проводится анализ того, насколько предыдущий успех был ситуативным, и смог ли учащийся реализовать намеченный план.

Критериальное оценивание устных ответов

Над оцениванием устных ответов учащихся работаем в течение всего периода обучения математике, но в 8 классе одной из основных целей обучения становится формирование умения монологической речи по предмету. Связано это с тем, что учащиеся в конце года сдают обязательные

переводные экзамены по русскому языку и математике, а также еще по одному предмету на выбор. Данные испытания проходят в традиционной форме устного экзамена, на котором учащийся перед комиссией из учителей-предметников должен продемонстрировать знание теории и объяснить ее применение при практическом решении заданий. На экзамен выходят не все изучаемые темы 8 класса, а только 10 вопросов, которые достаточно объемны по своему содержанию. О факте проведения переводного экзамена и требованиях к нему учащиеся узнают в начале учебного года, но список вопросов становится известным лишь 1 апреля, чтобы в течение года не возникло желание уделять внимание только темам, которые войдут в экзаменационные материалы.

В связи с особым итоговым испытанием в 8 классе отдельно работаем над оцениванием развернутых устных ответов. Договариваемся о критериях их оценивания, основываясь на следующих позициях:

- соответствие ответа поставленному вопросу;
- использование понятийного аппарата;
- обоснованное использование наглядного материала;
- иллюстрация практического применения;
- осознанная связь с ранее изученными теоретическими положениями (при необходимости);
- целостность ответа;
- ответы на вопросы.

В рамках изучения каждой темы по алгебре и геометрии на протяжении учебного года учащиеся оценивают устные ответы друг друга. В триместре каждый учащийся получает оценку не менее четырех устных ответов: двух по алгебре и двух по геометрии. Для того, чтобы как можно большее количество учеников могли воспользоваться возможностью оценки устного ответа, работа на уроках организуется в парах и минигруппах. Учитель ведет наблюдение за процессом, фиксируя достоинства и недостатки подготовленной устной речи учащихся. Ученики, владеющие эталонным или близким к нему устным ответом, выступают перед классом. Если учащийся хочет получить оценку учителя, а не одноклассников, то он может это сделать также вне урока.

Устные ответы учащихся подвергаются не только безотметочному оцениванию. Каждый ученик в течение учебного года получает пять отметок за устную речь: две (одну – по алгебре, другую – по геометрии) в конце первого и второго триместров во время устных зачетов и итоговую в конце третьего триместра во время переводного экзамена.

Устные зачеты проводим в группах. Учащиеся, начиная с 7 класса, знают, что на отметку «3» не надо приводить доказательство или иное обоснование теоретических фактов, на отметки «4» и «5» доказательная база обязательна.

Перед уроком формируется несколько групп. Внутри группы примерно однородный состав участников в соответствии с заранее предъявленными учебными планами: достаточно «3», готов на «4» и «5». Каждая группа получает один и тот же набор вопросов по темам, изученным в триместре. Учащиеся вытягивают вопросы и начинают подготовку. Группа, готовая раньше всех к ответу, приглашает учителя. Учащиеся по одному отвечают свой вопрос, по окончании работы получают отметки и переходят в другие группы в качестве помощников учителя или наблюдателей, что определяется качеством их подготовки к данному зачету. Помощники учителя наделены правом выставления отметок за устный зачет, наблюдатели фиксируют замечания, недочеты и ошибки, выявленные в ходе зачета.

Для того, чтобы в течение одного урока в 8 классе зачет успели сдать все учащиеся, в 7 классе в группах учимся давать целостные устные ответы, а также в конце года проводим полный формат зачета во время пары уроков геометрии. Целью этого зачета является не только оценка устных ответов, но и знакомство с регламентом, а также внутренней логикой новой для них зачетной формы.

Система срезовых работ при подготовке к ГИА

В 9 классе упор на безотметочное оценивание делаем при организации процесса подготовки к экзамену. К началу учебного года сформирована мониторинговая таблица, в которой представлен перечень всех заданий, входящих в структуру КИМ ОГЭ. Внутри каждого задания зафиксированы названия типов заданий, отражающих суть проверяемых умений. В рамках одного задания может быть от двух до восьми типов, что определяется спецификой ОГЭ по предмету. Например:

- Задание 11 «Графики функций»:
 - 11.1. Чтение графиков функций.
 - 11.2. Растяжения и сдвиги.
- Задание 15 «Треугольники, четырёхугольники, многоугольники и их элементы»:
 - 15.1. Углы.
 - 15.2. Равнобедренные треугольники.
 - 15.3. Прямоугольные треугольники.
 - 15.4. Треугольники общего вида.
 - 15.5. Параллелограмм.
 - 15.6. Ромб.
 - 15.7. Трапеция.
 - 15.8. Многоугольники.

Всего в мониторинговой таблице представлено 24 типа заданий по алгебре и 18 – по геометрии. Умение решать каждый тип задания проверяется путем срезовых работ. Учащиеся знают, что срезовая работа формируется учителем из

банка открытых заданий ФИПИ или сайта «Сдам ГИА: Решу ОГЭ», и в рамках среза могут быть представлены все возможные прототипы того или иного типа задания. Работа занимает не более 20 минут урока и встроена в логику изучения содержания математики 9 класса. За неделю до проведения срезовой работы у учащихся есть право задать любой вопрос в рамках заявленной темы, написав его в чате класса по математике или озвучив перед уроком.

При проверке работ учитель выставляет:

- процент правильно решенных прототипов без каких-либо пометок – учащимся с уровнем математической подготовки выше базового;
- процент верно решенных прототипов с указанием на правильные – учащимся базового уровня подготовки;
- процент и пометки о верно выполненных заданиях, а также ошибках – учащимся, испытывающим трудности с освоением содержания предмета.

Учащиеся могут повторно выполнять срезовую работу во внеурочное время, но при условии предварительно сделанной работы над ошибками. Количество повторов не ограничено и может быть продолжено до результата, желаемого учащимся. Как показывает опыт, редко кто выполняет работу более трех раз.

Часто возникает ситуация, когда учащиеся просят перевести проценты в отметку, но в этом случае выстраивается договорной процесс. Варианты, которые предлагает учитель следующие:

- договоренность о переводе оценки в отметку принимается до написания работы;
- оценку переводим в отметку у всего класса;
- оценку переводим в отметку на протяжении трех (число может меняться) последующих работ;
- оценку переводим в отметку на протяжении всего месяца (триместра).

В случае перевода оценки в отметку принимаем шкалу:

- «3» – выполнено верно не менее 50% прототипов,
- «4» – выполнено верно не менее 75% прототипов,
- «5» – выполнено верно 100%.

Результаты выполнения заносятся в таблицу общего доступа, открытую для всех учащихся и родителей класса.

Для учителя выгода подобной работы очевидна:

- виден уровень усвоения того или иного типа задания как в целом классе, так и у отдельных учащихся;
- готов план работы на консультациях и уроках до конца учебного года;
- выявлены индивидуальные маршруты учащихся по подготовке к ГИА;
- учащиеся в системе повторяют материал, изученный в 5–9 классах;
- значительная часть по повторению происходит в самостоятельном режиме;

- создана открытая система информирования всех участников образовательного процесса о процессе подготовки и готовности к экзамену;
- ответственность за результат обучения распределена между всеми участниками образовательного процесса.

Принципы работы с мониторинговой таблицей неоднократно объясняются учащимся на уроках, родителям – однократно на родительском собрании и по необходимости при личных встречах.

В результате анализа результатов, зафиксированных в таблице, учащийся может

- выявить перечень типов заданий, над которыми на данный момент надо продолжить работу;
- число заданий, которые он гарантированно может решить;
- самостоятельно сформулировать для себя необходимость и достаточность домашнего задания (тем, перечня заданий, объема, уровня трудности).

Таким образом, появляется инструмент, позволяющий ученику:

- разработать и реализовать индивидуальную программу по подготовке к ГИА по математике;
- спрогнозировать, какой балл он может получить при решении первой части экзаменационной работы с учетом возможных уровней ее трудности (от минимального до максимального);
- при желании, перенести полученный опыт на подготовку к экзаменам по другим предметам.

Поскольку в таблице отображаются результаты всех учащихся класса, то в случае проблем с освоением того или иного умения можно понять, к кому из класса следует обратиться за консультациями.

Родители могут видеть динамику результатов своего ребенка, его усердие, так как информация о многократной работе над одним и тем же типом задания также отображается в мониторинговой таблице.

Решение заданий второй части КИМ оцениваем тоже без отметок, в соответствии с критериями, предъявляемыми учащимся во время ГИА. Учащийся представляет на проверку решенное задание, затем два эксперта из числа одноклассников оценивают его работу, обосновывая выставление 0, 1 или 2 баллов. Если оценки экспертов расходятся, то к оцениванию приглашают третьего эксперта, в роли которого чаще всего выступает учитель. При оценивании работ особое внимание уделяется грамотному оформлению решения, полному обоснованию всех этапов (шагов) решения.

Оценивание групповой работы

При обучении математике безотметочно оцениваем и умения работать в сотрудничестве. Чаще это происходит в тех случаях, когда групповая работа организована на этапах коррекции, закрепления или систематизации

знаний. Групповую работу на уроке оцениваем, заполняя карту наблюдений, в которую могут войти следующие позиции:

- организация рабочего места;
- распределение обязанностей, ролей;
- соответствие принятой роли;
- принятие обязательств;
- взаимодействие в команде;
- ответственность за результаты работы;
- представление результатов работы.

В карту наблюдений в зависимости от задач учителя входят не более пяти параметров оценивания. В разделе «Что наблюдаем» они формулируются в виде вопроса, например, «Как распределены роли в команде?», «Является ли капитан команды лидером?». Наблюдатели готовят развернутые ответы на поставленные вопросы, которые затем предъявляются классу и анализируются. В качестве наблюдателей на уроках выступают учащиеся, во время публичного экзамена по математике – родители и учителя.

Отказ от оценивания домашних заданий

Начиная с 6 класса крайне редко выставляются отметки за домашнее задание учащихся. С каждым последующим годом все меньше контролируется процесс обязательного выполнения домашних заданий. Это позволяет учителю избежать больших временных издержек, зачастую бессмысленных, так как значительная часть учащихся к этому возрасту заимствует содержание типовых домашних заданий у одноклассников, из ГДЗ или делает их с помощью искусственного интеллекта. Под домашними заданиями мы понимаем выполнение заданий, которые рекомендует учитель или которые инициированы учащимся. Договариваемся, что регулярность и систематичность выполнения домашних заданий может быть определена самим учащимся в зависимости от степени его удовлетворенности текущими отметками. Например, для тех, кто не доволен текущими отметками и желает иметь стабильную отметку «3», выполнение домашнего задания является обязательным. Желая повысить текущий балл до «4» и «5», учащийся вправе выполнять только те задания, которые вызывают у него сложности или задания повышенного и высокого уровней сложности. Задания высокого уровня сложности, требующие исследовательских подходов, нестандартного мышления оцениваются у всех учащихся, кто их решает или пытается.

Конечно, многие учащиеся не могут удержаться перед соблазном либо совсем не делать домашнее задание, либо делать его формально. В рамках каждой темы, буквально на каждом уроке, даем оценку значимости систематической работы не только в классе, но и дома. Тем более, анализ диагностических, срезовых работ или устных ответов позволяет привести множество конкретных примеров. В случае, когда способные учащиеся с высоким

уровнем математической подготовки начинают пренебрегать выполнением домашних заданий, специально создаются ситуации, демонстрирующие, что высокий уровень успешности крайне сложно поддерживать без самостоятельной отработки навыков. Когда учащийся, усердно работающий по предмету, становится более успешным, чем те, кто обладает ярко выраженными математическими способностями, обязательно обращаю на это внимание. Также особо отмечаются те учащиеся, которые после тщательной домашней подготовки начинают демонстрировать проблески знания и понимания предмета.

Результаты самоанализа

Самоанализ применения безотметочного оценивания на уроках математики в основной школе позволяет увидеть сложившуюся систему оценивания процесса достижения предметных результатов, но стоит отметить, что и не только предметных. За работой над приобретением предметных умений стоит также формирование метапредметных результатов, смысловых установок и личностных умений. Значительной части учащихся овладение математикой дается с большим трудом. При выполнении работ проверочного и контролирующего характера ученик не всегда видит отражение желаемого результата в отметке. Многие родители за положительные отметки по предмету считают только «4» и «5» и ценят их получение, поэтому у учащихся возникает желание работать только в том случае, если они гарантированно или почти гарантированно могут получить «хороший» или «отличный» результат. Такая фрагментарная работа не приводит учащихся к прочному усвоению предмета.

Одним из смыслов своей деятельности считаю приучение учеников к учению и труду. Верю, что каждый может достичь желаемого успеха, если научится ставить цель, работать и приобретет опыт самостоятельного преодоления трудностей. Безотметочное оценивание, безусловно, является одним из обязательных условий образовательного процесса, позволяющим учащемуся понять в какой точке освоения математического пространства он сейчас находится, в каком направлении следует двигаться, какие изменения происходят с ним в процессе движения и каких результатов он в конечном итоге достигает. Или может достичь. Может объяснить, в чем заключается причина достигнутых успехов или постигнутых неудач.

Безотметочное оценивание позволяет создавать на уроках активную обучающую среду для каждого учащегося, причем управлять этой средой может не только учитель, но и сам ученик. Оно позволяет поддерживать и повышать заинтересованность не только учащегося, но и учителя в учебной деятельности, осознанном понимании дефицитов при изучении предмета, анализе прогресса в овладении учебным материалом, осознанном стремлении к намеченным целям.

Система безотметочного оценивания, применяемая в 5 классе, на данный момент решает свои задачи, она останется в работе почти в неизменном виде. Для 6 класса пока находимся в поиске новых формы работы в данном направлении.

Для более старших классов, начиная с седьмого, появилась идея разработать навигатор индивидуального прогресса по математике, в который войдут:

- обновленные карты индивидуального прогресса, включающие в себя не только обязательный минимум предметных умений, но и перечень всех остальных умений до максимально возможных, которыми учащиеся могут овладеть в курсе изучения алгебры, геометрии, вероятности и статистики;
- перечень тем обязательных работ контролирующего характера;
- список предметных олимпиад и интеллектуальных конкурсов;
- список информационных источников.

Заполнение карт индивидуального прогресса предполагается в электронном формате. КИП учащегося будет находиться в открытом доступе для ученика, родителей, учителя математики и классного руководителя.

Также есть идеи для обсуждения накопительной системы успеваемости учащихся 7–9 классов. Хорошо, если в итоговой отметке, кроме среднего балла, будут учитываться разные виды деятельности ученика, связанные с изучением математики, например, участие в олимпиадах и конкурсах, консультирование одноклассников, участие во внеурочной деятельности по предмету и другие. Смысл математического образования для школьников может заключаться не только в усвоении и овладении предметными знаниями, но и в формировании личностной траектории обучения, саморазвития и самовыражения.

