

СОГЛАСОВАНО

Директор Департамента
государственной политики в сфере в
сфере общего образования
Министерства образования и науки
Российской Федерации

_____ А.В. Зырянова

«___» _____ 2016 г.

**Пакет методических материалов
для педагогов, работающих в общеобразовательных организациях,
функционирующих в неблагоприятных социальных условиях**

МОСКВА, 2016

Представленные ниже методические материалы разработаны на основе лучших отечественных и зарубежных материалов по улучшению качества преподавания в образовательных организациях, находящихся в неблагоприятных социальных условиях.

Первым представлено пособие для учителя, составленное ведущим научным сотрудником Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ М. А. Пиской «Формирующее оценивание». Второе – материалы зарубежных авторов о создании и функционировании в школе педагогических обучающих сообществ.

В целом, материалы представляют собой инструменты оценки качества преподавания и используются, прежде всего, для работы с немотивированными учащимися, для организации дифференцированного и индивидуального преподавания.

Так, формирующее оценивание представляет собой непрерывное оценивание в ходе обучения, когда учащийся активно вовлечен в процесс оценивания, что мотивирует его на дальнейшее обучение, самостоятельное планирование целей и способов их достижения. Формирующее оценивание предполагает постоянное взаимодействие ученика и учителя и получение обратной связи, позволяющей получить представление о текущем уровне обученности учащегося и перспективах его дальнейшего развития. В ходе формирующего оценивания результаты ученика сравниваются не с общей нормой, а с его предыдущими результатами, что является дополнительным мотиватором на дальнейшее развитие.

Второй подход, представляющий собой трансформацию школы в профессиональное сообщество обучения, возник из убеждения, что ключевая миссия формального образования состоит в том, чтобы сделать так, чтобы все дети действительно учились. Это предполагает переход от фокуса преподавания к фокусу обучения и глубоко влияет на деятельность всей школы. Школа формулирует свою миссию как «школа для всех». Учителя воспринимают это как залог успеха для каждого ребенка, перестраивая

преподавание в сторону дифференциации и индивидуализации работы с учащимися. Профессиональные самообучающиеся сообщества предполагают активное взаимодействие учителей для оценки качества преподавания и последующего профессионального развития педагогов.

Представленные материалы будут полезны педагогам, работающим над повышением качества собственной деятельности (преподавания) в школах, находящихся в неблагоприятных социальных условиях.

1. Инструменты оценки качественного преподавания

1. Формирующее оценивание: оценивание для обучения

Продекларированный Дж. Дьюи и реализуемый в разнообразных инновационных формах - от Новой школы первых десятилетий прошлого века (Монтессори, Штейнера, Френе) до сегодняшней школы самоопределения, школы-парка, вальдорфской школы - коперниковский переворот в педагогике до сих пор не завершён. Педагогическое сознание уже приняло новые образовательные ценности, поставив в центр образовательного процесса активного и самоорганизующегося ученика, предложив учителю занять позицию фасилитатора, тьютора, посредника либо сотрудника в его учебной деятельности.

Эти трансформации были укоренены и осмыслены настолько, что язык (к сожалению, пока не русский) зафиксировал их, разделив «обучение» на «преподавание» учителя и «учение» учащегося, которому отдан безусловный приоритет. Ведущими векторами образовательной стратегии стали образование в течение всей жизни, инициатором которого является тот, кто учится, вариативность и индивидуализация обучения, которые обеспечивают его запросы и возможности, компетентностный подход, тесно связанный с активным характером обучения. Наиболее полно новая образовательная стратегия выражается лозунгом, сформулированным английской системой образования: «Возьми в свои руки контроль над своим обучением».

Новое лицо педагога: исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов» - это уже цитата из отечественного доклада «Модель для инновационной экономики: российское образование – 2020», подготовленного А.Волковым, Я.Кузьминовым, И.Реморенко, И.Фруминим, Л.Якобсоном.

Здесь возникает довольно острая на сегодняшний день, особенно для нашего образования, проблема. Поскольку, для того чтобы этот лозунг реализовался на практике и переворот в педагогике стал необратимым, ученику необходим доступ к оцениванию. То есть учитель, всегда остававшийся контролёром – монополистом, должен поделиться с учеником инструментами оценивания, раскрыть ему основания, или критерии, по которым производится оценивание, и дать возможность воспользоваться результатами оценивания. Это позволит, прежде всего, повысить мотивацию самого учащегося к учению, освоению знаний.

И хотя напряжение в этом пункте достаточно высоко, и поставленные задачи весьма не ординарны, средство для их решения существует. Это разнообразный, подтвердивший свою эффективность в зарубежной школе инструментарий внутриклассного оценивания и, прежде всего, формирующего оценивания или оценивания для обучения.

В 90-х годах реформаторы системы образования искали ответ на два основных вопроса:

1. Насколько хорошо учатся дети?
2. Насколько эффективно работают учителя?

Наблюдение и анализ учебного процесса и формирующее оценивание позволяют сделать так, чтобы школьники могли более успешно учиться, а учителя более эффективно преподавать. Наблюдение за процессами, происходящими в классе, позволяет учителям более внимательно и тонко следить за тем, как изо дня в день протекает обучение.

Учителя, таким образом, получают возможность сделать класс лабораторией, в которой они исследуют то, как происходит учение (learning),

прийти к пониманию этого процесса и более эффективно влиять на него через собственное преподавание (teaching). Это основа дифференцированного, индивидуализированного подхода к образованию.

Наблюдая за учениками в момент обучения, собирая информацию на основе обратной связи и осторожно проводя эксперименты в ходе учебного процесса, учителя могут многое узнать о том, как школьники воспринимают материал и как они реагируют на те или иные приёмы преподавания.

Формирующее оценивание помогает каждому учителю получить информацию о том, как много и насколько успешно учатся его ученики. Педагоги могут на основе полученной обратной связи переориентировать преподавание так, чтобы дети учились более активно и более эффективно.

Педагоги, предполагающие, что ученики выучили то, что они пытались им преподавать, проведя контрольные работы и тесты, часто испытывают разочарование, убедившись в том, что это совсем не так. Увы, дети не обучаются в таком объёме и так хорошо, как того ждут от них учителя. Есть огромный разрыв, часто буквально пропасть, между тем, что дал преподавалось и тем, чему обучились школьники.

Когда педагоги, в конце концов, это замечают, решать проблему бывает уже поздно. Поэтому формирующее оценивание необходимо для того, чтобы диагностировать, как идёт процесс обучения на начальной и промежуточной, а не только конечной стадии и - если данные окажутся неудовлетворительными – на основе полученной информации внести в него необходимые изменения по совершенствованию качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением формирующего оценивания как **оценивания для обучения**.

Чем этот тип оценивания отличается от традиционного оценивания учителем своих учеников, которое постоянно происходит в классе и, во всяком случае, в отечественной школе является общим местом? Дадим принципиальные для этого различения характеристики.

Оценивание для обучения: Центрировано на ученике

Это оценивание фокусирует внимание учителя и ученика в большей степени на отслеживании и улучшении учения, а не преподавания. Оно даёт учителю и ученику информацию, на основании которой они принимают решения, как улучшать и развивать учение.

- **Направляется учителем**

Это оценивание предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания. При этом учитель не обязан обсуждать результаты оценивания с кем-либо помимо собственного класса.

- **Разносторонне результативно**

Поскольку оценивание сфокусировано на учении, оно требует активного участия учащихся. Благодаря соучастию в оценивании ученики глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценивания. Кроме того, растёт их учебная мотивация, поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им стать успешными в учёбе.

Учителя также работают более концентрированно, ведь они постоянно спрашивают себя: « Какие наиболее существенные знания и умения я стремлюсь преподать своим ученикам?»; « Как я могу выяснить, научились ли они этому?»; « Как я могу помочь им учиться лучше?». Если учитель, отвечая на эти вопросы, работает в тесном контакте с учениками, он совершенствует свои преподавательские умения и приходит к новому пониманию своей деятельности.

- **Формирует учебный процесс**

Цель данного оценивания – улучшить качество учения, а не обеспечивать основание для выставления отметок. Оно почти никогда не является балльным и часто анонимно.

- **Определено контекстом**

Это оценивание должно соответствовать определённым характеристикам и нуждам учителя, учеников и изучаемых дисциплин. То, что хорошо работает в одном классе, необязательно подойдёт для другого.

- **Непрерывно**

Это оценивание – продолжающийся процесс, который запускает механизм обратной связи и постоянно поддерживает его в работающем состоянии. Используя широкий ассортимент простых техник, которые можно легко и быстро освоить, учитель получает от учеников обратную связь относительно того, как они учатся. Преподаватели поддерживают этот механизм, предоставляя ученикам обратную связь относительно результатов оценивания и возможностей улучшить процесс учёбы. Для того, чтобы проверить, насколько эти предложения оказались полезны, учителя опять запускают механизм обратной связи, проводя новое оценивание. Если этот подход интегрируется в ежедневную учебную работу, происходящую в классе, коммуникационный механизм, связывающий учителя с учениками и учение с преподаванием, становится более действенным и эффективным.

- **Коренится в качественном преподавании**

Подобное оценивание стремится построить на основе существующей достаточно успешной и высоко профессиональной практики - включив механизм обратной связи, информирующей учителя о том, как учатся ученики, - практику ещё более систематичную, подвижную и эффективную. Учитель активно задаёт ученикам вопросы, отвечает на те вопросы, которые возникают у них, наблюдает за их поведением, выражением их лиц, читает домашние задания, проверяет тесты и т.д. Формирующее оценивание даёт возможность естественным образом интегрировать оценивание в традиционные процессы преподавания и учения, происходящие в классе.

Здесь опять хочется задать вопрос – разве то же самое не происходит всегда? Учитель в процессе преподавания всегда так или иначе воспринимает вопросы учеников, их комментарии, поведенческие реакции и мимику и отвечает на них. Но суть в том, что он это делает в основном

автоматически. Этот «автоматический» сбор и переработка информации – бессознательный внутренний процесс. Учитель серьёзно зависит от своих восприятий, впечатлений, переживаний того, как учатся его ученики, он делает на этом основании важные суждения, но почти никогда не выносит процесс такого оценивания вовне. Не ищет подтверждения своих впечатлений, не сравнивает их с тем, как воспринимают процесс собственной учёбы сами ученики. В ходе преподавания учителя накапливают много информации о процессе учения, но большая часть их выводов и предположений остаётся непроверенной.

Даже когда учителя вполне традиционными способами - посредством вопросов, контрольных, домашних заданий и экзаменов - собирают обширную информацию о том, как учатся дети, оказывается, что эта потенциально полезная информация поступает слишком поздно. Она уже не имеет перспективы для учеников – не может действительно повлиять на их учёбу. На практике очень трудно «перепрограммировать» учеников, которые привыкли думать о том, что они написали в тестах, и за что получили отметки, как о материале, который они «прошли» и «сдали». Поэтому наиболее эффективное время для оценивания и налаживания обратной связи – это период до начала тестовых проверок и экзаменов. Цель подобного оценивания – создание именно такой, ранней обратной связи.

Итак, подводя предварительную черту, ответим на первый вопрос:

Что такое формирующее оценивание или оценивание для обучения?

1. Оценивание это больше, чем маркировка.

Оценивание – это механизм, обеспечивающий преподавателя информацией, которая нужна ему, чтобы совершенствовать преподавание, находить наиболее эффективные методы обучения, а также мотивировать учеников более активно включиться в своё учение.

2. Оценивание – это обратная связь

Оно даёт информацию о том, чему ученики обучились и как учатся в данный момент, а также о том, в какой степени преподаватель реализовал

поставленные учебные цели. Но в полную силу возможности оценивания реализуются только, если оно используется для того, чтобы *дать ученикам обратную связь*. А чтобы эта обратная связь сработала на повышение качества учения (learning), необходимо не только определить, на каком уровне ученики должны владеть содержанием курса к *его окончанию*, но и до какой степени они осваивают его *по ходу курса*.

3. Оценивание направляет учение

Написав тесты, ученики узнают о том, какого уровня они достигли, пройдя тот или иной курс. Традиционные техники тестирования, как правило, проверяют, знают ли ученики конкретные факты и могут ли решать задачи по определённому алгоритму, – это создаёт у учеников представление, что именно такой род знаний является наиболее ценным.

В результате школьники привыкают изучать предмет, не достигая глубоко понимания основных концептов и законов. И именно таким образом *наше оценивание направляет их учение*.

Это происходит, хотим мы этого или нет. Поэтому, если педагоги действительно хотят воздействовать на то, что и как учит ученик, нужно выявить следующее. Во-первых, определить, *что*, по нашему мнению, он должен извлечь из изучаемого курса. И, во-вторых, понять, *какие формы* оценивания этому соответствуют.

То есть, прежде всего, необходимо определить цели преподаваемого курса – их надо обозначить и письменно зафиксировать. Поскольку изначально оценивание направлено на то, чтобы узнать, в какой степени эти цели достигнуты. Это то, почему мы совершаем оценивание. Уверенность в том, что выбранные техники действительно позволяют определить, соответствует ли учебный результат установленным целям, даёт основание совершать оценивание именно этим способом.

Таким образом, ответом на второй вопрос - **зачем мы оцениваем** - будет звучать так: ***чтобы выяснить, достигнуты ли поставленные учебные цели***.

Преподавая тот или иной курс, учитель принимает решение о том, что ученики должны знать и уметь по его завершению. Исходя из этого, он определяет содержание курса: темы, их последовательность и т.д. и формы работы – эксперименты, лекции, групповые занятия, домашние задания, которые дадут возможность полностью покрыть содержание курса. Кроме того, он решает, какие методы оценивания будет использовать – тесты, письменные задания, практические работы и т.п.

Все эти решения в любом случае отражают поставленные преподавателем цели, и хорошо, чтобы они были формализованы ещё на том этапе, когда он планирует курс. Формализация учебных целей – это первый шаг. После этого предстоит измерить, в какой степени они достигнуты. И надо выбрать именно такие формы оценивания, которые подходят для конкретных целей, т.е. согласовать оценочные техники с поставленными учебными целями.

Итак, на третий вопрос - **почему мы будем оценивать именно таким образом** – мы отвечаем: ***чтобы согласовать оценивание с поставленными целями.***

Поскольку, как уже говорилось, наиболее распространенные техники тестирования оценивают знание фактов и способность решать задачи алгоритмичным путём, в случае, когда установленные нами цели являются иными - например, предполагают понимание процессов и законов, долговременный интерес к предмету, способность критически анализировать информацию, представленную масс-медиа, - традиционные тесты не обеспечат нас адекватными данными. Неправильно выбранные техники оценивания дадут ученикам неправильный посыл относительно того, чего мы от них хотим и что они должны взять из изучаемого курса.

Ассоциация преподавателей естественных наук, организованная Национальным институтом естественнонаучного образования Университета Висконсин-Медисон (National Institute for Science Education's, University of Wisconsin-Madison, USA) представила весь процесс обучения в виде модели «Дорожной карты» с постановкой учебной цели вначале,

прокладыванием пути и оцениванием в конце. Оценивание говорит учителю, достиг ли он пункта назначения или нет, и надо ли продвигаться к нему по-другому. Эта «дорожная карта» обеспечивает детальную разработку направления и всех действий, которые нужно совершить согласно указателям по ходу пути. Выбрав стартовой точкой оформление целей, дальше надо двигаться следующим образом:

- Перевести цели в измеряемые учебные результаты.
- Определить необходимый для них уровень достижений.
- Отобрать и содержание, и техники оценивания.
- Выбрать и реализовать соответствующие методы обучения.
- Провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные

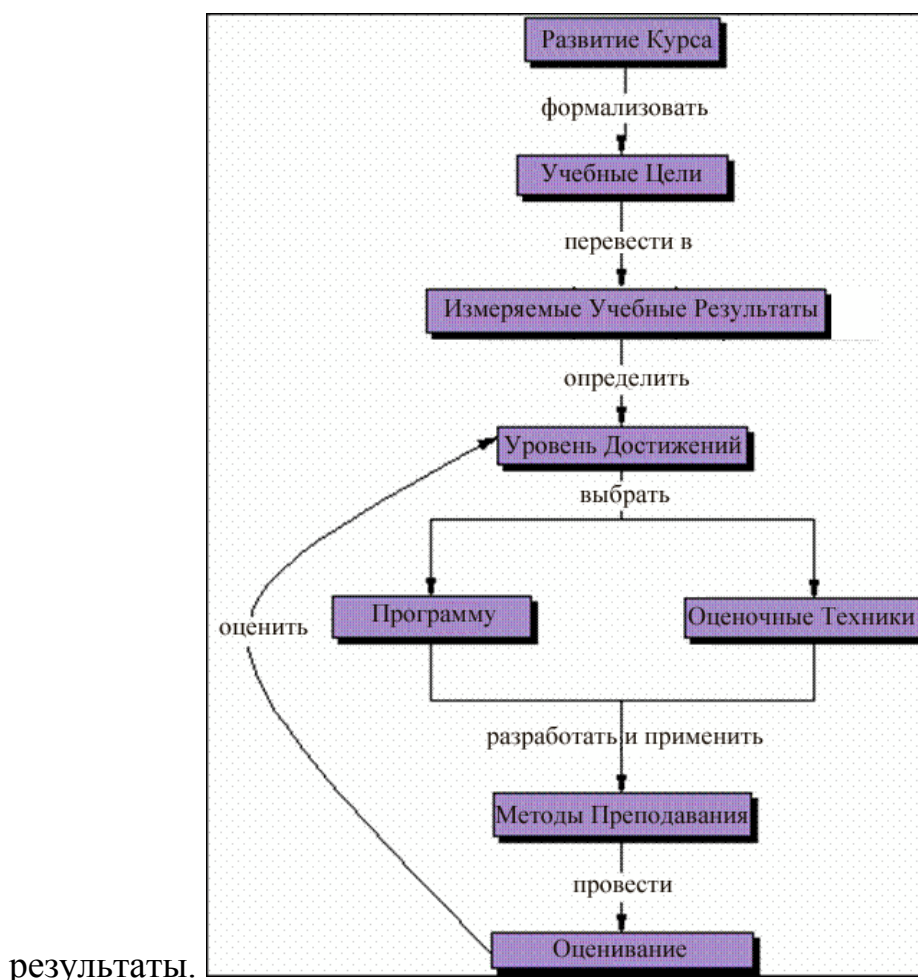


Рис. Дорожная карта учебного курса

1.1. Оценочные техники для формирующего оценивания

Основные техники, обеспечивающие эффективную обратную связь для преподавателя и учеников представлены в таблице.

