

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

С. И. ДОРОШЕНКО

СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ
ПРОЦЕССОВ

Учебное пособие



Владимир 2021

УДК 371.4(075)
ББК 74.044.3я73
Д69

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук
директор муниципального бюджетного образовательного учреждения
средней общеобразовательной школы № 15 г. Владимира
Н. В. Кузнецова

Кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Дорошенко, С. И.

Д69 Системные изменения школьного образования в условиях
инновационных процессов : учеб. пособие / С. И. Дорошенко ;
Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-
во ВлГУ, 2021. – 180 с. – ISBN 978-5-9984-1428-2.

Рассматриваются инновационные процессы, происходящие в школьном образовании, с позиций системного подхода, изменений структуры, содержания, педагогических технологий в современной школе. Содержит теоретический материал по курсу «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов», вопросы, задания для самостоятельной работы, практических занятий, контроля.

Предназначено для магистрантов, обучающихся по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Табл. 3. Библиогр.: 42 назв.

УДК 371.4(075)
ББК 74.044.3я73

ISBN 978-5-9984-1428-2

© ВлГУ, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	9
Глава 1. ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Реформа 1802 – 1804 годов.....	11
1.2. Реформа 1864 года.....	13
1.3. Реформа 1918 года. Создание Единой трудовой школы.....	14
1.4. Реформа 1931 года.....	22
1.5. Реформа 1984 года.....	26
Вопросы для обсуждения.....	28
Глава 2. ИННОВАЦИЯ. ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАНИИ	
2.1. Теоретические основания инновационных.....	29
процессов в образовании.....	29
2.2. Подготовка учителя к инновационной деятельности.....	35
Вопросы для обсуждения.....	39
Глава 3. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
3.1. «Цифровая революция» в образовании.....	40
3.2. Формирование «навыков будущего».....	42
3.3. Поддержка одаренных детей и молодежи.....	42
3.4. Формирование образовательных экосистем.....	43
3.5. Развитие учебно-педагогического сотрудничества.....	44
3.6. Проектная деятельность в образовании.....	45
3.7. Создание и функционирование школы полного дня.....	46
Вопросы для обсуждения.....	47
Глава 4. СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	
4.1. Мотивация в обучении. Целеполагание.....	48

4.2. Принципы обучения	49
4.3. Содержание образования.....	51
4.4. Технологии обучения.....	52
Вопросы для обсуждения	55

Глава 5. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

5.1. Образовательный проект: метод или технология	56
5.2. Педагогические возможности проектной	61
деятельности школьников	61
5.3. Принципы проектной технологии	62
5.4. Структура образовательного проекта	65
Подготовка вопросов, направляющих проект	65
Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя.....	67
Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся.....	68
Анализ примеров продуктов проектной деятельности учащихся. Формирующее и итоговое оценивание. Сопровождение и поддержка проектной деятельности. Работа с ресурсной базой проекта. Оформление ссылок на ресурсы.....	72
5.5. Оценивание результатов проектной деятельности обучающихся	75
Вопросы для обсуждения	77

Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

6.1. Понятие «Одаренность»	78
6.2. Массовые формы и механизмы отбора одаренных школьников, поддерживаемые государством.....	79
6.3. Индивидуализированные формы и механизмы отбора одаренных школьников	82
6.4. Способы поддержки талантливых детей и молодежи	82
6.5. Организация работы с одаренными детьми в специально созданных педагогических условиях	84

6.6. Работа с педагогами и родителями.....	87
Вопросы для обсуждения	93

Глава 7. ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

7.1. Общее образование: урочная и внеурочная деятельность	94
7.2. Дополнительное образование	95
7.3. Интеграция общего и дополнительного образования.....	97
7.4. Инновационные формы организации дополнительного образования, ориентированные на интеграцию с общим образованием	99
Вопросы для обсуждения	104

Глава 8. СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ДИАГНОСТИКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.1. Понятие «Диагностика результатов образовательной деятельности».	
Причины изменений в процессе диагностики результатов образовательной деятельности	105
8.2. Образовательные результаты как объект диагностики и оценивания	107
Начальное образование	107
Основное общее образование	110
Среднее общее образование.....	114
8.3. Портфолио как современное средство диагностики и оценивания образовательных результатов	118
8.4. Всероссийские проверочные работы.....	120
8.5. Национальное исследование качества образования	127
8.6. Безотметочная система обучения. Оценивание в модели «Школа Жизни», реализующей концепцию гуманной педагогики (Ш. А. Амонашвили)	129
Вопросы для обсуждения	137

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО КУРСУ «СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ»	138
Практическое занятие № 1	
Система школы. Система школьного образования	138
Практическое занятие № 2	
История формирования отечественной системы школьного образования	138
Практическое занятие № 3	
Современные системные изменения в школьном образовании	139
Практическое занятие № 4	
Управленческий аспект осуществления системных изменений школьного образования	140
Практическое занятие № 5	
Теоретико-воспитательный аспект системных изменений школьного образования	141
Практическое занятие № 6	
Дидактический аспект системных изменений школьного образования	142
Практическое занятие № 7	
Личность учителя в инновационном процессе	143
Практическое занятие № 8	
Интеграция основного и дополнительного образования в условиях инновационных процессов	145
Практическое занятие № 9	
Закон «Об образовании в Российской Федерации»: создание правового поля для осуществления системных изменений в школьном образовании	146

Практическое занятие № 10	
Структура и содержание Федеральных государственных образовательных стандартов как основа для осуществления системных изменений в школьном образовании.....	146
Практическое занятие № 11	
Профессиональный стандарт: системные изменения в требованиях к учителю	147
Практическое занятие № 12	
Формирование стандартов по предметным направлениям в контексте педагогических инноваций	148
Практическое занятие № 13	
Системные изменения в диагностике результатов образовательной деятельности.....	149
Практическое занятие № 14	
Системные изменения в подготовке учителя	151
Практическое занятие № 15	
Инновации в переподготовке, повышении квалификации, самообразовании учителя.....	151
Практическое занятие № 16	
Конкурсы и олимпиады в системе инновационной деятельности учителя.....	152
Практическое занятие № 17	
Аттестация учителя. Подготовка к аттестации в контексте системных изменений школьного образования.....	153
Задания для рейтинг-контроля.....	155
Вопросы к экзамену	156
Задания для самостоятельной работы	157

Примерная тематика курсовых работ.....	158
Краткие требования к содержанию и оформлению курсовой работы по дисциплине «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов».....	160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	163
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	165
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ.....	172

ВВЕДЕНИЕ

Современное школьное образование меняется и обновляется с невиданной интенсивностью. Инновационные процессы, касающиеся школьного образования, охватывают все стороны школьной жизни, содержания и организации образовательного процесса. Возникает необходимость не только знакомиться с системными изменениями школьного образования, следить за этими изменениями, но и активно осуществлять их, оценивать происходящую инновационную деятельность, уметь ее организовать.

Цель освоения дисциплины «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов» – формирование у магистрантов системы общекультурных и профессионально-педагогических компетенций в сфере педагогической инноватики. В содержание курса входят рассмотрение проблем реформирования отечественной системы образования с историко-педагогических позиций, обращение к типам и видам инновационной деятельности в школе, выявление наиболее значимых направлений современной инновационной деятельности (работа с одаренными детьми, инновации в диагностике результатов образовательного процесса, инновации в сфере дополнительного образования школьников и др.).

Дисциплина «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов» – это дисциплина, изучаемая по выбору магистрантов. Она находится в логической и содержательно-методической взаимосвязи с другими дисциплинами магистерской подготовки: «Современные проблемы науки и образования», «Современные модели школьного образования», «Инновационные образовательные технологии».

Дисциплина призвана формировать мотивацию к управленческой инновационной деятельности в общеобразовательной школе, к внедрению инновационных технологий. Она структурирует и систематизирует представления магистрантов об инновационной деятельности, ее истории, классификациях, разнообразии задач и возможностей.

Преподавание дисциплины «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов» строится на применении различных образовательных технологий, в том числе на использовании деловых игр, обсуждении конкретных педагогических ситуаций, кейс-технологии, «мозгового штурма», работы в малых группах.

Дисциплина требует подготовки по педагогике (уровень бакалавриата), освоения дисциплин «Современные модели школьного образования», «Инновационные образовательные технологии», «Современные проблемы науки и образования».

Изучение дисциплины «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов» призвано помочь магистрантам изучить направления инновационной деятельности, увидеть системные связи между ними, а также сформировать мотивацию к собственной творческой, инновационной деятельности на педагогическом поприще.

Глава 1

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Реформа 1802 – 1804 годов

Становление и развитие отечественной системы школьного образования может быть рассмотрено «из глубины веков», в исторической ретроспективе: от «школ ученья книжного». Однако курс «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов» направлен на решение современных, животрепещущих проблем школьного образования нашего времени. Поэтому в данном разделе будут рассмотрены школьные реформы, которые оказали непосредственное влияние на современную школьную систему: ее структуру, содержание образования, роль в общественной жизни. С этой точки зрения необходимо отследить важнейшие вехи становления отечественной системы школьного образования, начиная с реформы Александра I, в результате которой была создана структура, близкая и понятная современным педагогам.

В самом начале царствования Александра I (в 1802 году) была задумана и проведена чрезвычайно серьезная и влиятельная реформа системы народного образования (просвещения, как преимущественно говорили в то время). Новая школьная система базировалась на распределении по учебным округам; управленческие, контролирующие и создающие содержание функции были поручены университетам.

В 1802 году было создано Министерство народного просвещения, которое должно было регулировать осуществление образовательной деятельности в государстве. Этот факт нужно оценить и подчеркнуть: с этих пор Россия никогда не оставалась без специального ведомства, центра, который бы занимался проблемами образования. В разные времена Министерство называлось по-разному (например, в революционные годы был создан Народный комиссариат просвещения), но свою координирующую функцию этот орган выполняет уже более двухсот лет.

Территория Российской Империи была разделена на шесть учебных округов. Московский округ включал в себя десять губерний: Московскую, Тульскую, Смоленскую, Калужскую, Рязанскую, Владимирскую, Костромскую, Вологодскую, Ярославскую и Тверскую.

В результате реформы все учебные заведения стали подразделяться на четыре разряда:

1) приходские одноклассные училища. Они существовали в городских и сельских приходах (могло быть одно училище на два прихода). Это была самая массовая и демократичная ступень народного образования;

2) уездные двухклассные училища, открывавшиеся в каждом уездном городе;

3) губернские четырехклассные гимназии;

4) университеты.

Система была очень простой по структуре (это ее достоинство). Управление и контроль осуществлялись самым очевидным образом: уездные училища контролировали приходские; гимназии – уездные училища, а университеты – гимназии.

Система образования, полученная Россией в результате реформы Александра I, проводила в жизнь важнейшие принципы, которые далеко не были само собой разумеющимися в начале XIX века:

- бессловность;
- бесплатность;
- преемственность.

Приходские школы включали в себя такие предметы, как Закон Божий, чтение, письмо, начала арифметики.

В уездных училищах продолжалось освоение Закона Божьего, арифметики, вводились элементы геометрии, а также грамматика, география, история, основы физики, естественной истории, трудового обучения.

В губернских гимназиях велась математика, история, география, статистика, философия, изящные науки, политическая экономия, естественная история, технология, коммерческие науки. Конечно, акцент был сделан на языки: латынь, немецкий и французский. Кроме того, были уроки рисования, возможны были уроки танцев, музыки, гимнастики.

Учителя в гимназиях делились на старших и младших.

Университетов в начале XIX века в России было шесть: Московский, Петербургский (преобразованный из Педагогического института), Дерптский, Виленский, Харьковский, Казанский. Позже, в 1832 году Виленский университет прекратил свое существование, но был открыт Киевский университет.

В 1804 году был принят Университетский устав, который предоставлял университетам значительные свободы: выборность профессуры, ректора; университетский суд, невмешательство администрации в дела университетов. Университеты имели право (оно же было и их обязанностью) готовить и назначать учителей в гимназии и училища своих округов.

Кроме государственной структуры действовала весьма массовая и похожая на государственную по ступеням обучения структура духовного образования: по окончании приходского училища можно было проходить следующие ступени духовного образования:

- уездные духовные училища;
- духовные семинарии;
- академии.

Помимо этих «стержней» отечественного образования существовали частные учебные заведения, самым знаменитым из которых является Царскосельский лицей. Но наибольший интерес вызывает именно государственная школьная система, поэтому нет необходимости обращаться к вопросам частного элитарного образования.