Приложение

Карта индивидуального прогресса по математике, 7 класс

Достиженные результаты		Срез 1		Срез 2	
		Самооценка ¹	Оценка учителя	Самооценка	Оценка учителя
1. Линейные уравнения и их системы					
1.1	Умеет решать линейные уравнения с одной переменной	4 неделя сентября		1 неделя ноября	
1.2	Умеет строить график линейного уравнения с двумя переменными	4 неделя октября		1 неделя декабря	
1.3	Умеет решать систему двух линейных уравнений с двумя переменными методом подстановки.	2 неделя ноября		4 неделя января	
1.4	Умеет решать систему двух линейных уравнений с двумя переменными методом сложения.	4 неделя ноября		4 неделя января	
2. Одночлены и многочлены					
2.1	Умеет вычислять и преобразовывать степенные выражения	3 неделя декабря		1 неделя февраля	
	Умеет складывать и вычитать одночлены	3 неделя января		1 неделя февраля	
2.2	Умеет умножать одночлен на многочлен	2 неделя февраля		4 неделя марта	
2.3	Умеет умножать многочлены	4 неделя февраля		4 неделя апреля	
2.4	Умеет применять формулы сокращенного умножения к преобразованию многочленов	3 неделя марта		3 неделя апреля	
2.5	Умеет разложить многочлен на множители вынесением общего множителя	1 неделя апреля		3 неделя мая	
2.6	Умеет разложить многочлен на множители с помощью формул сокращенного умножения	3 неделя апреля		3 неделя мая	
2.7	Умеет разложить многочлен на множители способом группировки	1 неделя мая		3 неделя мая	

¹ Шкала оценки: 0 – не могу, 1 – могу, но испытываю трудности, 2 – могу.

Достиженные результаты		Срез 1		Срез 2	
		Самооценка ¹	Оценка учителя	Самооценка	Оценка учителя
3. Решение геометрических задач					
3.1	Может применить свойства равнобедренного треугольника	2 неделя ноября		2 неделя марта	
3.2	Может применить признаки равенства треугольников	2 неделя декабря		2 неделя апреля	
3.3	Может применить признаки параллельности прямых	3 неделя января		4 неделя апреля	
3.4	Может применить свойства углов, образованных параллельными прямыми и секущей	4 неделя января		4 неделя апреля	
3.5	Может применить свойства прямоугольного треугольника	1 неделя апреля		4 неделя мая	

УРОКИ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ: ЗАДАНИЯ И ЗАДАЧИ

Терещенко Л. Г.,
учитель математики,
ГБОУ гимназия № 271, г. Санкт-Петербург

Недавно услышала очень интересный термин «математическая тревожность». Мне, как учителю математики, стало очень интересно, что это такое, но одновременно было обидно узнать, что бывает математическая тревожность, но почему-то не бывает химической или исторической тревожности. Оказалось, что этот термин появился еще в 1957 году благодаря американским психологам Ральфу Драгену и Льюису Эйкену, которые изучали отношение американских студентов к математике и выяснили, что при вычислениях и решении задач у них возникает чувство дискомфорта. На мой взгляд, требуется одно очень существенное уточнение: все остальные жизненные проблемы и задачи, а также трудные вопросы по другим предметам не вызывают дискомфорта? Получается, что сложными являются только задачи по математике, а все остальное в жизни очень легко и просто.

Конечно нет, но есть определенные особенности изучения математики, которые добавляют дискомфорт. Математику можно сравнить с многоэтажным зданием, в котором совершенно отсутствует лифт, а значит, невозможно с первого этажа мгновенно подняться на десятый, только – на второй этаж можно подняться и при том пешком по лестнице. Каждая следующая тема базируется на предыдущей, использует уже изученные факты и понятия. Переход к новому разделу или к новой теме всегда предполагает все большие временные затраты, все большее приложение собственных усилий и больший уровень самостоятельности.

«Учитель учит – ученики обучаются». На мой взгляд, невозможно никого и ничему *научить*, можно только показать, объяснить и помочь научиться тому, кто *сам учится*. Ученики *учатся* в меру своих возможностей и желания, затрачивая собственные силы, а не только используя потенциал учителя. Каким бы ни был замечательным учитель, но от ученика и его отношения к учебе тоже зависит конечный результат обучения. Какую цель для себя ставит ученик и учитель? На какой результат работает каждый из них? На сегодняшний день школа и учителя не являются единственными источниками знания, но для меня однозначной прерогативой учителя является отбор заданий и примеров для работы на уроке, выстраивание всего хода урока. Именно такой выбор делает учитель и предлагает, настаивает, навязывает, если хотите, ученикам. Возможно, важную роль в моих суждениях играет специфика предмета – математики. Изучать квадратные уравнения или подобие треугольников подавляющее количество учеников будет только по настоянию учителя. В этом случае очень важны действия учителя. В его

силах организовать работу учеников таким образом, чтобы у них появилось ощущение самостоятельного достижения нового знания и радости от преодоления трудностей в решении задач по математике. В моих силах, как учителя, видеть конечную цель – зачем изучают в школе тот или иной предмет и вообще зачем нужно школьное образование.

В соответствии с Законом «Об образовании» все граждане России получают обязательное основное общее образование и заканчивают 9 классов школы. По имеющимся данным, можно судить, что, во-первых, образование получают люди разного возраста и на различных этапах жизни (табл.1).²

Таблица 1. Обхват образованием населения по возрастным группам (%)

	Обхват образованием населения в возрасте, лет					
	6–14	15–19	20–24	25–29	30–39	40 и старше
Россия (2022)**	99.6	89.1	38.7	8.22	2.2	2.0
Россия (2020)	98.9	89.7	38.1	7.5	2.0	1.7

Во-вторых, ученики 9 и 11 классов, получив аттестат об образовании на одной ступени, переходят на следующую ступень образования и продолжают обучение в высших учебных заведениях и среднеспециальных заведениях.

Таблица 2. Численность обучающихся по образовательным программам (тысячи человек)

	2000/01	2005/06	2010/11	2020/21	2021/22	2022/23
Численность обучающихся, получивших аттестат*:						
об основном общем образовании	2199.5	1944.1	1354.1	1473.6	1398.6	1427.4
о среднем общем образовании	1457.8	1466.0	789.3	687.8	680.9	637.3

* Соответственно в 2000, 2005, 2010, 2020, 2021 и 2022 гг.

Например, из числа выпускников 9 классов, которых в 2020 году было 1473,6 тысяч человек, примерно половина – 637,3 тысяч человек – через два года получила аттестат о среднем общем образовании (табл. 2). По данным за 2021 год можно сопоставить количество выпускников из 9 и 11 классов (всего 2 079,5 тысяч человек), а также абитуриентов, поступивших в вузы и на программы подготовки специалистов среднего звена (табл.3, 4). Получается, что все выпускники школы продолжают свое обучение.

² Образование в цифрах: 2023 : краткий статистический сборник/ Т.А.Варламова, Л.М. Гохберг, О.К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023

Таблица 3. Приём на обучение бакалавров, специалистов, магистров по источникам финансирования (тысячи человек)

	2000	2005	2010	2019	2020	2021
Прием студентов	1292.5	1640.5	1399.5	1093.3	1129.1	1201.5

Таблица 4. Приём студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена (тысячи человек)

	2000	2005	2010	2019	2020	2021
Прием студентов	867.2	854.1	705.3	900.2	870.9	942.7

Будут ли сегодняшние выпускники готовы учиться на следующей ступени образования? Именно учиться, а не поступить на следующую ступень. Для себя считаю очень важным этот вопрос. Если опираться на свой личный опыт, то четверть века назад половина студентов из моей учебной группы были отчислены из университета после первого года обучения из-за неуспеваемости. Сейчас так массово не отчисляют, но проблемы все равно остаются прежними.

С сугубо утилитарной точки зрения, в результате обучения в школе ученик получит аттестат об основном общем или среднем общем образовании, но при условии успешной сдачи экзаменов в рамках государственной итоговой аттестации. На мой взгляд, успешная сдача экзаменов по предмету на ступени общего и среднего образования всегда была важным показателем качества обучения. Я учитель математики, и мои ученики будут сдавать экзамен по математике в 9 классе в любом случае, так как это обязательный экзамен, а в 11 классе они смогут выбрать лишь уровень экзамена по математике – базовый или углубленный. Для меня понятие «успешной сдачи экзамена» не сводится к получению 100 баллов на ЕГЭ, это вопрос личного успеха каждого ученика. Для одних успехом будет сдача базового экзамена по математике и получение аттестата об образовании, для других – преодоление минимального порога на профильном экзамене и получение баллов, дающих возможность поступить в вуз, а для кого-то, и правда, результат близкий к 100 баллам, обеспечивающий поступление в престижный технический вуз.

Однако получение высоких баллов на экзамене еще не дает гарантии успешного обучения в высшем учебном заведении. Интересное замечание услышала от одного преподавателя Горного университета: «Поступают на первый курс ребята с замечательными баллами ЕГЭ по географии, а это профильный предмет, но затем не могут учиться и изучать науку географию в университете, т.к. они научились решать задние № 1, 2 и т.д. из экзаменационных работ, но не могут заниматься географией».

Эта проблема не привязана к конкретному предмету «география» в школе, это проблема всех школьных предметов. Есть конечно общекультурные компетенции, без которых невозможно продолжать обучение на следующем уровне образования, но есть особенности и специфика каждого определенного предмета. Если термин «математическая тревожность» является спорным и несет в себе, на мой взгляд, негативное отношение к математике, то «математическое мышление» всегда было достоинством любого человека и в любой сфере деятельности. Математический стиль мышления проявляется в определенных умственных навыках, которые как раз можно и нужно развивать и формировать на уроках математики. Работа над умением формулировать, обосновывать и доказывать суждения развивает логическое мышление. Объекты умозаключений могут быть разными, но правила их построения остаются одни и те же. На уроках математики формируется умение действовать по алгоритмам, преобразовывать уже имеющиеся алгоритмы и конструировать новые. В процессе изучения математики в арсенал приёмов и методов мышления человека естественным образом включаются индукция и дедукция, обобщение и конкретизация, анализ и синтез, классификация и систематизация, абстрагирование и аналогия. Основная учебная деятельность на уроках математики – это решение математических задач, что позволяет развивать как творческие стороны мышления, так и прикладные.

В этом учебном году мне достался 9 класс, который нужно было подготовить к выпускным экзаменам. Бывают, к сожалению, такие классы, которые «кочуют» из года в год от учителя к учителю, а потом на рубеже 9 класса нужно сделать все возможное, чтобы все ученики благополучно прошли итоговую аттестацию. На первых же уроках геометрии при изучении темы «Векторы» один из учеников задал вопрос о том, будет ли эта тема на экзамене в 9 классе. Если этой темы нет на экзамене, то зачем ее вообще изучать надо? Налицо очень прагматичный подход – нужно на уроках заниматься только вопросами, относящимися к экзаменам в 9 классе. Возможно, что в слух спросил один ученик, а сколько из них точно также подумали, но промолчали? Значит, есть запрос от учеников школы на изучение только способов решения задания № 1, 2 и т.д. из экзаменационной работы. Как известно, спрос рождает предложение. В свою очередь есть отдельные учителя и, даже школы, для которых именно так и должно происходить обучение детей различным школьным дисциплинам – в процессе «натаскивания» на решение определенных заданий экзамена. В свою очередь, я постаралась объяснить девятикласснику, что эта тема нужна для освоения такой смежной с математикой дисциплины как «физика», а также есть на выпускном экзамене по математике в 11 классе, а ещё, возможно, пригодится ему при изучении некоторых дисциплин в высших учебных заведениях. Понятным ли был мой ответ этому ученику? Принял ли он на веру необходимость учить тему «Векторы»?

Но в десятый класс этот ученик точно собирается, а значит он собирается продолжать свое дальнейшее образование.

С каким багажом знаний он придет в 10 класс? С каким багажом он выпустится из 11 класса и придет в высшее учебное заведение? Зачастую возникают споры между учениками, родителями и учителями по поводу неоправданных требований к знаниям, якобы выходящих за рамки вопросов на оценочных процедурах. Если какого-то примера, вопроса или задачи нет на контрольной работе, то зачем этот материал вообще рассматривать? Выставляя такие требования, ученики стараются минимизировать свои усилия и затраты, но тем самым, неосознанно ограничивают собственные образовательные возможности. Можно идти на поводу у «обеспокоенных» и ограничиваться изучением на уроках только определенного вида задач, но компетентный педагог всегда в состоянии объяснить для чего нужна та или иная тема в ближайшей, а, возможно, и в очень далекой перспективе.

В современном мире очень распространено построение «коротких планов» – что нужно и важно в ближайшее время? Однако, если ты от чего-то отказываешься сейчас, то сможешь ли ты это компенсировать в будущем за счет других своих ресурсов? Иногда ученики 10 класса с первых уроков математики уверенно заявляют, что будут сдавать базовый экзамен по окончании 11 класса, а, значит, сильно стараться и заниматься на уроках не считают нужным. Картина сильно меняется в 11 классе после соотнесения желаний поступить в определенный вуз на желаемый факультет с имеющимися возможностями сдать только базовый экзамен. Оказывается, что сегодняшние возможности очень недостаточны для сдачи профильного экзамена по математике. Математику учить сложно, тяжело и трудозатратно, поэтому школьников можно понять, когда они пытаются облегчить свою жизнь и пойти по простому пути, но в педагогической практике тоже существует тенденция к упрощению, когда учителя пытаются превратить учебу в игру. Игра является ведущей деятельностью для дошкольников, а подростки, играя, не научатся полноценно сосредотачиваться на решении сложных задач, преодолевать возникшие трудности, думать, сомневаться и искать новые способы решения. Можно сравнить образовательный процесс с полосой препятствий, на которой преодоление некоторых рубежей требует определенных умственных, душевных и даже физических усилий. Но в результате этой борьбы с задачами, с обстоятельствами и с собой, ты преодолеваешь трудности и получаешь удовольствие от осознания, что я теперь *могу* это сделать.

На мой взгляд, сложность математики и обязательность сдачи экзамена по этому предмету и приводит к математической тревожности у некоторых учеников. Поэтому я стараюсь учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Для этого в каждой теме я считаю необходимым говорить об обязательных результатах, без которых невозможно дальнейшее изучение

математики, а, значит, эти вопросы будут обязательными на контрольной работе по данной теме, а также о тех результатах, которые в рабочих программах относятся к разделу «учащиеся получают возможность...». Очерчивание таких рамок и перспектив дальнейшего развития считаю очень важным в системе оценивания. Это дает возможность ученикам соотносить собственные возможности и успехи с необходимыми требованиями к продолжению образования в соответствии с профилизацией 10 и 11 классов, с требованиями вузов, в которые они собираются поступать. Достижение результатов формализуется в оценках, но при этом разные отметки могут быть равноценными, а иногда «тройка» может быть ценнее «пятерки».