<i>Название</i>	<i>Описание:</i>	<i>Что делать с полученными данными:</i>	<i>Временные затраты</i>
Мини (минутный) обзор	В течение последних нескольких минут урока попросите учеников ответить на половинке листка бумаги на следующие вопросы: «Какой момент был наиболее важным в том, что вы сегодня изучали?» и «Какой момент остался»	Просмотреть ответы и отметить наиболее полезные комментарии. На следующем уроке акцентировать те пункты, которые высветились благодаря комментариям учеников.	Подготовка: небольшое В классе: небольшое Анализ: небольшое
Цепочка заметок	Ученики передают друг другу конверт, на котором учитель написал один вопрос, по поводу происходящего на уроке. Получив конверт, ученик находит момент, пишет ответ и кладёт его в конверт.	Просмотрев все ответы надо определить наилучшие критерии для категоризации ответов, для того, чтобы выделить определённые паттерны ответов. Обсуждение этих паттернов с	Подготовка: небольшое В классе: небольшое Анализ: небольшое

		учениками может улучшить преподавание и учение.	
Матрица запоминания	Ученики заполняют клетки диаграммы, которая имеет два измерения или две оси, обозначенные определённым образом учителем. Например, для музыкального курса это будет название стиля (Барокко, классицизм) и страны (Германия, Франция и др.). И ученики помещают в нужную клетку разных композиторов, демонстрируя свою способность помнить и классифицировать ключевые понятия.	<p>Определить количество правильных и неправильных ответов для каждой клетки.</p> <p>Проанализировать разницу между шкалами и клетками и внутри каждой шкалы и клетки.</p> <p>Выделить образцы ошибочных ответов и подумать о возможной причине.</p>	<p>Подготовка: среднее</p> <p>В классе: среднее</p> <p>Анализ: среднее</p>
Направленная расшифровка	Ученики пишут «перевод» с позиции неспециалиста (дают расшифровку) чего-либо, что они только что изучали, чтобы оценить свою способность к пониманию и	<p>Категоризировать ответы в соответствии с характеристиками, которые кажутся наиболее важными.</p> <p>Анализировать ответы как внутри</p>	<p>Подготовка: небольшое В</p> <p>классе: среднее</p> <p>Анализ: среднее</p>

	переносу понятий.	одной категории, так и в разных, выявляя таким образом возникшие у них проблемы.	
Саммари в одном предложении	Ученики делают саммари изученной темы, в форме простых предложений, отвечающих на вопросы: «Кто сделал, что , кому, когда, как, почему?» Задача – требуется отбирать только чёткие характеристики для каждого пункта.	Оценить качество каждого саммари быстро и в целом. Отметить идентифицируют ли ученики основные понятия пройденного материала и их взаимосвязи. Поделиться наблюдениями с	Подготовка: небольшое В классе: среднее Анализ: среднее
Оценка экзамена учениками	Выберите тот тип теста, который собираетесь использовать неоднократно или тот, который существенно влияет на достижения учеников. Придумайте несколько вопросов,	Постараться различить комментарии учеников относительно справедливости ваших оценок от тех, которые характеризуют справедливость теста как	Подготовка: небольшое В классе: небольшое Анализ: среднее

	<p>которые оценивают качество теста.</p> <p>Присовокупите его к тем,</p> <p>на которые ученики будут отвечать, выполняя тест.</p>	<p>инструмента оценивания.</p>	
<p>Тестовые вопросы, составленные учениками</p>	<p>Позвольте ученикам написать по какой-либо теме вопросы для теста и возможные ответы к ним в формате, соответствующем экзаменационному.</p> <p>Это позволит им оценить пройденную тему, отрефлексировать, что они поняли и какие вопросы подходят для теста.</p>	<p>Оценить качество вопросов, взять наиболее интересные за основу и организовать обсуждение в классе. Можно также использовать вопросы для экзамена, предварительно их обработав.</p>	<p>Подготовка: среднее</p> <p>В классе: значительное</p> <p>Анализ: значительное (возможно в виде домашнего задания)</p>

1.2. Рефлексивные оценочные техники

«Я родилась в Москве, в Советском Союзе. Сколько себя помню, всегда хотела быть учителем. Возможно, потому, что эта профессия была мне более понятна, чем все остальные... но, скорее, причины была в другом. Я не любила школу... и я видела, что мои учителя делают неправильно, и понимала, что из-за этого мне не нравится учиться. Поэтому я решила, что, если я стану учителем, я буду всё делать по-другому. Я хотела, чтобы мои ученики понимали, зачем они учатся, чему учатся, каковы глубинные связи между отдельными физическими знаниями, и как лучше их освоить...»

Анна Германова, преподаватель естественных наук

Почему используют недельные отчёты?

Недельные Отчёты обеспечивают быструю обратную связь, в которой ученики сообщают, чему они научились за неделю и какие трудности у них возникли.

Что это такое?

Недельные отчёты – это листы, которые ученики заполняют раз в неделю, отвечая на 3 вопроса:

- Чему я научился за эту неделю?
- Какие вопросы остались для меня неясными?
- Какие вопросы я задал бы ученикам, если бы я был учителем, чтобы проверить, поняли ли они материал?

Что предполагается?

Время для подготовки учителя:	Минимальное. Вопросы можно написать на доске или заранее приготовить форы с вопросами и раздать ученикам.
Время для подготовки учеников:	Ученикам необходимы объяснения относительно цели таких отчётов. Они должны потренироваться, чтобы структурировать ответ на первый вопрос.
Время проведения:	Время на уроке не требуется. Отчёт пишется дома.
Предметы:	Практически все
Размер класса:	Любой.
Специальные технические требования:	Нет.
Выполняется индивидуально или группой	Индивидуально
Результаты анализа:	Отчёты требуют тщательного анализа. Учитель должен найти возможность ответить на нетипичные отчёты индивидуально, а типичные разобрать в классе.

Что ещё нужно иметь в виду:	Ученики должны видеть, что отчёты помогают им в учёбе; в противном случае они не будут воспринимать их серьёзно.
------------------------------------	--

Пример 1: Основы физики

1. Что я выучил на этой неделе?

Физика состоит из нескольких основных разделов: механики, молекулярной физики, электродинамики, оптики и ядерной физики. Дальше мы погрузились в изучение механики, изучение движения как изменения положения тела по отношению к другому движению. Когда мы говорим о движении, мы учитываем две модели: одна касается неизмеряемых объектов, а другая систем отсчёта.

Неизмеряемые объекты - это тела, размеры которых меньше, чем расстояние, которое они покрывают. Вторая модель утверждает, что мы в каждом случае должны устанавливать систему отсчёта. Например, мы не можем сказать, что человек, сидящий на стуле неподвижен. Поскольку в действительности он находится в движении относительно, например, астронавта, стоящего на Луне, так как находится на Земле, которая постоянно движется. При этом сидящий человек действительно неподвижен относительно земли. Поэтому необходимо всегда указывать, по отношению к чему мы описываем положение объекта, иначе говоря, систему отсчёта.

Мы остановились на кинематике, разделе механики, который описывает, как объекты движутся. Как мы можем описать движение? Мы можем сделать это благодаря двум измеряемым величинам – скорости и ускорению. Скорость представляет собой кратчайшее расстояние между конечным и начальным положением тела, пройденное за определённое время $(v = \frac{x_2 - x_1}{t})$. Ускорение представляет собой вектор, репрезентирующий изменение скорости за определённый отрезок времени

$$a = \frac{(v_2 - v_1)}{t} .$$

И т.д.

Недельные отчёты дают ученикам возможность отразить в них вновь приобретённые знания, задать вопросы о том, что им неясно. Читая отчёты, преподаватель может:

- Узнать о концептуальных затруднениях и ошибочных понятиях, сформированных у учеников.
- Получить полезную обратную связь и реорганизовать содержания курса.
- Проникнуть в то, как ученик осознаёт собственную учебную деятельность («метакогнитивные процессы»).

Пример 3: Принципы экологии

2. Что осталось неясным для тебя?

На уроках я часто теряюсь из-за того, что не понимаю слов. Когда я читаю текст, некоторые слова остаются для меня непонятными, несмотря на то, что их определения даны: *фенотипическая пластичность, ограничивающий фактор, относительная влажность, синергетический*. На уроке говорили о *гаплоиде и диплоиде*. И хотя я понимаю, что должен это знать, я не могу. У меня вызывают затруднения диаграммы. Я часто не понимаю, важны они или нет, правильны или нет.

3. Какие вопросы ты задал бы, если бы был преподавателем, чтобы определить, как ученики поняли материал?

- a) Что такое внешняя среда?
- b) Приведите пример адаптации. Объясните, в чём её причины и как она способствует специализации?
- c) Каковы три условия естественного отбора?
- d) Что такое третья окружающая среда?
- e) Что такое искусственный отбор? Приведите пример.

Цели оценивания

- Объективировать понимание учениками того, как они учатся.

- Исследовать, насколько хорошо ученики понимают содержание и логические связи изучаемого материала.
- Документировать возникающие у учеников вопросы и выбрать наиболее типичные.
- Дать ученикам обратную связь относительно содержания и уровня сложности тех вопросов, которые они считают существенными.
- Проследить развитие письменных навыков учеников и их умения строить рассуждение.
- Обеспечить возможность зафиксировать и измерить эмоциональное удовлетворение учеников или уровень их фрустрации содержанием курса.

Ограничения

Если недельные отчёты хорошо организованы, они служат полезным и легко воспринимаемым инструментом. Возможно, наиболее существенным ограничением этой оценочной техники является то, что ученики должны серьёзно попрактиковаться, прежде чем она станет полезным средством обратной связи для них и учителя. Но, как правило, с этим они справляются в течение нескольких недель.

Пример 3: Принципы экологии

2. Что осталось неясным для тебя?

Я не понимаю процессов естественного отбора и того, как он связан с происхождением видов. Я не понимаю теории альтруизма и его связи с естественным отбором. Те вещи, которые я не понимаю, когда о них рассказывает учитель, часто проясняются во время их обсуждения на следующих уроках.

3. Какие вопросы ты задал бы, если бы был преподавателем, чтобы определить, как ученики поняли материал?

- Как закон Гаусса относится к теории естественного отбора и приспособления?
- Как изменения окружающей среды X связаны с видами Z ?

– Каковы последствия появления проектов, оказывающих влияние на окружающую среду, без анализа живых организмов, существующих в этой среде?

Цели преподавателя:

Учебные результаты ученика:

– Понимает разницу между наблюдаемыми фактами, принципами и теориями.

– Успешен в письменной коммуникации.

– Задаёт существенные вопросы.

– Осуществляет рефлексию собственных знаний и процесса учения.

Педагогические результаты преподавателя:

– Регулярно отвечает на вопросы учеников.

– Преодолевает разрыв между учением (ученик) и оцениванием (учитель).

– Развивает и корректирует преподавание на основе обратной связи с учениками.

– Получает регулярную обратную связь от учеников.

– Отслеживает типовые вопросы учеников.

Как использовать?

Использование для развития курса

Недельные отчёты заостряют наиболее сложные моменты для каждого отдельного ученика и позволяют учителю увидеть типовые ошибки и концептуальные затруднения всего класса. Они помогают учителю оперативно отреагировать и внести изменения в преподавание и содержание курса. Кроме того, применяя отчёты сразу в нескольких классах в течение продолжительного времени, преподаватель может идентифицировать моменты наиболее сложные для всех учеников и внести в курс относительно устойчивые изменения. Вопросы, которые задают ученики, могут быть использованы на экзаменах и могут помочь учителю соотнести свои ожидания с ожиданиями учеников.

Использование в качестве инструмента обучения

Недельные отчёты – это способ практиковаться в рефлексии своих знаний и того, как они получены. Поскольку «метакогнитивные» умения – необходимая часть любого научного курса, ученики тренируются в рефлексии таких важных вопросов, как «Как я получаю знания?», «Как другие люди делают это?», «Дают ли эти знания или мыслительные построения объяснение тем явлениям, которые я наблюдаю?» Вопросы, подобные этим, позволяют ученикам прийти к пониманию природы науки и научных знаний.

Варианты

Структура отчётов

В зависимости от предмета можно сфокусировать внимание на тех или иных элементах курса. Преподавая физику, лучше спрашивать учеников о проблемах с лабораторными и домашними работами. Занимаясь биологией, ученики могут фокусироваться преимущественно на объяснениях учителя и самостоятельной работе с литературой.

В некоторых случаях учитель решает, что третий вопрос менее информативен, чем 1 и 2, тогда он может от него отказаться. В другом варианте можно предложить одну неделю отвечать на 1 вопрос одной группе учащихся, а на 2и3 – другой группе, и каждую неделю эти группы менять. Обе эти стратегии сокращают нагрузку учителя. В случае, если работа с отчётами поглощает слишком много времени, можно писать их раз в 2 недели, а во время пропуска выполнять какое-то другое задание.

Анализ

Начиная работать с Недельными Отчётами, надо решить, как их оценивать. Какова максимальная оценка? Как она распределяется по трём частям отчёта? На основании каких критериев устанавливается оценка? Чтобы оценить понимание, интересы и ожидания учеников, может быть полезно проанализировать уровни сложности их вопросов. Можно выделить, например, 4 таких уровня для вопросов 2 и 3 части:

– Вопросы, запрашивающие фактическую информацию, могут быть отнесены к «*минимальному уровню*» ("Что такое физический маятник?").

– Вопросы, запрашивающие сравнительную информацию, могут быть отнесены к «*низкому уровню*» ("Какая разница между простым маятником и физическим маятником?").

– Концептуальные вопросы и вопросы, касающиеся экспериментов, проделанных на предыдущих уроках, можно отнести к «*модерирующему уровню*» («*Как можно доказать, что период для простого маятника не зависит от амплитуды его отклонения?*»).

– К «*наивысшему уровню*» можно отнести вопросы, требующие объяснений, которых не было раньше на уроках, и начинающиеся со слова «Почему?» ("Почему только сила, которая прямо пропорциональна отклонению, может обеспечить систему с простым гармоническим движением?").

Ниже приводятся комментарии некоторых учеников:

– Недельные Отчёты помогли мне в изучении курса. Иногда я записывала то, что говорилось на уроке очень быстро. Прописывая это ещё раз, я получала дополнительную возможность понять и усвоить этот материал. Хорошо, что я делала такой обзор, потому что я больше понимала и запоминала. Не буду врать: я возмущалась, делая их, потому что это происходило постоянно и длилось бесконечно! Но сейчас я рада, что мы это делали!»

– Хотя недельные Отчёты казались мне в течение полугодия тяжёлой обузой, я могу сделать вывод, что они серьёзно помогли мне в учёбе. Они помогли мне оценить, как много и каким образом я выучил, и скорректировать то неправильное понимание, которое периодически возникало. Они заставляли меня быть максимально внимательным на уроке, поскольку я знал, что потом мне придётся писать об этом отчёт.

– Иногда я выходил из класса настолько переполненным информацией, что Недельные Отчёты были для меня единственным способом организовать свои знания.

– Они позволили мне организовать свою учёбу в течение недели и спросить о том, что я не понял или понял неверно. Кроме того, я теперь имею ясные и понятные записи, к которым можно будет обратиться в будущем.

– Иногда в конце урока я думал, что всё понял, но когда начинал писать отчёт, обнаруживал то, в чём не разобрался.

– «Мне нравится то, что мы могли задавать вопросы, и преподаватель всегда на них отвечал. Мне также нравится, что мы могли предсказать вопросы преподавателя».

– Недельные отчёты были для меня очень полезны, поскольку, несмотря на то, что они поглощают массу времени, они действительно помогли мне переварить материал, который разбирали на уроке. Та структура, которой мы должны были придерживаться в Недельных Отчётах, помогала мне мыслить более логично и последовательно.

– Отчёты помогали мне остановиться и проверить, не осталось ли чего-то, что я не понял.

– Хотя я и возмущался Недельными Отчётами, пожиравшими время, они послужили для меня полезным учебным инструментом. Они заставляли меня сесть и проверить, что же я выучил. К тому же подталкивали к тому, чтобы превратить это всё в ясные мысли и осмысленно изложить. Это, безусловно, подкрепляет то, что было изучено.

– Они помогали мне организовать материал, придать ему осмысленную форму. Вместо рассеянной и хаотичной информации, почти избыточной, получалось нечто легко доступное восприятию и пониманию.

Опросник: установки и отношения

Этот тип опросников даёт информацию о том, как ученики воспринимают происходящее на уроках, включая общее отношение к уроку, предмету, к

собственному учению. Получив информацию можно определить, какие элементы в преподавании максимально поддерживают учебную деятельность ученика.

Опросники могут быть разнообразными по форме, но, как правило, они состоят из ряда утверждений, которые ученик должен рассмотреть и определить степень своего согласия или несогласия с ними по определённой шкале.

Опросник отношений (часто известный как аффективный опросник) обеспечивает информацию о том, как ученик воспринимает происходящее в классе, о его эмоциях, чувствах, отношениях.

Например, обнаруживает восприятие учеником:

- содержания курса
- специальных компонентов курса
- элементов курса, которые облегчают или затрудняют его усвоение.

В том числе выявляет эффект от проводимых в процессе обучения инноваций.

Опросник может также отражать то, в чём ученики испытывают нужду в ходе обучения и то, насколько их запрос понят и удовлетворён, их интерес к предмету и понимание его важности, их ожидания и уверенность в успехе и т.п. А также представления учеников о сущности данной дисциплины:

- сущности самого предмета (химия, физика и т.д.)
- сущности процесса освоения (учения) именно этого предмета
- способности учиться этому предмету
- стратегиях, полезных для освоения этого предмета
- индивидуальных учебных стилях и предпочтениях.