1.2. Реформа 1864 года

Отмена крепостного права, ряд реформаторских преобразований в государстве и обществе (земская, судебная, городская реформы) пробудила к жизни реформаторский процесс, который был осуществлен путем введения двух законов: «Положение о начальных народных училищах» и «Положение о гимназиях и прогимназиях». Оба закона вышли в 1864 году.

Данная реформа была направлена на расширение возможностей народного образования (начальные народные училища были призваны осуществлять массовое образование народа; это совпало с отменой ограничений на образование крепостных, которых больше не существовало). Кроме того, разделение на классические гимназии и реальные

училища, формирование «самосознания» каждого из этих типов учебных заведений снимали противоречия между сторонниками классического образования (доминантами его были математика, древнегреческий язык и латынь) и реального образования, направленного на будущую подготовку инженеров, на изучение естествознания. Языки в реальном образовании тоже существовали, но это были современные языки, на которых будущие предприниматели, организаторы производства должны были общаться с зарубежными коллегами.

Этой реформой была установлена еще более тесная преемственность гимназического и университетского образования: выпускник гимназии, успешно завершивший курс, при желании автоматически мог стать студентом университета. Вспомним Аркадия Долгорукого («Подросток» Ф. М. Достоевского): он мучительно решает вопрос: учиться или не учиться в университете, но нисколько не переживает, поступит он или нет. Это происходит потому, что герой Достоевского окончил гимназию: ему не надо сдавать вступительных экзаменов. Правда, отличники гимназий иногда становились очень неуспешными студентами из-за неразвитости творческих способностей, неумения организовать свое время. В то время снова актуализируется позиция «вечного студента», который остается на второй, третий год, подрабатывает, но никак не может закончить университет.

1.3. Реформа 1918 года. Создание Единой трудовой школы

В результате революционных преобразований 1917 года в России произошла наиболее радикальная школьная реформа, которая обусловила особенности школьной системы образования на целый век вперед. Особенностью данной реформы был характер не совершенствования, а ниспровержения. Собственно говоря, ее не совсем корректно называть реформой, так как в ее основе лежит уничтожение почти всех типов образовательных учреждений (по меньшей мере, среднего звена). Однако и это преобразование базируется на предшествующем опыте, на организационных началах школы XIX века, сначала резко отвергая, а потом (с 1931 года) возвращая многие управленческие черты этой школы.

16 октября 1918 года увидели свет декреты Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение о единой трудовой школе Российской

Социалистической Федеративной Советской Республики». Эти документы были одобрены Первым Всероссийским съездом по просвещению и легли в основу строительства школы советского периода. Значимость этих документов, часто называемых «Декларация о единой трудовой школе», призывает привести их содержание полностью.

**Декрет Всероссийского Центрального
Исполнительного Комитета Советов
о Единой Трудовой Школе Российской
Социалистической Федеративной Советской Республики**

I. Общие положения о Единой Трудовой Школе

Ст. 1-я. Всем школам Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, состоящим в ведении Народного Комиссариата Просвещения, за исключением высших учебных заведений, присваивается наименование: «Единая Трудовая Школа».

Примечание 1-е. Отдельные школы обозначаются сокращенным названием: «Советская», с указанием местности, номера школы и ступени, напр.: «3-я Советская школа 1-й ступени Нарвского района гор. Петрограда».

Примечание 2-е. Разделение школ на начальные, высшие начальные училища, гимназии, реальные училища, ремесленные, технические, коммерческие училища и все другие виды низших и средних школ упраздняется.

Примечание 3-е. С 1 октября 1918 года все учебные заведения всех ведомств переходят в ведение Народного Комиссариата Просвещения (Собр. Узакон. и Расп. Раб. и Кр. Прав. 1918 г., № 39, ст. 607).

Ст. 2-я. Единая Школа разделяется на две ступени: 1-я для детей от 8 до 13 лет (5-летний курс) и 2-я – от 13 до 17 лет (4-летний курс).

Примечание 1-е. К Единой Школе присоединяется детский сад для детей от 6 до 8-летнего возраста.

Примечание 2-е. Органы школьного самоуправления могут отступать на год в сторону понижения возрастной нормы с утверждения Губернского Отдела Народного Образования.

Примечание 3-е. Пребывание в школе учащихся дольше установленной нормы, а также прием детей возраста, превышающего нормальный, допускаются по постановлению Школьного Совета.

Ст. 3-я. Обучение в школе 1-й и 2-й ступеней бесплатное.

Ст. 4-я. Посещение школы 1-й и 2-й ступеней обязательно для всех детей школьного возраста.

Примечание. Для практического проведения этой меры в жизнь Отделы Народного Образования должны немедленно приступить к разработке плана школьной сети, учету всех детей школьного возраста от 6 до 17 лет, а также к составлению смет на постройку и оборудование школ, содержание личного состава, смет по организации питания детей и снабжения их обувью, одеждой и учебными пособиями. Обязательное обучение вводится немедленно всюду, где количество школ достаточно для обслуживания всего детского населения и где условия общедоступности образования имеются налицо. Для детей неграмотных, но по своим годам не могущих быть принятыми в школы общего типа, должны быть организованы или особые занятия при Единой Школе или особые внешкольные занятия.

Ст. 5-я. В школе 1-й и 2-й ступеней вводится совместное обучение (Собр. Узакон. 1918 г., № 38, ст. 499).

Ст. 6-я. Преподавание в стенах школы какого бы то ни было вероучения и исполнение в школе обрядов культа не допускается (Собр. Узакон. 1918 г. № 18, ст. 263).

Ст. 7-я. Разделение преподавателей на категории уничтожается. Все школьные работники (ст. 8-я) получают вознаграждение по ставкам 1-й категории декрета Совета Народных Комиссаров «О нормах оплаты учительского труда» (Собр. Узакон. 1918 г., № 47, ст. 552).

Примечание 1-е. Оплата учительского труда производится не поурочно, а помесечно.

Примечание 2-е. Особая оплата должностных лиц из числа школьных работников свыше установленной нормы не допускается.

Ст. 8-я. Все школьные работники, т. е. преподаватели, школьные врачи и инструкторы физического труда избираются в соответствии с постановлением о выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей от 27 февраля 1918 г. и инструкциями Народного Комиссариата Просвещения.

Примечание 1-е. Заместители школьных работников допускаются к работе в школе Отделами Народного Образования и во время исполнения своих обязанностей пользуются всеми правами школьных работников.

Примечание 2-е. В случае невозможности удовлетворить хозяйственные нужды школы силами школьного коллектива (ст. 26) допускается приглашение технических служащих по найму, которые не участвуют в учебно-воспитательной работе, но могут быть привлекаемы к обсуждению хозяйственных вопросов.

Примечание 3-е. Участие школьных работников в работе других школ допускается с разрешения соответствующих местных Отделов Народного Образования.

Ст. 9-я. При Народном Комиссариате Просвещения и Отделах Народного Образования учреждаются должности инструкторов. На обязанности инструкторов лежит периодическое посещение школ для поддержания живой связи их с соответствующими Отделами Народного Образования и в целях оказания помощи преподавателям в их педагогической работе.

Ст. 10-я. Число учащихся на одного школьного работника не должно превышать 25; таким образом, общее количество школьных работников в каждом учебном заведении следует определять, исходя из этой нормы.

Примечание. Отступления от указанных норм могут производиться по постановлению Отдела Народного Образования.

Ст. 11-я. Настоящее Положение (ст. 1 – 32) распространяется и на все школы, возникающие по частной инициативе. Этим последним может быть оказана государственная поддержка при условии признания ценности данной школы местными Отделами Народного Образования.

II. Основные начала школьной работы

Ст. 12-я. Основой школьной жизни должен служить производительный труд, не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно-необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знаний всю окружающую

жизнь. Постоянно усложняясь и выходя за пределы непосредственной обстановки детской жизни, производительный труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших.

Примечание 1-е. Трудовое начало станет мощным педагогическим средством в том случае, если труд в школе будет творчески радостным, свободным от приемов насилия над личностью учащегося и при всем этом планомерно и социально организованным. В этом последнем смысле школа является школьной коммуной, тесно и органически связанной по своим трудовым процессам с окружающей жизнью.

Примечание 2-е. Старая форма дисциплины, сковавшая всю жизнь школы и свободное развитие личности ребенка, не может иметь место в школе труда. Но сами трудовые процессы будут воспитывать в детях ту внутреннюю дисциплину, без которой немислим рационально поставленный коллективный труд. Дети принимают живое участие во всех трудовых процессах школьной жизни, в числе которых организационные моменты, вытекающие из принципа разделения труда, должны сыграть весьма существенную воспитательную роль. При этом учащиеся научатся оценивать способы планомерного расходования трудовой человеческой энергии и воспитают в себе чувство ответственности как за ту часть работы, которая выпадает на долю каждого из них в данном рабочем коллективе, так и за успех всей работы в целом. Короче говоря, коллективный производительный труд и организация всей школьной жизни должны воспитывать будущих граждан Социалистической Республики.

Ст. 13-я. Обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер на обеих ступенях, причем физическому и эстетическому образованию отводится видное место.

Примечание 1-е. Инструкции, примерные программы и объяснительные записки будут изданы дополнительно.

Примечание 2-е. Учебный план как на 1-й, так и на 2-й ступени должен отличаться значительной гибкостью в применении к местным условиям. Кроме того, введение тех или иных предметов для отдельных групп учащихся является возможным при условии соблюдения целостности курса.

III. Порядок и условия школьной работы

Ст. 14-я. Школьные занятия в течение года распадаются на три категории: 1) обычные школьные занятия, примерно с 1 сентября по 1 июня; 2) школьные занятия под открытым небом, примерно с 1 июня по 1 июля: площадки, летние колонии, экскурсии для знакомства детей с природой и жизнью; 3) полные вакации, примерно с 1 июля по 1 сентября, с 23 декабря по 7 января и с 1 по 14 апреля. В школе празднуются установленные Рабоче-Крестьянским Правительством гражданские праздники.

Примечание. Губернским Отделам Народного Образования предоставляется право как сокращать время полных вакаций, так и видоизменить распределение занятий в течение года.

Ст. 15-я. Школы открыты для учащихся в течение семи дней.

Примечание 1-е. Два дня в неделю, но не подряд, выделяются из общего числа учебных дней, при этом один день является совершенно свободным от обычных занятий и должен быть попользован для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы. Другой день является полурбочим днем с обычным педагогическим персоналом и используется для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний.

Примечание 2-е. Каждый школьный работник имеет один свободный день в неделю.

Ст. 16-я. Какие бы то ни было программные учебные занятия для учащихся в школе 1-й ступени не должны превышать в первые три года 4 часов и в остальные два года – 5 часов, а на 2-й ступени – 6 часов.

Ст. 17-я. Задавание обязательных уроков и работ на дом не допускается.

Ст. 18-я. Никакие наказания в школе не допускаются.

Ст. 19-я. Все экзамены – вступительные, переходные и выпускные – отменяются.

Ст. 20-я. Деление на классы по мере возможности должно быть заменено делением на группы по степени подготовленности учащегося к соответствующему роду занятий.

Примечание. Переход в несоответствующую возрасту высшую группу допускается лишь по выслушании заключения школьного врача.

Ст. 21-я. Во всех школах всех типов вводятся обязательные горячие завтраки бесплатно согласно раскладкам гигиенических норм для детей соответствующего возраста.

Ст. 22-я. Все школы как 1-й, так и 2-й ступени должны состоять под регулярным наблюдением врачей.

Ст. 23-я. При поступлении ребенка в школу необходим тщательный медицинский осмотр для определения состояния его физического и психического здоровья.

Ст. 24-я. При недостатке вакансий в Единой Школе порядок зачисления свободных мест определяется соответственными Отделами Народного Образования.

Ст. 25-я. Каждой школе должен быть отведен свободный от построек земельный участок не менее одной десятины в сельских местностях, а в городах – по мере возможности, но не менее 500 кв. сажен.

Примечание. Земельный участок, отведенный вновь открываемым школам, должен приближаться к нормам сельских местностей.

IV. Основные принципы самоуправления Единой Трудовой Школы

Ст. 26-я. Школьный Коллектив состоит из всех учащихся данной школы и всех школьных работников.

Ст. 27-я. Ответственным органом школьного самоуправления является Школьный Совет, состоящий: а) из всех школьных работников; б) представителей трудового населения данного школьного района в количестве числа школьных работников; в) одного представителя от Отдела Народного Образования; г) в таком же соотношении от учащихся старших возрастных групп, с 12-летнего возраста.