Очень часто учеников и родителей интересует конкретная отметка, а не те знания или умения, которые за ней стоят. Что в такой ситуации может сделать учитель? Изменить шкалу школьных отметок он не в силах: «пятибалльная» она номинально, фактически уже давно отметки выставляются не ниже тройки за все значимые оценочные процедуры. Совсем отказаться от отметок, как мне кажется, тоже не получится. В начальной школе в 1 классе нет отметок официально. А на практике? «Смайлики» и «звездочки» являются простым и понятным критерием похвалы – «Ты – молодец! Так держать.» В конце года всем ученикам 1 класса ставят отметку «усвоил» по всем предметам. Уровень усвоения только у каждого ребенка индивидуальный.

Какие же вопросы оценки качества и результатов образовательной деятельности учащихся могут быть решены на уровне учителя? Во-первых, учитель подбирает задания. При этом каждый ученик, решая или не решая предложенные задания, решает свои личные задачи, удовлетворяет собственные амбиции или доказывает себе лично, родителям или учителю, что он может преодолевать трудности. При выполнении математических заданий дети узнают что-то новое о самих себе, а своих личных качествах или ограничивают свои дальнейшие возможности, лишают себя дальнейших перспектив. Во-вторых, мне кажется, что учитель может и должен приучать учащихся к познавательной самостоятельности, именно приучать видеть свои сильные и слабые стороны, свои возможности, учиться оценивать свои ошибки и достижения. В-третьих, как следствие собственной познавательной самостоятельности, принимать на себя ответственность за результаты проделанной или не сделанной работы. В-четвертых, всеми возможными способами стимулировать познавательную активность на уроках и во внеурочной деятельности. Особую ценность в такой ситуации приобретает психологический климат на уроке, когда важно внимательное отношение друг к другу, принятие возможности высказывать свое мнение без боязни осуждения, а самое главное – пробовать что-то новое, ошибаться и опять пробовать. «Ситуация успеха» нужна любому человеку. Для некоторых детей очень сложно подобрать нужные условия, поэтому важно каждому учителю знать о сильных и слабых

сторонах своих учеников, делиться с коллегами своим мнением. Такой обмен информацией очень полезен, он позволяет развивать отдельные способности на разных предметах и компенсировать возможные неудачи.

Ко мне на урок приходят дети в разном настроении и состоянии, но на уроке я им всегда предлагаю одно занятие – давайте заниматься математикой. Этой науке уже тысячи лет, ей присущи порядок и постоянство, и во все времена $2 \times 2 = 4$, а умение упорядочивать свои мысли и действия пригодится не только на уроках математики, но и в жизни. Считаю, что на уроках математики нужно заниматься с детьми решением математических задач различной степени сложности, и только этим. Однако, это очень большая и сложная задача и для учителя, и для учеников. Занятие математикой потребует большого сосредоточения сил и энергии от всех присутствующих на уроке, востребует определенные человеческие качества, а развитие этих качеств позволит расширить круг собственных возможностей, и мне, как учителю, и, надеюсь, моим ученикам. Школьная жизнь – это не подготовка к жизни, это целых одиннадцать лет жизни. Выполнение учебных заданий по предмету всегда связано с преодолением трудностей и переживанием радостей, с приобретением новых знаний, умений и навыков, а вместе с этим – друзей и врагов. Степень накала страстей, конечно, может быть разная от легкого волнения до разбушевавшейся стихии. Но в любом случае решая задачу по математике, химии, истории или любому другому предмету, ученики приобретают предметные знания, а также решают вопросы личного характера и овладевают метапредметными навыками. В любом случае учитель средствами своего предмета говорит с учениками о жизни и ее особенностях.

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ЧЕМУ УЧИМСЯ?

*Чумахидзе Т.Л., к.пед.н., учитель начальных классов,
ООО «ШКОЛА ЭВЕРЕСТ»*

Аннотация: в статье представлен результат анализа собственной педагогической деятельности и определены профессиональные планы на изменение, развитие авторской методической системы преподавания в начальных классах на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: окружающий мир, как учебный предмет, младший школьник, самостоятельность, любознательность, готовность к изучению истории, географии, биологии в основной школе.

Начало профессии – это всегда один из самых запоминающихся моментов жизни, но особенным он становится после десяти лет преподавания в высшей школе, взрослым обучающимся при переходе на обучение

совсем маленьких, только недавно переступивших порог школы, ребят. «Что это значит? – спросите вы. А всё очень просто, на смену стратегическим ориентирам, целям, задачам, научно-исследовательским работам высшей школы, приходят они – «маленькие» заботы, со своими образовательными потребностями, возможностями, задачами. Тот, кто казался идеализированным в педагогических монографиях – стоит перед тобой с широко раскрытыми глазами и впитывает всё, что ты скажешь. Этот маленький взрослый со своим богатым внутренним миром, со своим спектром эмоций, со своим удивительно-гибким мышлением перечеркивает всё то, что изучалось на протяжении более 10 лет, а всё потому, что он живой! Такой маленький взрослый, со своими взглядами, детскими шалостями, которые порой просто выбивают из общего понимания процесса обучения. И ты стоишь и не понимаешь... продолжать красноречиво вести урок... это ведь так важно за 40 минут всё успеть: проверить домашнее задание, узнать то, что вызвало затруднения, по возможности отработать, закрыть пробелы знаний по предыдущей теме и «красиво» организовать изучения новой темы урока или остановить «гонку» выполнения рабочей программы, а посвятить часть урока карандашу, который половину учебного дня не даёт покоя ребёнку, так как длительное время является орудием противостояния против одноклассников. И ты вместе с ним начинаешь находить пути выхода из сложившейся ситуации, снова обучаться, вспоминать постулаты воспитания, шаг за шагом заново познавать методические истины.

Развитие самостоятельности и любознательности, познавательного интереса и пытливости ума является для меня приоритетными задачами изучения учебного предмета «Окружающий мир». Именно этот предмет начальной школы становится основополагающим для дальнейшего успешного обучения в основной школе, в таких учебных предметах как «География», «История», «Биология», к которым позже подключаются такие предметы как «Физика», «Химия», «Основы безопасности жизнедеятельности». Роль начальной школы велика, но, к сожалению, многие учителя основной и старшей школы рассматривают начальную ступень образования как некий школьный детский сад, который не учит детей организованности, ответственности, самостоятельности. Свою статью я посвящаю не доказательству важности и необходимости особого отношения к начальной школе, а представлению анализа собственной педагогической деятельности, направленного на обеспечение такого уровня самостоятельности, который будет востребован в основной школе.

Итак, окружающий мир. Наверное, вы задаётесь вопросом: «Почему только об этом учебном предмете идёт речь?». А всё достаточно просто – этот предмет является моим любимым, с ним связана и защита канди-

датской диссертации на тему «Подготовка будущих учителей начальных классов к опытно-исследовательской деятельности младших школьников в природе» (2014 г.) и преподавание в Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта) по методике преподавания учебного предмета «Окружающий мир» на ступени начального общего образования. Опыт работы в петербургской школе с 2019 года открыл новую страницу в моей личной истории профессиональной деятельности. Сегодня я не тот человек, который рассказывает, как надо, а тот, кто пробует и понимает как надо, ищет новые точки соприкосновения с современными детьми. Работа в частной школе позволила пробовать, экспериментировать, создавать что-то интересное для ребят, а линейная форма организации образовательного процесса позволила выбирать учебные предметы для преподавания. Так и получилось, что учебный предмет «Окружающий мир» стал источником развития, профессионального переосмысления, построения новых смыслов.

Рождение новых взглядов и смыслов связано с раскрытием понятия «окружающий мир». Что же считать окружающим миром? В первую очередь – это мир, в котором я живу, это всё то, что меня окружает – мир животных, растений, мир людей. Это также мир взаимоотношений, мир собственного развития, мир понимания себя и своей роли в этом мире. Начиная школьник, переступивший порог школы ещё только вчера имел свой привычный, понятный, «доступный» окружающий мир. А уже сегодня границы его окружающего мира меняются, расширяются, появляются новые источники познания, новые объекты взаимодействия, новый уровень самостоятельности.

Многогранность изучения окружающего мира способствует рождению образовательных задач: чему учить и как? Попробуем в этом разобраться. Каждый день ребёнок тесно взаимодействует с окружающим миром, это его среда обитания, его сообщество, его жизнь, которую он строит согласно предписанным канонам его родителей и педагогов, вкладывающие образовательный смысл во всё то, что окружает ребёнка. С каждым днём это мир расширяется, становится менее понятным и доступным. Открываются новые границы познания, требующие приложения определённых усилий, усердия, самостоятельности. Именно эти формируемые умения и качества личности ребёнка предопределяют его успешность обучения, позволяют формировать успешный образовательный маршрут, делают окружающий мир ребёнка доступным для понимания и взаимодействия.

Как сделать так, чтобы изучение окружающего мира стало тем зерном роста ребёнка, которое бы способствовало развитию не только познавательного интереса, но и удовлетворяло бы потребности и спрос на самостоя-

тельность изучения, самостоятельность отдельных действий. Ведь по своей природе ребёнок уже самостоятельная единица, и совершая первые бытовые действия в возрасте двух-трех лет он и произносит свои первые утвердительные речи: «Я сам». Тогда мне, как педагогу остаётся лишь взрастить это зерно, чтобы оно окрепло и стало тем ростком, которое впитывает всё необходимо, понимает своё место и свою роль в экосистеме.

Изучая вопрос самостоятельности на уроках окружающего мира, отвечая на вопрос: «С чего начать?», я обратилась к содержанию этого учебного предмета. Нормативным документом, раскрывающим предметное содержание является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021 г.), который позволяет структурно увидеть логику изучения предмета, предметные результаты, которые должны обеспечивать:

1) первоначальные представления о природных и социальных объектах как компонентах единого мира, о многообразии объектов и явлений природы; связи мира живой и неживой природы; сформированность основ рационального поведения и обоснованного принятия решений;

2) развитие умений описывать, сравнивать и группировать изученные природные объекты и явления, выделяя их существенные признаки и отношения между объектами и явлениями;

3) понимание простейших причинно-следственных связей в окружающем мире (в том числе на материале о природе и истории родного края);

4) умение решать в рамках изученного материала познавательные, в том числе практические задачи;

5) приобретение базовых умений работы с доступной информацией (текстовой, графической, аудиовизуальной) о природе и обществе, безопасного использования электронных ресурсов Организации и сети Интернет, получения информации из источников в современной информационной среде;

6) приобретение опыта проведения несложных групповых и индивидуальных наблюдений в окружающей среде, опытов по исследованию природных объектов и явлений с использованием простейшего лабораторного оборудования, измерительных приборов, следования инструкциям и правилам безопасного труда, фиксации результатов наблюдений и опытов;

9) формирование навыков здорового и безопасного образа жизни на основе выполнения правил безопасного поведения в окружающей среде.

Таким образом, обобщая предметные результаты, возможно определить, что базисом изучения предмета «Окружающий мир» выступают предметные знания географии, биологии, истории. Выделим ключевые задачи обучения на уроках учебного предмета «Окружающий мир» через призму этих трёх предметов (рис. 1).



Рис. 1. Ключевые задачи обучения на уроках окружающего мира

Таким образом, анализ основополагающего документа образования в начальной школе, а также определение ключевых задач обучения на уроках окружающего мира способствовал нахождению ответа на вопрос «Чему учить?». Следующим шагом моего профессионального поиска стало нахождение ответа на вопрос «Как учить?», «Как сохранить любознательность младшего школьника?», «Как развивать его самостоятельность, заложенную природой, и так необходимую не только для продолжения обучения, но в жизни, в мире, который нас окружает?», «Как формировать умения работать с картой, умения наблюдать, умения ориентироваться в историческом событии».

В поисках ответов на поставленные вопросы, я стала обращаться собственной педагогической практике: стала искать в своих уроках, то самое зерно роста любознательности и развития самостоятельности, то зерно, которое бы способствовало обеспечению такого уровня развития самостоятельности, востребованное в основной школе, а после и в жизни. Итак, моя практика, мой педагогический опыт.

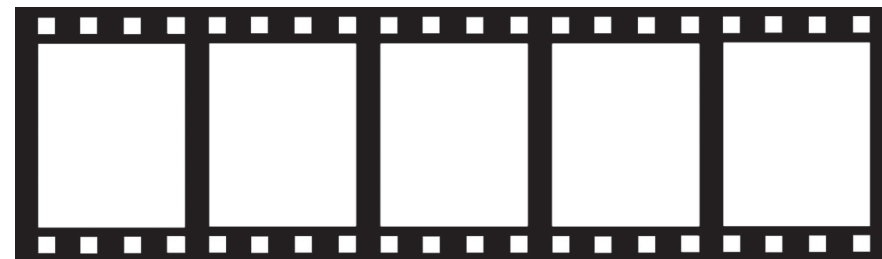
Каждый урок я стараюсь организовать в формате диалога, где активным участником может выступить как отдельный ученик, отвечающий на вопрос или наоборот задающий, так и группа ребят. Приведу несколько примеров, которые используются мной на различных этапах урока. Работа с картой – это всегда непросто, но вместе с тем достаточно интересно, если правильно преподнести это образовательное «блюдо». Посещая уроки в 5 классе по истории, обнаружила, что ребята сложно ориентируются по картам и не всегда даже могут понять, как правильно пользоваться ей.

Свою работу по пониманию и прочтению карт, я начала использовать со 2 класса. Сначала мы знакомились с тем, что нам дано в учебнике, внимательно рассматривали, находили значимые для нас объекты, затем придумывали для

себя задание «Найди», потом усложняли и приём «Найди» переходил в скорость. Следующим нашим шагом было построение маршрута из точки А в точку В. При этом точки этих координат выбирали дети самостоятельно.