Рис. 1: Примеры простых утверждений из опросника отношений:

<p><i>Пожалуйста, используйте предложенную шкалу, чтобы отразить ваше согласие или несогласие с каждым утверждением.</i></p> <p>Записывайте все ответы в полученную форму.</p>							
Лабораторные работы							
Я часто не понимаю того, что стоит за экспериментом.	1	2	3	4	5	6	7
Я люблю лабораторные, в которых я сам могу найти в эксперименте ответы на	1	2	3	4	5	6	7
Это курс даёт мне возможность поучаствовать в разработке эксперимента, чтобы	1	2	3	4	5	6	7
Мне ясно, как лабораторная работа связана с курсом в	1	2	3	4	5	6	7
Выполняя лабораторную работу в классе, я как будто действую по рецепту из	1	2	3	4	5	6	7
Учебник с Руководством по проведению лабораторной хорошо написан, всё понятно.	1	2	3	4	5	6	7
Я хорошо учусь, если ...	АН	Н	О	С	АС	НП	Не

Выполняю домашние задания.	1	2	3	4	5	6	7
Использую диаграммы и	1	2	3	4	5	6	7
Работаю с компьютером.	1	2	3	4	5	6	7
Читаю учебник.	1	2	3	4	5	6	7
Выполняю работу с	1	2	3	4	5	6	7
Получая помощь от взрослого.	1	2	3	4	5	6	7
Делая что-либо руками.	1	2	3	4	5	6	7
Слушая рассказ учителя.	1	2	3	4	5	6	7
Делая записи по ходу лабораторной работы	1	2	3	4	5	6	7
Читая и перечитывая материал.	1	2	3	4	5	6	7
Я знаю, что понимаю. когда...							
Я могу работать над проблемой с учебником	1	2	3	4	5	6	7
Я могу применять изученное в новых ситуациях	1	2	3	4	5	6	7
Я получаю хорошую отметку на экзаменах	1	2	3	4	5	6	7
Я могу объяснить изученный материал	1	2	3	4	5	6	7
Я вижу, как различные понятия связаны друг с	1	2	3	4	5	6	7

Результаты оценивания

В зависимости от содержания вопросов, учитель может получить информацию об учебном стиле ученика, о тех способах работы, которые он предпочитает. Это позволяет учителю выбрать те формы обучения, которые отвечают потребностям ученика. Он также может сделать вывод о том, какие элементы содержания и преподавания являются наиболее существенными для обучения.

Целостная информация о том, как ученики представляют сущность изучаемого предмета, позволяет спроектировать такие формы учебной деятельности, которые помогут школьникам более реалистично увидеть предмет и связанные с ним жизненные практики.

Ещё одно преимущество этой формы опросника в том, что он побуждает учеников к рефлексии собственного учебного стиля, своих сильных и слабых сторон. Это часто помогает им лучше организовать себя и найти более продуктивный способ работы.

Ограничения

Притом, что вопросы и утверждения, вошедшие в опросник, кажутся очевидными, они являются результатом тщательной работы. Необходимо, чтобы они позволили измерять именно то, что хотелось бы (т.е. были валидными) и являлись достоверными для данной группы. Поэтому, опросники, составленные без проверки на валидность и достоверность, часто не имеют значимости.

Для того, чтобы получить при опросе качественные данные, ученикам должна быть гарантирована анонимность. То есть при анализе результатов исключена какая-либо идентификация отвечающих. Если надо сопоставить результаты опроса с успеваемостью, то провести опрос и проанализировать результаты должен не преподаватель, а какой-либо нейтральный для учеников человек, причём они должны быть проинформированы о происходящем. Собранные данные желательно сканировать и обработать с помощью статистической программы.

Как использовать?

Опросник можно использовать в начале курса, чтобы установить, какие формы учебной деятельности, с точки зрения учеников, являются для них наилучшими, и определить их отношение к предмету. Это поможет выбрать стратегию преподавания. Другая возможность – использовать опросник, чтобы сравнить отношения учеников в начале (предтест) и в конце курса (посттест). Это позволит преподавателю увидеть, как были восприняты

различные темы курса. К нему можно обратиться в любой момент по ходу курса для коррекции его содержания и методов преподавания.

Тест не требует много времени. Достаточно длинный опросник, обычно не занимает больше 20 минут у старшеклассников. Разумеется, при его составлении надо учитывать возрастные особенности учеников, включая различный темп работы.

Сканирование и использование программ статистической обработки значительно облегчает работу с полученными данными.

Если ответы будут отсканированы, их можно обработать в соответствующих электронных программах. Простое распределение в каждой категории ответов даёт возможность определить позиции учеников. Например, если большинство учеников согласилось с утверждением «Выполняя на уроке лабораторную работу, я как будто действую по рецепту из кулинарной книги», пора менять приёмы проведения лабораторных.

Если в ходе курса осуществляется его существенная коррекция, то интересно измерить сдвиги, происшедшие в отношении учеников. Сравнив распределение их ответов по каждому утверждению, можно увидеть соответствующие изменения в отношении к учебному процессу в целом или в отношении к отдельным его составляющим. Если предположить, что среднее значение по утверждению «Мне ясно, как лабораторные работы связаны с содержанием предмета» будет низким, (примерно, около 2, где 2 = не согласен), то это показатель того, что ученики не понимают смысла лабораторных работ, их места в происходящем на уроках.

1.3. Оценочные техники для курсов по гуманитарным и общественно-историческим предметам

Оценочные рубрики

Довольно часто ученики, получив оценку, говорят: «Я не понимаю, чего от меня хотят!» или возмущаются: «Почему «4», а не «5»?» Ученики должны понимать, каких достижений мы от них ожидаем при оценивании и, что наиболее важно, какими критериями при этом пользуемся. Рубрики

обеспечивают приемлемый путь для взаимодействия с учениками и совместной выработки учебных целей и критериев их достижения.

Уровень достижений	Общий подход	Понимание
<p>Образцовый (5 баллов)</p>	<p>Отвечает на вопрос Даёт адекватный, убедительный ответ. Логично и последовательно аргументирует ответ. Использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет).</p>	<p>Демонстрирует точное и полное понимание вопроса. Подкрепляет выводы данными и доказательствами. Использует не менее 2 идей, примеров и\или аргументов, поддерживающих ответ.</p>
<p>Адекватный (4 балла)</p>	<p>Не отвечает на вопрос прямо, но косвенно с ним соотносится. Даёт адекватный и убедительный ответ. Логично и последовательно аргументирует ответ. Использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет).</p>	<p>Демонстрирует точное, но всего лишь адекватное понимание вопроса, поскольку не подкрепляет выводы доказательствами или данными. Использует только 1 идею, поддерживающую ответ. Менее подробно</p>
<p>Нуждается в улучшении (3 балла)</p>	<p>Не отвечает на вопрос. не даёт адекватных ответов. обнаруживает недопонимание, неправильные представления. Ответ неясный и логически</p>	<p>Не демонстрирует точного понимания вопроса. Не представляет доказательств в пользу своего ответа.</p>

	не организованный . Не находит приемлемого стиля и грамматики (2 и более ошибок).	
Не отвечает (0 баллов)		

Рубрики это способ описания оценочных критериев, которые опираются на ожидаемые учебные результаты и достижения учеников. Обычно их используют при письменном оценивании и устных презентациях. Но они могут применяться для оценивания любых форм учебных достижений. Каждая рубрика содержит набор оценочных критериев и соответствующих им баллов. При использовании в классе рубрики обеспечивают объективный *внешний стандарт*, с которым сравниваются различные достижения разных учеников.

Однажды я должна была дать вводный курс в биологию в общей сложности 60 ученикам. Я знала, что тесты с множественным выбором не позволят мне узнать, каким образом мыслят мои ученики. С другой стороны, я считала своей задачей научить их думать, говорить и грамотно обосновывать свои мысли. Я считала это своим долгом. Но каким образом я могла проверить 60 письменных работ при условии, что ученики пишут их достаточно часто? Поэтому я решила обратиться к методике «рубрики»... (М. Сторм, преподаватель биологии).

Пример 1. Оценочные рубрики для контрольного задания и домашней работы

Цели оценивания

- повысить достоверность количественного оценивания письменных заданий и устных презентаций
- представить цели и ожидаемые достижения в чётком однозначном виде

- представить стандарты оценивания или балльные оценки и соотнести их с достижением учебных целей
- вовлечь учеников в критическое оценивание собственных работ

Ограничения

•**Проблема критериев:** Вызовом (или потенциальным ограничением) в развитии и использовании рубрик является *описание ожидаемых достижений и определение критериев*, которые дифференцируют различные уровни достижений. При дифференциации уровней достижений могут быть полезны количественные характеристики, например, «обеспечить 2 варианта доказательств, подтверждающих выводы» или «0 грамматических ошибок». Варианты, такие как *нечёткий и чёткий* должны описываться настолько ясно, чтобы ученики видели разницу между чётким и нечётким ответом. Тщательное описание ожидаемых достижений и определение критериев делает оценивание более лёгким, информативным и полезным и для преподавателя, и для учеников.

•**Проблема практики и регулярного использования:** Никакие оценочные инструменты не будут эффективны, если они не используются на регулярной основе. Рубрики наиболее эффективны, когда преподаватель и ученики практикуются в работе с ними вновь и вновь. Развитие эффективных рубрик требует постоянного пересмотра, основанного на обратной связи преподавателя и учеников. Наилучшие рубрики создаются в результате длительной совместной работы и большого числа повторений.

Анализ

Рубрики позволяют оценить в баллах различные задания и тесты. Эти баллы аккумулируются и определяют рейтинг ученика на определённом этапе. Например, регулярный письменный опрос оценивается в 5 баллов. За полугодие ученик может набрать по этому заданию, которое выполняется 2 раза в неделю 75 баллов. Такой подход позволяет определить средний уровень учеников в классе или в школе. В начале курса многие ученики отвечают на уровне ниже среднего. Но постепенно понимая критерии и упражняясь в

письменных работах, они достигают значительного улучшения. Ключевой стратегией, обеспечивающей улучшение для всех учеников, является рассмотрение работ парами, входящими в группы сотрудничества.

1.4. Оценочные техники для курсов по естественнонаучным предметам

Оценивание по результату / Продуктивное оценивание

«Я считаю, что оценивание по результату убеждает учеников в том, что практические знания и творческие умения решать проблемы, по крайней мере, также важны, как фундаментальные и фактуальные знания»

Timothy F. Slater, преподаватель физики и астрономии

Хотя факты и концепции являются фундаментом в изучении любой науки, знания методов и процедур, анализ умений, необходимых для самостоятельной исследовательской работы или практической деятельности, также важны. Прогресс учеников именно в этом пространстве представляет трудности для оценивания, особенно посредством стандартных тестов с множественным выбором. Оценка по результату, используемая наряду с более традиционными формами оценивания, призвана обеспечить более полную картину учебных достижений.

Эта техника создана для того, чтобы оценить способность учеников **применять** специальные знания и исследовательские умения. Как правило, оно требует, чтобы ученик проделал необходимые манипуляции, используя оборудование и инструменты, проводя опыты, анализы, или решая какую-либо практическую проблему. Она способна зафиксировать разнообразные приёмы решения проблем, которые применяет ученик, раскрывая таким образом уровень его концептуальных и практических знаний.

Описание

Эти техники состоят из 3 отдельных частей: собственно *задания; формы (бланка)* для записи ответов учеников; *шкалы оценивания*. Задание построено так, чтобы можно было оценить способность учеников работать с оборудованием и инструментами (лабораторными, компьютером,

документами и т.д.) Ученики могут как выполнять задания под непосредственным наблюдением проводящих оценивание, так и использовать бланк для письменных ответов. Затем их работа оценивается по определённым критериям. Если оцениваются ученики с весьма различными способностями, то наиболее выгодно использовать задания, которые предполагают множество правильных решений.

Учеников оценивают (возможно, в баллах) во время выполнения задания, используя рейтинговую шкалу с заданными стандартами. Валидность этой техники подтверждена судьями спортивных соревнований, жюри музыкальных конкурсов и преподавателями естественно-научных предметов в старших классах ряда школ. В этих случаях производится индивидуальное оценивание, которое опирается на анализ набора компонентов, входящих в состав задания. Этот вариант известен как Аналитическое Оценивание.

Простые аутентичные задания

Узнайте, пригодна ли эта вода для питья.

Удалите эти старые не маркированные реактивы из лаборатории.

Определите, как быстро двигалась машина до столкновения, по следам, оставшимся после заноса.

Оценивание по результату лучше всего применять в сочетании с другими формами оценивания. В естественнонаучном обучении, также как в обучении вождению, одинаково важны и фактические знания и практические умения (знание методов, способов действия).

Цель этой техники – оценка *реального процесса выполнения предметных заданий («научного делания»)*. Она проверяет то, как ученики практически прикладывают знания для решения каких-либо реальных проблем. В некоторых случаях решение проблемы может потребовать применения какой-то конкретной процедуры, изученной на уроках, в других случаях – комбинации процедур, а в некоторых – продуманной адаптации полученных знаний к имеющейся ситуации. Таким образом, оценивание сфокусировано на том, как ученик действует и на результате его действий.

Эта техника абсолютно неприменима для оценивания каких-либо фактуальных знаний.

Как использовать?

В целях диагностики:

Например, для диагностики того, знают ли ученики, как решать определённый тип проблем? Как использовать инструменты? Как оценивать результаты опыта? Информация, полученная до начала преподавания позволит определить, с чего начать и на чём сделать акцент.

В учебных целях:

Хорошее оценивание по результату часто является неотделимой частью учебной деятельности. С этой точки зрения аутентичные задания по математике или естественно- научным предметам могут рассматриваться и как форма преподавания, и как форма оценивания. Если оценочные задания используются так, что ученик может и не знать, что они являются формой оценивания, их называют *включёнными*.

С целью мониторинга:

Цель этой техники оценивания – определять уровень компетентности в *практическом овладении* математикой и естественными науками, которого достигли ученики, и направлять их дальнейшее движение. Соответственно эти стратегии оценивания наиболее полезны для демонстрации практических учебных умений и приёмов решения проблем. Наиболее эффективными для оценивания по результату являются аутентичные задания, допускающие множество корректных решений.

Таблица 3 – Оценочная форма

Название задания: _____

Число: _____

Фамилия ученика: _____

Задачи: _____

Нет результатов	Подход к выполнению	Выполнение задания	Превосходное выполнение
<p>1. Способ: Идентифицирует информацию и действия, необходимые для решения проблемы.</p>			
0	1	2	3
<p>2. Соответствующее использование оборудования и инструментов: Демонстрирует правильное применение и результативное использование оборудования и инструментов.</p>			
0	1	2	3
<p>3. Аккуратность и точность: Демонстрирует способность аккуратно производить измерения необходимой степени точности и определять обоснованность полученных результатов.</p>			
0	1	2	3
<p>4. Понимание: Обоснованно применяет понятия и формулы, соответствующие данному случаю или явлению.</p>			
0	1	2	3
<p>5. Математические операции: Адекватно использует математический аппарат для решения проблемы.</p>			
0	1	2	3
<p>6. Представление результатов: Представляет полученные выводы полностью, ясно и в организованной форме, используя иллюстрации.</p>			
0	1	2	3

Анализ

Важно заранее установить критерии для оценки действий учеников. Ученик должен оцениваться не в сравнении с партнёром, а в сравнении с установленным критерием. В идеале критерии предъявляются ученикам до начала оценивания. Также полезно фиксировать не только правильные варианты, но и образцы неправильных ответов. Это поможет учителю выделить проблемы, общие для большого числа учеников.

Универсальные оценочные инструменты

Карты понятий

Я был расстроен в конце курса тем, как мало учеников охватили целостную общую картину астрономии и какими устойчивыми оказываются непонимание и ложные концепты. В поисках решения я наткнулся на карты понятий. Я был буквально потрясён тем, что процесс «картирования» понятий может выявить такие структуры, о которых я и не подозревал...»

Михаил Зелик, преподаватель астрономии

Карты понятий позволяют оценить, как хорошо ученики могут видеть «общую картину» предмета или отдельной темы.. Они применяются уже около 25 лет, обеспечивая возможность понятным и видимым образом представить концептуальные знания учеников.

Карта понятий – это диаграмма, состоящая из узловых точек (каждая из которых помечена определённым понятием), связанных прямыми линиями, которые также помечены. Узловые точки-понятия расположены на разных иерархических уровнях, соответствующих движению от наиболее общих к конкретным специальным понятиям.

Описание

Карта понятий представляет собой двумерную, иерархически организованную сетевую диаграмму, которая отражает структуру знаний в определённой предметной области, какой её видит ученик, преподаватель или эксперт. Карта состоит из названий понятий, помещённых в рамки; они

связаны линиями, фиксирующими соотношения этих понятий в направлении от общего к частному. Рассматривая карту от вершины к основанию, преподаватель может:

1. проникнуть в то, как ученики воспринимают научные темы;
2. проверить уровень понимания учеников и возникшее у них ложное толкование понятий;
3. оценить сложность установленных учеником структурных взаимосвязей.

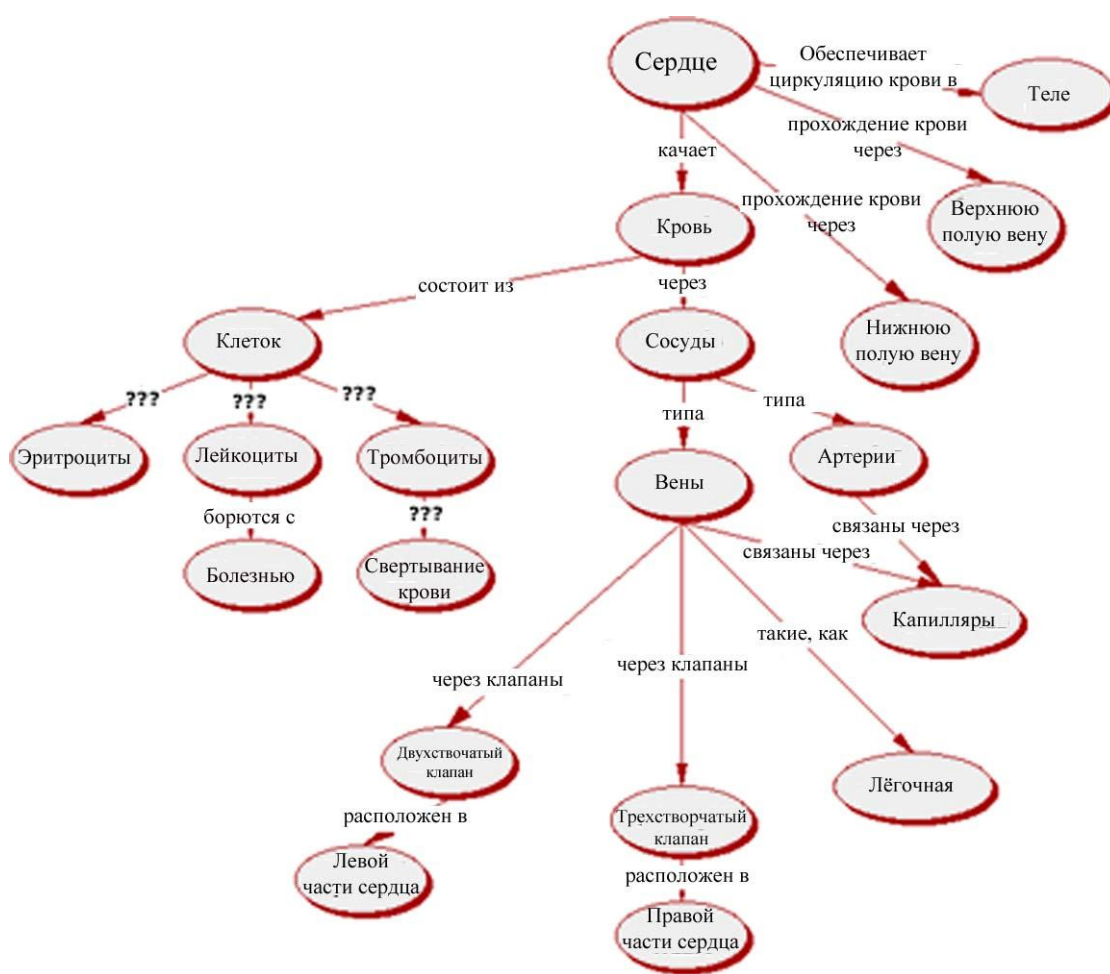


Рисунок 2. Понятийная карта системы кровообращения человека [Mintzes, Wandersee & Novak, 1998]

Анализ

Начиная работать с данной методикой, следует сфокусироваться преимущественно на качественных аспектах карт, выполненных учениками,

отражающих точность и глубину их знаний. Учитель может задать себе следующие вопросы:

- Зафиксированы ли наиболее важные понятия?
- Соответствуют ли связи между понятиями, представленными на карте, научному знанию?
- Выстроено ли достаточное число иерархических уровней и взаимных соотношений?
- Есть ли свидетельства того, что у ученика возникло неверное понимание и ошибочные понятия?
- Как выполненные учениками карты меняются через несколько дней или недель?