Ст. 28-я. Внутренняя жизнь Школьного Коллектива в рамках постановлений Центральных и местных органов Народного Комиссариата Просвещения и Школьного Совета регулируется общими и групповыми собраниями Школьного Коллектива.

Ст. 29-я. Исполнительным органом Школьного Совета является Президиум, который объединяет работу Исполнительных Комиссий, организуемых Школьным Советом и Школьным Коллективом.

Ст. 30-я. Решения Школьного Совета, принимаемые им по всем вопросам школьной жизни, не должны нарушать общих положений о Единой Школе и постановлений Отдела Народного Образования Совета Рабочих и Крестьянских Депутатов и могут быть опротестованы представителем Отдела.

Примечание. Протест не останавливает решения Школьного Совета, но вопрос вносится на рассмотрение Отдела Народного Образования.

Ст. 31-я. В компетенцию Школьного Совета входят рассмотрение и решение следующих вопросов:

- а) распределение учащихся по группам и выпуск из школы;
- б) представление в местный Отдел Народного Образования сведений об освобождении учащихся от занятий в данной школе;
- в) утверждение планов и программ занятий групп в пределах директив Народного Комиссариата Просвещения и местных Отделов Народного Образования;
- г) утверждение порядка и плана образовательных, производственных и хозяйственных работ школы;
- д) составление годовых смет и отчетов о педагогической и административно-хозяйственной работе Школьного Коллектива;
- е) рассмотрение и утверждение проекта школьной инструкции (о внутреннем строе жизни школьной коммуны).

Ст. 32-я. Внутренняя жизнь школьной коммуны должна строиться на началах полной свободы объединения всех членов коллектива в группы и кружки, преследующие образовательные и воспитательные цели, – например, союзы преподавателей, союзы молодежи и т. д.

V. Меры к проведению плана преобразования школ в жизнь

Для проведения указанного плана в жизнь предлагается 3-классные и 4-классные начальные училища превратить в 5-летние школы 1-й ступени, для чего с начала учебного года ко всем начальным училищам добавить дополнительный год обучения. В дополнительную старшую возрастную группу привлекаются дети, окончившие в текущем году начальные училища. Так называемые 2-классные училища с 5-летним курсом в полном составе относятся к школам 1-й ступени.

Все средние учебные заведения, а также школы, приближающиеся к ним по типу (правительственные, общественные и частные), разделяются применительно к следующему плану разделения мужских гимназий: первые три нормальные класса с приготовительными превращаются в самостоятельные школы 1-й ступени и перестраиваются на общих для указанной ступени основаниях. В текущем году к ним прибавляется первый год обучения, а если встретится надобность, то и второй (до 5-летнего состава).

4-й, 5-й, 6-й и 7-й классы образуют школы 2-й ступени; 8-й класс упраздняется.

Высшие начальные училища и приближающиеся к ним по типу, – например, торговые школы, – преобразуются в школы 2-й ступени, для чего от них отсекается первый год обучения и добавляется старшая возрастная группа для окончивших учебные заведения в текущем году.

Этот план преобразования бывших начальных и средних учебных заведений является примерным и может быть видоизменяем соответствующими Отделами Народного Образования.

Подписали: Председатель Всероссийского Центрального
Исполнительного Комитета Советов *Я. Свердлов.*

Заместитель Народного Комиссара Просвещения *М. Покровский.*

Секретарь Всероссийского Центрального Исполнительного
Комитета Советов *В. Аванесов.*

Распубликован в № 225 Известий Всероссийского Центрального
Исполнительного Комитета Советов от 16 октября 1918 года.

1.4. Реформа 1931 года

В 1931 году ряд инноваций, внедренных в молодой советской школе, показал свою несостоятельность. Кроме того, сложились исторические и экономические предпосылки для искоренения элементов свободного воспитания, «излишней» демократии, а также субъектной позиции школ в формировании содержания и технологий образовательной деятельности. Жесткие централизаторские тенденции в политике и экономике, необходимость унификации школьного образования вызвали к жизни постановление Центрального комитета Всесоюзной Коммунистической партии большевиков (ЦК ВКП(б)) «О начальной и средней школе».

В постановлении осуждалось «методическое прожектёрство» (предшествующим этапом была повсеместная реализация метода проектов в школе), давались жесткие и принципиальные указания по поводу изменений в учебно-воспитательной работе школ. Главным недостатком советских школ предшествующего периода стал, как указывалось в постановлении, недостаточный объем систематических общеобразовательных знаний. Стремление повернуть школу к практике, увлечь детей групповой работой, приобщить их к социалистическому строительству на деле во многом обернулось снижением качества базового общего школьного образования. Главной претензией к школе была плохая подготовка учащихся к обучению в техникумах и вузах. В тексте положения, реформировавшего всю школьную систему, было подчеркнуто, что политехническое обучение как важный элемент коммунистического воспитания строится на овладении общеобразовательными знаниями, умениями и навыками. Принцип политехнизма, подчеркивалось реформаторами, состоит не в ремесленничестве и не в кустарных проектах, а в широком овладении базой знаний и в знакомстве со всеми отраслями производства, индустриальным его типом.

Было рекомендовано осуществить научную (на основе марксизма) разработку учебных программ, обеспечивающих освоение точно очерченного круга систематических знаний; построить политехническое обучение на основе прочно освоенных основ наук; усовершенствовать методическую работу в школе. Ставилась также задача возвысить советского учителя, подчеркнуть его роль в социалистическом строительстве. Необходимо подчеркнуть, что поставленная таким образом задача распространялась не только на саму сферу образования, но и на искусство. В какой-то степени благодаря столь авторитарно обозначенным ориентирам страна в дальнейшем получила прекрасные романтические песни об учителях, выдающиеся кинофильмы, в которых воспевался гражданский подвиг учителя, целый жанровый подраздел советской литературы о школе.

Прямым результатом внедрения в жизнь идей постановления было утверждение новых учебных планов, построенных на основе предметного преподавания (в противовес комплексным планам Государственного ученого совета в предшествующий период). Предметно-ориентированные планы (иными словами, жесткое разделение содержания образования на предметы) были внедрены уже со второго полугодия 1931 – 32 учебного года.

Во многом возрождались организационные основы гимназического образования. Так, очевидным стало деление на главные и второстепенные предметы. В новых учебных планах наибольшее количество учебных часов было отдано русскому языку, родному языку и математике. В русском языке акцент ставился на развитие устной и письменной речи, усвоение основ грамматики, хорошую орфографическую и синтаксическую грамотность учащихся. По математике, физике, биологии также были выделены конкретные и необходимые для всех знания (своеобразное знаниевое ядро), которые нужно было освоить, не взирая на собственные симпатии, антипатии, на место и тип поселения (программы стали едиными для всей страны, и региональный аспект стал существенно уменьшаться).

В результате знания учащихся стали более систематичными, диагностируемыми, была преодолена отрывочность, свойственная комплексному и проектному методам.

Конечно, столь быстро и радикально произведенная реформа имела серьезные недостатки. Вместе с отрицательным или недостаточно сложившимся опытом был вычеркнут опыт положительный, достигнутый в инновационной деятельности передовых педагогов того времени (П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко).

Опыт преподавания по новым программам сразу же, «с колес», тщательно изучался (весна и лето 1932 года). В обсуждении первых плодов реализации новых программ приняли широкое участие учителя-практики, отделы народного образования всех уровней, ученые.

Результатом такой быстрой и интенсивной работы стала подготовка постановления ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», принятого 25.08.1932. Главные недостатки, которые были выделены в постановлении, таковы:

- перегрузка учебным материалом (в результате которой значительная часть содержания изучалась поверхностно);
- недостаточность или отсутствие связи между программами по отдельным предметам (математика, физика, химия);
- необоснованное упрощенчество, которое вело к нарушению принципа научности и к методологическим и фактическим ошибкам в предметном содержании;
- недостаточность историзма в программах по обществоведческим предметам.

Были даны рекомендации переработать программы еще раз, чтобы обеспечить прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильной речи, письма, математических упражнений и др.

Было обращено внимание и на методические аспекты работы. Групповые методы работы (например, бригадно-лабораторный метод и др.) были осуждены и изгнаны из школы. Основой организации обучения стал урок в классе со стабильным постоянным составом учащихся, с определенным и постоянным расписанием. В обучении должны были применяться систематическое изложение учителем учебного материала, самостоятельная работа учащихся над книгой и учебником, письменные и графические работы учащихся, лабораторные работы, демонстрация опытов и приборов, экскурсии.

В постановлении была подчеркнута роль учета индивидуальных достижений каждого ученика, то есть необходимость персонального, а не группового, систематического оценивания учебной работы. Для всех учащихся в конце учебного года были введены проверочные испытания.

Особое внимание уделялось дисциплине в школе; подчеркивалась необходимость улучшить воспитательную работу. Для поддержки принятых направлений реформы было разработано еще одно постановление ЦК ВКП(б) – «О работе пионерской организации». Пионерии исполнилось 10 лет на момент принятия постановления, и пионерская организация должна была встать во главу воспитательного процесса в школе, выработать социалистическое отношение к учебе, труду и общественно-практической работе как в своих пионерских рядах, так и среди других детей. Пионерское движение во многом становилось средством воспитания дисциплины. Для каждого пионера делом чести должно было стать добросовестное, точное выполнение учебных заданий, общественно полезной работы и правил внутреннего распорядка школы. Было указано на необходимость повышения идейно-политического уровня пионеров. Комсомолу, наркомпросам, наркомздравам, профсоюзам и добровольным обществам было предложено шире развернуть среди детей военно-физкультурную работу и различные формы внешкольной работы. Постановление обращало внимание на ведущую роль школьной пионерской организации в деле коммунистического воспитания детей. В 1930-е годы стали открываться и расширять свою работу Дворцы и Дома пионеров, детские туристские станции

и базы, станции юных натуралистов и юных техников, клубы, кино и театры. Возникли первые детские железные дороги. Оживилась работа детских библиотек.

Следующим реформаторским шагом было постановление 1933 года «Об учебниках для начальной и средней школы». Осуждались и вымывались из школьного образования «динамичные» учебники, «рассыпные» учебники, «журналы-учебники». Прекращали свое действие также региональные «краевые» учебники. Была поставлена задача создать стабильные, грамотные, методически выверенные единые учебники, которые можно использовать в течение нескольких лет. Задача эта была выполнена. К созданию школьных учебников были привлечены крупные ученые и методисты. Для апробации подключались опытные учителя. В 1933 году в соответствии с новыми программами были составлены учебники по всем школьным предметам.

1.5. Реформа 1984 года

12 апреля 1984 года была проведена последняя крупная реформа советской школы. Постановление Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» определило главные задачи советской школы:

- повысить качество образования и воспитания; обеспечить более высокий научный уровень преподавания каждого предмета, прочное овладение основами наук, улучшение идейно-политического, трудового и нравственного воспитания, эстетического и физического развития; усовершенствовать учебные планы и программы, учебники и учебные пособия, методы обучения и воспитания; устранить перегрузку учащихся, чрезмерную усложненность учебного материала;

- коренным образом улучшить постановку трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации в общеобразовательной школе; усилить политехническую, практическую направленность преподавания; значительно расширить подготовку квалифицированных рабочих кадров в системе профессионально-технического обучения; осуществить переход ко всеобщему профессиональному образованию молодежи;

- усилить ответственность учащихся за качество учебы, соблюдение учебной и трудовой дисциплины, повысить их общественную активность на основе развития самоуправления в ученических коллективах;

– поднять общественный престиж учителя и мастера производственного обучения, их теоретическую и практическую подготовку, полностью обеспечить потребности системы народного образования в педагогических кадрах; повысить заработную плату и улучшить материально-бытовые условия педагогических работников;

– укрепить материально-техническую базу учебных заведений, дошкольных и внешкольных учреждений;

– усовершенствовать структуру общеобразовательной и профессиональной школы и управление народным образованием¹.

Ряд направлений этой реформы – это возврат к тенденциям 1958 года, когда школу попытались сориентировать на профессионализацию. Одной из характерных черт реформы была очередная попытка внедрить в школу профессиональную подготовку на уровне профессионально-технического училища или хотя бы курсов, чтобы выпускник вместе с аттестатом получал возможность устроиться на конкретную рабочую должность.