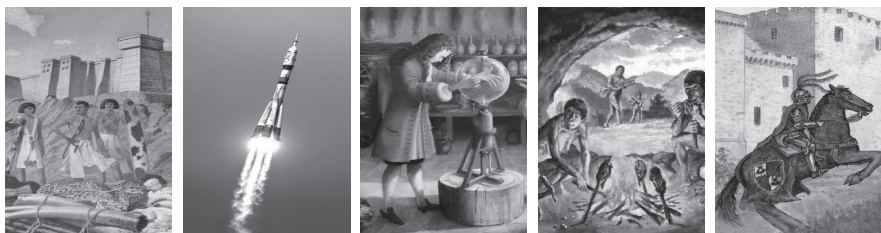
В 3 классе работа усложняется, здесь я ребятам уже подготовила де-монстрационное пособие (формат А1) – чистая карта без каких-либо объектов. В зависимости от того, какую мы преследуем образовательную цель, ставится учебная задача для учеников, например, «Найти море в север-восточной части России. Это море названо в честь российских полярных исследователей – двоюродных братьев Дмитрия и Харитона». Позже такие задачи придумывали и сами дети, пользуясь различными источниками. Со временем практика с географическими картами перешла в исторические. Да, было не просто: ребятам сложно было ориентироваться, ведь очень много нового: новые термины, новые обозначения на карте, изменения названий территорий. Прошло немало времени, чтобы ребята научились читать исторические карты. Первый исторический материал, с которым знакомятся дети встречается на страницах учебника уже 3 класса. Одна из первых тем исторического блока «Лента времени». Уже с первой темы мы совершаем шаги формирования самостоятельности. В чём же она проявляется? А проявляется она через призму простых, но вместе с тем понятных для детей вопросов, очерчивающих понимание исторического процесса. Это вопросы: Что? Где? Когда? На этапе первого знакомства с историей этих вопросов достаточно. Позже добавляется вопрос «Почему?».

Итак, первая тема «Лента времени» сначала раскладывается по двум ключевым вопросам: «Что?», «Когда?». На этом этапе происходит первое знакомство с историческими периодами и понятием «лента времени». Понятие достаточно абстрактное для понимания детей, но подача учебного материала через призму самостоятельности позволяет абстрактное понятие превратить в понятие предметное и конкретное. Так, на уроке детям представлены картинки киноленты со свободными экранами. На вопрос: «Ребята, знаете ли вы что это?». Дети с легкостью отвечают, даже дают подробные ответы с описанием того, что может быть в каждом кадре.



Тем самым мы подходим к тому, что каждый последующий кадр – это продолжение событий или истории, которая повествуется. А каждый кадр, не может существовать отдельно, а базируется на том, что было, например, в 1 кадре.

Далее ребятам предлагается следующее задание рассмотреть картинки.



Я заведомо не называю периоды, а тем более века. А просто прошу разложить эти картинки по кадрам так, как вы считаете нужным. И свою последовательность ленты фильма обосновать. Ребята, основываясь на своём личном опыте, существующей базе знаний самостоятельно раскладывают картинки по кадрам.



Картинки подобраны таким образом, чтобы были понятны для детского восприятия. Аргументировав раскладку своими словами, мы приходим к самостоятельной формулировке того, что же такое лента времени. Я не даю готовые формулировки, дети сами дают определение, я лишь направляю к подбору правильных слов для определения. Далее происходит наращивание учебного материала. Я называю это принципом «Пирамидка», когда есть база и нужно её наполнить. «Наращивание» учебного материала происходит следующим образом. Мы находим ответы на вопросы «Что?» «Когда?». Здесь на помощь нам приходят заготовки в формате названия исторического периода с обозначением веков.

Очень важным остаётся вопрос, который не был задействован – «Где?» На этапе первого знакомства с лентой времени ребятам очень сложно найти

ответ на этот вопрос. Только личный опыт поможет им найти ответ на этот вопрос и в последующем правильно сформулировать ответ. И так, как личный опыт и исторические периоды могут быть связаны? А всё очень просто – подготовка минипроекта «Моя лента времени». В процессе подготовки проекта ребята находят ответы на три основных вопроса «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?». Раскладывают свою ещё маленькую жизнь на свои исторические периоды. И это не далёкая история, а понятная им и соразмерная с детским восприятием. У них получается это самостоятельно легко и не принуждённо, и главное с большим интересом!

Интересным остаётся ещё и тот факт, что на встречах с Олегом Ермолаевичем пришло понимание, а не попробовать ли иначе. Начать с понятного для ребят, с собственной ленты времени и только потом перейти на историю в реальных масштабах. Это мой следующий шаг и проба в профессиональной деятельности.

История из понятия далёкого и абстрактного станет доступным и понятным, ведь каждый ребёнок почувствует собственную причастность с процессом. Нахождение ответов на вопросы «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?» позволяет ребятам структурировать сначала наглядный материал, а затем уже текст. Что является одним из компонентов готовности младших школьников к изучению истории в основной школе.

В 4 классе происходит первое знакомство с историческими событиями: поход Батюга на Русь, Невская битва, Ледовое побоище, Куликовская битва. Дети уже научены. Материал учебника, а также материал из справочников они самостоятельно раскладывают на основные вопросы, обозначенные выше. Но в выпускном классе начальной школы появляется ещё один вопрос, позволяющий ребятам выстраивать, совершать попытки построения причинно-следственных связей – «ПОЧЕМУ?». Таким образом, знакомство с историческим событием выходит за рамки предмета, появляется нить анализа учебного материала, который и является следующим компонентом готовности к изучению истории в основной школе.

Нахождение ответа на данный вопрос вызывает у некоторых ребят определённое затруднение, они не могут увидеть в тексте информацию о причине тех или иных событий. Это связано в первую очередь с пониманием текста, выделением основных позиций. На помощь в таких случаях приходят рабочие листы, где ребята имеют опору зрительную в первую очередь, а также расставлены точки «нанизывания» учебного материала. Систематическая работа в этом направлении позволит младшим школьникам перейти в основную школу с базовым набором готовности к изучению истории в основной школе. И очень важным, и необходимым станет вопрос продолжения такого формата в основной школе.

Окружающий мир – это мир живой и неживой природы, это мир процессов и изменений; мир, с которым ежедневно соприкасается каждый человек, и наконец мир, который так интересен ребёнку, и он начинает наблюдать, видеть изменения, учиться фиксировать эти наблюдения. Биологическое содержание окружающего мира в начальной школе и заключается в формировании умения наблюдать.

Основоположники методики естествознания Герд А.Я, Кайгородов Д.Н., Севрук Л.С., Полянский И.И. считали, что важнейшим методом изучения природы, окружающего мира в начальной школе является наблюдение. Они считали, что материалом первоначального природоведения должна служить окружающая природа, доступная наблюдению ребенка. Позже Завитаев П.А. в своих работах показал возможность формирования природоведческих представлений и понятий методами, свойственными естественным наукам, посредством проведения наблюдений и постановки опытов, способствующих созданию конкретно-чувственной основы для формирования природоведческих понятий.

Анализ фундаментальной методической базы позволил сформировать свою позицию организации наблюдений, которые выступают ключевым источником биологических знаний и в целом, ядром изучения окружающего мира. Мы с ребятами учимся наблюдать не только за живой и неживой природой, мы также учимся видеть изменения и предметной среды, которая нас окружает. Любое наблюдение невозможно без познавательного интереса, без пробуждения любопытства. Именно оно является источником развития наблюдательности каждого человека. Итак, как это всё работает или как это устроено на уроках окружающего мира в начальной школе?

Каждый урок у нас начинается с того, что мы говорим о том, что видим сейчас, а что мы видели вчера, а что на прошлом уроке. Предметное содержание вопросов, которое вкладывается, зависит от темы урока. Так, например, если тема урока «В мире камня» (2 класс) я предлагаю ребятам обратиться к собственному опыту, к тому, что они видели ранее своими глазами. Перед ребятами разложены разные камни. И это они увидели, едва переступив класс, безусловно, что реакция и желание ребят это потрогать. Второе желание спросить, поинтересоваться: «Что это, камни?», «Зачем они здесь?». Моя первая педагогическая цель достигнута – пробуждение любопытства. Второй шаг – это построение диалога с ребятами, обращение к их опыту, к тому, что они видели. В процессе диалога мы вспоминаем, ГДЕ мы видели камни, КАКИЕ камни видели, КАК взаимодействовали (например, на берегу моря). Далее мы обращаемся к классификации живой и неживой природы и определяем, камень – это объект живой и неживой природы? Далее, путём собственных наблюдений и специально организованных в классе мы учимся различать их и понимать ценность каждого вида. Очень

важно, чтобы процесс наблюдений лаконично завершился формированием у ребят понимания необходимости того или иного объекта живой/неживой природы для жизни человека и окружающего мира. Подобная система работы позволяет достигнуть высокую цель учебного предмета «Окружающий мир» – это бережное и уважительное отношение к тому, что тебя окружает.

Наблюдения за объектами живой природы являются долговременными и кратковременными. В своей практике я чаще использую долговременные наблюдения. Несмотря на возраст младшего школьника, который диктует «хочу всё и поскорее», наблюдения за живой природой не требуют спешки, а требуют внимания и заботы. Так, с ребятами 3 и 4 класса мы наблюдали за прорастанием клубней картофеля, затем занимались посадкой и снова наблюдали за прорастанием. Каждый этап фиксировали, анализировали условия, при которых происходит рост растения, находили ответы на многочисленные вопросы: «ПОЧЕМУ?», а позже и на вопросы «ЗАЧЕМ?».

Учебный предмет «Окружающий мир» – это один из самых удивительных предметов в школе. Именно он является основой формирования любознательности и самостоятельности детей, позволяет видеть привычный мир по-другому, понимать его процессы, чувствовать его и изучать. И главное, позволяет каждому ребёнку понимать свое место в обществе и свою значимость в общей системе жизнедеятельности человека.

УРОКИ ПО ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

*Базарова А.И.,
учитель истории Санкт-Петербурга,
ЧОУ «СПб гимназия «Альма Матер»*

Мне посчастливилось оказаться на образовательной программе «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы» в Высшей школе экономики. Этот курс представляет собой цикл очных встреч и выполнения домашних заданий перед встречами. Из текстов домашних работ составляется бюллетень, который является объектом изучения и обсуждения на встречах.

Мне было достаточно тяжело учиться: то, что становилось предметом обсуждения, с одной стороны, очевидно и понятно, с другой стороны, я об этом не задумывалась. Заниматься самоанализом своего опыта оказалось непросто, тем более все задания, которые нам необходимо было выполнить очень глубокие, поверхностно с ними не справиться. Понятийный аппарат на встречах тоже порой вызывал сложности для понимания. Темы, которые мы поднимали — это не то, о чём задумывается молодой специалист. Когда

только начинаешь работать в школе, думаешь только о конкретном уроке, чтобы он достойно прошел, чтобы дисциплина была, чтобы чему-то научить в конце концов. Глобально о роли своего предмета, о роли каждого урока в системе образования не задумываешься, до этого нужно дорасти. Как раз на этой образовательной программе и помогли дорасти.

Одно дело осознавать полезность курса, другое дело, а что практического можно из него вынести? Я работаю в школе 11 учебный год, внеурочный курс по Истории города веду седьмой год. Данный курс в гимназии преподаётся давно, но, к сожалению, опыт ведения этих занятий (наработок, конспектов и т.д.) мне не передали, поэтому я начинала его вести с нуля и собственных поисков по рекомендованным пособиям Е.В.Дмитриевой. Мне бы хотелось проанализировать сложившуюся систему ведения курса и определить пути её дальнейшего развития.

Как выстроена система ведения данного курса сейчас:

– **внеурочные занятия один раз в неделю с 1 по 4 класс;**

В нашей гимназии внеурочные занятия не отделены от уроков и включены в расписание между уроками, это обеспечивает практически 100% посещаемость занятий.

Ключевые темы можно выделить следующие:

1 класс – основание Санкт-Петербурга, знакомство с основными достопримечательностями.

2 класс – мир музеев и театров Санкт-Петербурга, скульптуры города (мифические герои, животные в скульптуре, скульптуры-аллегории).

3 класс – история приневских земель до основания Санкт-Петербурга, архитектурные стили.

4 класс – Петербург 19 века, жизнь города, пригороды Санкт-Петербурга.

Программа гибкая, можно изменить последовательность тем, добавлять темы, менять место проведения занятия (выйти за рамки школьного класса). Содержание этого курса создаёт условия для того, чтобы дети научились работать с разными источниками исторической информации, это будут и разные тексты, и сами здания, как объекты, несущие в себе историческую информацию. Отсюда выходит следующая особенность курса:

– **занятия-прогулки недалеко от гимназии;**

Когда позволяет погода (осенью и весной) мы выходим на занятия на улице. Например, на Шпалерной улице мы можем изучать «Архитектурные стили», ведь на ней есть здания трёх стилей, с которыми мы знакомимся в 3 классе: Кикины палаты (Петровское барокко), Смольный собор (Русское барокко), Таврический дворец (Классицизм). Кроме этого, занятие в Таврическом саду знакомит учащихся с пейзажным парком. Выйдя на набережную, можно увидеть памятник Полтаве, провести занятие о Северной войне. Вдалеке виднеется Петропавловская крепость- поговорим об основании

города с 1 классом. Ученики с энтузиазмом относятся к уличным занятиям, конечно, им нравится и просто сам факт прогулки, но, кроме этого, они могут иначе взглянуть на то, мимо чего проходят каждый день, идя в школу.

– **экскурсии в течение учебного года;**

В течение учебного года проводятся экскурсии. Для каждого класса я определяю, что было бы важно посетить для нашей работы. Например, в 1 классе в 1 четверти побывать в Петропавловской крепости, во 2 классе во второй четверти увидеть Санкт-Петербургские храмы, в 3 классе в 3 четверти посетить Михайловский замок, в 4 классе в 4 четверти съездить в Пушкин. Кроме этого, ребята посещают различные места в городе с родителями. Пока это никак не фиксируется и является невидимой частью программы. У нас в начальной школе в каждом классе висят ватманы, на которых ребята соревнуются в количестве прочитанных книг. Думаю, можно добавить и ватманы, на которых будут соревноваться в количестве походов в театры, музеи с родителями. Таким образом можно соединить усилия и родителей, и школы по воспитанию юных петербуржцев.

– **отсутствие текущих домашних заданий, но наличие проектной деятельности;**

В этом тоже особенность курса, нет домашних заданий «на завтра», как в других предметах, но есть задания «на перспективу» – проекты. Например, ежегодный проект для 4 класса «Дом, в котором я живу», в рамках которого учащиеся ищут информацию о собственном доме: год постройки, архитектурный стиль, архитектор, какие-то интересные факты; интегрированный с Технологией проект в 3 классе, где учащиеся создают дома, используя свои знания о разных архитектурных стилях.