Если преподаватель и ученики приобрели опыт работы с картами, можно попробовать применить для их количественного оценивания одну или несколько «Оценочных рубрик» (Novak and Gowin, 1984). В наиболее распространённой схеме оценивания 1 балл даётся за каждую корректную связь между двумя соседними понятиями; 5 баллов за каждый правильно установленный иерархический уровень, 10 за каждую содержательную и точную связь понятий из разных частей карты (сквозной линк) и 1 балл за каждый пример.

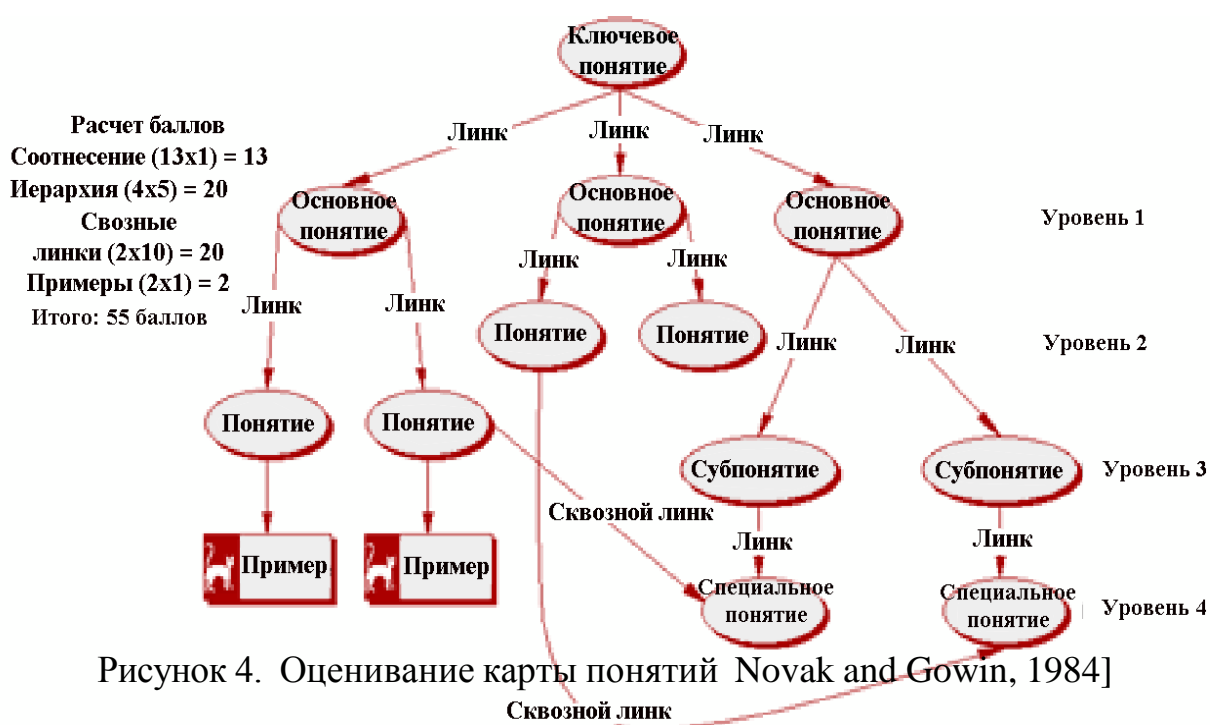


Рисунок 4. Оценивание карты понятий [Novak and Gowin, 1984]

Основой этой методики является противопоставление осмысленного и механического усвоения знаний. Осмысленное усвоение происходит, когда новые знания на основании существенных (не случайных) связей сознательно и целенаправленно соотносятся с уже существующими внутри определённой рамочной структуры. В механическом (основанном на запоминании) усвоении новые понятия просто добавляются случайным образом к уже имеющимся на основе буквального копирования. В результате такого усвоения возникают слабые и легко разрушающиеся понятийные структуры. В результате осмысленного усвоения меняется сам способ получения индивидуального жизненного опыта, происходят концептуальные изменения. Более 25 лет эта техника используется на практике для выявления и оценивания структуры знаний учеников, сформированных при изучении естественных наук и других предметов. Основное положение карты понятий состоит в том, что соотнесённость понятий, «взаимосвязанность» – это наиболее существенное качество знания, и что **понимание** может быть представлено как богатая сеть связей между существенными понятиями из контекста данного предмета.

2. Педагогические инструменты для работы с немотивированными учащимися, дифференцированного и индивидуализированного преподавания

1. Профессиональные сообщества обучения¹

1.1. Что такое профессиональные сообщества обучения (ПСО). Идея, цели и основные характеристики

Идея улучшения результатов работы школ путем трансформации их в ПСО сегодня является модной. Модель ПСО проистекает из убеждения, что ключевая миссия формального образования состоит в том, чтобы обеспечить не просто преподавание для всех, но и сделать так, чтобы все дети действительно учились. Это простое смещение – от фокуса преподавания к фокусу обучения глубоко влияет на деятельность всей школы. Формулировка миссии школы, как

¹ Материал составлен на основе зарубежных источников Груничевой И.Г., в 2011-2015 гг. научным сотрудником Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ

«школы для всех» это уже своего рода клише. Но когда коллектив школы воспринимает это утверждение буквально – когда учителя воспринимают это как залог успеха для каждого ребенка, а не только как политически корректную гиперболу, начинают происходить серьёзные изменения. Учителя сами начинают задавать себе вопросы о том, какие характеристики школы и какие практики наиболее успешны для того, чтобы помочь всем детям в достижении высоких образовательных результатов. Какие обязательства они должны принять на себя, для того чтобы создать такую школу. Какие индикаторы им нужно использовать, для того чтобы измерять прогресс. И когда у педагогического коллектива выстраивается общее видение и общие ответы на все эти вопросы, это означает, что появляется твердая почва для продвижения инициатив импрувмента.

По мере того как школа двигается вперед, все учителя взаимодействуют друг с другом в поисках ответов на три самых важных вопроса, что в итоге приводит к созданию ПСО:

- Чего мы ожидаем от каждого ученика? Чему он должен научиться?
- Как мы узнаем, что все дети этому научились?
- Как мы будем реагировать, если увидим, что некоторые дети испытывают трудности в обучении?

Ответ на третий вопрос отличает ПСО от традиционных школ. Вот сценарий, который разыгрывается каждый день в обычной школе. Учитель преподает материал настолько хорошо, насколько он может, но после изучения темы выясняется, что некоторые дети его не усвоили.

С одной стороны учитель понимает, что нужно потратить на этих детей дополнительное время, с другой стороны он понимает, что для того, чтобы пройти программу курса в срок, ему нужно двигаться дальше. Если учитель будет заниматься с отстающими, пострадают те дети, которые усвоили материал, если учитель пойдёт дальше, в минусе всегда будут отстающие. Что, как правило, происходит в такой ситуации? Почти всегда школа оставляет это решение на откуп учителям. Некоторые учителя приходят к заключению, что

неуспешных детей нужно перевести в классы, где менее жесткая программа, кто-то приглашает их позаниматься дополнительно до или после уроков, некоторые просто снижают уровень требований, объединяя этих детей в отдельную подгруппу внутри класса. Когда школа начинает функционировать как ПСО, учителя начинают осознавать несоответствие между своими обязательствами по обеспечению образования для всех детей и отсутствием скоординированной стратегии реагирования в ситуации, когда некоторые дети не учатся. Они пытаются устранить это несоответствие, разработкой стратегий, которые обеспечивают отстающим детям получение дополнительного времени и поддержки, независимо от того, кто является их учителем. В дополнение к тому, что реакция ПСО на проблемы слабоуспевающих детей является систематической, и распространяется на все ступени и классы, она также является

- *Своевременной. Школа своевременно определяет учеников, которым необходимо дополнительное время на обучение и поддержку.*

- *Сориентированной, скорее, на преодоление трудностей по мере их возникновения.*

- *Директивной. Отдельные ученики получают в соответствии со специально разработанным для них планом столько часов поддержки, сколько нужно для того, чтобы освоить основные понятия.*

Ярким примером использования такого подхода является Программа Директивных Интервенций Адлай Стивенсон Хай Скул Линкольшир в Иллинойсе.

Каждые три недели каждый ученик получает рапорт о своем прогрессе. По прошествии одного месяца пребывания в школе новых учеников, если выясняется, что они испытывают трудности при обучении, им предлагается широкий диапазон немедленных интервенций. Сначала учитель, советник и консультант факультета – каждый по отдельности – разговаривают с учеником, чтобы выяснить, какая помощь ему требуется. Школа также уведомляет родителей ученика о существующих проблемах. Кроме того, школа предлагает

этому ученику дополнительные занятия в читальном зале или в школьном тьюторском центре, чтобы получить дополнительную помощь по курсу. В этот период менторы и советники также могут помогать ученику с выполнением домашних заданий. Если, несмотря на все эти меры, по прошествии шести недель результаты не улучшаются, то ученику уже не просто советуют, а требуют от него посещения дополнительных тьюторских сессий, а советники еженедельно отслеживают его прогресс. Если по прошествии следующих шести недель улучшений не наблюдается, то этот ученик приступает к дополнительному обучению в группе из 10 или менее человек. Супервайзер этой группы узнает у учителей, какую домашнюю работу должен выполнить каждый из учеников данной группы, и контролирует её выполнение. Родители учеников этой группы приглашаются в школу для подписания контракта, в котором разъясняется, что должен сделать сам ученик, его родители, советник и учитель, для того, чтобы ученик освоил стандарт по дисциплине.

В школе, пример которой здесь описан, 4 000 учеников. И, тем не менее, эта школа нашла способ, как регулярно отслеживать прогресс каждого из них, и обеспечить поддержку всем, кто в ней нуждается. Школы, которые, как эта школа, являются приверженцами концепции обучения для всех и каждого, порывают с порочной практикой отдачи слабоуспевающих учеников на откуп лотереи от образования. Они гарантируют, что любой ребенок получит ту дополнительную помощь и поддержку, в которой он или она нуждаются.

Культура сотрудничества

Педагоги, которые трансформируют свои школы в ПСО, осознают, что они должны работать вместе, чтобы достичь общих целей образования для всех.

Поэтому они создают структуры, развивающие культуру сотрудничества. Несмотря на существование множества научных доказательств того, что работа в сотрудничестве более эффективна, большинство учителей предпочитают работать изолированно. И даже в школах, которые вроде бы одобряют идею сотрудничества, всё сотрудничество заканчивается перед дверью в класс.

Некоторые школы приравнивают термин «сотрудничество» к конгениальности и созданию товариществ. Другие объединяют усилия в поисках консенсуса в отношении оперативных процедур, например как они будут реагировать на опоздания. Кто-то организует комитеты для наблюдения за отдельными аспектами жизни школы, такими как учебные дисциплины, технологии, школьный климат. И хотя все такие объединения служат очень полезным целям, ни одно из них не представляет собой вид профессионального диалога, который может трансформировать школу в ПСО. Мощное сотрудничество, которое характеризует ПСО – это систематический процесс, в котором учителя работают вместе, анализируя и улучшая классные практики. Учителя вовлечены в постоянный цикл поиска ответов на вопросы, которые способствуют рождению глубокого группового знания. И это, в свою очередь, приводит к более высокому уровню учебных достижений всех и каждого.

Сотрудничество для школьного импрувмента

Кейс Буунис Мил Начальная школа. 400 учеников. Сельская школа. Округ Франклин. Штат Вирджиния.

5 учителей 3 класса изучают национальные стандарты, учебный план округа и данные об образовательных достижениях учеников, чтобы определить и описать основные знания, умения и навыки, которые должны приобрести в рамках предстоящего им курса словесности. Они также опрашивают учителей 4-го класса на предмет того, какие навыки должны быть у детей сформированы по окончании 3-го класса, для успешного освоения курса. Учителя данной группы совместно определяют те результаты, которых каждый ученик 3-го класса должен добиться, для того, что в 4 классе успешно изучать курс словесности.

На следующем этапе группа обращает внимание на разработку общей схемы формирующего оценивания, чтобы отслеживать достижения выделенных результатов. Члены группы обсуждают наиболее действенные способы оценки прогресса. Они устанавливают стандарты для каждого навыка или концепта, который должен освоить каждый ученик. Они договариваются о

критериях, по которым они будут оценивать работу учеников, и практикуют использование этих критериев в поисках оптимального их набора. И, наконец, они решают, как они будут управлять полученными оценками. После того, как каждый учитель изучил результаты формирующего оценивания своих учеников, группа в целом анализирует прогресс третьеклассников. Выделяются сильные и слабые стороны, определяется, что работает, и что не работает, и обсуждаются стратегии, которые стоит реализовать в классе для улучшения результатов всех и каждого.

Эта работа велась в школе в течение года. Учителя часто использовали формирующее оценивание, чтобы найти ответы на вопросы «Усвоили ли дети то, что они должны усвоить?», «Кому из них нужна дополнительная помощь и поддержка?», а не просто ответ на вопрос «Кто из детей усвоил материал, а кто нет?».

Такой диалог в сотрудничестве делает публичным то, что традиционно считается частным – цели, стратегии, материалы, траектории, вопросы, заботы, результаты. Такие дискуссии дают каждому учителю возможность обратиться, возможность поговорить, и они явно структурированы так, чтобы улучшить учительские практики, как индивидуальные, так и коллективные.

Для того, чтобы учителя стали участвовать в таком мощном процессе, школа должна это обеспечить. У каждой группы должно быть время для встреч в течение рабочего дня на протяжении учебного года. Группы должны фокусировать свои усилия на ключевых вопросах обучения детей и генерировать такие продукты, как перечень основных достижений, различные схемы оценки, алгоритмы анализа данных оценки, стратегии улучшения результатов. Группы должны также разрабатывать нормы или протоколы для уточнения ожиданий в отношении ролей, ответственности и взаимоотношений между участниками группы.

Преодолевая барьеры на пути к успеху

Для того чтобы сотрудничество действительно стало значимым, несколько вещей должны перестать происходить.

Школы должны перестать делать вид, что простое следование учителями стандартов само по себе гарантирует доступ к этим самым стандартам всех учеников. И даже школы, которые посвящают очень много времени и усилий разработке так называемых индивидуальных планов обучения, очень мало внимания уделяют тому, как эти планы воплощаются в жизнь (чему учителям на самом деле удастся научить) (Марцано, 2003). Школы должны выделять учителям время для того, чтобы они обсуждали национальные и региональные стандарты. Еще более важным является то, чтобы диалог учителей как можно быстрее переходил от поисков ответа на вопрос «Чему мы будем учить?» к ответу на вопрос «Как мы узнаем, что КАЖДЫЙ РЕБЕНОК НАУЧИЛСЯ?». И в дополнение к этому, управленческим структурам надо перестать искать причины того, почему учительское сотрудничество невозможно организовать, как неотъемлемую часть трудовой деятельности.

Немногие специалисты в области образования публично признают, что работа в изоляции есть лучшая стратегия для импрувмента. Но при этом, они называют причины, почему это невозможно. «Где взять время?», «Не все в коллективе это одобряют», «Нам нужно больше тренингов по работе в сотрудничестве». Но то, что количество школ, которые внедрили у себя культуру сотрудничества, неустанно растет, свидетельствует о том, что эти барьеры не являются непреодолимыми. Как когда-то написал Роланд Барт (1991): «Почему учителя и администрация не хотят признать, что они сами – это часть проблемы?... Бог не создавал автономных классов, уроков по 45 минут и предметов, которые преподаются изолированно. Это сделали МЫ. Потому что мы считаем, что работать изолированно для нас безопаснее, чем работать вместе. (стр. 126-127). Ну, и наконец, нужно понимать, что строительство культуры сотрудничества, характерной для ПСО, это прежде всего это вопрос доброй воли. И та группа в педагогическом коллективе, которая готова работать в сотрудничестве, найдет способы как это сделать.

Фокус на результаты

ПСО меряют эффективность своей деятельности **ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО** результатами учеников. Совместная работа по улучшению образовательных результатов становится повседневной заботой для каждого в школе. Все участники групп вовлечены в процесс идентификации текущего состояния с точки зрения образовательных результатов и постановки целей относительно того, как этого состояние улучшить, при том, что мы постоянно получаем подтверждения достигаемого прогресса. Фокус задач ПСО перемещается. Такие цели как «Мы будем реализовывать такую-то программу» или «Мы создадим три новых лаборатории для изучения естественнонаучных дисциплин» сменяются такими как «мы улучшим успеваемость по родному языку с 73 до 90 процентов» или «наш курс станут выбирать на 50 процентов больше учеников».

Как правило, школы страдают от так называемого синдрома ДМИМ – Данных много/Информации мало. ПСО, ориентированные на результат, приветствуют не только сбор данных, но и трансформацию данных в полезную информацию. Учителя никогда не страдали от недостатка данных. Даже учитель, работающий в изоляции, может без труда определить среднее значение, моду, медиану, стандартное отклонение или процентное соотношение прогресса в образовательных результатах учеников. Но данные станут катализатором улучшения преподавательской практики, только если у учителя есть база для сравнения. Когда группы учителей развертывают формирующее оценивание в течение всего года, каждый учитель сможет оценить, как его ученики сумели развить то или иное умение в сравнении с учениками других учителей.