Уже эта реформа ориентировала на одиннадцатилетнее образование, начинающееся с шести лет. Однако практическое воплощение этой идеи в массовой практике застопорилось, и школа некоторое время оставалась десяти-одиннадцатилетней (с преимуществом десятилетней). Шестилеток обучалось не так уж много, для них требовались особые условия; так что переход на одиннадцатилетнюю систему школьного образования де-факто осуществился, когда была отменена возможность «перепрыгивать» из третьего в пятый класс детям, поступившим в школу в 7 лет (это произошло уже в постсоветской России в 2001 году).

Реформа 1984 года не была в полной мере реализована в связи с серьезными политическими изменениями, приведшими к кризису и распаду СССР.

Таким образом, осуществив краткий обзор реформирования школьного образования в XIX – XX веках, можно прийти к следующим выводам:

- система школьного образования существенно зависит от социальных, экономических, политических условий существования школы.

¹ Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы [Электронный ресурс] : постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. № 13 – XI. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm (дата обращения: 09.09.2020).

Ускоренные процессы реформирования всегда связаны с политическими и социальными сдвигами и являются ответом на них;

- система школьного образования всегда тесно связана с системой профессионального образования, и многие реформаторские шаги являются ответом на запрос средних профессиональных и высших учебных заведений. Однако тенденция прямой зависимости школьных ступеней образования от вузов преодолена еще в XIX веке, и сегодня, напротив, необходимо устанавливать связи между школой и вузами, которые отсутствуют в управленческой схеме.

- реформирование школьного образования во многом происходит между ориентирами на базовую, систематическую, академическую подготовку обучающихся (с одной стороны) и на профессионализацию, практическую ориентированность, социальную включенность (с другой стороны). Колебания между этими тенденциями вызывают к жизни реформы;

- при всей разрозненности идеологических установок, целевых ориентиров, субъектов реформ школьного образования XIX – XX веков можно выделить и нечто общее между ними: сохранение и развитие преемственности от начального к среднему и высшему образованию, отсутствие модели «тупиковых школ», после которых нельзя учиться дальше; постоянное проведение идеи демократизации, расширение массовости школьного образования, приведшее не только к доступности, но и обязательности среднего образования в позднесоветский период; реализация школой функций культурно-воспитательного центра, постепенный, но неуклонный рост продолжительности школьного образования, осознание миссии школы как ведущего социального института, обеспечивающего развитие государства, его экономики, социальной и культурной сфер.

Вопросы для обсуждения

1. Вспомните материал бакалаврского курса, связанный с особенностями развития школьных систем образования в Западной Европе и США в XIX веке. На основании данных о развитии школ, датах введения бесплатного начального образования в Пруссии, Франции, Англии, США оцените школьную реформу Александра I.

2. Как вы оцениваете процесс разделения гимназий на классические и реальные? Видите ли вы его аналоги в наше время?

3. Какие принципы построения Единой трудовой школы сохранились до сих пор? Что можно было бы переосмыслить в XXI веке?

4. В 1990 годы в России образовательная реформа 1931 года (так называемая «сталинская реформа») оценивалась резко негативно. Как вы считаете, была ли эта реформа обоснованной? Что положительного и отрицательного принесла она отечественной школе?

5. Видите ли вы какие-либо аналогии между реформой 1984 года и современными системными изменениями школьного образования в условиях инновационных процессов?

Глава 2

ИННОВАЦИЯ. ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Теоретические основания инновационных процессов в образовании

Под педагогической инновацией в современной педагогике понимается целенаправленное, теоретически и методически обоснованное нововведение. Чем нововведение отличается от новшества?

Инновация (введение нового в образовательную реальность) на своем первом этапе, на практике, чаще всего связана с педагогической разработкой. Но создание педагогического новшества, строго говоря, еще не есть инновация. Если в школе нет системы управления, отвечающей инновационным идеям, если инновационный процесс идет спонтанно, в школе нет слаженной команды единомышленников, то педагогическое новшество вряд ли сможет долго просуществовать и дать системный результат от своего внедрения. Очень часто учителя-новаторы, которые остаются со своей идеей и практикой один на один, либо разочаровываются, либо продолжают свой путь в одиночку, укрепляя в обществе мысль о том, что успешность артистической и художественной

педагогической деятельности связана лишь с индивидуальной одаренностью, интуицией; она неповторима и неподражаема. Хуже того, инициаторы новшеств могут сталкиваться с множеством проблем, не решаемых путем «борьбы с ветряными мельницами». Для системной реализации новой педагогической технологии, нового средства, формы или приема в образовательном процессе необходимо научное понимание: и места инновации в истории педагогики, и управленческих средств ее внедрения, и потребностей педагогического исследования и педагогического сопровождения.

Педагогическая инноватика сегодня уже стала самостоятельным разделом педагогической науки. Она изучает сущность, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций. Еще одной функцией педагогической инноватики (вероятно, довольно неожиданно для нее самой) оказалось осмысление связи с прошлым, взаимодействия педагогических традиций с футурологическими моделями образования.

Стоит подчеркнуть, что новшества и нововведения в образовании различаются в процессуальном плане. Новшество – это новая идея, принцип, педагогическая технология. Даже если автор довел свою идею до реализации, повторения, типового применения в собственном опыте, она еще не нововведение. Нововведение – это процесс внедрения и освоения новшества, а также научное, опытно-экспериментальное исследование процесса и результатов данного внедрения. Только в этом случае мы получаем нововведение или инновацию.

Инновации вводятся не для эффекта новизны, а для реализации ключевых целей образования. В. И. Загвязинский и Т. А. Строкова выделяют четыре цели современного российского образования и соответствующие этим целям результаты, а также подходы к его организации и совершенствованию:

1) личность, ее развитие, социализация, индивидуализация, становление качеств – личностно развивающий подход;

2) актуальный, или перспективный, социум (связи и отношения в близком и еще более – в отдаленном социуме) – социально-формирующий подход;

3) создание условий и ресурса для продвинутой «экономики знаний» (эффективность вложений, высокая производительность труда, «человеческий капитал») – экономико-созидательный подход;

4) культуросбережение и культуросозидание (формирование надличностной культуры среды и «человека культуры» – культуросберегающий и культуросозидающий подход².

Авторы этой системы целей указывают на то, что в образовательной практике высокие реформаторские задачи часто подменяются более частными и узко прагматичными, и приводят в пример технологию ЕГЭ.

В результате средством достижения инновационных целей становятся довольно традиционные и даже консервативные механизмы, что не всегда гарантирует успех образовательных реформ.

Инновационная деятельность может осуществляться на трех уровнях.

Макроуровень инновационной деятельности предполагает изменения в целостной системе образования, изменение парадигмы образования.

Мезоуровень инновационной деятельности имеет отношение к образовательной среде региона, к конкретному учебному заведению (например, к инновационной образовательной площадке).

Микроуровень предполагает создание нового содержания или элементов содержания курса (предмета), новую технологию, метод, форму обучения (все это воплощается преимущественно в индивидуальном педагогическом опыте).

Образовательная инновация проходит в своем развитии следующие этапы:

1) инициатива инновационной деятельности; принятие управленческих решений (например, подать заявку об открытии инновационной площадки). Лучше, если эта инициатива идет от коллектива педагогов, но чаще «толчком» инновационного процесса становится решение руководителя или малой инициативной группы или даже внешнее указание;

2) теоретическая проработка инновационной идеи, обоснование темы, категориального аппарата, структуры (последовательности и направлений) инновационной деятельности. Это работа с литературой, сбор информации, диагностика, прогнозирование;

3) организационный этап: создание специальных структур, которые будут проводить в жизнь инновационную идею. Это могут быть

² Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : учеб. пособие. Тюмень : ТюмГУ, 2011. С. 12 – 13.

творческие педагогические лаборатории, экспериментальные группы. Кроме того, часто школе нужны консультанты извне: научный руководитель, эксперт. Данный этап в психологическом плане характеризуется проблемами отношения к инновационной деятельности всех членов педагогического коллектива и вообще субъектов образовательного процесса (сторонники и противники инноваций могут быть и среди школьников, и среди родителей; со всеми этими субъектами надо вести специальную работу);

4) аналитический этап, на котором осуществляется входная диагностика, мониторинг, выявляется исходный уровень (состояние) того объекта образовательной деятельности, который решили преобразовать. Диагностика ведет к окончательной отработке модели инновационной деятельности;

5) внедренческий этап. Инновационная модель внедряется на практике, сначала в виде отдельных проб, затем полностью. Здесь нужно иметь в виду, что успех инновации зависит не только от качества модели, но и от материально-технической базы, квалификации педагогов, от веры в успех, согласованности действий субъектов образовательного процесса. С другой стороны, все вышперечисленные параметры должны были быть учтены еще при уточнении модели (на четвертом этапе), поэтому острого конфликта между четвертым и пятым этапом при хорошей проработке быть не должно.

А. В. Хуторской указывает на то обстоятельство, что инновационный процесс в образовании может рассматриваться в трех аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов, по мысли А. В. Хуторского, зависит общий климат и условия, в которых осуществляются инновационные процессы. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый.

Инновационная деятельность в образовании – это комплексная, системная деятельность, включающая в себя разработку инновационных подходов, инновационное проектирование и моделирование, реализацию инновационных образовательных моделей, научно-исследовательскую деятельность, включающую в себя механизмы и возможности педагогического эксперимента, обеспечивающего грамотную и объективную рефлексию производимых изменений (нововведений).

Функции инновационной деятельности связаны с введением изменений в компоненты педагогического процесса на уровне:

- принципов;
- целей и задач;
- содержания образования;
- методов и приемов;
- форм организации образовательного процесса;
- средств обучения;
- школьного управления.

А. В. Хуторской следующим образом систематизирует педагогические нововведения или инновации:

1) *по отношению к структурным элементам образовательных систем*: нововведения в целеполагании, задачах, содержании образования и воспитания, формах, методах, приемах, технологиях обучения, средствах обучения и образования, системе диагностики, контроле, оценке результатов и т. д.;

2) *по отношению к личностному становлению субъектов образования*: в области развития определенных способностей учеников и педагогов, сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.;

3) *по области педагогического применения*: в учебном процессе, учебном курсе, образовательной области, на уровне системы обучения, уровне системы образования, в управлении образованием;

4) *по типам взаимодействия участников педагогического процесса*: в коллективном обучении, групповом обучении, тьюторстве, репетиторстве, семейном обучении и т. д.;

5) *по функциональным возможностям*: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т. п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т. п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование);

6) *по способам осуществления*: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные;

7) *по масштабности распространения*: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, школе, группе школ, регионе, на федеральном уровне, на международном уровне³;

8) *по социально-педагогической значимости*: в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов;

9) *по объему новаторских мероприятий*: локальные, массовые, глобальные и т. п.;

10) *по степени предполагаемых преобразований*: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

А. В. Хуторской рассматривает взаимодействие дидактики и образовательной практики, распределяя типы инновационных взаимодействий «по возрастающей», с учетом усложнения и максимального взаимообогащения педагогической науки и практики.

Первый тип – это внедренческое взаимодействие. Оно предполагает самую очевидную траекторию движения: в науке разрабатывается некоторое новшество, которое затем под контролем ученых внедряется в образовательный процесс.

Второй тип – это взаимодействие «по запросу практики».

Практические проблемы учителей побуждают их самих и ученых искать новые теоретические элементы (приемы, методы, подходы и т. п.), которые решали бы эти проблемы. Например, обучение мигрантов из ближнего зарубежья порождает проблемы, которые не решаются средствами, имеющимися в классической дидактике и методиках. Когда в одном классе находятся не просто дети с разным знанием русского языка, а с разной ментальностью, культурной принадлежностью, то их обучение требует особых дидактических подходов и средств⁴.

Третий тип называется циклическим взаимодействием. Если два первых типа можно было бы назвать и «воздействием», то есть действием в одну сторону, то третий тип предполагает и реализует обратную связь, рефлекслируемое взаимообогащение теории и практики. Инновационные результаты, к которым приходят дидакты, внедряются в

³ Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 256 с.

⁴ Хуторской А. В. К обоснованию дидактической инноватики [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 2011. № 2. URL: <http://eidosinstitute.ru/journal/2011/204> (дата обращения: 13.09.2020).

образование, что в свою очередь порождает еще не описанную в дидактике образовательную практику и требует введения новых понятий, принципов для развития категориального аппарата дидактики. Например, введение понятия, а затем и типа обучения, которое называется «лично ориентированное обучение», на практике привело к актуализации таких дидактических элементов, как «ученическое целеполагание» и «ученическая рефлексия». Создание в дидактике принципов и методик обучения учащихся целеполаганию и рефлексии, их последующее применение на практике явились стимулом для обоснования «индивидуальной образовательной траектории» учеников, что в свою очередь потребовало изменений в классической дидактике массового обучения, где содержание и методы, как правило, рассматривались применительно ко всем ученикам одинаково. Сюда же относится этап актуализации профильного обучения, являющийся предвестником индивидуализированного обучения⁵.