– **отсутствие контрольных работ;**

Как таковых контрольных работ, за которые ставится отметка нет. Но, это не значит, что не происходит никакого оценивания на занятиях, ведь и самим учащимся нужна обратная связь о проделанной работе, и цели, которые ставятся на урок/раздел/курс должны быть измеримы, а результаты оценены. Что конкретно оценивается:

– работа с текстом: умение задавать «тонкие» и «толстые» вопросы к прочитанному («тонкий» вопрос подразумевает короткий ответ, «толстый» вопрос подразумевает развёрнутый ответ), умение перевести информацию из текста в таблицу, умение найти в тексте необходимую информацию);

– работа с понятиями (объяснить и использовать в речи изученные понятия, например «портик», «ризалиты», «рельеф», «атланты», «кариатиды» и т.д.);

– демонстрация изучаемых объектов на карте (например, найти и показать на карте Зимний дворец, Исаакиевский собор, Заячий остров и т.д.);

– умение составить письменный рассказ об изучаемых объектах. Это совпадает с требованиями ВПР по окружающему миру. Мы начинаем работать над этим еще в 3 классе, чтобы в 4 классе учащиеся могли успешно справиться данным типом задания.

Нельзя сказать, что данная система не рабочая, она вполне способна привести к поставленным целям и задачам. Но, после обучения на курсе, конечно, появились идеи, которые хочется реализовать в следующем учебном году.

Например, в конце учебного года (или, возможно, в конце каждой четверти?) проводить занятие, опираясь на вопросы детей о городе, которые они придумают и зададут сами. Это позволит ученику выступить как автору программы, повлиять на её содержание, усилить свою субъектную позицию. Учителю это даст понимание, а что интересуют учащихся о городе, в котором они живут. Можно ведь столкнуться и с тем, что вопросов не будет, тогда стоит задуматься, а как пробудить это желание задавать вопросы, интересоваться средой, в которой живёшь. Но, учитывая опыт, который уже есть эти опасения напрасны. На наших занятиях-прогулках у ребят всегда находится вопрос (например, «Шпалерная улица так называется, потому что на ней делали шпалы?»). Такой подход поможет сформировать совершенно другую позицию по отношению к программе, теперь ученик не просто слушатель, теперь он сам ее творец.

Следующая идея, на которую меня вдохновило обучение в ВШЭ, направлена на усиление социокультурной самоидентификации.

Проблема социокультурной самоидентификации заключается в том, что человек испытывает трудности с определением своего места в обществе и культуре. Это может проявляться в различных формах, таких как неуверенность в своих ценностях, непонимание своей роли в обществе, сложности в принятии решений и выборе жизненного пути.

Одной из причин этой проблемы является глобализация. В современном мире границы между культурами становятся все более размытыми, что приводит к смешению традиций и ценностей. Человек может чувствовать себя потерянным среди этого разнообразия и не знать, каких культурных норм ему следует придерживаться в конкретной ситуации.

Другой причиной является быстрый темп жизни. Современный мир требует от человека быстрого принятия решений и адаптации к новым условиям. Если человек не успевает за этим ритмом, он может начать ощущать свою беспомощность и потерю контроля над собственной жизнью.

Решением проблемы социокультурной самоидентификации может стать поиск своего места в обществе и культуре через изучение истории, традиций и ценностей своей страны или региона. Если мыслить в таком направлении, то курс Истории города становится важнейшим средством способности социокультурной самоидентификации. Тогда результатом

всего курса изучения истории города в начальной школе может стать самоопределение себя как петербуржца. Осознание себя как петербуржца — это не просто факт проживания в городе, но и чувство принадлежности к его истории, культуре и духу. Это включает в себя знание истории города, его архитектуры, искусства, литературы и музыки, знание определенного языка города, слов, которые, например, не используются в Москве, Саранске или Рязани.

Что если в конце начальной школы выдавать «Документ о начальном образовании петербуржца». Чтобы это не было профанацией, конечно, нужно определить суть, за что выдавать, выработать некий минимум требований, который выпускник обязан выполнить. Например, посетил за 4 года «...» экскурсий, «...» походов в театр, выполнил «...» проектов, составил экскурсию по любимой достопримечательности и публично защитил её, может проложить маршрут по карте, без запинки описывает герб своего города, понимает важность определенных исторических событий и так далее. Цифры не указаны, потому что для начала нужно попробовать посчитать, а сколько наш выпускник действительно посещает/делает/составляет, и понять насколько важно это количество увеличить. Если мы готовимся все 4 года к получению такого документа, то становится невозможным не посещать, не знать, не понимать.

Преподавание курса «История и культура Санкт-Петербурга» в начальной школе имеет важное значение по нескольким причинам. Во-первых, это помогает детям лучше понять и оценить уникальный исторический и культурный контекст города, в котором они живут. Они узнают о ключевых событиях и личностях, которые повлияли на формирование Санкт-Петербурга, а также о различных архитектурных стилях, достопримечательностях, которые делают город таким особенным. Во-вторых, изучение истории города помогает детям развить чувство принадлежности и гордости за свой город. Они начинают понимать, что являются частью богатого культурного наследия, и учатся ценить и уважать его. В-третьих, этот внеурочный курс способствует развитию критического мышления и исследовательских навыков у детей. Они учатся анализировать информацию, задавать вопросы и искать ответы на них, а также формулировать собственные выводы и мнения. Наконец, изучение истории и культуры Санкт-Петербурга может вдохновить детей на дальнейшее исследование города, это может быть и самое главное. В целом, преподавание данного курса в начальной школе является важным шагом в формировании всесторонне развитых граждан, которые ценят прошлое и готовы внести вклад в будущее своего города.

ИЗ ОДИННАДЦАТОГО В ПЯТЫЙ

*Полищук И.В.,
учитель английского языка,
МОУ «Петровский Дворец» г. Петрозаводска*

В 2023-2024 учебном году я участвовала в работе семинара «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы», который проходил под руководством Олега Ермолаевича Лебедева. Предметом обсуждения на наших занятиях были различные элементы индивидуальной методической системы учителя. Основным выводом, к которому мы пришли: суть системы состоит во взаимодействии участников образовательного процесса. В ходе работы семинара я стала размышлять об индивидуальной педагогической системе классного руководителя. В условиях Петровской школы классный руководитель проходит цикл от пятого класса до одиннадцатого и возвращается в пятый. Он может решать задачу обеспечения преемственности в образовательном процессе: с одной стороны, сохранение традиций, с другой стороны, закрепление инноваций, которые появились. Некоторые идеи из успешного опыта старших классов могут быть реализованы и в пятом классе. Таким образом, классный руководитель способен обеспечить такую преемственность, которая заключается не в повторении, а в развитии процесса через закрепление появившегося опыта в образовательной программе школы.

В 2024 году я выпускаю одиннадцатый класс и собираюсь в следующем учебном году стать классным руководителем пятого класса. Анализируя свой опыт классного руководства, я планирую ряд изменений в своей практике работы с классом.

Первоочередной задачей классного руководителя, который готовится взять пятый класс, считаю получение необходимых и достаточных сведений о коллективе класса и отдельных учащихся. Мой прошлый опыт в этом плане нельзя назвать удачным. Мне пришлось в середине девятого класса подхватить класс по причине внезапного увольнения коллеги. В тот момент я ощутила дефицит информации об учащихся, например, мне был неизвестен их опыт дополнительного образования, социометрия в классе, состав родителей, запросы семьи. Сейчас я планирую изучить информацию, которую готов предоставить учитель начальной школы. Кроме традиционного взаимодействия с учителем, выпускающим четвертый класс, будущему классному руководителю полезна программа «Пятиклассник», которая ежегодно реализуется в Петровской школе как система обеспечения преемственности между уровнями начального общего и основного общего образования.

Программа «Пятиклассник» стартует в четвертом классе, это значит, что к началу следующего учебного года у меня будет необходимая информация. Мне удастся узнать некоторые особенности класса, отдельных ребят

в непосредственном взаимодействии с учащимися, родителями, учителями и педагогами дополнительного образования. В марте 2024 года по инициативе педагога-психолога Елены Юрьевны Сонниковой была организована учебно-деловая игра «Один день в пятом классе» (далее УДИ). По задумке организаторов УДИ в этот день в четвертом классе были уроки только по тем учебным предметам, изучение которых начнется в пятом классе. Я выступила в роли учителя-предметника и провела урок по предмету «Практикум по английскому языку». Мне уже удалось познакомиться со своими будущими учениками, изучающими английский язык. Совместно с учителем четвертого класса мы готовим родительскую встречу в конце мая. Я стану участником выпускного праздника четвероклассников. Таким образом, я планирую реализовать первый шаг на старте классного руководства.

Следующий этап подготовки – планирование работы с пятиклассниками. Здесь для меня важно определить, какие удачные практики классного руководства в старших классах стоит внести в работу со следующим классом, и адаптировать их под детей более младшего возраста. В девятом — одиннадцатом классах учащимся необходимо получить опыт решения задач самоопределения. Такой опыт в разной степени прожили все учащиеся моего выпускного класса. Однако я неоднократно наблюдала, как некоторым ребятам сложно принимать решения, делать выбор, брать на себя ответственность за свое образование, эффективно взаимодействовать в коллективе, действовать на благо других. Данные выводы подтолкнули меня адаптировать пять практик работы со старшим классом, которые, на мой взгляд, могут повлиять на лучший результат в будущем моем классе.

Практика первая

Одним из инструментов в работе со старшими классами, который применяется в Петровской школе, является пособие «Индивидуальная образовательная программа старшеклассника». Эту пособие ведут сами ребята. В ней фиксируются их достижения, результаты участия в учебно-деловых играх, выводы, которые они делают по результатам пробных экзаменов, выступлений на конференциях и так далее. Мне нравится использовать этот инструмент, потому что он помогает проводить рефлексию, настраивать класс на разговор по итогам разных событий и учебных периодов. Потребность в использовании такого пособия для управления классом мотивировала меня на создание дневника пятиклассника. Сейчас дневник находится в стадии разработки, родители будущего класса готовы его напечатать. Внешне он похож на обычный дневник с включением части, которая позволит организовать работу классного руководителя с классом. На страницах дневника в одну неделю планируется разместить цитату из детской книги, которую мы будем обсуждать с ребятами. На следующей неделе я предусмотрела вспомнить какое-то важное событие

из истории Петровской школы, которое может мотивировать ребят. В конце дневника будет специальный раздел с фиксацией планов на учебный год, подведением итогов триместров и учебного года.

Драфт раздела представлен ниже

Мои планы на 2024-2025 учебный год

1. На изучение какого учебного предмета я буду обращать больше внимания в этом учебном году?

2. Над какими умениями мне надо работать?

3. В каких конкурсах я планирую принять участие?

4. Чем я могу помочь своим одноклассникам и классному руководителю?

5. Чья помощь мне потребуется? В какой помощи я нуждаюсь?

Месяц моего настроения

Выбери месяц, в течение которого ты будешь наблюдать за своим настроением. В каждый день ты будешь раскрашивать соответствующий дню квадратик в цвет, который тебе хочется выбрать. В конце ты увидишь, каким по эмоциям получился твой месяц.

Выбранный месяц _____

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Итоги по каждому триместру

1. Конкурсы, олимпиады, соревнования

№	Название конкурса, дата проведения	Результаты участия

2. Участие в жизни класса и школы

3. Уроки вне школы

4. В чем я молодец? Что у меня получилось?

5. Что мне пока не удалось? Над чем мне нужно еще работать?

Практика вторая

За годы работы с одиннадцатым классом я убедилась в важности создания и сохранения традиций класса. Сейчас у класса, с которым я работаю, есть несколько интересных традиций. Первая традиция – это «встречи со смыслом», как их называли ребята. Это выходы за пределы Дворца. Мы организуем различные психологические тренинги, учебно-деловые игры, конкурсы, отмечаем праздники. Проведение встреч за пределами школы дает возможность представить каждого в новой ситуации общения. За годы работы с классом у каждого ученика была своя роль в организации таких выходов: провести игру, организовать поздравление, продумать меню, отвечать за порядок и чистоту, обеспечить доставку оборудования на место проведения встречи и многое другое. Вторая традиция – это поздравление с днем рождения, которое каждый год организовано по-новому. В 10 классе все были разделены на группы и готовили видеопоздравления для одноклассников. В 11 классе группы в этом же составе делают открытки для своих товарищей. Третья традиция – это обязательное участие каждого ученика при проведении обсуждений в формате групповой работы. Если мы работаем в группах, ребята знают, что каждый участник по очереди выступает в роли спикера. Это мотивирует ребята при организации групповой работы, они сразу распределяют роли спикеров, понимая, что выступать будет каждый. Я пла-

нирую, что в будущем пятом классе эти активности станут традициями класса. Они позволят сплотить ребят, для каждого появится дело на благо других.

Практика третья

В работе классного руководителя не обходится без поручений. В одиннадцатом классе они сводятся к организации дежурства по школе, ведению группы в социальных сетях, разовым поручениям по организации выходов класса, участием в больших школьных событиях. Размышляя над системой поручений в будущем пятом классе, я пока в поиске. Я убеждена, что, во-первых, необходимо сохранить сложившиеся в классе договоренности, во-вторых, охватить поручениями всех учащихся класса. Для того, чтобы все пятиклассники были включены в жизнь класса, я намереваюсь сделать команды, участники которых в течение триместра отвечают за организацию жизни класса. В следующем триместре организация передается следующей команде с обязательным рефлексивным разговором, что получилось, что надо учесть в следующий раз. В пятом классе ребята пока не смогут сделать многое своими силами, однако постепенно в компетенцию такой творческой команды может входить следующее:

1. Проведение информационных минуток, освещающих события из истории школы, о которых ребята будут узнавать из своего дневника.
2. Организация праздников.
3. Планирование и организация выходов класса на культурные площадки города: музей, театр, кинотеатр, выставка и т.д.
4. Привлечение класса к участию в волонтерских событиях.
5. Ведение информационной странички о жизни класса для своих одноклассников и родителей в одной из социальных сетей.

Практика четвертая

Разумеется, в работе классного руководителя есть то, что не удалось воплотить в жизнь, то, что задумывалось и не свершилось. В моей работе с выпускным классом была лишь одна поездка на туристическую базу. Она прошла замечательно: ребята все готовили самостоятельно, продумали все мельчайшие детали выезда, соответственно, получили опыт планирования, проявления ответственности. Однако, у меня осталось ощущение упущенных возможностей. Учитывая свой опыт, мне бы хотелось ввести в жизнь класса практику ежегодных поездок: в основной школе по Карелии, в старших классах географию выездов можно расширить. На мой взгляд, совместные поездки способны сплотить коллектив, показать ребят с новой стороны, позволяют развивать «мягкие» навыки. Кроме этого, у поездок есть огромный образовательный потенциал. В Петровской школе накоплен

большой опыт в данном направлении, у нас долгое время работало «Туристическое бюро», была программа «Путешествуя, обучаемся». Я думаю, что мне стоит позаимствовать опыт коллег.