Учителя также могут попросить своих коллег по группе помочь им провести рефлексию по тем проблемам, которые их волнуют. Каждый участник имеет доступ к идеям, материалам, стратегиям, и талантам всей группы.

Кейс Фрипорт, средняя школа, расположена в 50 милях от Хьюстона, Техас.

Объясняют свой успех исключительной направленностью на образовательные результаты.

Учителя работают в группах ежедневно в течение 90 минут, с тем, чтобы уточнять основные параметры образовательных результатов и соотносить их с государственными стандартами. У них разработаны детальные инструктивные календари, в соответствии с которыми они осуществляют еженедельную оценку образовательного прогресса каждого ученика. Каждую четверть ПСО проводят единый экзамен по своей теме. Каждую весну ПСО разрабатывают и проводят тесты по подготовке к государственным экзаменам. Каждый год ПСО детально разбирают результаты национальных экзаменов, показывая каждому учителю, как его ученики справились в освоении основных знаний, умений и навыков. Учителя делятся результатами своих оценок с коллегами и быстро узнают, кто из коллег преуспел в развитии тех или иных умений и навыков. Члены группы сознательно осуществляют поиск лучших практик, которые впоследствии воспроизводят в своей работе, а также выделяют те моменты в учебной программе, которым нужно уделить больше внимания.

Школе Фрипорт удалось трансформировать из школы, показывающей низкие образовательные результаты, в школу, которая является образцом модели академических достижений. Директор этой школы Клара Сейл-Дэвис убеждена, что ключевым для будущего успех стал момент, когда учителя стали предоставлять честные данные о прогрессе и работать вместе, чтобы улучшить результаты, а не искать причины плохих результатов.

Безусловно, предлагаемый нами фокус на импривмент и требования результатам требуют того, чтобы мы отказались от традиционных практик и пересмотрели свои профессиональные убеждения. Педагоги должны начать относиться к данным как к полезным индикаторам прогресса. Они должны перестать игнорировать неприятные данные и честно признать факты, которые кажутся жесткими. Они должны прекратить использовать усредненные значения, а сфокусироваться на успехах каждого отдельно взятого ученика.

Педагоги, которые фокусируются на результатах также должны прекратить оценивать эффективность своей работы с позиций того насколько они загружены, сколько новых инициатив они запустили, а вместо этого задастся вопросом «А насколько мы продвинулись в достижении нашей самой главной цели?». Педагоги должны прекратить работать в изоляции, накапливая при этом идеи, материалы и стратегии, и начать работать вместе во благо улучшения образовательных результатов своих учеников.

Тяжелый труд и преданность

Даже самый великий дизайн предусматривает в дальнейшем тяжелую работу. ПСО- это великий дизайн- новый мощный метод совместной работы, который реально меняет практики школы. Но, для того, чтобы внедрить данную модель требуется выполнить очень тяжелую работу. Это требует от школьного коллектива сместить фокус своей деятельности с преподавания на обучение, работать в сотрудничестве, и при этом нести личную ответственность за результаты детей. Всё это и питает постоянный импривмент. Когда педагоги выполняют тяжелую работу, необходимую для внедрения этих принципов, их коллективная способность помогать каждому ученику возрастает. В случае если им не удастся быть достаточно дисциплинированными в следовании этим принципам, их школа вряд ли станет более эффективно, даже если она будет провозглашать, что является ПСО.

Взлёты и падения модели ПСО будут зависеть не от того, как мы меряем этот концепт, а от самого важного элемента школьного импривмента- преданности и настойчивости педагогов, которые работают в школе.

1.2. Профессиональные сообщества обучения. Гайд для школьной команды²

1. Профессиональные сообщества обучения ...Что это такое?

² Раздел подготовлен по материалам руководств, разработанных для школьных команд Национальным Колледжем Лидерства (National College of Leadership), Великобритания

Профессиональные сообщества обучения (далее ПСО) – это группа педагогов, которые договариваются о встречах с определенной целью, на регулярной основе на определенное количество времени.

ПСО – это форум командного обучения, оценки, планирования и рефлексии.

ПСО создают среду сотрудничества, в которой учителя могут свободно обмениваться проблемами и способами их решения, и ставить цели по улучшения своих собственных процессов преподавания, результатом достижения которых становится улучшение образовательных результатов их учеников.

ПСО фокусируются на образовательных результатах, индикаторах образовательных успехов и лучших практиках.

ПСО – это инструмент, с помощью которого школы и учителя могут расти профессионально, используя свой внутренний потенциал.

2. Цель

Цель ПСО помочь всем членам команды стать более осведомленными в решении профессиональной проблемы (решением которой станет улучшение образовательных результатов учеников) через групповое исследование, или индивидуальное исследование, ход и результаты которого обсуждаются всей командой.

3. Базовые принципы ПСО

- Каждый участник ПСО ощущает себя членом команды
- Каждая команда ставит перед собой цель, достижение которой становится решением определенной проблемы в преподавании
- Культура профессионального сотрудничества признается учителями более эффективной, чем культура профессиональной изоляции
- Улучшение образовательных результатов учеников в наибольшей степени обусловлено улучшением качества преподавания
- ПСО является инструментом школьного импрувмента и профессионального развития педагогов

- Учителя обмениваются профессиональными оценками
- Учителя занимаются исследованием и идентификацией лучших практик в выбранных областях преподавания, как в своей школе, так и за ее пределами
- Чтобы ПСО были успешными рабочее время учителей должно быть соответствующим образом структурировано
- Одинаково важным является создание как горизонтальных групп (по проблемам преподавания отдельного предмета, в определенном классе или параллели) так и вертикальных (между предметами, классами, параллелями).
- У команды ПСО должны быть выработаны свои стратегии мониторинга и отчётности своей работы
- На встрече ПСО каждый из членов команды докладывает о его деятельности руководителю. Для этого разрабатывается и утверждается простая процедура.
- Встречи ПСО проводятся в соответствии с согласованными всеми его членами нормами.

ПСО больше фокусируются не на том, как учитель учит, а на том, как ребенок учится. Учителя лучше учатся (овладевают искусством преподавания) друг у друга, в тех средах, где они непосредственно учат детей.

- Внимание к результатам зеркально вниманию к действиям
- Профилактика (раннее вмешательство) лучше, чем исправление ошибок.
- Изоляция и конкуренция – враги импрувмента.
- Некоторым ученикам нужно больше времени для успешного обучения, чем другим их сверстникам.
- Учителя и школа имеют значение в выборе жизненных шансов учеников.

4 ключевых вопроса для ПСО

1. Каковы наши ожидания относительно того, что должны освоить обучающиеся?
2. Как мы узнаем (измерим), что они это освоили?

3. Какова будет наша реакция, если мы поймем, что они не освоили что-то, либо не освоили ничего из того, что мы ожидали?

4. Каковы будут наши дальнейшие действия, когда мы поймем, что они это усвоили, и как мы сможем углубить процесс обучения для тех обучающихся, которые уже имеют достаточный уровень знаний, навыков и умений?

Характеристики ПСО - «почва встреч для совместного обучения»

- Разделяемая всеми миссия (Чего мы пытаемся достичь?)
- Разделяемое всеми видение (Какими мы хотим стать?)
- Разделяемые всеми ценности (Как мы будем себя вести?)
- Доверие
- Дух сотрудничества
- Ориентация на действия – наша работа происходит как во время встреч так и между ними
- Приверженность продолжительному импрувменту
- Ориентация на образовательные результаты
- Открытые классы
- Командами собираются данные, идентифицируют сильные стороны и обозначают слабые стороны
- Разработка планов импрувмента
- Обмен идеями, успехами и фрустрациями
- Среды, в которых учителя спокойно говорят о своих практиках
- Работы по сокращению разрывов в образовательных результатах
- Фокус на значимые образовательные результаты

ПСО двигают нас к пониманию того:

Чему, как ожидается, мы должны научить...

Как мы узнаем, что дети действительно научились? Какова будет наша реакция, если мы увидим, что они не научились?

«Никто из нас не лучше, чем мы все вместе взятые»

«Новые знания и навыки время от времени приходят к нам на курсах повышения квалификации, но основная часть их приходит, когда учителя совместно планируют уроки, и совместно отслеживают образовательные результаты детей, с тем чтобы найти способы их улучшить, когда учителя наблюдают друг за другом и совместно планируют импровмент».

4. Как организовать работу ПСО

Нередко, в особенности в сельской местности, у учителей нет возможности встречаться с коллегами из других школ. Поэтому в первый год целесообразно сосредоточиться на внутри школьном сотрудничестве. Основная цель на этом этапе – легитимизировать и нормировать время для работы в ПСО. Например, это может быть 6 полных рабочих дней в учебном году, которые отмечены в рабочем календаре как дни ПСО. Каждая из групп должна обозначить для себя приоритет работы.

5. Предлагаемый алгоритм работы ПСО

Основные этапы:

1. Установите правила группового взаимодействия
2. Используйте те данные, которые уже имеются в вашем распоряжении, чтобы определить цели и задачи группы (например: навыки решения проблемы, чтение с оцениванием, фонематическая грамотность, письмо и т.д.)
3. Определите и опишите основные ожидаемые результаты, которых планируете достичь в рамках решения заявленной проблемы
4. Разработайте схему, по которой учителя группы будут измерять прогресс обучающихся
5. Совместно анализируйте данные оценки, которые получены в соответствии с совместно разработанными схемами.

6. Опишите свои успешные учительские и исследовательские практики поделитесь ими с остальными членами группы.

Данные задачи можно решать, например, по плану, который представлен в Таблице 1. Такого рода планы позволяют ПСО завершить определенный цикл работы в рамках одного учебного года, хотя на усмотрение команды, можно его расширить и детализировать.

Таблица 1

Время	Задача	Иметь с собой
15 сентября	Вводное. Установление норм взаимодействия, определение приоритета сотрудничества, основанного на анализе стартовых данных.	Ученый план, программа, данные об успехах детей
Задачи, которые выполняем между встречами	<i>пишем сами</i>	
22 октября	Договариваемся о параметрах результатов (детей)	Учебный план и схема оценки достижений
Межсессионные задачи		
22 Октября	Договариваемся о рамке формализованных образовательных результатов- 8-10 позиций	Учебный план и уже имеющиеся в наличии данные по оценке образовательных результатов
Что делаем между встречами		

(задачи)		
3 декабря	Разрабатываем и описываем общие подходы к оценке образовательных результатов	Учебный план и уже имеющиеся в наличии инструменты для оценки образовательных результатов
Что делаем между встречами (задачи)	Осуществляем оценку по совместно разработанной схеме	Идеи и ресурсы для оценки
18 марта	Обмен данными и анализом оценки. Начало процесса обмена лучшими практиками	Данные по оценке
Что делаем между встречами (задачи)	Настройка педагогических практик – Переоценка	
29 апреля	Продолжаем обмениваться лучшими практиками, исследованиями и ресурсами	Данные исследований
Что делаем между встречами (задачи)	Настройка педагогических практик – Переоценка	
Сентябрь-декабрь	Внедрение описанных лучших педагогических практик	

Внутри школы работой по планированию и регулированию деятельности ПСО руководит директор, либо лицо, которому группа делегировала эти полномочия (по согласованию с директором).

Необходимо помнить, что ПСО - это только один из инструментов профессионального развития, которое должно дополняться такими формами как:

- традиционное повышение квалификации
- планы (программы) индивидуального профессионального развития
- участие в профессиональных проектах и др.

Однако при этом необходимо помнить, что наилучшим образом развитие персонала происходит не в специально организованных для этого средах, а непосредственно на рабочем месте.

Чем ПСО занимаются на своих встречах

Далее описаны 6 основных задач, которые должна решить каждая группа

ЗАДАЧА I- УСТАНОВИТЬ ГРУППОВЫЕ НОРМЫ

«Нормы описывают то, как мы должны действовать, придерживаясь нашего общего видения» - Питер Сенге

Первое, что должны сделать ПСО, - установить некие нормы и выбрать метод их мониторинга. Эти нормы фиксируются в протоколах общих договоренностей, и участники ПСО постоянно руководствуются ими в совместной деятельности. Нормы помогают прояснить ожидания относительно того как члены группы будут работать вместе, чтобы достигать разделяемых ими целей.

При разработке групповых норм следует учесть:

Время и место

Где вы будете встречаться?

Когда вы будете встречаться? Как вы будете это определять?

Будете ли вы устанавливать продолжительность ваших встреч?

Умение слушать и слышать других

Как вы будете внедрять внутри группы эту культуру?

Как вы будете поддерживать внутри группы эту культуру?

Конфиденциальность

Будут ли ваши встречи открытыми (в них смогут участвовать все желающие, а не только постоянные члены группы)?

Какие из результатов работы групп можно озвучивать за рамками ПСО, как и когда это можно делать?

Принятие решений

Как мы будем принимать решения?

Мы группа, дающая рекомендации или принимающая решения?

Мы будем искать консенсус в принятии решений?

Как мы будем действовать в случае возникновения конфликтов?

Участие

Как мы будем мотивировать участников нашей группы к совместной работе?

Будет ли у нас какая-то политика в отношении посещения наших встреч?

ЗАДАЧА II – ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ГРУППЫ

Определение целей и задач – это первый шаг в процессе развития ПСО. Важно, чтобы эти цели и задачи принимались и разделялись всеми участниками. Цели и задачи могут быть определены сроком **на один, на два или на три года.**

Основное, что следует учитывать при постановке целей и задач – это те пробелы, которые существуют в образовательных результатах обучающихся. Эти пробелы можно идентифицировать по учительским оценкам, результатам тестов и контрольных работ, учительским наблюдениям. Цели должны согласовываться с целями образовательных программ, которые реализует школа и программой развития и быть одобрены администрацией школы.

Темы работы ПСО должны иметь узкий учебный фокус и быть сориентированы скорее на процессы, чем на содержание. Необходимо сконцентрироваться на одной ключевой области, несмотря на искушение

работать по нескольким темам одновременно. Когда тема выбрана необходимо дать ответы на **4 основных вопроса:**

1. Каковы наши ожидания относительно того, чему должны научиться дети?
2. Как мы узнаем, что они этому научились?
3. Как мы будем реагировать, если увидим, что они не научились?
4. Как мы будем реагировать в отношении тех детей, которые уже это умеют?

ЗАДАЧА III – ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

После того как выбрана тема, группе необходимо описать основные ожидаемые результаты.

Критерии идентификации основных образовательных результатов

1. Устойчивость – сохранятся ли приобретенные знания /навыки надолго, либо будут утрачены после того как выполнен тест.
2. Универсальность – применимы ли эти знания/навыки в освоении многих учебных дисциплин.
3. Готовность к переходу на следующий уровень обучения: способствуют ли приобретенные знания/навыки успехам на следующей ступени обучения.

ЗАДАЧА IV – РАЗРАБОТКА ОБЩЕЙ СХЕМЫ ОЦЕНКИ

В эффективно работающих ПСО достижения обучающихся измеряются с помощью схемы оценки, которая **разработана совместно** всеми участниками и множественно использована ими в течение года.

На самом деле, конструирование и апробация этой схемы становится первичной задачей для ПСО. С помощью данных, собранных в результате оценки, учителя, участники ПСО могут исследовать свои преподавательские подходы и практики для дальнейшего улучшения образовательных результатов обучающихся.

Согласно Дуфору «Общее формирующее оценивание создается в сотрудничестве командой учителей, работающих в одной параллели, либо преподающих один предмет». Общее формирующее оценивание часто используется в течение учебного года, для того, чтобы определить:

- 1) отдельных обучающихся, которым требуется дополнительное время и поддержка;
- 2) учительские стратегии, которые являются наиболее эффективными для изучения того или иного материала;
- 3) области, в которых обучающиеся испытывают наибольшие трудности при изучении стандарта;
- 4) цели и задачи импрувмента для отдельных учителей и учительских команд.

Необходимо понимать, что в первые два года цель стать эффективным ПСО это скорее только цель, но не реальность. Участники группы находятся в процессе создания общих подходов к оценке.

ЗАДАЧА V- АНАЛИЗ ДАННЫХ ОЦЕНКИ И НАСТРОЙКА УЧИТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК

Многие школы страдают от проблемы, которую можно описать следующим образом – данных много, а информации мало. Ключевым в деятельности успешных ПСО является способность превратить данные, собранные в результате общей оценки, в информацию, которую можно использовать для работы в классе.

ЗАДАЧА VI- ОПИСАНИЕ И ОБМЕН СУЩЕСТВУЮЩИМИ ПРАКТИКАМИ И ЛУЧШИМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМИ ПРАКТИКАМИ

После того как схема совместной оценки разработана и неоднократно использована, учителя начинают обмениваться текущими практиками и одновременно исследовать лучшие практики по достижению всех видов образовательных результатов, которые определены в задаче III. Когда лучшие практики идентифицированы для всех образовательных результатов, группа договаривается о плане действий по использованию согласованных

подходов. Далее этот план воплощается в жизнь, и снова осуществляется оценка по разработанной схеме. В процессе данной работы общая схема оценивания также может быть усовершенствована.

1.3. Модель Исследования Урока, как инструмент активности профессиональных сообществ обучения³

Данное руководство – это пошаговый гид, демонстрирующий то, как Исследование Урока развивает и усовершенствует учительские практики.

Руководство содержит информацию о том:

1. как организовать изучение урока в школе
2. планировать, проводить и анализировать урок
3. вовлечь в этот процесс учеников
4. предложения относительно того, как «дистиллировать» знания,

которые получены в результате изучения урока, как практики могут быть усовершенствованы, и как их можно передать другим.

Исследование Урока – то процесс профессионального обучения, который работает, так как фокусом его становится **учение** и **прогресс**, которого достигают ученики, благодаря тому, что учителя развивают особые педагогические техники, нацеленные на усовершенствование отдельных аспектов преподавания и учения, которые они сами определили внутри своей школы.

Исследование урока – это модель совместного профессионального развития в классе, которая включает в себя следующие виды активности:

- два или более учителя работают вместе, развивая классные практики и фокусируясь на образовательных потребностях конкретных учеников;
- учителя вовлечены в процессы разработки особых техник преподавания, нацеленных на усовершенствование специфических аспектов процесса учения конкретных учеников;

³ Раздел подготовлена на основе: Audience: headteachers, leading teachers and subject leaders Date of issue: 09-2008 Ref: 00508-2008BKT-EN Copies of this publication may be available from: www.teachernet.gov.uk/publications

- учителя постоянно ведут записи всего того, что они узнали, и передают друг другу эти практические знания посредством коучинга, других профессиональных коммуникации и проведения демонстрационных уроков.