Четвертый тип характеризуется как интегрированное взаимодействие. Теория обучения – дидактика – и практика обучения в реальной школе выступают активными субъектами не «по очереди», а одновременно, что приводит к качественному скачку – к соединению в общем процессе и новой образовательной реальности.

Пятый тип – это концептуальное взаимодействие, когда инновационная образовательная реальность (практика) меняет концептуальный аппарат дидактики. В этом случае происходит создание новых дидактических теорий. Такой тип взаимоотношений теории и практики встречается не часто, но именно он «отвечает» за исторические, принципиальные сдвиги, прорывы в теории обучения.

2.2. Подготовка учителя к инновационной деятельности

Инновационная деятельность (в широком смысле) осуществляется педагогами на протяжении всей истории человечества. Однако в начале XXI века встал вопрос о специальной подготовке учителя к инновационной деятельности. Сегодня инновационная деятельность не есть удел отдельных «педагогических звезд», а, по возможности, массовая творческая деятельность отдельных педагогов, педагогических

⁵ Хуторской А. В. К обоснованию дидактической инноватики [Электронный ресурс].

коллективов, целых регионов и стран. Если в 1980-е годы титул «педагог-новатор» получали в общественном педагогическом сознании единицы, и до сих пор можно перечислить всех до одного носителей этого почетного наименования, то сегодня способность вступить в инновационный процесс есть прямое требование к каждому педагогу.

По мнению В. А. Адольфа и Н. Ф. Ильиной, направленность на инновационную деятельность формирует целый ряд новых ориентиров в подготовке педагога, а именно:

- наблюдается изменение требований к педагогу: от учителя-предметника – к педагогу-исследователю;
- значимыми характеристиками профессионализма педагога сегодня становятся мировоззрение, инновационный стиль мышления и поведения, профессиональное творчество и т. п.;
- необходима перестройка стратегии работы с педагогом, обусловленная сложившейся социальной ситуацией, практикой современного школьного образования, изменением ценностных оснований в обществе в целом;
- для подготовки к инновационной деятельности в процессе профессионального становления необходимо создать условия для формирования исследовательской и коммуникативной компетенций, рефлексивных умений, соответствующей мотивационной готовности педагога⁶.

Те же авторы указывают на необходимость целесообразно организовывать сопровождение профессионального становления педагога на основе решения разноуровневых задач, присущих данному виду деятельности (освоение знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов, решение профессиональных задач на основе моделирования инновационной образовательной среды, выстраивание собственной траектории профессионального движения на основе проектирования деятельности, индивидуальных образовательных задач и программы по их реализации)⁷.

Успех инновационной деятельности связан не только со склонностью к риску и с широко понимаемой креативностью. На него прямо

⁶ Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 85.

⁷ Там же. С. 86.

влияет такой «консервативный» показатель, как образовательный уровень педагогов, их участие в качественной профессиональной переподготовке. Кроме того, немаловажным фактором становится осведомленность учителей и других сотрудников школы, обучающихся и их родителей о направлениях, содержании, ожидаемых результатах инновационной деятельности. Такая информация должна быть получена «из первых рук», от руководителей инновационной, экспериментальной площадки; она должна доноситься с позитивной оценкой, пробуждать желание сотрудничать, помогать новаторам.

Настроенность учителя на инновационную деятельность, ее эмоциональное принятие – важнейшее условие дальнейших успехов. Но, разумеется, одного хорошего настроения для инновационной деятельности недостаточно. К учителю предъявляется ряд конкретных требований.

1. Компетентное целеполагание. Учитель должен уметь ставить конкретные, диагностируемые цели обучения и воспитания.

2. Глубокое знание учебного предмета, его научных основ; известная «избыточность» знания учителя, которое должно серьезно превосходить уровень школьных учебников. Есть педагогическая поговорка: «Чтобы ученик знал на копейку, учитель должен знать на рубль». Вне этого простого, но далеко не всегда присутствующего условия инновационная деятельность заведомо невозможна. Все современные педагогические технологии, все передовые дидактические концепции опираются на возможность вариативного развития сценария урока, на умение видеть проблему, противоречие в учебном материале, на внутренний диалог представителей разных позиций, точек зрения. Иными словами, учитель, испытывающий затруднения в своем же базовом предметном содержании, не может быть субъектом инновационной деятельности при всех своих артистических или коммуникативных плюсах. И напротив, хороший профессионал, может, и не сразу, но зато весомерно поддержит любую инновационную идею, и его поддержка сразу станет заметной; он как бы возьмет на свои плечи и понесет содержательную, собственно образовательную работу – ключевую работу инновационного процесса.

3. Учитель-профессионал в процессе инновационной деятельности должен уметь переструктурировать учебный материал. Для того чтобы его переструктурировать, надо видеть его структуру и альтернативы этой структуре. Переструктурирование означает введение новой

логики, нового концептуального основания, а не просто перемещение частей урока или уроков между собой. Как правило, речь идет об укрупнении блоков, о тематическом единстве четверти, учебного года, о проблемном изложении или проблемном изучении крупных блоков дисциплины. Кроме того, переструктурирование сплошь и рядом связано с междисциплинарным взаимодействием и с метапредметными задачами.

4. Умение организовать практико-ориентированную (проектно-ориентированную) деятельность и самостоятельную работу обучающихся. Эта задача предполагает профессионализм не только в предметной, но и в методической сфере. Нужно уметь скоординировать индивидуальную и групповую работу обучающихся, осуществить консультирование, но в то же время установить временные рамки так, чтобы учитель имел свободное время, а не был вынужден в течение суток отвечать на сиюминутные «образовательные запросы». Вопросы самостоятельной работы – одни из самых сложных в работе учителя. Самостоятельность обучающихся – важнейшее условие не только инновационной, но вообще любой образовательной деятельности; учение – это вообще (даже в традиционной системе) самостоятельный свободный процесс. Но неумение работать самостоятельно со стороны учеников создает настоящие бреши в освоении содержания образования. Готовность учителя к этому виду инновационной активности состоит не только в составлении подробных регламентаций как надо действовать (хотя и прямой инструктаж может быть полезен в начале инновационного пути), но и прежде всего в умении мотивировать школьников.

5. Несмотря на значительное разнообразие тем педагогических экспериментов и названий инновационных образовательных площадок, готовность учителя к инновационной деятельности в любой из ее форм требует владения продуктивными методами обучения, стимулирующими развитие познавательной активности обучающихся. Подчеркнем, что предпочтительнее говорить именно не об активных методах, а о продуктивных методах. Сама по себе внешняя активность, пробуждаемая игрой, движением и прочим, далеко не всегда обеспечивает глубокие систематические образовательные результаты. Более того, она не всегда мотивирует обучающихся к образовательной деятельности. Часто дети воспринимают игру как раз в противоположном смысле: как перерыв,

рекреацию, отдых от учебы. Это не совсем правильно, даже если на самом деле, помимо своей воли (т. е. незаметно для себя), обучающиеся решают образовательные задачи. Такое «неожиданное» для субъекта образование часто оказывается несистемным, поверхностным; сами ученики его не очень ценят (а ценность результатов образования – важное условие их продвижения, развития в индивидуальном опыте ученика). Нужно точно понимать, какие задачи решает игра, синквейн или мозговой штурм; не скатываться в развлекательность, осуществлять рефлексивную деятельность.

Вывод из этой главы краток и очевиден: какой бы сложной и многокомпонентной ни была инновационная деятельность, как бы много субъектов она ни охватывала, ее реальные результаты, ее истинная продуктивность зависит от учителя: персонально от каждого педагога и от коллектива педагогов.

Вопросы для обсуждения

1. Чем нововведение (инновация) в школьном образовании отличается от новшества?
2. Какое из оснований классификации инновационной деятельности в школьном образовании (по А. В. Хуторскому) вам ближе? Почему?
3. Какие инновации, относящиеся по типологизации А. В. Хуторского ко второму типу (по запросам практики), следует, на ваш взгляд, сегодня вводить в школьное образование? Аргументируйте свой ответ.
4. В чем проявляется переход от субъектной позиции учителя-предметника к субъектной позиции учителя-исследователя?
5. Почему для учителя так важна компетентность в целеполагании?
6. Почему переструктурирование учебного материала может считаться инновационной деятельностью? Приведите примеры.
7. В чем состоит инновационный потенциал проектной деятельности?
8. Какое понятие для вас предпочтительнее: «активные методы обучения» или «продуктивные методы обучения»? Почему?

Глава 3

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

3.1. «Цифровая революция» в образовании

Современная школа, как и общество в целом, живет в таких условиях, при которых новшества даже при отсутствии специально организованной инновационной деятельности властно вторгаются во все сферы жизни. Проведем краткий обзор направлений современных образовательных «революций», а также новых потребностей школы, которые обуславливают необходимость системных изменений.

Цифровая революция в образовании, несомненно, продуцирует значительный процент современных педагогических экспериментов, тем инновационных и экспериментальных образовательных площадок, тем масштабных проектов на мировом, государственном, региональном, школьном уровнях.

Федеральные государственные образовательные стандарты требуют от учителя и учащихся информационно-коммуникационной компетентности. Условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать для участников образовательных отношений следующие возможности: создание сетевого взаимодействия организаций, осуществляющих образовательную деятельность, повышение информационной компетентности, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Применение ИКТ позволяет в более полном объеме раскрыть творческий потенциал учителя и избавить его от огромного количества рутинных процедур, разгрузив для реализации инновационных идей. Большую помощь интернет оказывает учителям, использующим технические и образовательные возможности персонального сайта. На сайте можно публиковать дидактические материалы. Сайт создает условия для интерактивного взаимодействия с обучающимися и их родителями, открывает новую среду и новые возможности, а

также оказывает огромное влияние на развитие, самосовершенствование педагога как профессионала и как личности в целом. При этом у каждого есть возможность не только представить опыт своей работы, рассказать о достижениях, успехах, но и взглянуть на себя, свою деятельность со стороны. Работая над созданием сайта, учитель выступает не только в роли администратора, пользователя, но и в роли независимого эксперта, желая наполнить сайт интересным содержанием, поднять его на должный уровень. ИКТ предоставляют возможность осуществлять образовательный процесс дистанционно, совершать сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями, вузами, учреждениями культуры, организациями дополнительного образования. Формируется единая цифровая образовательная среда.

Цифровая образовательная среда – это один из федеральных проектов, входящих в национальный проект «Образование»⁸. Согласно данному проекту к 2024 году будет решена задача создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Будут внедрены современные цифровые технологии в образовательные программы 25 % общеобразовательных организаций 75 субъектов Российской Федерации для как минимум 500 тыс. детей. 100 % образовательных организаций будет обеспечено Интернетом (в городах – со скоростью 100 Мб/с, в сельской местности – 50 Мб/с). Предполагается создание сети центров цифрового образования, охватывающей в год не менее 136 тыс. детей.

Будет создана сеть центров цифрового образования детей «IT-куб» (340 центров к 2024 году, тогда как в 2019 их насчитывалось всего 20).

Однако цифровая революция совсем не является достаточным условием осуществления системных изменений, способствующих продуктивности процессов обучения и воспитания. Если школьники и студенты, рассуждая о школе будущего, чаще всего начинают именно с IT-технологий, то профессионалы более высокого уровня ставят на первый план школьное самоуправление, сотрудничество, воспитание эмпатии, коллективизма, то есть ориентиры, отнюдь не новаторски звучащие в XXI веке.

⁸ Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 01.09.2020).

3.2. Формирование «навыков будущего»

Формирование «навыков будущего» – это новые подходы и модели работы с компетенциями, основанные на современных футурологических прогнозах по поводу того, что нужно уметь и знать в «сложном мире»⁹. Одной из перспектив в этом направлении, которое представлено широко известным сегодня движением WorldSkills Russia, является «модель матрешки». Модель включает в себя жесткие навыки (внутри – это деятельность человека) и мягкие навыки (снаружи – дополняющие и модифицирующие навыки, придающие деятельности дополнительные качества). Созданная в сфере профессиональной переподготовки, «модель матрешки» сегодня распространяется на общеобразовательную школу. Идея «мягких навыков» коррелирует (или конкурирует?) с идеей универсальных учебных действий. Хотя категориальный аппарат и собственно педагогическое наполнение модели не в полной мере отработано, в школах уже действуют инновационные площадки, основанные на данной идее.