Практика пятая

В прошлом учебном году мы со своим классом участвовала в проекте «Мастерские роста», который проходил под эгидой фонда «Вклад в будущее» Сбербанка, Школьной лиги и Института педагогики СПбГУ. Участие десятиклассников в этом проекте было добровольным. При желании можно было выбрать одну мастерскую из восьми предложенных: наставничество, создание сайтов, подкастов, мастерская психологов, экологов, путешественников, чтения, настольных игр. 60% классного коллектива участвовало в работе мастерской «Мировое кафе», где я была наставником. Мы с ребятами организовывали занятия для учащихся третьего класса по особой технологии с использованием специальных пособий, нацеленных на развитие эмоционального интеллекта. Выбор третьего класса не был случайным, я уже тогда планировала в будущем стать их классным руководителем. Мне показалось целесообразным включить именно этот класс в деятельность мастерской. Занятия оказались полезными как для учащихся младших классов и старшеклассников, так и для меня. По сути я уже тогда познакомилась с ребятами моего будущего пятого класса в рамках внеурочной деятельности.

После первых занятий в технологии «Мировое кафе» стало понятно, насколько это деятельность увлекательна для участников мастерской, однако она была времязатратной и трудоемкой. Чтобы у ребят десятого класса был дополнительный стимул заниматься с малышами, мы решили сделать волонтерскую программу «Молодые наставники Петровского Дворца» и зарегистрировали ее на сайте «Добро.ру». В будущем это может принести выпускникам дополнительные баллы при поступлении в ВУЗ. Кроме практического результата, были еще и неожиданные: одна девушка утвердилась в своем выборе педагогического направления дальнейшего обучения, а другая захотела стать учителем.

Полученный в организации мастерской опыт мне хотелось бы продолжить, поэтому я буду работать на развитие программы «Школы молодых наставников». Я планирую привлечь в волонтерскую программу учащихся будущего десятого класса для организации занятий и практик для моих пятиклассников. Благополучателями в этом случае станут все участники программы. Пятиклассники получают опыт взаимодействия с ребятами старших классов про организации событий класса. Для десятиклассников – это предпрофессиональные пробы. Для меня как классного руководителя – интересные события в моем классе и огромная база для педагогических наблюдений.

Думаю, стоит упомянуть еще об одном нововведении, которое планируется мной в новом цикле классного руководства. Я уже обозначила проблему нехватку информации о детях. Опираясь на предыдущие сложности, я ощущаю потребность построить серьезную систему мониторинга, который включал бы в себя различные сведения о пятиклассниках. Мне бы хотелось придумать способ фиксации различных достижений ребят, включая прогресс в освоении учебных предметов, занятость в дополнительном образовании, опыт выполнения классных поручений, участие в различных конкурсах, результаты психологических тестов, активность в волонтерской деятельности, общественных движениях и многое другое. Я понимаю, что для создания такой системы требуется серьезное взаимодействие как с командой учителей, работающих на классе, так и с родителями.

Подводя итог, могу сказать, что опыт классного руководства позволяет мне сделать выводы о том, что мне надо взять с собой из одиннадцатого класса в пятый, а что оставить в прошлом, как особенность именно данного класса. В течение этого учебного года я много разговаривала с ребятами о том, как складывается их путь в школе, что надо учесть при планировании жизни класса, начиная с пятого класса. Признаюсь, что многие мои идеи родились после подобных разговоров. Очень надеюсь, что мне удастся реализовать свои планы, и меня ждет интересный и плодотворный путь со следующим классом.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВСТРЕЧИ – 2024

*Гилева Н. Н.,
завуч ОШ, учитель истории,
ЧОУ «Санкт-Петербургская
гимназия «АЛЬМА-МАТЕР»*

В октябре 2023 года в кабинете генерального директора получила приглашение принять участие в обучении по Образовательной программе «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы», созданной О. Е. Лебедевым, членом-корреспондентом РАО, д.п.н., реализуемой на базе НИУ ВШЭ Санкт-Петербург.

Моя задача состояла не только в получении новых знаний, развитии собственных навыков, но и в введении двух моих коллег, которые получили аналогичные предложения, в круг внимательных слушателей – активных участников программы. Конечным результатом работы в программе должно было стать умение описывать собственную методическую систему, видеть её потенциал, проектировать дальнейшее развитие.

План курса включал в себя:

- 6 встреч (раз в месяц: с октября по декабрь и с февраля по апрель), опережающие задания;
- большой массив дополнительной литературы, которым нужно владеть к моменту обсуждения;
- дискуссионные, а иногда и просто провокационные, педагогические вопросы, о которых в повседневной практической деятельности нет времени размышлять;
- разнообразные формы организации встречи (каждое занятие имело свой особый план проведения) и технологии, которые были использованы на занятиях при организации совместной деятельности (например, перевёрнутый класс, педагогический парадокс и т.д.);
- много личной и совместной аналитической работы с коллегами из общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга и Петрозаводска в разных ролях (аналитик, модератор, эксперт, оппонент и т.д.);
- самостоятельная работа в процессе создания текстов (устных и письменных).

Программа дала каждому из нас важные личные результаты. Но это не единственное достижение.

Возвращаясь в гимназию, делились с коллегами собственными размышлениями, сомнениями и рассуждениями. Так возникла идея создать похожую программу для нашего общеобразовательного учреждения. Тем более для этого сложились условия.

Дело в том, что за последние несколько лет педагогический состав ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР» обновился на 36% специалистов. Такой достаточно высокий процент новых людей мог бы стать критической массой для формирования качественно иной системы образования гимназии – системы образования, в которой базовые ценности школы, имеющей 30-летний успешный опыт работы в секторе частного образования Санкт-Петербурга, не нашли бы отражения в сложившейся реальности. Иными словами, гимназия могла бы стать совсем другим образовательным учреждением.

Возникла потребность в осмыслении и передаче ценностей школы новому поколению сотрудников разных категорий (не имеют опыт – первое место работы – молодые специалисты; имеют опыт работы в гимназии, но с недавних пор занимают иную должность (например, из подменного воспитателя вырос до учителя и др. варианты); имеют опыт работы, но недавно пришли в наш коллектив). Для успешной адаптации нашим новым коллегам были необходимы пояснения, рассказы, введение в контекст и суть идеи ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА-МАТЕР» средствами совместной деятельности профессионалов.

Подумалось, а почему бы для «новичков» не организовать собственную, внутрикорпоративную программу повышения квалификации сотрудников: «Профессиональные возможности учителя в гимназии «АЛЬМА-МАТЕР».

В течение 2023–2024 учебного года было спланировано пять педагогических встреч. Цель – выявление учителями ресурсов собственного профессионального развития за счёт анализа и оценки педагогического потенциала гимназии как профессионального сообщества. Выбор формы работы не случаен. Выбирая форму работы организаторы сознательно выбрали формат – педагогическая встреча, поскольку важным моментом стало удовлетворение потребности в общении, передаче опыта между педагогами разных поколений.

В ходе занятий сложился профессиональный разговор о базовых ценностях школы, важных вехах её истории, победах и достижениях, принципиально важных понятиях: «образовательная система», «функционирование образовательной системы», «развитие образовательной системы» и «методическая система учителя», педагогом осмыслена собственная методическая система, спроектирована деятельность на последующий период.

Безусловно, скопировать программу «Профессиональные возможности учителя как автора методической системы», реализованной в НИУ ВШЭ Санкт-Петербург, полностью, было можно, но не целесообразно. Иная цель, иной состав участников семинара (в программе должны принять участие все «новички», независимо от их желания и уровня мотивации), иной спектр ресурсов и повседневный уклад гимназии.

Организаторы методического семинара в гимназии «АЛЬМА МАТЕР», взяв за основу идею профессионального диалога, создали одновременно похожее и нечто иное. Среди особенностей программы внутрикорпоративного обучения в ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «АЛЬМА МАТЕР» отметим:

- коллективный подход при формировании программы внутрикорпоративного обучения сотрудников гимназии. В деятельности по созданию программы трудились приглашённые эксперты и сотрудники разных структурных подразделений школы: О. Е. Лебедев, генеральный директор гимназии, помощник генерального директора, специалисты научно-аналитического отдела, сотрудники Учебной части;
- гибкость при планировании педагогической встречи (множество раз организаторы курса были вынуждены отказаться от первоначального замысла события/занятия, вырабатывали новый вариант программы мероприятия, который бы устраивал всех участников-организаторов события);
- «дискуссионные дуэли» при определении следующего шага — педагогической встречи (длительные обсуждения структуры, форм, методов и

приёмов организации одной педагогической встречи иногда достигали до 2,5 часов), отработка более четкого сценарного плана;

- постоянное соотношение действия, совершаемого в ходе встречи, с конечным результатом всего курса;
- учет эмоционального отклика участников педагогических встреч во время подготовки заданий, текста выступления, во время самого выступления на мероприятии, последующие размышления.

Для того, чтобы действия команды организаторов методического семинара были эффективными, соблюдалась следующая последовательность.

1. Проектирование педагогической встречи:

- обсуждение темы мероприятия, главных вопросов;
- поиск и отбор дополнительных материалов для осмысления педагогами проблематики события;
- определение формы обратной связи от педагогов, принимающих участие в методическом семинаре, сроков предоставления обратной связи, места размещения материалов;
- деление педагогов на группы (как правило, на 5–6 групп по разным основаниям; всегда группы переменного состава (например, «аналитики», «археологи», «внимательные читатели», «любопытные», «теоретики», «мастодонты», «Минервы», «возраст», «предмет», «опыт», «класс», «свободные учителя» и пр.);
- выявление ожидаемого результата от встречи (формального/неформального, понимание продукта совместной групповой деятельности).

2. Сбор данных от педагогов в гимназической электронной системе Elinks до установленного срока. Формирование бюллетеня (цель: создание письменного текста с мнениями, отзывами, коллег на поставленные вопросы). Объявление о его готовности и возможности работы не только участников методического семинара, но и всех заинтересованных сотрудников гимназии.

3. Организация и проведение самой педагогической встречи. Создание уточненного плана мероприятия. Как правило, соблюдалась трехчастная структура: введение, основная часть (работа в группах по разным основаниям, выступление представителей группы), подведение итогов, формулирование выводов по тематике педагогической встречи, обозначение маршрута подготовки к следующей.

4. Анализ проведенного мероприятия в переговорном формате и новое планирование.

Немаловажную роль в подготовке четвертой встречи сыграло посещение открытых уроков учителей гимназии. Всего с 12.03.2024 года по 18.04.2024 года участники курса внутрикорпоративного повышения квалификации смогли посетить 19 уроков по разным предметам (русскому языку, литературному чтению, литературе, математике, английскому языку, истории, общество-

знанию, химии) и 3 занятия внеурочной деятельности («Волшебный мир сказок Шарля Перро» на французском языке и «Занимательный немецкий язык»).

Для удобства посещения были составлены 6 постоянных групп и 3 группы переменного состава. Участники педагогических встреч посетили занятия учеников начальной, основной и старшей школы, увидели работу разных групп: учащихся с высоким и низким темпом освоения образовательных результатов. Принять участие в активностях, которые предлагались на уроке. Таким образом, посещение уроков стало зеркалом методического анализа собственных систем, а результатом анализа – выявление отношений и ценностей профессиональной среды гимназии. Свои впечатления коллеги изложили в тексте-размышлении и направили в общий бюллетень четвертой встречи. Всего к рассмотрению было получено 23 материала, в результате работы с которыми удалось создать портрет гимназии глазами «новичков». Вот каким он получился.

По словам авторов бюллетеня, гимназия «АЛЬМА-МАТЕР» – школа, в которой:

- каждый имеет право на собственную обоснованную позицию. «...в гимназии существуют требования к четкому доказательному высказыванию своей позиции вне зависимости от предмета»³;
- приветствуется желание задавать вопросы;
- предоставляется право выбора способа деятельности: «мне очень понравилась идея с вариативностью домашнего задания ... Варианты заданий позволяли ученикам вырабатывать различные навыки и самостоятельно брать ответственность за собственный выбор»;
- существует практика детской взаимопомощи при объяснении сложного материала. «При сложности выполнения задания или ответа на вопрос учителя привлекали учеников к взаимопомощи. Если ... ученик не мог справиться, то спрашивалось «кто может помочь или объяснить?»;
- можно выбрать задание для самостоятельной или совместной/групповой работы путём голосования среди одноклассников. «ребята сами могли выбрать примеры для совместного разбора на доске, которые, как им кажется, сложные. Не просто учитель сказал, что разбираем эти задания, а путем голосования были определены наиболее интересные»;
- отметку, которую один ребенок поставил другому в ходе взаимопроверки, обязательно поставят в журнал, если оценивающий может объяснить почему поставил такой балл. «Меня поразило, что Наталья Васильевна затем честно поставила эти отметки в журнал, то есть ученик мог ощутить, что он важен, нужен и его мнение имеет значение, в общем, чувство принадлежности»;

³ Здесь и далее: в кавычках приведены цитаты из эссе педагогов гимназии

- ученик может стать учителем на любом этапе урока. «Особенно мне понравился прием, когда ученики делились на пары и работали по схеме «учитель-ученик». Один ученик сначала слушал другого ученика, а потом задавал ему наводящие вопросы. Таким образом, в интересной форме был реализован такой этап урока, как актуализация знаний»;
- создаются условия для формирования навыка самоанализа и рефлексии процесса учебной работы. «Для себя я отметила, что в каждом классе учащиеся демонстрировали хороший навык самостоятельного анализа проделанной работы, выделения учебных тем, которые требуют дополнительного обсуждения»;
- ребята могут сами определить своё домашнее задание. «Мне понравилось, как Елена Владимировна ... сформулировала домашнее задание. Оно предполагало выбор. Одно из заданий звучало так: придумай задание по теме урока, сформулируй его самостоятельно и выполни»;
- используется потенциал изучения биографий выдающихся людей разных областей науки как ориентир для проектирования собственного профессионального маршрута. «Зачастую в других можно увидеть себя, свои слабые и сильные стороны и благодаря этому наметить будущий путь»;
- посетители урока могут стать активными участниками образовательного процесса, наравне с гимназистами. «В начале урока истории ... в восьмом классе выяснилось, что нескольких ребят на уроке не будет: заболели. И карточек для первого задания явно больше, чем восьмиклассников. Наталья Николаевна предложила нам принять участие. Итак, каждый взял карточку, на которой указана фамилия исторической личности ... Минута – и мы, ученики и учителя, выстроились, заняв свое место в эпоху Дворцовых переворотов. Прокомментировали, так сказать, свое место в истории. Сколько было посещенных мною открытых уроков, а вот принять участие довелось впервые!».

Четвертая педагогическая встреча получила название «Урок как момент истины». В первой части четырехчасового семинара коллегам предстояло обсудить в группах наблюдения, которые были получены в ходе открытых уроков и занятий внеурочной деятельностью, исходя из специфики реализуемой функции в образовательном процессе. Для этого участникам круглых столов были предложены специальные вопросы: для учителей, для воспитателей и для психологов.