Исследование урока успешно используется в Соединенном Королевстве для улучшения учительских практик и обеспечения прогресса учеников при преподавании основных предметов в начальной и средней школе и для развития широких педагогических подходов, таких, например, как «оценивание для обучения».

В течение цикла по Исследованию Урока небольшая группа учителей (возможно даже пара):

- использует данные, которые собираются на постоянной основе для определения фокуса своей работы;

- совместно определяет педагогические техники, которые адекватны выбранному фокусу;

- определяет трех учеников (в качестве кейсов исследования), каждый из которых является типичным представителем групп, которые выделяются в конкретном классе, например – сильные, средние, продвинутые;

- совместно планирует изучение урока, в ходе которого возможно будет выявить эффекты используемой техники

- при этом, именно три выбранных ученика постоянно находятся в фокусе внимания (изучение урока- то не проведение эксперимента, это именно, развитие учительских практик);

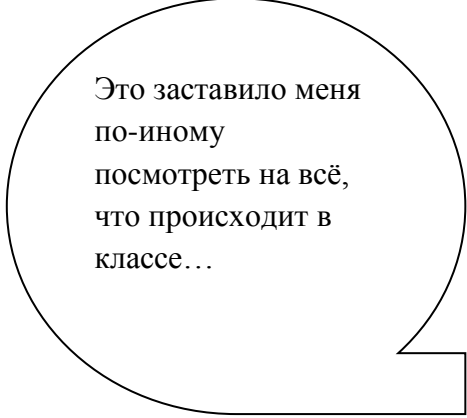
- по очереди проводят уроки и наблюдают за уроками друг друга;

- проводят интервью с выбранными учениками для получения обратной связи;

- после уроков проводят дискуссии с целью анализа того, как выбранные ученики реагируют на конкретные техники, каких успехов они добились;

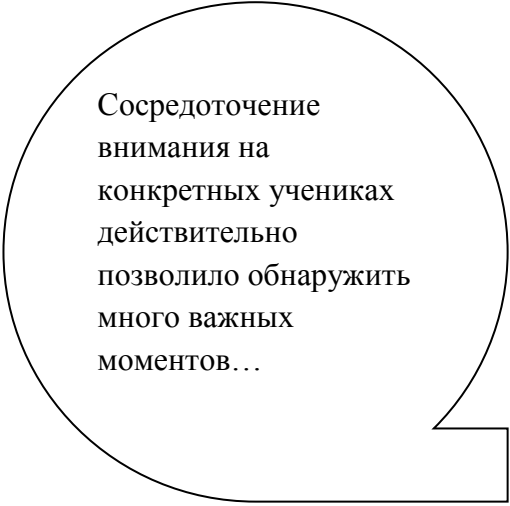
- делятся результатами своей работы с более широкой аудиторией.

Как организовать Исследование Урока в школе

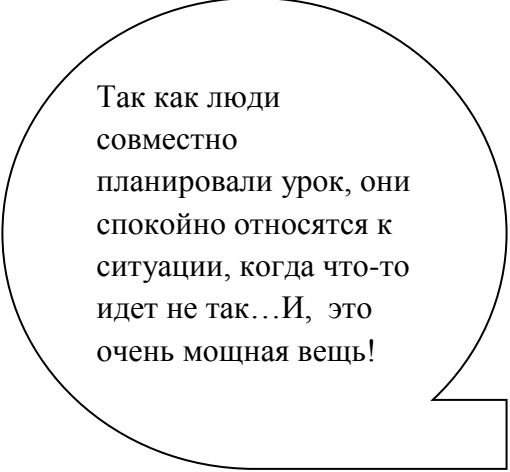
Что сработало хорошо	Заметки
<p>Выберите группу учителей – оптимально троих (либо более), которые готовы к внедрению в школе нового подхода к профессиональному развитию. Известно, что Исследование Урока хорошо работает, когда в той группе есть хотя-бы один представитель управленческой команды, чтобы был представлен разный опыт.</p> <p>Вы, как директор, проведите с ними встречу, на которой определите ожидания и правила работы, с тем, чтобы люди почувствовали, что они способны рисковать и не находятся под давлением. В Исследовании Урока все члены группы имеют одинаковый статус – статус обучающихся.</p> <p>Задайте им несколько параметров, которые характеризуют отдельные образовательные потребности учеников вашей школы (например: беглость письма у леворуких детей, скорость просмотрового чтения у девочек и др.)</p> <p>Используйте общие форматы для планирования, наблюдения и анализа.</p> <p>Выделите учителям рабочее время для совместного планирования исследуемых уроков, их наблюдения и анализа.</p> <p>Убедитесь, что учителям созданы надлежащие условия для того, чтобы делится результатами своей работы с остальным педагогическим коллективом.</p>	 <p>Это заставило меня по-иному посмотреть на всё, что происходит в классе...</p>

<p>Позиционируйте эту группу учителей, как чемпионов нового подхода и стимулируйте создание новых групп.</p>	
--	--

Как спланировать Исследование Урока и определить учеников в качестве кейсов

Что сработало	Заметки
<p>Выберите классы (класс) и группу учеников, которые станут субъектами Исследования Урока. Это должны быть ученики, представители трех основных групп – слабые, средние и продвинутые.</p> <p>Очень подробно опишите, каких результатов должен достичь каждый из этих учеников к определенному вами (и программой) времени.</p> <p>Спланируйте каждый этап урока, обращая особое внимание на те моменты, где будет использоваться учительская техника, которую вы планируете развивать и усовершенствовать. Зафиксируйте ожидаемую вами реакцию каждого из учеников на предлагаемую технику.</p> <p>Определите, настолько подробно, насколько это возможно, все ресурсы, которые необходимы для проведения урока.</p> <p>Определитесь заранее, кто из учителей за каким учеником будет наблюдать.</p>	 <p>Сосредоточение внимания на конкретных учениках действительно позволило обнаружить много важных моментов...</p>

Проведение урока

Что сработало	Заметки
<p>Обратите особое внимание на совместную оценку работы всех трех учеников. Необходимо очень четко определить какого прогресса должен добиться каждый из них, и как его можно будет измерить.</p> <p>Учителя, наблюдающие за уроком, смотрят не на работу своего коллеги, а на выбранных трех учеников.</p>	 <p>Так как люди совместно планировали урок, они спокойно относятся к ситуации, когда что-то идет не так...И, это очень мощная вещь!</p>

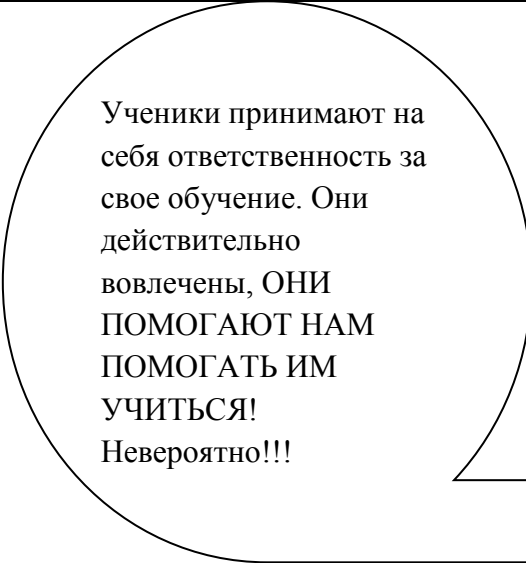
Исследование Урока. Планирование. Наблюдение. Обсуждение

Предмет: _____ Фокус: _____ Раздел программы: _____ Класс: _____ Учитель/наблюдатель: _____

Какова основная цель урока (серии уроков):.....							
Какие учительские техники планируется развивать.....							
Критерии успеха <i>(Опишите ожидаемые результаты от учеников в исследуемом аспекте)</i>	Кейс Ученик 1 Уровень: слабый/средний/продвинутый Критерии успеха в данном фокусе	Кейс Ученик 2 Уровень: слабый/средний/продвинутый Критерии успеха в данном фокусе	Кейс Ученик 3 Уровень: слабый/средний/продвинутый Критерии успеха в данном фокусе				
Этапы урока	Ожидаемая реакция	Наблюдаемая реакция	Ожидаемая реакция	Наблюдаемая реакция	Ожидаемая реакция	Наблюдаемая реакция	Характеристики/проблемы
Этап: <i>(примерное время)</i>							
Этап: <i>(примерное время)</i>							
Заключительный этап: <i>(примерное время)</i>							

Что удалось наблюдаемым ученикам (какого прогресса они добились, и как вы то увидели)								
Начальные мысли								

Интервью учеников после урока

Что сработало	Заметки
<p>Группы учителей часто интервьюируют наблюдаемых учеников после уроков. Они спрашивают о том, что сработало, как дети себя при этом чувствовали и как, по их мнению, можно улучшить этот урок, для проведения его в другом классе.</p> <p>Интервью должно быть коротким. Не больше 5 минут. Можно интервьюировать всех трех учеников в группе и по отдельности.</p> <p>Интервью необходимо проводить не откладывая. По возможности сразу после урока.</p> <p>Постарайтесь зафиксировать конкретные слова и фразы, которые произносят ученики. Некоторые группы учителей интервьюируют не только наблюдаемых учеников, но и других учеников данного класса, что с одной стороны может утроить полученные результаты, но с другой стороны может существенно отяготить вашу базу данных, и она станет более сложной в использовании.</p> <p>Предлагаемые вопросы для интервью</p> <p>Что тебе больше всего понравилось на уроке?</p> <p>Что ты узнал? (Что ты теперь умеешь делать, а до этого не умел?)</p> <p>Что ты теперь можешь делать лучше? Что для тебя значит лучше?</p> <p>Что в моей работе как учителя было для тебя самым лучшим?</p> <p>Если я буду давать этот урок другим детям, что мне нужно в нем изменить?</p>	 <p>Ученики принимают на себя ответственность за свое обучение. Они действительно вовлечены, ОНИ ПОМОГАЮТ НАМ ПОМОГАТЬ ИМ УЧИТЬСЯ! Невероятно!!!</p>

Почему?	
---------	--

Дискуссия после урока

Что сработало	Заметки
<p>Убедитесь в том, что у группы есть возможность встретиться (минимум на 45 минут) для обсуждения урока, и это должно произойти как можно раньше. Если пройдет больше 36 часов – время упущено.</p> <p>Один человек выбирается ведущим дискуссии. Все высказанные соображения обязательно записываются. Ведущий следит за тем, чтобы все суждения выстраивались в следующем ключе: <i>По данному вопросу у Ученика 2 я наблюдал...</i> Это важная характеристика Исследования Урока, так как в фокусе первоначально находится процесс учения, а только потом преподавания.</p> <p>Все члены группы должны внести свой вклад в дискуссию. Ведущий следит за тем, чтобы были обсуждены все основные вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • что планировалось для каждого ученика • что на самом деле произошло • чем объясняется разница между прогрессом учеников • какого прогресса достиг каждый из них • какие элементы учительской техники 	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 20px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <p>Поразительно, как много мы узнаем, высказывая свои идеи! Тебе приходится объяснять другим людям, почему ты так поступаешь, и это очень укрепляет твои знания, и приводит тебя в то место, куда бы ты один не дошел.</p> </div>

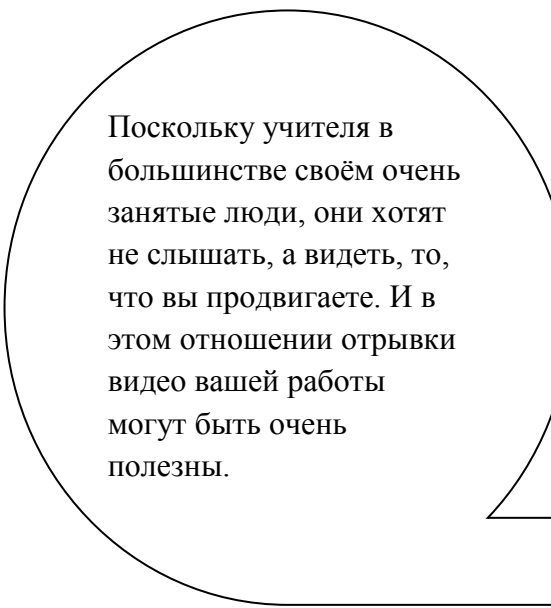
<p>способствовали (препятствовали) достижению прогресса</p> <ul style="list-style-type: none"> • что вы повторите, когда будете использовать эту технику снова • чего вы не повторите • чем вы готовы поделиться с коллегами <p>Далее вам необходимо договорится о том, каким будет следующий шаг вашей группы.</p>	
--	--

Запись дискуссии после урока			
	Кейс Ученик 1	Кейс Ученик 2	Кейс Ученик 3
<p>Какого прогресса достиг каждый ученик?</p> <p>Был ли этот прогресс достаточным?</p> <p>Что в этом отношении можно сказать о других учениках класса, группу которых он представляет?</p>			
<p>Как техника, которую вы развивали способствовала/препятствовала прогрессу учеников?</p> <p>Какие были сюрпризы?</p>			
<p>Какие аспекты развиваемой техники целесообразно использовать в дальнейшем?</p>			

Какие другие техники стоит использовать в дальнейшем?			
---	--	--	--

Подпись _____ Дата _____

Обмен результатами с другими

Что работает	Заметки
<p>Организуйте для группы возможность поделится результатами своей работы с коллегами, в особенности в части того, что касается развития учительских практик. Когда группа изначально знает, что ей предстоит это сделать, она постоянной удерживает это во внимании, и формулирует результаты своей работы как потенциально отчуждаемые.</p> <p>Видеоклипы и презентации Power Point с фото, сделанными на уроках и во время их планирования и последующих дискуссий очень подходят для такой работы.</p> <p>Также организуйте для группы возможность поработать с другими учителями, и потренировать их в использовании тех техник, которые группа усовершенствовала.</p> <p>Всячески поощряйте и цените то, что группа наработал и чем она поделилась с другими.</p>	 <p>Поскольку учителя в большинстве своём очень занятые люди, они хотят не слышать, а видеть, то, что вы продвигаете. И в этом отношении отрывки видео вашей работы могут быть очень полезны.</p>

<p>Рекомендуется создать в учительской стену «совместного обучения». На ней группа будет размещать свои фото, записи по итогам наблюдений и дискуссий, интервью учеников. Это будет стимулировать учителей к профессиональному общению более длительное время, чем непосредственно во время мероприятий по обмену практиками.</p>	
---	--

Выделение времени на Исследование Урока и встраивание его в школьную систему

Что работает	Заметки
<p>Исследование Урока обеспечит вам очень хорошее соотношение цены и качества, если вы действительно создадите возможности для того, чтобы результаты этой работы питали практику.</p> <p>Некоторые директора целенаправленно выделяют время для работы исследовательских групп. Как правило в рамках того времени, которое отводится на профессиональное развитие и менеджмент.</p> <p>В некоторых школах Исследование Урока связано с оценкой качества работы учителя, так как обмен практиками является неотъемлемой частью такой оценки. Педагоги отмечают, что-* будучи вовлеченными в исследования, они усовершенствуют те области, в которых они чувствовали себя наименее уверено, а не</p>	<div data-bbox="837 929 1564 1321" style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 20px auto;"> <p>Что меня удивило и порадовало, так это то, что люди, которые обычно закрывали дверь класса и вели уроки сами по себе, вдруг задержались и подумали: О, это будет полезно мне на моем уроке!</p> </div>

<p>просто чувствуют себя в безопасности, демонстрируя сильные стороны, как это происходит при традиционном обмене практиками.</p> <p>Однако здесь следует помнить, что Исследование Урока и оценка профессиональной деятельности учителя это не рядоположенные вещи. В школьной системе их необходимо разделять.</p> <p>Некоторые группы публично демонстрируют результаты своей работы. Дети остаются после школы и показательный урок проводится в большом зале перед широкой аудиторией представителей других школ.</p>	
--	--

Роль учителей-лидеров в поддержке и развитии профессионального обучения через Исследование Урока и использование модели Исследования Урока как платформы для внутришкольного коучинга

Что работает	Заметки
<p>Учителя-лидеры и консультанты смогут поддерживать процесс Исследований Урока, если:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●они готовы продемонстрировать определенную технику, до того, как группа начинает Исследование урока ●готовы присоединиться к группе и делиться с группой идеями и предложениями ●участвуют в обсуждениях, 	

<p>которые проводит группа по конкретным урокам и вносят предложения относительно усовершенствования учительских техник</p> <ul style="list-style-type: none"> • участвуют в наблюдениях за уроком (в равном статусе со всеми членами группы) и принимают участие в дискуссии. Методисты по предметам здесь могут выполнять ту же функцию. <p>Вокруг Исследования Урока могут быть созданы дополнительный интерес и ценность, если их результаты для учителей станут органичной частью их профессионального портфолио и будут учитываться при присвоении им профессиональных квалификаций.</p>	
---	--

1.4. Виды активности профессиональных сообществ обучения⁴

V.I. Совместные методы исследований. Триады. Парный коучинг

Что такое коучинг?

Коучинг – это рефлексия, постановка вопросов, стремление узнать что является самым важным в процессе обучения

Что такое коучинг триады?

⁴ Раздел подготовлен по материалам тренинга А. Харрис, профессора Лондонского университета, и М. Джонс, консультанта Правительства Уэльса по вопросам школьной эффективности (май 2012 года, ГБОУ 1060, г. Москва)

Это группа из трёх учителей, которые объединились, чтобы поддерживать друг друга в достижении образовательных целей с использованием коучинг подхода. Когда вы собираетесь на вашу первую встречу, вам важно понять ваши общие цели и оценить ваши сильные стороны. Вы также договариваетесь о том, кто какую роль будет выполнять и фиксируете (письменно) обязанности каждого.

В коучинг триадах следующий набор ролей: тренер, тренируемый, наблюдатель. Каждый раз когда вы встречаетесь, каждый из вас должен иметь возможность выступить в одной из этих ролей

Роль 1 Тренер

Роль тренера в том, чтобы слушать, обеспечить обратную связь и задавать вопросы

Роль 2

Тренируемый

Роль тренируемого в том, чтобы быть готовым обучаться, быть честным по отношению к самому себе и к тренеру, с тем, чтобы трезво посмотреть на ситуацию

Роль 3 Наблюдатель

Роль наблюдателя в том, чтобы «сечь всю поляну». Какие вопросы тренера вскрывают проблему? Какой вопрос тренер пропустил, а его надо было задать.

V.2. Анализ урока

Анализ урока – это форма обследования ситуации в классе. Главный фокус обследования – это то, как идут к улучшению результатов через организацию сотрудничества

В процессе анализа группа учителей определяет ту область образовательного процесса, где необходимо усовершенствование, которое в дальнейшем приведет к росту результатов, и которая станет предметом работы в практике преподавания

Группа учителей совместно планирует уроки (серию уроков), и при планировании совместно расставляет акценты на действиях, которые направлены на решение проблемы. Когда действия совместно спланированы, один учитель из группы их непосредственно осуществляет (ведёт уроки), а остальные при этом наблюдают за реакцией учеников – воспринимается ли всё как планировалось, либо как-то по иному.