3.3. Поддержка одаренных детей и молодежи

Это направление педагогической инновационной деятельности нуждается в глубоком психолого-педагогическом обосновании, в осуществлении индивидуальной поддержки. Многочисленные исследования детской одаренности показали, что в целом одаренные дети, обладая преимуществами почти по всем параметрам развития (социальным и личностным), испытывают множество проблем и трудностей, возникающих у них по причине отсутствия оптимальных условий для их развития: не учитываются индивидуальные способности ребенка, возникают трудности в социальной адаптации, социальные и личностные проблемы. Общее образование пока еще мало приспособлено к обучению одаренных детей. Примерно пятая часть детей в школьном возрасте может быть отнесена к одаренным, но всего лишь 2 – 5 % реализуют себя впоследствии как одаренные. Осознание того, что будущее России во многом зависит от сегодняшних школьников, творческий потенциал которых впоследствии обеспечит развитие экономики и государства в целом, стало стимулом для разработки Федеральной целевой программы «Одаренные дети».

⁹ Образование для сложного общества [Электронный ресурс] : докл. Global Education Futures. 2018. 213 с. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 10.09.2020).

3.4. Формирование образовательных экосистем

В противовес авторитарным образовательным практикам образовательные экосистемы позволяют интегрировать возможности для учащихся в реальном или виртуальном пространстве, доступные на конкретной территории или в конкретных условиях. Понятие «экосистема» появилось в педагогике с начала 2000-х годов. Чаще всего понятие «экосистема» применяется для обозначения совокупности образовательных технологических решений (например, создание образовательной платформы), доступных и конкретным субъектам образовательной деятельности (обучающимся, родителям, учителям), и образовательным учреждениям.

Образовательная экосистема – явление динамическое. Оно не идентично понятию «образовательное пространство», а скорее является сетью образовательных пространств, в которые входят индивидуальные и коллективные субъекты.

Различные образовательные пространства, входящие в образовательную экосистему, должны отвечать требованиям разнообразия, максимальной продуктивности, замкнутого обращения ресурсов, обеспечения контроля качества.

Субъекты образовательной экосистемы действуют не на конкурентной основе (это считается отличительным качеством данной системы). Они способствуют, помогают работе друг друга, делятся ресурсами. Это обеспечивает возможность реального выбора для субъектов образовательного процесса, возможность свободного перехода из одного образовательного пространства в другое.

Для образовательной экосистемы характерна масштабность (отдельное учебное заведение не может претендовать на статус самостоятельной образовательной экосистемы), быстрая адаптивность.

Современные исследователи видят и опасности развития образовательных экосистем с их стремлением к доминированию глобальных ресурсов: местные учителя могут в чем-то «проигрывать» своим столичным или зарубежным коллегам; разрастающаяся образовательная экосистема способна «съесть» конкретные образовательные учреждения, что может привести к культурному неравенству и даже колониализму, к разрушению местного культурного своеобразия¹⁰.

¹⁰ Образование для сложного общества [Электронный ресурс].

3.5. Развитие учебно-педагогического сотрудничества

Возможности информационных технологий, технический прогресс и автоматизация еще острее, чем в прошлом, ставят задачи формирования гуманных отношений субъектов образовательного процесса, налаживания отношений сотрудничества, взаимной поддержки и помощи. Современный школьник, согласно ФГОС, должен уметь организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. В условиях ужесточающейся конкуренции сотрудничество предстает не только условием успешного учения, но и условием формирования бесценного опыта человеческих отношений, опыта, которого не хватает современным школьникам, а часто и взрослым.

И. А. Зимняя подчеркивает, что образовательный процесс – это многоплановое и полиморфное взаимодействие, включающее в себя учебно-педагогическое взаимодействие учителя и ученика, взаимодействие учеников, межличностное взаимодействие¹¹. Это взаимодействие в настоящее время приобретает формы сотрудничества: деловые и ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах¹².

По мнению И. А. Зимней, сотрудничество прежде всего предполагает взаимодействие самих обучающихся. Развитие сотрудничества на основе субъект-субъектных отношений предполагает воспитание класса как совокупного субъекта учебной деятельности. Сами по себе контакты, дружба, и даже взаимопомощь обучающихся еще не являются реализованной технологией сотрудничества. Внутренние механизмы сотрудничества – это эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие¹³. Интеграция эмоционального сопереживания в групповой деятельности происходит под влиянием механизма «заражения».

Другой механизм – мыслительное содействие, сомышление. Он работает при условии включения субъектов в одну и ту же активную

¹¹ Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов; 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. С. 143.

¹² Там же. С. 143.

¹³ Там же.

деятельность по решению проблемы, учебной задачи. Хотя этот механизм адресован интеллектуальной деятельности, он основан на ценностных, нравственных предпосылках: искренности, подлинном уважении друг к другу, эмпатийности и толерантности.

3.6. Проектная деятельность в образовании

Проектная технология – один из признанных лидеров в инновационных процессах школьного образования. В общеобразовательных школах России введен обязательный индивидуальный итоговый проект как один из результатов основного общего образования школьника (9 класс). Это учебный проект любого типа (исследовательский, поисковый, социальный, практико-ориентированный, художественно-творческий), который может быть монодисциплинарным или междисциплинарным. Итоговый проект должен отразить достижение обучающимся личностных, метапредметных и предметных результатов, умение самостоятельно осуществлять отбор, поиск содержания в избранной предметной области, умение проектировать, преобразовывать знания в практические результаты деятельности. Обучающийся должен также продемонстрировать способность презентовать результаты своей проектной деятельности, вступить в коммуникацию, осуществить публичное выступление.

Учебный проект характеризуется связью с жизнью и социальной направленностью, пользой для других и для себя; он всегда имеет некоторый продукт, тогда как большинство других педагогических технологий направлено только на внутренние изменения и приращения; он де-факто всегда междисциплинарен, так как нуждается в привлечении знаний, умений, средств из разных предметных сфер (это касается и монопредметных проектов: нужно как минимум работать с литературой, делать презентацию и пр.); он, благодаря своей результативной, продуктивной составляющей, имеет потенциал к развитию (то есть желательно, чтобы следующий ученик не делал то же самое, а развивал проект, базируясь на достижениях предшественника); он в силу вышеперечисленных свойств обладает рисками (ответственность выходит из чисто ученической сферы и распространяется на других людей).

3.7. Создание и функционирование школы полного дня

Школа полного дня в настоящее время – модель, наиболее адекватная требованиям ФГОС, где есть действенное самоуправление учащихся, все условия для всестороннего развития личности, широко развитая внеурочная деятельность. Школа должна стать организатором всей жизнедеятельности ребенка, помочь каждому ученику развить все свои творческие задатки и возможности, определить профессиональные задатки и возможности, адаптироваться в изменяющихся социальных условиях¹⁴.

Школа полного дня – это новая модель школы, открытой целый день и обеспечивающей максимальное раскрытие способностей ученика, его всестороннее психосоциальное развитие через коллективную совместную работу с учениками и учителями.

При организации школ полного дня в некоторых школах часть обязательных уроков переносится на вторую половину дня.

Школа полного дня – это образовательное учреждение, позволяющее наиболее полно объединить учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка в условиях учебного сообщества, сформировать образовательное пространство учреждения, способствующее реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, объединить в единый комплекс образовательные и оздоровительные процессы.

Режим школы полного дня должен позволить каждому ребенку реализовать свой режим проживания в соответствии со своей индивидуальной образовательной программой.

Характерная особенность школы полного дня – самоподготовка обучающихся, которую следует отличать от традиционной домашней работы.

Объединение урока и самоподготовки в единый процесс по целям и задачам обучения и воспитания, а также условиям и руководству учебным процессом, формы его организации создает большие возможности для развития творческой инициативы учителя, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, для уплотнения во времени учебной деятельности учащихся. Одно из главных условий повышения эффективности учебного процесса в школе полного дня –

¹⁴ Методические рекомендации по школе полного дня [Электронный ресурс]. URL: http://sikachi.ipk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=87:2011-01-28-10-43-48&catid=44:-1-&Itemid=58 (дата обращения: 10.09.2020).

устранение непроизводительных затрат времени на уроке, увеличение времени на изучение нового материала, на самостоятельную работу учащихся.

Основные отличия самоподготовки от традиционной домашней работы:

- включенность школьных ресурсов (т. е. возможны задания, которые выполняются в лабораториях, компьютерном классе, библиотеке и пр.);
- возможность педагогического консультирования при доминировании самостоятельной работы;
- возможность подготовки и деятельности учащихся-консультантов (в т. ч. в разновозрастных группах);
- возможность взаимопомощи, взаимодиагностики;
- возрастание роли групповых заданий, проектов, в том числе разновозрастных, по интересам;
- интеграция урочной и внеурочной деятельности.

Видно, что инновационная деятельность в современной школе весьма многообразна. В данном разделе учебного пособия рассмотрено несколько направлений этой деятельности, каждое из которых влечет за собой не частичные, а системные изменения школьного образования, требует изменения менталитета всех участников образовательного процесса. Рассмотренные направления могут сочетаться между собой в инновационной деятельности одной школы, могут быть направлениями инновационных исследований или ориентирами для открытия инновационных образовательных площадок. В следующих разделах будут рассмотрены отдельные направления инновационной деятельности, опирающиеся на системные изменения школьного образования в целом.

Вопросы для обсуждения

1. Как вы оцениваете перспективы дальнейшего внедрения в школу дистанционного обучения?

2. Что такое «навыки будущего» или «мягкие навыки»? Действительно ли они выходят на первый план в школьном образовании?

3. Опишите «модель матрешки». Почему для визуализации роли мягких навыков выбрали такую модель?

4. Можно ли, на ваш взгляд, осуществлять воспитание и обучение талантливых детей в обыкновенной общеобразовательной школе?

5. С какими трудностями встречаются одаренные дети?

6. Какие объекты могут входить в образовательную экосистему?

7. Почему идеи сотрудничества переживают новое рождение в педагогике XXI века? Как они соотносятся с педагогикой сотрудничества 1970 – 1980-х годов?

8. Считаете ли вы обоснованной инновацию, связанную с внедрением индивидуального проекта в качестве отчета по результатам основного общего образования? Каков ваш опыт по руководству такими проектами?

9. Как вы относитесь к идее школы полного дня? Насколько она реализована в современных школах?

Глава 4

СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

4.1. Мотивация в обучении. Целеполагание

Системные изменения касаются мотивации обучающихся. На первый план выходят не внешние стимулы (поощрение и наказание со стороны родителей, отметки), а внутренние мотивы: интерес к данному предмету и его связям с другими предметами; интерес в сфере практического применения результатов обучения; реализация личностных и социальных потребностей средствами обучения; личностная ценность содержания образования, осваиваемого ребенком.

Принципиальные изменения происходят и в целеполагании. Если в традиционной парадигме обучения цель ставится учителем, а ученик осмысливает и принимает эту цель, то современные дидактические парадигмы при всех своих различиях однозначно ориентированы на субъектное, максимально сознательное целеполагание со стороны самого ученика. Ученик ставит, отбирает собственные образовательные цели, формирует пошаговые задачи, разбивающие цель на технологизируемые и диагностируемые фрагменты, формирует собственную

траекторию движения к поставленной цели. Умение ставить цель учебной деятельности, сопоставлять эту цель с достигнутым результатом – одно из важнейших учебных умений современного ученика.

4.2. Принципы обучения

Дидактические принципы в условиях системных изменений школьного образования претерпевают значительные изменения. Так, И. М. Осмоловская указывает на выделение в современной дидактике *парадигмального принципа*, связанного с существованием в образовательном пространстве информационно-образовательной среды и с необходимостью осуществления активной деятельности обучающегося при педагогической поддержке учителя¹⁵.

В современной школе изменяется и расширяется *принцип научности*. Он не только определяет требование к научности, достоверности тех знаний, которые включены в содержание школьного образования, но и к субъектной позиции ученика. Обучающийся должен сам уметь отнестись критически к той информации, которую он ищет и находит и во внешнем информационном поле, и (иногда) в специально созданной информационно-образовательной среде. Кроме того, И. М. Осмоловская, так же как Е. Н. Селиверстова, указывают на необходимость овладения методологическим аспектом процесса обучения, т. е. способами добывания знания, оценивания этого знания, переработки, трансформации, систематизации и пр.