Вторая часть работы предполагала смену состава групп: теперь за каждым столом находились и учителя, и воспитатели/кураторы, и психологи. Командам предстояло определить «Что можно изменить в достижении результатов и при каких условиях?». Работа шла непросто, многие позиции необходимо было тщательно обсудить и детализировать. Но там, где сложность, есть место для проектирования дальнейшего пути повышения квалификации.

ЧАСТЬ 4 МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО

Бакушина А.Н.,
канд.пед.наук, доцент,
начальник отдела центра довузовских
программ, проектов и организации приема
в бакалавриат и магистратуру
НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург

Безусловно, создание и реализация программы внутрикорпоративного обучения – процесс трудоёмкий и эмоционально затратный, а освоение и присвоение ценностей, принципов, норм и правил, выработанных на протяжении всей истории гимназии, нельзя заключить в несколько встреч. Вместе с тем, средствами совместной деятельности: в профессиональных обсуждениях, дискуссиях – мы получаем общее знание, формируем педагогические интересы, рассматриваем спектр возможностей, которые необходимо реализовать на практике. Есть возможность «увидеть» каждого участника педагогических встреч: его плюсы и дефициты, спроектировать работу по их устранению. Гибкость программы позволяет реализовать любой запрос благополучателя.

Анализ материалов всех педагогических встреч в гимназии «АЛЬМА-МАТЕР» позволил сделать вывод о необходимости формирования плана профессионального развития квалификации каждого педагога, ориентированного на перспективы развития, сформулированных в гимназической образовательной программе. Именно поэтому завершающая часть курса внутрикорпоративного повышения квалификации была посвящена формированию плана индивидуального профессионального развития на 2024–2025 учебный год.

В 2023–2024 учебном году на базе НИУ «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербургский филиал) была разработана и реализована образовательная программа *«Профессиональные возможности учителя как автора методической системы»*. Автором и руководителем программы являлся д.п.н., профессор, член-корр. – РАО Олег Ермолаевич Лебедев, а автор статьи выполняла функции организатора занятий, координатора, коммуникатора, его активного участника, поэтому описание опыта деятельности слушателей в рамках данной программы будет дано с позиции «взгляда изнутри».

Прежде чем приступить к изложению процесса и результатов, полученных слушателями программы, хотелось бы пояснить читателю ряд позиций, которые, с нашей точки зрения, имеют значение для осмысления необходимости и потребности в обсуждении темы профессиональных возможностей учителей, как авторов методической системы, в педагогической среде.

Образовательная программа была ориентирована на решение задач профессионального развития учителей в общеобразовательной школе. Известно, что профессиональное развитие педагога связано с его самоопределением, «как члена профессионального сообщества, с его интересом к тем процессам, которые происходят в системе образования, и определением своего отношения к этим процессам» (О.Е. Лебедев). Исходя из этого, была определена цель программы: самоопределение и самооценка профессиональных возможностей учителя как автора своей методической системы.

Образовательная программа определяла для её потенциальных слушателей *шесть особых и обязательных условий*, которые педагоги, желающие пройти обучение, должны были принять или не принять.

1. К участию в реализации программы приглашались учителя разных школьных предметов, но с оговоркой: «только те педагоги, которые проявляли склонность к системному анализу своей образовательной практики, её критической оценке и были готовы работать в команде».

2. Потенциальных участников программы не направляли на обучение ни администрация школы, ни специалисты ИМЦ, ни иные управленческие структуры. Желание освоить данную программу было *добровольным*.

3. Образовательная программа не только не предполагала выдачу никаких документов: ни удостоверения о повышении квалификации, ни сертификата и даже справки об ее освоении, но и не предусматривала «выдачу» рекомендаций, шаблонов, алгоритмов действий по формированию методической системы учителя.

4. Программа по способу её освоения представляла собой не индивидуальную, а *коллективную аналитическую деятельность* её участников.

5. Все слушатели программы должны были выступить в течение ее освоения в семи разных ролях: модератора общего занятия; эксперта; оппонента; докладчика на групповом занятии; аналитика публикации; аналитика материалов самоанализа своей методической системы.

6. Все участники программы к каждому занятию должны были выполнять аналитические задания (шесть занятий – шесть заданий) и представлять отзыв на публикацию о педагогических возможностях. Каждый из участников программы должен был готовить одно учебное занятие, выполняя роль модератора, эксперта или аналитика.

Описывая особые условия «попадания» на авторскую программу профессора О.Е. Лебедева, следует сказать и *об особенностях самой образовательной программы*. Таких особенностей мы выделяем двенадцать:

1. К участию в реализации данной образовательной программы были приглашены *учителя различных школьных предметов*, о чем было сказано выше: математики, истории и обществознания, русского языка и литературы, биологии и иностранного языка, учителя начальных классов. Многие из них являлись и школьными администраторами-заместителями директоров общеобразовательных организаций. В традиционной системе повышения квалификации учителей приглашают, а чаще – направляют на курсы по предметному принципу или же по занимаемой должности: директора; завучи и т. д. Здесь же этот принцип не соблюдался, да и не нужен был.

2. Образовательная программа была *заблаговременно предоставлена всем потенциальным участникам*, а, исходя из предлагаемой проблематики и условий обучения, каждый педагог мог принять решение: участвовать или не участвовать в ней.

3. Программа не была рассчитана на то, чтобы дать слушателям готовые ответы, а предполагала, что при обсуждении каждой из заявленных тем занятия, его участники могли бы сначала описать собственную образовательную практику, а затем оценить её и сделать выводы для себя.

4. Задача программы заключалась в «научении» практике формирования у слушателей опыта самооценки, самоанализа своей профессиональной деятельности при выполнении регулярных аналитических заданий.

5. Каждая учебная тема образовательной программы была обеспечена пакетом методических материалов для слушателей, которые рассылались до занятия и выдавались во время самого занятия.

6. Каждый слушатель программы получал *индивидуальный учебный план*, где были расписаны на весь учебный год не только даты общих занятий и индивидуальных консультаций, но и его роль на каждом из них.

7. Все *учебные занятия готовились и проводились* не преподавателем и руководителем программы, а *каждым из её слушателей*.

8. *Ежемесячно проводились индивидуальные консультации* для слушателей программы. Цель таких консультаций заключалась в оказании помощи педагогам в описании и анализе собственного опыта, в объяснении полученного результата своей педагогической деятельности, в выполнении аналитических заданий.

9. В рамках программы было предусмотрено *выполнение дифференцированных домашних заданий* (для всех слушателей; для аналитиков публикаций, для аналитиков бюллетеня; для докладчиков в группах, для эксперта и оппонентов), но они не *оценивались* ни руководителем программы, ни слушателями как «правильные» или «неправильные», они не были объектом оценки.

10. По результатам выполненных слушателями программы домашних аналитических заданий *ежемесячно готовились информационно-аналитические бюллетени*, которые рассылались до занятия и были предметом обсуждения на самом учебном занятии, а впоследствии и в образовательных учреждениях, где работали учителя.

11. Общие учебные занятия в группе являлись и формой взаимообучения слушателей, т.к. у каждого педагога был определённый опыт и было что рассказать коллегам. Каждый слушатель программы мог использовать тот опыт, который можно было заимствовать у коллег и переносить в свое образовательное учреждение.

12. Замысел программы заключался в поиске учителями ответов на следующие вопросы:

- Что понимается под методической системой обучения учебному предмету, в чём эта система проявляется?
- В какой мере учитель является автором методической системы, в чём проявляются его профессиональные возможности при формировании методической системы?
- Чем могут различаться методические системы учителей?

- Какие общие методические проблемы решают учителя разных предметов в современной образовательной ситуации?

Далее я попытаюсь описать тематику учебных занятий с перечнем проблемных вопросов, рассмотренных на них, которые и были предметом обсуждения, размышления участников программы с тем, чтобы читателю дать возможность получить представление о том, что слушатели программы понимали под методической системой обучения своему предмету и как они определяли для себя профессиональные возможности формирования своей методической системы; как коллеги проводили самоанализ собственной педагогической практики и как отвечали на вопросы: что зависит от учителя конкретной школы? Что учитель может менять в своей педагогической деятельности для достижения поставленных целей? В чем заключается или может заключаться педагогический потенциал каждой из школ как профессионального сообщества?

Возможно, что описанный опыт реализации данной образовательной программы сможет помочь администрации и педагогам школ определить свою роль в формировании методических систем учителей и станет инструментом самоанализа собственного педагогического опыта в конкретной школе.

Структура всех учебных занятий имела общую логику и включала пять этапов:

1. Подготовка, рассылка методических материалов по теме занятия и информационно-аналитических бюллетеней, подготовленных на основании выполненных домашних заданий, которые всем слушателям необходимо было изучить до его начала.
2. Общая дискуссия по теме занятия.
3. Обмен опытом в малых группах.
4. Обсуждение результатов групповой работы.
5. Информация о подготовке к следующему учебному занятию.

Итак, в процессе реализации образовательной программы в течение учебного года было рассмотрено 6 учебных тем:

1. Роль учебного предмета в системе общего образования: проблемы декомпозиции целей.
2. Планирование учебных занятий: ступени развития познавательной самостоятельности учащихся.
3. Учащиеся как субъекты образовательной деятельности: выбор и ответственность.
4. Урок как звено образовательного процесса.
5. Оценивание качества и результатов образовательной деятельности учащихся.

6. Реализация профессиональных возможностей учителя: следующий шаг. Рассмотрим каждую из указанных выше тем.

Тема 1: «Роль учебного предмета в системе общего образования: проблемы декомпозиции целей».

Проблемные вопросы занятия

- В каких понятиях можно раскрыть потенциал учебного предмета как одного из элементов системы общего образования?
- Как потенциал учебного предмета можно конкретизировать в целях его изучения?
- Как конкретизировать цели изучения предмета на уровне учебного курса, темы, урока?
- В чём учитель может проявить себя как субъект целеполагания?
- Учитель может сам ограничивать свои возможности как автора методической системы?

Тема 2: «Планирование учебных занятий: ступени развития познавательной самостоятельности учащихся».

Второе занятие начиналось необычно – с интеллектуальной разминки.

«Не спеши и, главное, не горбись –
Так боксёр беседовал со мной, –
В ближний бой не лезь, работай в корпус,
Помни, что коронный твой – прямой»

(Высоцкий В. Честь шахматной короны)

Слушателям необходимо было прочитать четверостишие В. Высоцкого и ответить на вопросы: в чём сущность индивидуального подхода тренера? Что из такого подхода можно перенести в образовательную практику?

Проблемные вопросы занятия

- Каким может быть содержание учебной программы по предмету?
- Как можно раскрыть в программе взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности?
- Авторская программа по предмету – исключение или норма?
- Что возможно, а что бесполезно планировать при составлении годового плана учебных занятий?

Дифференцированные (домашние) учебные задания

1. Для всех – «Признаки выполнения рабочей программы по учебному предмету в моей образовательной практике».
2. Для аналитиков публикаций – «Важные идеи индивидуализации образовательного процесса».
3. Для аналитиков бюллетеня – «Зарубежный опыт разработки образовательных программ как интеллектуальный ресурс».

4. Для докладчиков в группах – устные сообщения о собственном опыте выполнения рабочей программы по учебному предмету (отличие «скрытой рабочей программы» от нормативной; сравнение своего опыта с опытом коллег, представленном в материалах информационно-аналитического бюллетеня).

5. Для эксперта и оппонентов – ответы на вопросы:

- В каком случае рабочую программу по предмету можно рассматривать как программу развития познавательной самостоятельности учащихся, различающихся познавательными возможностями и образовательными планами?
- В какой мере соответствие образовательных задач образовательным ресурсам учащихся зависит от учителя?

Тема 3: «Учащиеся как субъекты образовательной деятельности: выбор и ответственность».

Проблемные вопросы занятия

- В чём может проявляться самостоятельность учащихся в изучении учебного предмета?
- В чём может проявляться самостоятельность учащихся в организации своей образовательной деятельности?
- В чём может проявляться самостоятельность учащихся в оценке качества своей образовательной деятельности и её результатов?
- В чём основная проблема формирования субъектной позиции учащихся – учителя должны (стремятся) ограничивать самостоятельность учащихся или учащиеся избегают самостоятельности?

Дифференцированные (домашние) учебные задания

1. Для всех – самоанализ отношений участников образовательного процесса в собственной практике.

Вопросы для самоанализа

- В чём совпадают и чем отличаются Ваши отношения с учеником от системы отношений, описанной Паулу Фрейре?
- В чем совпадают и чем отличаются отношения учителей в Вашей школе от характеристик М. Фуллана?

2. Для докладчиков в группах – самоанализ возможностей для проявления самостоятельности учащихся в изучении учебного предмета, в организации образовательной деятельности и в оценке её качества и результатов (на примере конкретного предмета и класса).

3. Для аналитиков публикаций – «Важные идеи формирования межсубъектных отношений участников образовательного процесса» (ученики-ученики, ученики – учителя, учителя – учителя, учителя – родители).

4. Для аналитиков бюллетеня:

- анализ материалов информационно-аналитического бюллетеня (результаты самоанализа отношений участников образовательного процесса в собственной практике);
- анализ публикаций;
- анализ и критическая оценка одного из разделов методических рекомендаций «Формирование отношений участников образовательного процесса»; соотношение данных рекомендаций с результатами анализа публикаций.

5. Для оппонентов – отношение к суждениям коллег относительно факторов, влияющих на формирование субъектной позиции участников образовательного процесса.

6. Для эксперта – отношение к гипотезам, изложенным в методических рекомендациях.

Задание для групповой работы

- В каких элементах образовательного процесса самостоятельность проявляется в большей степени – в организации образовательной деятельности? В решении образовательных задач? В оценивании качества и результатов образовательной деятельности?
- Что больше влияет на уровень самостоятельности учащихся в разных элементах образовательного процесса – педагогические условия? Запросы самих учащихся?
- На проявление самостоятельности учащихся могут влиять особенности предмета и классы, а в какой мере создание возможностей для проявления самостоятельности зависит от учителей?

Тема 4: «Урок как звено образовательного процесса».

Проблемные вопросы занятия

- Чем пятидесятый урок отличается от пятого урока, а сотый – от пятидесятого?
- Что выбирает учитель в рамках урока-цели? Содержание? Методы? Другое?
- Выбор как отказ – от каких возможностей учитель отказывается и почему?

Основным содержанием четвёртого занятия было выявление роли урока в оценке значимости образовательного процесса.

Все слушатели представляли письменные отклики на книгу «Утро на Камчатке: начало профессии» (сб.ст. [сост. И.М. Лебедева] – Салехард: ГАУДПО ЯНАО “РИРО”, 2022.-2024 с.) и отвечали на вопросы:

- ✓ Что было ценностью для молодых учителей в условиях Камчатки?
- ✓ Что является ценностью для современного поколения учителей?
- ✓ Меняются ли ценности учителя на разных этапах его профессиональной деятельности?