Далее организуется обсуждение.

V.3. Учебные прогулки

Учебная прогулка – это короткий, структурированный визит на урок (на любое другое учебное занятие) с использованием согласованных критериев для сбора информации по определенной теме. Основная цель учебной прогулки – совершенствование процесса преподавания.

Учебные прогулки могут быть использованы для того чтобы:

- проследить степень влияния тех или иных инициатив
- обменяться положительными практиками внутри школы и между школами
- поддерживать уровень профессионального развития учителей
- создавать климат доверия, в котором учителя смогут быть конструктивными, а не деструктивными

Фокус учебных прогулок тесно связан со школьным импривментом. Любой в школьном сообществе может стать их участником.

В команде учебных прогулок обычно четыре человека. У каждого из них своя роль во взаимодействии с учениками. Команда заходит на уроки на 5-10 минут, чтобы собрать информацию по теме. Далее они в течении 5-10 минут обмениваются мнениями в коридоре.

В завершение учебной прогулки формулируются выводы и шаги по импривменту.

V.4. Девятигранный алмаз

Фасилитатор Понимает как учатся дети и взрослые
--

Фасилитатор Способен анализировать данные, с тем, чтобы определить фокус сотрудничества
--

Фасилитатор

Понимает сильные стороны и способности всех членов группы

Фасилитатор

Предлагает оптимальные варианты и следит за временем

Фасилитатор

Может контролировать ситуацию в группе и её

Фасилитатор

Поддерживает группу, поддерживая её членов и создает возможности для обмена мнениями

Фасилитатор

Служит примером, благодаря своим компетенциям и настрою

Фасилитатор

Имеет свою модель объединения группы и поддержания её в этом состоянии

Фасилитатор

Ценит различия во мнениях и интересах членов группы

2. Педагогический подход – Lesson Study⁵.

Lesson Study – педагогический подход, характеризующий особую форму исследования в действии на уроках, направленную на совершенствование знаний педагогов в области учительской практики. Подход был создан в Японии в 70-х годах прошлого столетия, опередив, примерно на 70 лет, используемый на Западе подход «Исследование в действии».

В *Lesson Study* принимают участие группы учителей, совместно осуществляющие планирование, преподавание, наблюдение, анализ обучения и преподавания, документируя свои выводы. При проведении цикла *Lesson Study* учителя могут вводить новшества или совершенствовать педагогические подходы, которые затем передаются коллегам посредством проведения открытых *Lesson Study* либо публикации документа с описанием их работы.

В зарубежных странах *Lesson Study* приобрел популярность только в нынешнем столетии. Это случилось после того, как американские исследователи подтвердили факта наличия глубоких знаний у японских учителей, как в области педагогики в целом, так и в области преподаваемого предмета, обеспечивающих высокий уровень образовательных достижений японских учащихся, в сравнении с аналогичными группами учащихся США (Стиглер и Хиберт, 1999; TIMSS., 1999).

В настоящее время в Восточной Азии *Lesson Study* используется, помимо Японии, в Сингапуре, Гонконге и Китае. Данный подход применяется так же и в западных странах, в том числе в США, Великобритании, Швеции и Канаде.

Lesson Study успешно используется в целях совершенствования методики преподавания и повышения уровня знаний учащихся по ключевым предметам в начальной и средней школе, а также, - в целях разработки концептуальных педагогических подходов, таких как оценивание для обучения (ОдО). На

⁵ Настоящий материал представляет собой руководство по использованию подхода Lesson Study в целях развития и совершенствования процессов дифференцированного и индивидуализированного процесса преподавания и обучения. Материал подготовлен на основе статьи Питера Дадли // www.lessonstudy.co.uk

протяжении цикла проведения *Lesson Study* учителя, работающие в группах (или в парах), будут:

- использовать ежедневно собираемые ими материалы периодического оценивания

для согласования приоритетов обучения и развития учащихся;

- совместно определять отвечающий установленным задачам метод преподавания, который будет в дальнейшем разрабатываться или совершенствоваться (см. Рис. 1, стр.4);

- определять трех «исследуемых учащихся», каждый из которых является типичным

представителем определенной группы учащихся в классе, например: высокого, среднего или ниже среднего уровня успеваемости в общем числе обучающихся; • совместно планировать *Lesson Study*, в ходе которого будут использованы и тщательно изучены результаты методики его проведения в контексте результатов наблюдения за тремя исследуемыми учащимися;

- проводить *Lesson Study* и вести совместное их наблюдение, акцентируя особое внимание на обучении и развитии исследуемых учащихся. Названные процедуры могут повторяться и совершенствоваться на протяжении нескольких уроков. Наблюдение не обязательно вести на всех *Lesson Study*;

- опрашивать исследуемых учащихся, чтобы понять их мнения о *Lesson Study*;

- проводить обсуждение *Lesson Study*;

- с целью анализа реакции исследуемых учащихся на применяемый метод, достигнутого ими прогресса, демонстрируемых ими результатов обучения или испытываемых трудностей в обучении, а также полученного опыта для разработки методик преподавания или обучения в будущем;

- формально представлять результаты использования подхода Lesson Study широкой аудитории коллег посредством презентации, демонстрации или коучинга.

Более подробные рекомендации по каждому из названных этапов представлены в соответствующих разделах настоящего материала и основаны на знаниях авторов о функционировании подхода *Lesson Study* в школах и колледжах Англии и за рубежом.

2.1. С какой целью следует проводить *Lesson Study*?

Успешные учителя в большинстве случаев не обращают внимания на значительную, возможно, даже на *большую* часть того, что происходит в классе. Это - *не* является недостатком! Это - результат процессов, позволивших им стать успешными учителями.

Остановимся подробнее. Классы представляют собой сложные рабочие условия, в которых приходится действовать профессионалам: 30 или более учащихся, работающих на уроке, примерно в течение одного часа, становятся носителями огромного объема информации. Столь же велика и скорость, с которой эта информация поступает учителю, что делает урок похожим, по выражению японцев, на «стремительно текущую реку» (Льюис, 1999).

Исследователи наблюдали за тем, *как* учителя справляются с данным потоком информации и скоростью ее подачи. Рэгг и другие ученые (1996) установили, что учителя преодолевают сложности первых трех лет работы и становятся хорошими педагогами, по той причине, что, каждый раз, когда они находят новый способ управления учебной ситуацией, являющейся для них проблемой, они незамедлительно преобразуют этот способ в приемлемую форму, которую в дальнейшем, интуитивно, используют в схожих ситуациях. Практические знания в подобных случаях не подтверждают факт осознанности их учителем и являются лишь подразумеваемыми (или скрытыми) знаниями, аналогично нашим знаниям о том, как ездить на велосипеде: знания проявляются, когда они необходимо, но их очень сложно выразить словами.

В отличие от, к примеру, хирургов, чьи практические знания фиксируются до мельчайших подробностей, передаются другим и затем воспроизводятся, практические знания учителя, как правило, остаются у него, поскольку он приобрел эти знания в ходе практики, но, зачастую, не осознает их наличие. В связи с тем, что учителя, как правило, работают автономно как «единственные специалисты» в своих классах, другие учителя редко имеют возможность увидеть в действии «подразумеваемые» знания коллег. Когда за практикой учителя наблюдает специалист, оценивание, зачастую, осуществляется в контексте суждения, выставления отметки или рассуждения о результативности его работы, нежели в контексте профессионализма, поэтому, в подобных ситуациях учителя, как правило, стремятся не рисковать и демонстрируют более «безопасное» преподавание.

Lesson Study помогает совершенствоваться как опытным, так и начинающим учителям. Поскольку, в результате совместного планирования, совместного наблюдения, совместного анализа учителя формируют и «совместное представление» об обучении. Аспекты обучения в данном случае рассматриваются нами не только с собственной позиции, но и глазами коллег, с которыми *Lesson Study* готовится, в результате чего фактическое обучение, наблюдаемое на *Lesson Study*, сопоставляется с обучением, которое мы представляли себе в процессе его планирования. Это побуждает нас осознавать вещи, которым мы обычно не придавали значения, так как они либо нами «отсеивались», либо сохранялись как подразумеваемые знания.

Многие, кто использует подход *Lesson Study*, утверждают о том, что, акцентируя внимания и, таким образом, узнавая больше о потребностях в обучении и поведении отдельных исследуемых учащихся, они в определенной степени больше познают индивидуальность каждого из всех своих учащихся. Следовательно, в отличие от преподавания для некоей «середины» класса, между сильными и слабыми учащимися, *Lesson Study* позволяет учителям быть более осведомленными и учитывать потребности каждого учащегося на

протяжении всей своей практики, при этом, не «перегружая» свой опыт второстепенной информацией.

2.2. Проведение Lesson Study

Подход Lesson Study представляет собой цикл, включающий не менее трех Lesson Study, совместно планируемых, преподаваемых/наблюдаемых и анализируемых группой учителей (Рисунок 1).

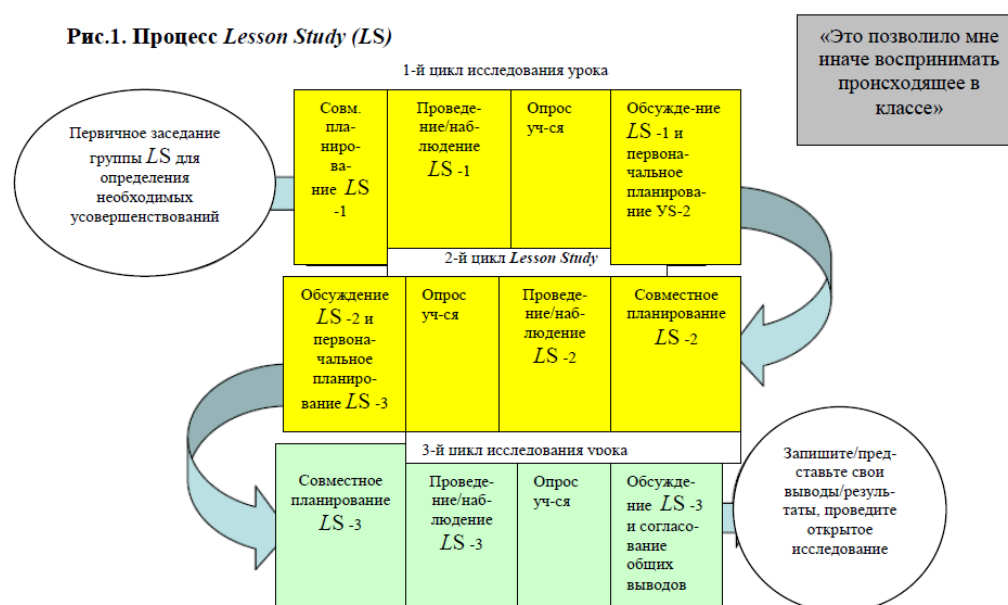


Рис.1. Процесс Lesson Study (LS)

Рекомендуемые действия

Выберите группу учителей (**предпочтительно из трех человек**) которым, предположительно, понравится задача внедрения в школе нового профессионального подхода к обучению. Lesson Study эффективно функционирует, если в данный состав группы включен хотя бы один из представителей руководства и учителя, имеющие значительный преподавательский опыт. Проведите заседание с участием группы для определения ожидаемых результатов и установления основных правил, позволяющих членам группы «рисковать» без колебаний и не чувствовать над собой жесткого контроля. В процессе Lesson Study все члены группы имеют равный статус профессиональных обучающихся.

Разработайте ряд параметров на основе потребностей определенной школы или класса/возрастной группы, например: принципы использования дискуссии для обучения в рамках групповых рабочих сессий и др. Используйте общие форматы *Lesson Study* для планирования уроков, их наблюдения, анализа (примеры, которые Вы можете использовать, приведены в настоящем издании). Предоставьте учителям *специальное* время (не менее одного часа) для планирования первого *Lesson Study*. Цените их время в период проведения ими *Lesson Study* и обеспечьте для них возможность проведения обсуждения сразу либо спустя незначительное время после проведения *Lesson Study*.

Активно интересуйтесь ходом процесса. Обеспечьте группу, реализуемую подход *Lesson Study* специальными возможностями для презентации своих результатов коллегам (педагогический совет, коучинг и др.). Используйте членов группы в качестве лидеров педагогического коллектива для организации последующих групп по реализации подхода *Lesson Study*.

Планирование первого *Lesson Study* и определение «исследуемых» учащихся

Рекомендуемые действия

Определите, в каком классе Вы будете проводить первый *Lesson Study*; затем выберите трех учащихся, являющихся типичными представителями различных групп обучающихся в классе: учащихся, имеющих высокие, средние и ниже среднего показатели в общеучебных навыках (письменная речь и т.д.) или в аспектах обучения, касающихся конкретных предметов.

Определите уровень каждого из учащихся, работающих по ключевым направлениям *Lesson Study*. Запишите *четко и лаконично* ожидаемые Вами результаты от каждого ученика по окончании *Lesson Study*.

Исследуемый ученик А

Имя.....

Критерии успеха для данного ученика.

По окончании серии *Lesson Study* ученик А будет ... (опишите, как он будет демонстрировать динамику достижения поставленной цели обучения на уроке).

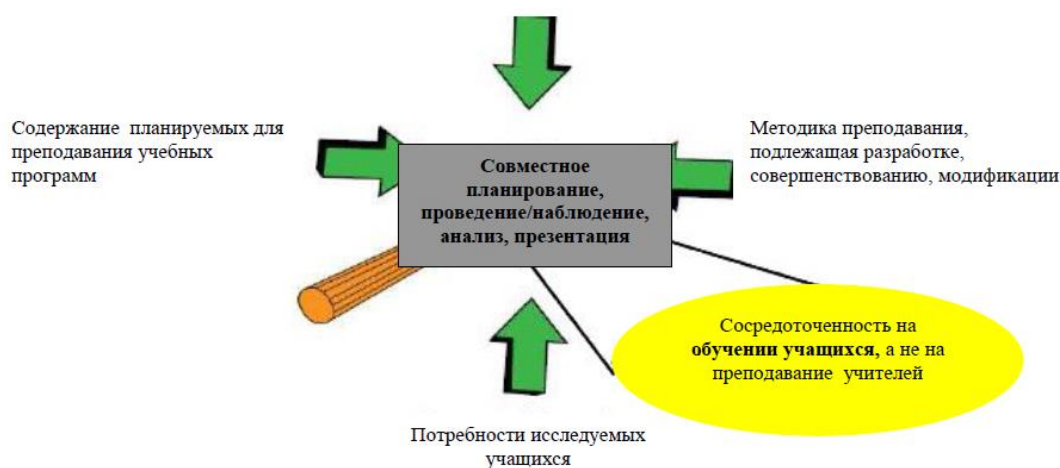
Дополнительные комментарии

Планируйте каждый этап урока, обращая внимание на последовательность использования Вами методики преподавания, которую Вы совершенствуете или планируете использовать. Фиксируйте ожидаемую реакцию от каждого из исследуемых учащихся: что каждый из учащихся будет делать на каждом из этапов, чтобы продемонстрировать свой прогресс? Определите с максимальной возможной точностью, какие ресурсы будут использованы и каким образом; что Вы будете записывать на доске, и определите временные рамки для каждого этапа.

Определитесь между участниками группы, кто за каким исследуемым учащимся (учащимися) будет наблюдать, что оградит вас от сбора данных всеми участниками лишь о двух учащихся и не оставит без внимания - третьего.

Схема планирования *Lesson Study* представлена на странице 6. В целях использования, ее необходимо увеличить до формата А-3. Каждый член группы *Lesson Study* должен иметь копию схемы на начало урока, поскольку она служит листом комментариев к наблюдению и основой для обсуждения после проведения урока.

Совершенствуемая/разрабатываемая методика обучения учащихся



2.3. Проведение первого *Lesson Study*

Рекомендуемые действия

Используйте схему, представленную на следующей странице, для планирования *Lesson Study*. Предпочтительнее увеличить ее до формата А-3. Схема может также быть использована в качестве карты наблюдения (если копирована и представлена наблюдателями на *Lesson Study*) и является базовым материалом для обсуждения после *Lesson Study*.

Обратите особое внимание на совместное оценивание этапов, на которых работают исследуемые учащиеся. Вы можете использовать материалы оценивания достижений учащихся. Очень важно, чтобы члены группы письменно фиксировали свои ожидания от каждого из учащихся наблюдаемой группы по окончании урока, и предполагаемые доказательства.

Поскольку *Lesson Study* планируется совместно, то и является совместной собственностью группы, означающей, что наблюдатели менее концентрированы на учителе и более – на учащихся (исследуемых учениках). Наблюдателям необходимо стремиться начинать каждый процесс наблюдения с концентрацией сугубо на исследуемом ученике, и, далее – расширять границы наблюдения до группы или класса, в целом.

Наблюдателям необходимо отмечать ответы исследуемых учащихся на различных этапах урока, замечая степень их соответствия или отличия от, предполагаемого ими, на данном этапе. Следует отмечать также все критические ситуации. Если создается ситуация, характерная для всех

(например, все учащиеся одинаково неправильно что-то понимают), отметьте его в правой колонке.

По возможности, отмечайте время каждого комментария.

В заключение установите доказательства прогресса каждого из учащихся в сопоставлении с планируемыми Вами ожиданиями и отметьте степень достижения. Каковы ключевые моменты для исследуемых учащихся (группы, класса) к последующему уроку? Какие вопросы Вы могли бы задать им во время опроса после урока? Запишите их в строке «первоначальные мысли», в нижнем поле страницы.

Схема планирования, наблюдения и обсуждения урока

Предмет

Приоритет обучения

Учитель/наблюдатель

Какова цель обучения на данном *Lesson Study* (он может быть частью более продолжительной последовательности обучения) Разработка какой методики обучения является целью данного *Lesson Study*? *Совершенствование...*

Текущие достижения и критерии успеха. Опишите результаты в рамках конкретных аспектов, которые Вы ожидаете от учеников по окончании	Исследуемый ученик А Критерии успеха для данной фокусной группы		Исследуемый ученик В Критерии успеха для данной фокусной группы		Исследуемый ученик С Критерии успеха для данной фокусной группы		
Этап серии уроков	Каким Вы ожидаете ответ ученика (ов) А	<i>Как он (она, они) отвечают в результате</i>	Каким Вы ожидаете ответ ученика (ов) В	<i>Как он (она, они) отвечают в результате наблюдений</i>	Каким Вы ожидаете ответ ученика (ов) С	<i>Как он (она, они) отвечают в результате наблюдений</i>	Примеры / вопросы
Этап ... (примерное время)							
Этап ... (примерное время)							

Заключительный этап ... (примерное время)							
Что учащиеся смогли сделать? (какого прогресса они достигли,							
Предварительные идеи							

Опрос исследуемых учащихся после урока

Рекомендуемые действия

В Великобритании группы *Lesson Study*, по его окончании, часто опрашивают исследуемых учащихся, с целью определить их мнение о том, **что** было для них полезно, **что**, по их мнению, они узнали, и **как**, на их взгляд, можно было бы изменить урок, сделать его еще более эффективнее, если бы он проводился повторно, в другом классе.