Тенденция развития современной дидактики, по мысли И. М. Осмоловской, состоит в том, что классические принципы систематичности, последовательности в освоении содержания образования заменяются *принципом системности*. В современной ситуации почти невозможно осуществлять строгую последовательность и систематичность при идеальной выстроенности учебного материала, о которой мечтал Я. А. Коменский. Обучающиеся получают разную информацию, в разной последовательности, из разных источников. Она не изначально систематична, а нуждается в систематизации со стороны самого ученика, разумеется, тоже при педагогической поддержке учителя.

¹⁵ Осмоловская И. М. Перспективы развития дидактики в информационном обществе [Электронный ресурс]. URL: https://texts.news/didaktika_1521/osmolovskaya-perspektivuyi-razvitiya-didaktiki-93568.html (дата обращения: 13.09.2020).

Принцип наглядности сохраняется, но серьезно преобразуется ввиду применения интерактивных информационно-коммуникационных технологий. Принципиальное изменение состоит в том, что ученик не просто воспринимает объекты всеми органами чувств, а производит с визуализированными объектами разнообразные действия. Поэтому наглядный объект изменяет свои свойства в результате действий ученика. Например, выведенный на интерактивную доску метр, разбитый на сантиметры, произвольно увеличивается; в демонстрируемом сантиметре оказываются два или три настоящих сантиметра... Сохраняется соотношение метра и сантиметра, но основная мысль, мысль о фиксированности единицы измерения, может размываться. Поэтому сам ученик, опираясь на систематичность своего мышления и познавательных механизмов, должен корректировать этот факт.

Принцип сознательности обучения, по мысли И. М. Осмоловской, сохраняется; но и в нем происходят преобразования. Усиливается роль рефлексивной составляющей в учебной деятельности. Обучающийся организует свою деятельность более самостоятельно, чем прежде и должен выстраивать логику своих действий: задача, порядок действий, способы их совершенствования.

Трансформируется даже *принцип доступности*. Она (доступность) трактуется не как легкость материала для восприятия в данном возрасте, а скорее как ориентированность на особенности личности в современной культуре, в современном мире. И. М. Осмоловская приводит парадоксальный для более старшего поколения пример, что «клиповость сознания» молодежи делает более доступной для учеников информацию энциклопедического типа, которая не воспринималась и часто прямо запрещалась методиками прошлого века, а недоступным – текст параграфа в несколько страниц с последовательным медленным изложением материала и мысли автора¹⁶.

Принцип активности обучающихся при руководящей роли учителя вообще может уступать место принципу субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика как равноправных партнеров.

Кроме того, по мысли И. М. Осмоловской, нужно дополнить систему дидактических принципов *принципом вариативности обучения*, детерминированным избыточностью информационно-образовательной среды. Принцип вариативности обуславливает потребность в индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

¹⁶ Осмоловская И. М. Перспективы развития дидактики в информационном обществе [Электронный ресурс].

4.3. Содержание образования

В инновационной образовательной системе меняются ключевые подходы к отбору содержания образования. Знаниево-ориентированный подход вытесняется компетентностным или личностно ориентированным, направленным на развитие обучающегося как субъекта культуры.

Приобретает особую актуальность структура содержания образования, выработанная И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и В. В. Краевским, в которой содержание образования представлено как система опыта деятельности и отношений, осваиваемых обучающимися:

- опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностной ориентации.

Акцентируется развивающий и воспитывающий характер обучения.

По мнению Е. Н. Селиверстовой, «Развивающая функция обучения является особым дидактическим объектом, отражающим такой ракурс проблемы соотношения обучения и развития, который устанавливает устойчивую зависимость хода и результатов развития в обучении от качества компонентов дидактической системы. Выступая на теоретическом уровне формой проявления одной из сторон сущности обучения, целостное представление о развивающей функции обучения определяет такой стабильно сохраняемый способ функционирования всех компонентов обучения в их единстве, который обуславливает проект целостной деятельности обучения, целенаправленно и гарантированно обеспечивающей достижение изначально планируемой меры развития школьников в условиях осуществляемого ими познания»¹⁷.

В современной школе, которая отходит от традиционных субъект-объектных отношений между учителем и обучающимся и соответствующей этим отношениям содержательно-операциональной модели

¹⁷ Селиверстова Е. Н. От школы знания – к школе созидания : учеб. пособие / Владим. гос. гуманитар. ун-т. Владимир, 2009. С. 138.

конструирования содержания образования, реализуются преимущественно две модели обучения (концепция Е. Н. Селиверстовой).

1. *Субъектно-деятельностная модель*, направленная на включение в содержание образования познавательного опыта, обладающего свойством целостности относительно структуры и функций деятельностной саморегуляции познанием¹⁸. Эта модель акцентирует не столько логические знания и умения (хотя они тоже очень важны), но и методологические знания и умения, универсальные учебные действия (УУД), поисковые умения. В этой модели учебная деятельность сближается с исследовательской и реализует ряд ее качеств: неочевидность цели и необходимость ее самостоятельной постановки; возможная неполнота содержания, дополнение и обогащение которого – результат исследовательской деятельности ученика; возможность действий разными методами и необходимость оценивать не только их конечную продуктивность, но и рациональность, оптимальность, индивидуализированные формы организации процесса обучения.

2. *Субъектно-личностная модель*, направленная на обогащение опыта познавательной самостоятельности обучающихся. Содержание образования, согласно позиции Е. Н. Селиверстовой, становится инструментом формирования такой самостоятельности и «рассматривается как система, которая кроме логических и методологических знаний, а также логических, методологических, учебных и поисковых умений включает еще и ценности, определяющие ценностно-смысловое отношение школьника к познанию, а также рефлексивно-смысловые умения¹⁹.

4.4. Технологии обучения

В связи с инновационными требованиями, которые должна реализовать школа, актуализируется вопрос об освоении дидактических технологий, которые в наибольшей степени отвечают современной трактовке дидактических принципов и способствуют освоению элементов содержания образования, максимально реализующих личностную составляющую образовательных результатов.

На одном из первых мест при этом оказываются *технологии дифференцированного обучения*.

¹⁸ Селиверстова Е. Н. От школы знания – к школе созидания. С. 161.

¹⁹ Там же.

Теория дифференцированного обучения в дидактике развивается довольно давно, однако реализация ее вызывает ряд затруднений. Традиционные виды дифференцированного обучения основываются на дифференциации:

- по общим и специальным способностям;
- интересам, склонностям;
- проектируемой профессии.

Технологии дифференцированного обучения требуют грамотной психолого-педагогической диагностики (выявление общих и специальных способностей – дело непростое, и никак не находится в рамках компетентности самого ученика). Кроме того, они требуют квалифицированной работы с малыми группами обучающихся, разделенных по тому или иному основанию. Организация работы обучающихся по группам до сих пор остается инновационной перспективой, т. к. требует высокого уровня сознательности, рефлексии от самих учеников, высокой управленческой культуры от учителя и, наконец, организационно-методических условий для своего осуществления.

В современной образовательной практике применяются *технологии развивающего обучения*, основанные на концептуальных дидактических положениях, выработанных лабораторией под руководством Л. В. Занкова, технологии Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Технология Л. В. Занкова основана на высоком уровне трудности и быстром темпе в обучении. Оба этих принципа должны трактоваться как ориентиры для индивидуализации, т. к. предполагается, что высоким уровень должен быть именно для конкретного ученика (иными словами, этот уровень должен лежать в зоне его ближайшего развития). Обучение в быстром темпе по сути представляет собой ориентацию на максимальный рабочий темп для данного ученика. Высокая доля теоретического материала в обучении означает ориентир на самостоятельное обобщение, освоение и созидание собственных механизмов теоретизирования (обобщения, схематизации, систематизации, обозначения знаками и символами и пр.). Условиями реализации данной технологии является атмосфера сотрудничества, ярко выраженная индивидуализация, работа над развитием каждого из учеников.

Концепция Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова направлена на развитие теоретического мышления (это развитие основано на выделенных

учеными принципиальных различиях между эмпирическим и теоретическим мышлением) и получила название концепции содержательного обобщения. Акцент в этой концепции и построенной на ней технологии делается не на знаниях, а на способах умственной деятельности, на воспроизведении в учебной деятельности логики научного исследования.

Технология поэтапного формирования умственных действий была сформирована П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной. Технология основана на том, что организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения знаний, навыков, умений.

Этапы формирования умственных действий:

- 1) создание мотивации обучаемого;
- 2) составление схемы так называемой ориентировочной основы действия;
- 3) выполнение реальных действий;
- 4) проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий;
- 5) действие сопровождается проговариванием «про себя»;
- 6) полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде.

Диалог как технология личностно ориентированного обучения оказался в центре внимания педагогов-исследователей и учителей-практиков на рубеже XX – XXI веков. Наиболее ярко в этом качестве он был представлен в трудах В. С. Библера и С. Ю. Курганова.

Для педагогической технологии диалога характерны следующие черты:

- 1) специально моделируемая или стихийно возникающая педагогическая ситуация, предполагающая создание педагогической задачи с неоднозначным решением (или множественностью в равной степени ценных вариантов решения);
- 2) ситуация неопределенности для всех участников педагогического процесса, проявляющаяся в том, что ни учитель, ни ученики не могут заранее предвидеть ни хода, ни результатов диалога;
- 3) рождение в процессе диалога нового смысла для всех субъектов деятельности (т. е. и для учителя, и для учеников).

В современной школе активно используются *игровые педагогические технологии*. Особую популярность приобрели деловые и ролевые игры, используемые в дидактических целях. Развитие познавательного интереса достигается за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов.

Результат дидактической игры – формирование конкретной системы знаний, умений и навыков в различных видах деятельности. Игра позволяет успешно сформировать ключевые компетенции обучающегося, особенно это касается компетенций регулятивного и коммуникативного планов. Велико и социализирующее значение дидактических игр. В процессе игры учащиеся имитируют действия, с которыми им придется столкнуться во взрослой жизни: например, моделируют свою профессиональную деятельность в будущем. Именно поэтому применение дидактической игры помогает педагогам достигать целей и задач современного образования.

Помимо этих технологий в современной школе активно внедряется проектная деятельность, которой посвящен отдельный раздел курса «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов».

Вопросы для обсуждения

1. Что такое целеполагание? Почему в современной теории педагогики акцентируется не просто следование цели, а именно целеполагание как субъектная деятельность ученика?

2. Сравните дидактические принципы Я. А. Коменского и дидактические принципы, на которые ориентируется современная дидактика. Некоторые названия принципов сохраняются со времен Коменского. А что происходит с их содержательным наполнением?

3. Участвует ли учитель в отборе содержания образования? Каким образом?

4. Обратитесь к классификации методов обучения, предложенной И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным. Напомним, что классификация осуществлена по характеру познавательной деятельности обучающихся. Методы расположены по степени возрастания познавательной активности:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- проблемного изложения;
- частично-поисковый (эвристический);
- исследовательский.

Как эта классификация методов соотносится со структурой содержания образования, предложенной теми же авторами? Какие методы приобретают особую значимость в условиях инновационной деятельности?

5. Какие инновационные педагогические технологии используются в вашей школе?

6. Используете ли вы дидактические возможности дифференцированного обучения? На каких основаниях (по каким критериям) вы осуществляете дифференциацию в классе?

7. Какие предметные технологии способствуют реализации современных образовательных задач?

Глава 5

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

5.1. Образовательный проект: метод или технология

Понятие «проект» в педагогике трактуется и как метод, и как образовательная технология. Принадлежность к методам проектной деятельности «досталась» исторически: авторы самого понятия «проект» и идеи его широкого внедрения в школьное образование (У. Килпатрик, С. Т. Шацкий и др.) оперировали понятием «метод проектов», которое и закрепилось в педагогическом сознании. В современной образовательной ситуации словосочетание «метод проектов» воспринимается до некоторой степени как имя собственное, название целого педагогического течения, включающего в себя и идею, и социальный контекст, и исторические особенности переломной эпохи начала XX века. Название это дали авторы, выдающиеся педагоги той поры, классики,

которых не принято поправлять. Для пояснения специфики понятия «метод проектов» можно обратиться к названию еще более специфичной авторской педагогической концепции под названием «свободное воспитание». Это название нужно воспринимать как имя собственное, имя, данное своей педагогической идее К. Н. Вентцелем, И. И. Горбуновым-Посадовым и их коллегами-единомышленниками. Никому не придет в голову назвать «свободным воспитанием» всю педагогическую деятельность, нацеленную на формирование личностной свободы, самоопределения. Так же и «метод проектов» нельзя назвать дидактическим или воспитательным методом в строгом, современном смысле этого слова. С первого взгляда видно, что, действуя «методом проектов», ученик и учитель пользуются самыми различными методами и приемами, к какой бы их классификации ни прибегнуть. Иными словами, запретить словосочетание «метод проектов» невозможно и неуважительно по отношению к классикам, хотя многие педагоги интуитивно или сознательно стараются избегать слова «метод» и говорят о «проектном обучении», «проектной деятельности» (что тоже совершенно корректно и справедливо). Но пытаться встроить «метод проектов» как один из дидактических или воспитательных методов в классификации методов обучения или воспитания – трудная и сомнительная задача.