В процессе занятия проводился анализ ответов о ценностях учителя на разных этапах его профессиональной деятельности.

Тема 5: «Оценивание качества и результатов образовательной деятельности учащихся».

Проблемные вопросы занятия

Определяя цели оценивания слушатели отвечали на следующие вопросы:

- Кто оценивает? Что оценивается?
- Зачем оценивают образовательную деятельность учащихся в баллах?
- Зачем учителя ставят оценки учащимся с точки зрения родителей?
- Для чего учителя ставят оценки с точки зрения учащихся?
- Что не оценивается?
- Какова информативность оценок за четверть, полугодие или учебный год?
- Что препятствует безотметочному обучению?
- Публичное оценивание достижений учащихся – каково его значение?

На занятии была представлена система оценивания в Петровской школе: публичное оценивание; безотметочное оценивание; критериальное оценивание и опыт формирования приоритетных задач совершенствования системы оценивания образовательной деятельности учащихся конкретных учреждений Санкт-Петербурга.

Слушая сообщения коллег слушатели должны были дать ответы на вопросы:

- В чем заключается особенности функций каждого вида оценивания?
- Чем могут отличаться указанные виды оценивания в различных школах?

Групповая работа была посвящена годовой оценке по учебному предмету и ответам на вопросы: как её оценить? При каких условиях можно повысить роль годовой оценки в формировании ответственного отношения учащихся к результатам и качеству своей образовательной деятельности?

Тема 6 (итоговое занятие): «Реализация профессиональных возможностей учителя: следующий шаг».

Содержанием занятия стала защита перспективных планов слушателей реализации своих профессиональных возможностей как авторов методических систем.

Предметом защиты слушателей программы были:

- авторская позиция;
- реализация новых или неостребованных возможностей;
- связь профессиональных планов с материалами семинара.

На защиту было представлено четыре вида итоговых работ:

- статья для публикации в сборнике «Методическое пространство свободы учителя».

- Письменное изложение предмета защиты.
- Устное сообщение о предмете защиты.
- Мысленное сообщение о профессиональных намерениях за рамками защиты.

Полученные слушателями образовательной программы результаты, мы условно разделили на 3 группы.

1 группа: «продукты» коллективной образовательной деятельности слушателей, выполненные в рамках программы.

1 группа: представление слушателей образовательной программы о возможностях коллективной творческой деятельности.

3 группа: индивидуальный результат освоения образовательной программы (см. пособие).

1 группа: «продукты» коллективной образовательной деятельности слушателей, выполненные в рамках программы.

Продуктами коллективной образовательной деятельности слушателей программы стали ежемесячные информационно-аналитические бюллетени, включающие описание проблемных ситуаций, материалы самоанализа индивидуальных методических систем участников программы и краткое изложение публикаций по проблемам профессиональных возможностей учителя. Всего было подготовлено шесть информационно-аналитических бюллетеней.

Главный результат, полученный педагогами в процессе коллективной работы, заключался в понимании слушателями необходимости осмысления и описания собственной методической системы обучения предмету школьников и возможностей учителя внести изменения в образовательный процесс для дальнейшего развития образовательной системы школы.

2 группа: представление слушателей образовательной программы о возможностях коллективной творческой деятельности дает основание для вывода о том, что коллективная деятельность способствует вовлечению педагогов в самоанализ своей профессиональной деятельности поскольку:

- позволяет учителям выявить ресурсы собственного профессионального развития;
- служит источником для размышления педагогов;
- позволяет получить и сопоставить различные суждения, мнения на представленные и описанные материалы собственного опыта;
- способствует критической самооценке своего профессионального опыта;
- определяет пути дальнейшего развития методической системы педагога и школы в целом;
- развивает горизонтальные связи с профессиональным сообществом, т. к. устанавливаются неформальные связи и профессиональные контакты с коллегами из других образовательных учреждений;

- отвечает на вопросы: как использовать полученную на занятиях и в процессе подготовки к ним информацию в собственной образовательной практике? Что можно изменить в собственной методической системе и как это возможно сделать?

3 группа: индивидуальный результат освоения программы.

Индивидуальным результатом освоения программы явился выбор каждым слушателем своего вида итоговой работы, которая была представлена на защиту:

- ✓ Статья для публикации в сборнике «Методическое пространство свободы учителя». В методический сборник слушателями программы было подготовлено 12 (двенадцать) статей.
- ✓ Письменное изложение предмета защиты. Описание своих методических систем и возможных изменений в них предложили четыре слушателя программы.
- ✓ Устное сообщение о предмете защиты представили два слушателя программы.

Общим и значимым, с нашей точки зрения, результатом освоения образовательной программы явилась подготовка методического пособия «*Методическое пространство свободы учителя*», в которое вошли все, указанные выше, двенадцать статей слушателей программы. Данное пособие предполагается использовать в системе повышения квалификации на базе одного из информационно-методических центров района Санкт-Петербурга.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СВОБОДЫ УЧИТЕЛЯ РЕЦЕНЗИЯ

Рогозина Т.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры туризма, сервиса и гостеприимства
Института экономики и управления РГПУ им. А.И. Герцена

Обоснованность актуальности. Во Введении к изданию подробно обоснована его актуальность, подтверждающая степень важности осознания учителем особенностей своей методической системы и выявления потенциала для развития в изменяющихся условиях образования. Любые реформы сталкиваются с вопросом обеспечения устойчивости профессионального развития педагогов, ибо их квалификация и отношение к профессиональной деятельности или обеспечивают, или блокируют изменения в системе образования на всех уровнях, в каждом учреждении, в каждом классе и группе.

В тексте выявляются, как минимум, три ключевые позиции, определяющие своевременность и перспективность представленного пособия, его востребованность в профессиональной среде.

Первая позиция связана с тем, что предметом обсуждения в данном пособии является методическое пространство **свободы** учителя. В условиях принятия новых концепций преподавания учебных предметов и предметных областей, конкретизации содержания учебных программ и курсов, возврата к федеральным образовательным программам вопрос свободы в профессиональной деятельности учителя становится все более актуальным.

Учителю важно понимать не только требования сверху, но и то пространство, которое определяется спецификой региона, образовательной организации и педагогической позицией самого учителя.

Вторая позиция, доказывающая актуальность сборника, связана с тем, что решение исследуемой проблемы следует искать в применении **системного подхода** к анализу собственной деятельности педагога. Увеличение «операций» на рабочем месте учителя, которое произошло в последнее время, удлинение рабочего времени резко ослабили рефлексивный аспект деятельности педагога – его осмысление произошедшего в течение конкретного урока, учебного дня или другого периода, в ходе общения с учениками, родителями и коллегами, выявление удач и проблем, фиксация их и дальнейшие размышления. Попытка учителей осмыслить не отдельный урок, что, кстати, с трудом дается многим учителям, а свою методическую систему как целостное явление, выводит их на размышления об элементах системы и связях между ними, которые для них самих не являются очевидными. Судя по текстам учителей, представленным в пособии, многие решали эту методическую задачу впервые, несмотря на солидный опыт работы. Вопросы,

используемые для решения задачи, актуальны для каждого учителя школы, преподавателя высшей школы и системы профессионального дополнительного образования:

- В чём заключается методическая система?
- В чем проявляется индивидуальность учителя в методической системе?
- Какие элементы системы меняются в связи с изменениями в образовательной среде и в связи с профессиональным развитием самого учителя?

В условиях отсутствия новых методических подходов в преподавании, отказе от опыта европейских и американских коллег, стагнации в организации методической работы проблема развития методической системы педагогов будет только усугубляться. На первых этапах это будет касаться опытных педагогов, которые прошли путь профессионального становления, имеют ответы на большинство вопросов в организации учебной деятельности учащихся и не чувствуют необходимости в дальнейших изменениях.

Третья позиция, связанная с актуальностью сборника, заключается в самом **способе работы** с педагогами – методическом семинаре как известном, но в тоже время по-новому осмысленном формате научно-методического сопровождения педагогов. Несомненно, стоит отметить уход от семинара, где учителя присутствует в качестве слушателя, и выбор формата «перевернутого класса». Погружение участников в проблематику ещё до начала работы по теме, перевод участников в исследовательскую позицию относительно собственного опыта и опыта коллег, развитие культуры анализа через решение индивидуальных и групповых учебных задач, выполнение разных ролей (организатора, эксперта, аналитика и др.) не просто обеспечивают вовлеченность педагогов в работу, но и реализацию принципа партисипаторности – как соучастия, сотворчества, доверия, равноправия и сопричастности через создание собственного материала (контента) для работы семинара.

Заключение. Вместе с тем, представляется, что анализируемый сборник может стать весьма значимым источником информации для всех, кто изучает актуальную квалификацию педагогов, разрабатывает программы дополнительного профессионального образования и интересуется, чем сегодня живут российские педагоги. Тексты заданий, рекомендации по организации индивидуальной и групповой работы могут быть использованы в любой школе страны.

Работа может быть допущена к печати.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СВОБОДЫ УЧИТЕЛЯ РЕЦЕНЗИЯ

*Бацын В.К., старший преподаватель
магистратуры «Образовательная политика» МГПУ*

Безусловная актуальность и ценность рассматриваемой книги обусловлена самой ее проблематикой: в ней идет речь об одном из ключевых «тонких мест» современной образовательной практики – о месте и роли учителя в системе «учитель – учебный предмет – ученик».

В чём, собственно, состоит острота проблемы? Ответ драматичен: действующие нормативные документы (см. пункт 1.1.1. Пояснительной записки к Примерной основной образовательной программе) предписывают школе:

- достижение выпускниками планируемых результатов: знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья;
- становление и развитие личности обучающегося в ее самобытности, уникальности, неповторимости.

Совершенно очевидно, что это целеполагание многомерно и в известной степени внутренне противоречиво, поскольку требует от системы образования в целом и от каждого учителя в частности одновременного удовлетворения специфических интересов и ожиданий нескольких существенно различающихся по своим интересам благополучателей:

- личности (находящейся в бурном процессе становления);
- семьи;
- общества (в его многочисленных ипостасях, также находящихся в динамике);
- государства (порой резко меняющего свои социокультурные приоритеты).

Кроме того, существует также еще и сумма не упомянутых в цитированном фрагменте факторов, которые не могут не рассматриваться в качестве неких деперсонализированных «целеполагающих субъектов», ставящих перед системой образования тотальные вызовы: глобальный рынок труда, общецивилизационный научный и технико-технологический прогресс (в том числе в образовании), стремительная эволюция открытого информационного (в том числе образовательного) пространства и т.п.

«Золотым звеном» в цепи объективных и субъективных условий, определяющих характер образовательного процесса в точке соприкосновения «системы» и ребенка, является учитель. Именно от его профессиональной

подготовленности и личностного позиционирования в определяющей степени зависит и психологический, и интеллектуальный, и творческий климат урока, и, как следствие, его результат. Отсюда – исключительная важность субъектного целеполагания учителя, богатства его методического инструментария. И разговор об этом – одна из тех фокусных точек, на которых сходятся интересы соавторов книги.

Однако при всей важности многомерного методического целеполагания очевидно и то, что базовым системообразующим элементом деятельности всей системы образования, каждой образовательной организации и персонально каждого учителя остается обучающийся: именно в полноте его личностного становления в детстве, отрочестве и юности, в степени развитости его готовности и способности к самостоятельной, социально ответственной и продуктивной жизнедеятельности и он сам, и семья, и общество, и государство видят желаемый социокультурный результат общего среднего образования.

Сугубая ценность данной книги, таким образом, состоит в том, что ее коллективный автор наглядно показывает, как становящийся (в личностном и социокультурном смысле) человек всё более отчетливо начинает сознавать не только как субъект образования, но – в пределе – как институт, задающий образованию (его целям, содержанию, качеству) собственные нормы, рефлексивно-критически соотнесенные им с социокультурными нормами общества и цивилизационными вызовами. Трансформация образовательных технологий с сторону индивидуализации и персонификации, акцент на оспособление детей и подростков умениями самостоятельного поиска, обработки и использования актуальной для них информации, расширение и максимальное обогащение доступного им образовательного пространства, – вот важнейшие направления мысли и профессиональной деятельности выступающих в книге авторов. Но, конечно, той же цели служит и постоянное возвращение соавторов к тому «Большому взрыву», которому, в конечном счете, книга обязана своим появлением – серии семинаров, организованных О.Е.Лебедевым и А.Н.Бакушиной. Их тематика и проблематика, содержание и форма организации дискуссий и письменных заданий, мощнейший мотивационно-мобилизующий потенциал очень убедительно проявлены в содержании книги, что делает ее саму не только живым призывом читателя к подобной «самообилизации», но и дает ему в руки актуальное методическое пособие на сей счет.

Более того, чтение книги вызывает чувство своеобразного голода – она явно требует продолжения: ведь главным действующим (авторским) лицом учитель выступает в ней преимущественно как «предметник», как «учитель-в-классе», но в реальности эта его ипостась – лишь часть его природы, ибо он в то же время – член педагогического коллектива, реализующего школьную,

т.е. надындивидуальную образовательную программу. А в ней поставлены задачи (в частности, развитие универсальных компетенций), которые даже самый талантливый учитель, оставаясь «кустарем-одиночкой», не осилит. Было бы крайне интересно увидеть результаты самоанализа не только отдельных учителей, но и целого школьного коллектива как единого образовательного субъекта, имеющего дело не с безликим «ученическим контингентом», а с конкретными «Петей Петуховым» и «Заремой Ибрагимовой». Но это – дело будущего, а пока можно констатировать, что перед нами – по-настоящему практикоориентированное руководство к действию, которым с огромной пользой для себя (и для детей!) может воспользоваться любой учитель, которому повезет успеть приобрести эту книгу.

Здесь нет необходимости подробно останавливаться на достоинствах того или иного авторского материала. Среди них есть безусловно прекрасные тексты (и по содержанию, и по языку), есть послабее. Но общий уровень вполне достоин внимания самого придирчивого специалиста-профессионала. Словом, для тех «шкрабов», которые думают и ищут, «Методическое пространство свободы учителя» – настоящий бестселлер.

Методическое пространство свободы учителя

Пособие для самоанализа
методической системы учителя

Технический редактор: В.Н. Васильева
Корректор: О.С. Говорухина
Оператор: Н.С. Орлов

Подписано в печать 20.08.2024.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Minion.
Уч.-изд. л. 6,80. Усл.-печ. л. 8,29. Заказ № 3302. Тираж 150.

Отпечатано в типографии ООО «Принт».
426035, г. Ижевск, ул. Тимирязева, 5.