Опрос должен быть кратким (не более 5-ти минут) проведен со всеми исследуемыми учащимися одновременно или с каждым из них, по отдельности.

Желательно проводить опрос учащихся при первой появившейся возможности, хотя, в идеале – по окончании урока.

Необходимо дословно записывать в своих заметках некоторые из их ответов.

В отдельных случаях, после урока проводят опрос и других учащихся из тех же групп, что и исследуемые учащиеся, что помогает рассматривать ответы с разных точек зрения, хотя, это может усложнить собранные данные.

Предлагаемые вопросы для опроса исследуемых учащихся после урока

Что тебе больше всего понравилось на уроке? Чему ты научился? Что ты сейчас можешь делать из того, что не мог делать прежде? Что ты можешь сделать лучше? Насколько лучше? И т.д. Какая часть обучения была для тебя наиболее эффективна? Если этот же урок будет проводиться в другой группе, что бы ты в нем изменил и почему?	
--	--

2.4. Обсуждение после Lesson Study

Рекомендуемые действия

Группе *Lesson Study* необходимо встретиться по возможности сразу после урока (разумеется, не позднее, чем через 24 часа после урока). Вы, возможно, пожелаете ознакомиться со следующими критериями успешного обсуждения после Урок-study:

Открытость критическим суждениям и предложениям.

Приверженность результатам наблюдения и отсутствие оправданий неудачам.

Принятие совместных обсуждений после урока как метода совместного обучения.

Постановка четких цели и вопросов в плане/карте наблюдения.

Выбор кандидатуры «модератора» обсуждения (председателя, который может координировать обсуждение, обеспечивая ему позитивность), выполняющего функции, совмещенные с функцией «Советника» (заключительного комментатора), роль которого заключается в установлении обучающего эффекта по итогам обсуждения в качестве основы для практических действий группы или отдельных лиц, не входящих в состав группы *Lesson Study*. Данная кандидатура может не являться работником школы (Такахаши, 2005).

Самое важное, что следует запомнить: процесс анализа должен начинаться с наблюдения за обучением исследуемых (и других) учащихся, перед анализом преподавания (см. Рис. 3, ниже). Данная последовательность позволяет сконцентрироваться на обучении учащихся и на этой основе - обучении учителей, и снижает тенденцию к проведению обсуждения в форме отзывов о преподавании, которое может показаться учителям субъективным по характеру и не способствующим их профессиональному развитию (Рисунок 3).

Поставьте подпись и дату записи. Храните комментарии в журнале профессионального обучения в учительской.

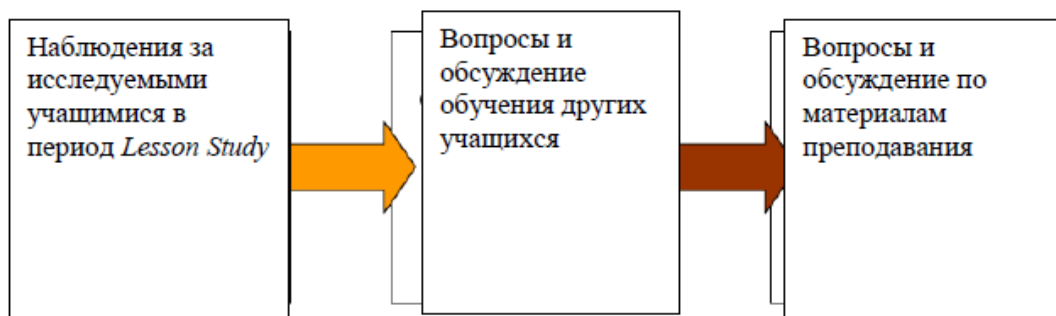


Рисунок 3. Схема обсуждения после LS

Нижеследующий образец может быть использован для записи обсуждения по итогам урока

Запись обсуждения по итогам урока			
	Исследуемый ученик А	Исследуемый ученик В	Исследуемый ученик С
Какого прогресса достиг каждый из учащихся? Был ли он оптимальным? Какие результаты показывают другие учащиеся в представляемых ими группах?			
Как помогал или мешал внедряемый метод (возможно, то и другое)? Какие были неожиданности?			
Какой аспект (-ы) метода обучения нуждается в последующем корректировании для повышения результатов каждого ученика?			
Что мы должны постараться сделать в следующий раз?			

Ф.И.О.....

Дата.....

Формальное представление результатов коллегам

Рекомендуемые действия

До начала *Lesson Study* обеспечьте группе возможность презентации коллегам того, что они проделали, узнали и доработали, особенно, касательно основ внедряемой ими методики обучения. Если учителя заранее знают о предстоящем обсуждении собственных выводов с коллегами, они будут помнить об этом на протяжении всего процесса. Это помогает группе *Lesson Study* четко формулировать свои мысли и выводы для дальнейшего их использования и воспроизведения коллегами. Краткие видеоролики *Lesson Study* и цифровые фото, вставленные в презентации PowerPoint – популярный способ обобщения практики и процессов проведения уроков (Вам необходимо будет убедиться в действии в Вашей школе политики по использованию видео и фотоматериалов).

Организуйте возможность для членов группы *Lesson Study* работать с другими учителями с целью оказания им помощи (проведение коучинга) в постижении педагогической методики, которую группа *Lesson Study* выработала, адаптировала или усовершенствовала.

Помните о том, что четкое формулирование, разъяснение и демонстрация практики помогает тем, кто учится на опыте коллег, усовершенствовать свою практику; повышает эффективность работы специалиста, осуществляющего разъяснение или коучинг. Причина в том, что подобный прием наглядно демонстрирует то, что зачастую является скрытым (подразумеваемым) знанием практики, которое учителя используют, но никогда прямо не выражают. Разъяснение помогает им больше узнать самим о своих знаниях и, следовательно, предоставляет больше возможностей для их дальнейшего совершенствования. Отметьте и оцените то, что Вы узнали и представили.

Организируйте «стену обучения» в общем кабинете для персонала, на которой группа *Lesson study* может представлять свою работу (фотографии, заметки, наблюдения, результаты дискуссий, опросы учащихся, предварительные выводы). Это способствует активности и разнообразию обсуждений в учительском кабинете в течение длительного времени после формального представления.

2.5. Планирование времени для *Lesson Study* и включение его в школьные программы

Рекомендуемые действия

Lesson study – это разумное соотношение цены и качества, если Вы действительно создаете возможность для внедрения результатов этой методики в практику как учителей, занимающихся исследованием, так и других коллег в школе.

Некоторые директора школ отвели специальное время для профессионального обучения, при котором группы *Lesson Study* планируют и анализируют свои уроки за счет времени, которое обычно выделяется на профессиональное развитие и управление. Разумное использование времени РРА на обучение специалистов, поэтапных графиков или перерывов и прочих средств, позволяющих учителям свободно общаться, может обеспечить возможности для планирования или обсуждения по итогам урока, для которых не всегда требуются материальные средства.

Руководители департамента могут включить *Lesson Study* в систему преподавания и обучения своей школы, в качестве политики по профессиональному обучению сотрудников. Это предоставляет учителям и другим специалистам право на профессиональное обучение и возможности непрерывного профессионального развития, предполагающие модели, признанные в настоящее время и имеющие наибольшее влияние на учебную практику. Один из примеров - установление продуктивной связи *Lesson Study* и управление его эффективностью, благодаря чему, участие в *Lesson Study* и презентация его результатов коллегам рассматривалась как компонент

управления эффективностью. Вовлеченные сотрудники подтверждали, что участие в *Lesson Study* способствовало их совершенствованию в вопросах, в решении которых они чувствовали себя менее уверенно, в отличие от *работы без риска* в области, недостаточно эффективной с точки зрения преподавания.

Некоторые группы *Lesson Study* демонстрируют разрабатываемые ими методики другим учителям на открытых *Lesson Study*, в процессе которых учащиеся остаются после занятий, и уроки проводятся в зале для приглашенной аудитории из близлежащих университетов с последующим живым обсуждением. Такая форма популярна в Японии.

Вовлечение тренеров по *Lesson Study* в целях содействия и совершенствования профессионального обучения на основе подхода *Lesson Study* и использования его модели в качестве платформы для межведомственного или межшкольного коучинга.

Рекомендуемые действия

Ведущие учителя и консультанты могут оказывать содействие процессу группы *Lesson Study* посредством:

- Демонстрации методики в школе другим учителям перед началом *Lesson Study*.

- Присоединения к группе *Lesson Study* в ходе планирования и внесения в процесс *Lesson Study* своих идей и предложений.

- Совместного с группой *Lesson Study* обсуждения подготовленного ими *Lesson Study* и внесения предложений о способах разработки педагогической методики.

Ведущие учителя-предметники могут играть аналогичную роль, в особенности, если они сами участвуют в цикле *Lesson Study* и становятся лидерами в школе. Дополнительный интерес к подходу *Lesson Study* и признание его значимости могут быть обеспечены при условии использования данной методики учителями с целью создания портфолио подтверждений конкретных приемов преподавания, или получения

профессиональной/научной квалификации, признания. Когда учителями будет разработана практика, оказывающая явное влияние на обучение и совершенствование учащихся, и которая, по Вашему мнению, будет интересна другим, зарегистрируйте ее как практическое исследование на сайте www.lessonstudy.co.uk

Литература

1. Department for Children, Schools and Families. (2008). *Improving practice and progression through lesson study: a handbook for head teachers, leading teachers and subject leaders* [Усовершенствование практики и достижение прогресса посредством Lesson Study: руководство для старших преподавателей, учителей-лидеров и учителей-предметников]. London: DCSF.
2. Dudley, P. (2008). *Lesson study in England: from school networks to national policy* [Lesson study в Англии: от школьных сетевых сообществ до государственной политики]. Presented at the World Association of Lesson Studies Annual Conference, Hong Kong Institute of Education.
3. Dudley, P. (2011). *How Lesson Study orchestrates key features of teacher knowledge and teacher learning to create profound changes in professional practice* [Каким образом Lesson Study определяет основное содержание знаний и обучения учителя для создания значительных перемен в профессиональной практике]. Presented at the World Association of Lesson Studies Annual Conference, Tokyo.
4. Trends in International Mathematics and Science Study. (1999). *TIMSS 1999 assessment results* [Результаты по итогам оценивания международного исследования по оценке качества математического и естественнонаучного образования 1999 года]. Retrieved June 4, 2010, from <http://nces.ed.gov/timss/>
5. Takahashi, A. (2005). *An essential component of lesson study: post-lesson discussion* [Основной компонент Lesson study: обсуждение урока после его проведения]. Presented at the The Northwest Regional Educational Laboratory's Lesson Study Symposium, Olympia, Washington: DePaul University, Chicago.

6. Wragg, E.C., Wikely, F., Wragg, E., & Haynes, G. (1996). *Teacher appraisal observed* [Наблюдение и анализ учителя]. London: Routledge.

3. О содержании уроков русского языка в школах, со смешанным языковым составом обучающихся, с разным уровнем владения русским языком.

В материале представлены рекомендации по обучению русскому языку детей из семей мигрантов, с неродным русским языком⁶.

Почему существующие, привычные для нас **учебники по дисциплине «Русский язык»** не годились и не годятся для обучения в общеобразовательном классе?

- 1) Носителя русского родного языка, поступившего в 1-й класс, мы обучаем письму, чтению, опираясь на его речевой опыт, на знание большого массива культурно-значимых русских текстов: сказок, рассказов детских писателей, стихов, потешек, песенок.
- 2) Важнейшей целью обучения является формирование представления о том, как устроен язык. Поэтому уже на первых уроках начинается звуко-буквенный анализ слова, анализ предложения. Изучаются правила орфографии.

Что такое учебник для **ребенка-иностранца**, каким целям он соответствует?

- обучение лексике, распределенной по темам (*семья, игрушки, питание, школа ...*)
- обучение коммуникативным моделям (как попросить? Как поблагодарить? извиниться и т.д.)
- освоение основ русской грамматики для того, чтобы общаться на русском языке: быть понятым и самому понимать. При этом нет необходимости уметь рассуждать об устройстве языка, формулировать правила и проч.
- освоение культурно значимых текстов, приобретение фоновых знаний и т. д.

⁶ Материал подготовлен Доцентом кафедры международного (поликультурного) образования и интеграции детей мигрантов в школе МИОО, канд. фил. наук О.В. Синёвой

Что такое учебник **для детей мигрантов**, каким целям он соответствует?

Такой учебник должен совмещать в себе цели и учебников РКИ и учебников предметной области «Русский язык»

Вышеописанные аспекты учтены в сопроводительном курсе русского языка, представленном новой редакцией учебного пособия «Русский язык от ступени к ступени», а также новым пособием «Русский язык: от ступени к ступени. Произношение, чтение и письмо».

Все темы сопроводительного курса соотносятся с программой дисциплины «Русский язык» ФГОС, однако отбор тем и их подача (методика изучения) имеют свою специфику, основанную на гармонизации знаниевого и личностно-деятельностного подходов в обучении.

Принципы его построения следующие:

- интерактивное обучение, т.е. взаимодействие не только преподавателя и ученика, но и совместная учебная деятельность учеников, обладающих высокой лингвистической компетенцией, со слабо владеющими русским языком. Сотворчество, совместный поиск решения поставленных учебных задач способствуют гармонизации учебного процесса. Это особенно важно в свете личностно-деятельностного подхода.

- Круг текстов, использующихся в качестве основы, материала для обучения, и в то же время являющихся целью обучения, отвечает задачам формирования широкой и разносторонней лингвистической, культурологической и страноведческой компетенции учащихся. При этом соблюдается принцип интегративности, межпредметного взаимодействия русского языка и других дисциплин в образовательном процессе. Таким образом, в пособии реализована идея метапредметности. Огромную роль в этом случае играет популярный научный, учебно-научный текст, тексты разной жанровой и стилистической направленности.

- Концентрический подход к изучению на разнообразном лексическом материале грамматических тем, особенно тех, которые представляют трудности для детей-инофонов.

Особенно актуальным становится вводный фонетический курс, совмещающий в себе обучение чтению, произношению, письму и основам грамматики, а также формированию лексического запаса. Именно на этапе освоения навыков чтения возможно совместное обучение носителей языка и инофонов. Формирование лингвистической компетенции, приобретение базовых лингвистических знаний носителями языка (звуко-буквенный анализ, слоговое деление, морфемный состав слова, правила орфографии, структура предложения) соотносится с овладением самим русским языком инофонами (развитие произносительных навыков и интонирование, освоение основных грамматических моделей, принципов словообразования). Особенность данного курса заключается и в особом порядке предъявления звуков (букв), и в типологическом подборе слогов, предъявляемых по принципу оппозиции (например, *то-до / тѐ-дѐ; та-тя-тья*), и в обучении правилам орфографии. Орфографическая компетентность становится не самоцелью, а результатом знаний фонетических, морфонологических, грамматических закономерностей русского языка, их роли в речи. При этом насыщенность орфографическими образцами (моделями) оказывается гораздо выше, чем в учебниках букварного периода, предназначенных для СОШ. Это представилось возможным за счет внимания

- к внутренней форме слова: производное слово дается в паре с производящим (*хо-хо-хо – хохотал*)
- к грамматической форме слова: предлагается грамматическая парадигма или пара (*окно-окна*)
- к выделению словарных слов для фонетического анализа (*телефон*)

Осуществляется комплексный подход к обучению всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение - правильное произношение и **интонирование** - чтение и письмо). Разноязычный состав учащихся становится поводом активизации учебной деятельности обучающихся на уроках русского языка на основе создания проблемной ситуации, поисковых задач.

Учитель-русист особое внимание уделяет различным аспектам методики преподавания русского языка в поликультурном разноуровневом классе, но прежде всего формированию ценностного отношения к языку государственному (в соответствии с требованиями ФГОС) и родному.

Проведенные нами социолингвистические исследования показывают, что ценностное отношение к родному языку проявляется в таких представлениях личности как «родной язык народа», «государственный язык страны», «средство межэтнического и международного общения», «развивающийся язык», «один из развитых языков мира». Особо можно выделить отношение к языку как к эстетическому феномену, проявляющемуся в речевом поведении личности в диалектическом единстве следования языковым нормам и стремления к индивидуальному самовыражению. Существуют следующие тенденции отношения к родному языку, иногда противоречивые: 1) язык рассматривается как «культурно-национальный феномен»; 2) как красивый язык; 3) как уникальный язык и 4) как «необходимый только в моей семье».

В связи с этим на уроках русского языка особо необходимо акцентировать внимание учащихся на факте многообразия культур и языков, значимости и уникальности каждого языка и в то же время сходных и / или отличительных чертах в системах русского и других родственных / неродственных языков. Так ученик может осознать, что строевые черты изучаемого им русского языка свойственны и его родному языку, а также изучаемому западноевропейскому языку (английскому, немецкому, французскому), что мотивирует лингвистический интерес.

Итак, в структуре урока русского языка должно найти место

- 1) сравнение языковых реалий русского и родного языка учащегося, а также сравнение фразеологических единиц (пословиц, поговорок, фразеологизмов). В связи с этим необходимы упражнения, развивающие лингвистическое мышление, лингвистическая задача, лингвистический эксперимент;

- 2) подбор культурологически значимых текстов, позволяющих сравнивать явления культуры. При этом тексты должны отвечать требованиям программы по изучению определенных грамматических тем;
- 3) работа в парах и в мини-группах, в которые входят носители русского родного и слабо владеющие русским языком. При этом особенно важны тексты, включающие в себя диалоги, т.е. тексты, которые можно инсценировать;
- 4) совместная проектная деятельность. Например, проект «Страны, города, селения», в котором учащиеся представляют свою страну или страну своих предков, а также проекты, посвященные освоению многообразия языков через освоение многообразия культурных явлений.

Таким образом, создание бесконфликтной образовательной среды в условиях полиэтнического образовательного учреждения и достижение ситуации академической успешности возможно при гармонизации содержательных и организационных составляющих учебного процесса.