По всем своим признакам «метод проектов» или проектное обучение принадлежит к *сфере образовательных технологий*. Поэтому встает задача выяснить, какое место занимает эта технология в ряду других.

Первое затруднение при решении этой задачи связано с тем, что технологии делятся на дидактические и воспитательные. И здесь метод проектов в силу своих широких педагогических возможностей занимает особое место. Чаще всего его, конечно, рассматривают как дидактическую технологию. Но сплошь и рядом осуществляется воспитательная проектная деятельность, приоритетно направленная на реализацию традиционных функций воспитательного процесса: духовно-нравственное развитие, формирование коллективизма, осуществление гражданского самоопределения и др. Столкновение в этом поле проектной технологии с технологией коллективного творческого дела и «идентификация» этих технологий может быть темой специальной исследовательской работы.

До некоторой степени смягчает обозначенное противоречие вынесенная в название пункта возможность трактовки «метода проектов» как образовательной технологии. (Магистрантам, подзабывшим бакалаврский курс педагогики, необходимо помнить, что образование включает в себя и обучение, и воспитание). Однако при ближайшем рассмотрении, как правило, оказывается, что большинство авторов, говоря об образовании, имеют в виду прежде всего обучение, хотя и реализующее воспитательную функцию.

Итак, что же такое проект в школьном образовании с позиции современных теоретиков педагогики?

Проект – слово латинского происхождения (*projectus*) со значениями «замысел», «идея», «образ», «намерение», «обоснование», «план». Между прочим, нелишним для магистрантов, особенно для гуманитариев, будет вспомнить и осмыслить, что устаревший вариант слова «проект» в русском языке – это «прожект». Чаще всего это слово употребляется в ироническом смысле: прожект – это несерьезная, ненужная, несбыточная идея или перспектива, нереализуемый, неосуществимый замысел.

Педагогические смыслы слов «проект» и «прожект» пересеклись в период с 1917 по 1930 год. С 1930 по 1934 год был принят ряд документов (самый известный из них – «О начальной и средней школе», 1931 год), в которых было осуждено «педагогическое прожектёрство», запрещена организация образовательной деятельности на основе комплексных программ и метода проектов, возрождена предметная дифференциация и классно-урочная система обучения.

Возвращение в отечественные школы в 1990-е годы проектной технологии повлекло за собой ее теоретическое осмысление, необходимость встраивания в современные классификации образовательных технологий.

В. В. Гузеев рассматривает проектное обучение как одну из интегральных образовательных технологий. Для того чтобы понять, что такое интегральная образовательная технология, нужно приблизиться к позиции этого автора по поводу классификации образовательных технологий в целом. В. В. Гузеев подразделяет образовательные технологии на эмпирические, алгоритмические и стохастические. К эмпирическим он относит «традиционные методики», к алгоритмическим – блочно-модульные и цельноблочные технологии, а к стохастическим –

интегральные технологии и технологии образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС). В стохастических образовательных технологиях деятельность субъектов образовательного процесса, число которых увеличивается по сравнению с эмпирическими и алгоритмизированными, не является строго детерминированной, что обуславливает определенную свободу как действий, так и результата. Интегральная образовательная технология, как пишет В. В. Гузеев, сочетает личностно-деятельностный подход с дидактикоцентричным, позволяя обеспечивать развитие личности на базе хорошо усвоенного предметного содержания²⁰. Единица учебного процесса в интегральной технологии – блок уроков, в котором выделяются постоянная и переменная части. Постоянная часть зависит от содержания и характера учебного материала, а переменная определяется ходом образовательного процесса.

Постоянная часть состоит из вводного повторения, изучения нового материала, практических работ по образцу (тренинг), контроля.

Изучению нового материала предшествует вводное повторение. Оно проходит, например, в форме беседы, в процессе которой в оперативной памяти учащихся возобновляются мотивы, знания, способы деятельности, соответствующие содержанию, которое будет осваиваться.

Далее идет изучение основного объема нового материала, тренинг-минимум (доведение до автоматизма решения типовых задач), изучение дополнительного объема нового материала.

Переменная часть блока уроков включает развивающее дифференцированное закрепление (например, в форме семинара-практикума).

Завершается блок уроков обобщающим повторением, контролем и коррекцией.

С позиции В. В. Гузеева проектное обучение – это одна из интегральных технологий, характеристиками которой предстают самостоятельность, ответственность за свой выбор, конкретность результата труда, создание творческого продукта²¹.

Этапы работы над проектом, выделяемые В. В. Гузеевым, различаются в американском и европейском опытах.

²⁰ Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М. : Школьные технологии, 2004. С. 59.

²¹ Там же. С. 67.

Американский опыт

1. Постановка цели, выявление проблемы, формулировка задач.
2. Обсуждение возможных вариантов исследования.
3. Самообразование и (или) актуализация знаний и умений с помощью учителя-консультанта.
4. Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.
5. Исследование.
6. Обобщение результатов.
7. Анализ осуществленной деятельности.
8. Коррекция или переход к новому проекту.

Европейский опыт

1. Подготовка
2. Планирование
3. Исследование
4. Результаты и выводы
5. Представление (отчет)
6. Оценка результатов и процесса выполнения проекта.

В. В. Гузеев видит в последовательности проектной деятельности частичное соответствие этапам технологии интегрального обучения, изложенным выше, и проводит параллель между проектной технологией и проблемным обучением. Эта параллель, несомненно, возникает при осмыслении педагогических смыслов проектной деятельности. Если в теории воспитания проектная технология может сравниваться с технологией коллективного творческого дела, то в теории обучения такое сравнение напрашивается с технологией проблемного обучения.

Вероятно, разницу следует в данном случае искать в акцентах. Проектная деятельность более очевидно направлена на конкретный, визуализируемый (даже можно сказать «презентабельный») результат, а также на достижение социально значимых целей, на коммуникацию и на преодоление внутрипредметной ограниченности. Образовательные результаты проектной деятельности и проблемного обучения близки между собой как способствующие мотивации деятельности учения, сознательному и самокритичному целеполаганию и оцениванию результатов деятельности, самостоятельному отбору содержания, становлению субъектной позиции.

Трудности организации проектной деятельности, которые можно даже прямо назвать недостатками проектной технологии, т. к. они ярко

проявляют себя все сто лет реализации образовательного проектирования и никак не преодолеваются ни с помощью технических средств, ни с помощью изменения содержания образования, образовательных стандартов, – это соотнесение проектных заданий с конкретным, подлежащим усвоению содержанием. Как в 1920-е годы, так и сегодня трудно разработать проектные задания, в которые вписывались бы требуемые стандартом предметные результаты. На высоких ступенях (на уровне основного общего, среднего общего образования) теоретические знания сильно опережают возможности их практического воплощения для школьников. Поэтому создание тематики проектов, их разработка – это не только интересная, но и очень сложная инновационная задача.

5.2. Педагогические возможности проектной деятельности школьников

Продуктивность проектной деятельности связана с мотивационной и коммуникативной сферой, с формированием навыков менеджмента. Глубина и фундаментальность освоения содержания образования не являются прямыми продуктами проектной деятельности обучающихся, хотя при выполнении конкретного проекта вполне могут быть усвоены очень детальные («точечные») и глубокие знания. С этими недостатками проектной деятельности напрямую связана некоторая неопределенность роли учителя. Свобода и самостоятельность в проектной деятельности, соответствующие ролевой позиции учителя-консультанта, влекут за собой снижение фундаментализации образования, смещение акцента с образовательного результата на коммуникативный процесс, эффективность визуализации и пр. Усиление «руководящей роли» противоречит поисковому, творческому характеру проектной деятельности. Усилия по генерализации, обобщению результатов проекта, попытки «выведения морали» из частного проектного случая могут принижать в глазах учеников результаты их проектной деятельности, помешать ощущению эксклюзивности, неповторимости проекта.

Эти качества проектной технологии видят и подтверждают многие исследователи. Например, Н. П. Несговорова и Г. Г. Недюрмагомедов пишут: «Современный взгляд на метод проектов в период его становления (конец XIX – начало XX века) позволяет выделить не только *положительные* его стороны (направленность на индивидуализацию обучения, активизацию учения, стимулирование инициативы и

рост творческих возможностей), но и *слабые* (недостаточность формирования теоретического мышления учащихся, сведение роли учителя только к консультационной, невозможность выработать общие подходы к решению задач)»²². Думается, что проектная технология во многом сохранила свои сильные и слабые стороны и в начале XXI века.

5.3. Принципы проектной деятельности

Н. А. Краля выделяет следующие принципы проектной деятельности (технологии):

- добровольность участия;
- личностное развитие;
- управляемость;
- целостность;
- культуросообразность;
- мультикультурность;
- сочетание исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности;
- продуктивность;
- завершенность;
- открытость²³.

Каждый из этих принципов нуждается в дополнительной интерпретации, которая представлена ниже.

Принцип добровольности предполагает личностную заинтересованность, высокую степень мотивированности обучающихся. При всех несомненных достоинствах добровольности участия школьников в проектной деятельности – нельзя возводить ее в абсолюте. Деятельность учения – это вообще деятельность добровольная по определению. На ее добровольность указывает вся ее структура: самостоятельное целеполагание, участие в отборе содержания образования, его форм и методов, поощрение и развитие самооценки. Тем не менее мы видим, что не всегда деятельность учения вызывает у учеников радость и жажду творчества. Ожидать, что проектная технология самим фактом своего

²² Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / Н. П. Несговорова [и др.] ; сост. Н. П. Несговорова. Курган : Изд-во КГУ, 2013. С. 33.

²³ Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. П. Дубенского. Омск : ОмГУ, 2005. 59 с.

внедрения изменит мотивацию учащихся – дело довольно наивное. Серьезная позиция по отношению к месту и роли проектной деятельности в школе предполагает включение в программы обучения обязательных для выполнения, хотя и альтернативных по содержанию, проектов. Добровольность и самостоятельность не столько авансируются учащимися, сколько специально формируются в процессе выполнения проекта. Иными словами, проект – не всегда задание для добровольного выполнения (задание может быть обязательным), но в его содержании и методах всегда присутствуют возможность добровольного выбора, вариативность.

Принцип личностного развития в проектной деятельности предполагает личностную причастность ученика к созданию проектного продукта. Нужно подчеркнуть, что эта причастность тоже является формируемой, она не дана изначально, а является продуктом проектной деятельности. Для достижения личностной окрашенности результатов можно начинать даже с внешних их проявлений: своя фотография с объектом проектирования, свое эссе о нем... Чувство личной сопричастности способствует переводу развивающих результатов обучения, происходящего в процессе проектной деятельности, в продукты личностного развития.

Принцип управляемости должен быть осуществлен прежде всего в реализации освоенных образовательных результатов, в специальном выстраивании логики проектной деятельности. Управляемость – это не только процессуальная характеристика, но и важный результат междисциплинарной проектной деятельности. По сути дела, управляемость означает формируемое в совместной деятельности умение планировать, ставить цель, разбивать предполагаемый процесс на элементы, контролировать промежуточные и конечные результаты. При этом учитель является «менеджером» проекта и никак не должен ограничиваться, как это иногда бывает в школьной практике, только темой и направлением проектного задания. Здесь нужно «защитить» творческие (художественные) проекты: часто в литературе по проектной деятельности их причисляют к наименее управляемым, спонтанным. Это вопиющая несправедливость. Творческий художественный проект не менее других нуждается в грамотном управлении и в формировании творческой самодисциплины у учащихся. Управленческие рамки формирует и предполагаемый результат проекта: ни газета, ни альманах, ни концерты или спектакль никогда не появятся на свет вне вполне

эффективного, а иногда и жесткого управления. Например, при организации концерта нужно выстроить его тематически, в секундах измерить и регламентировать продолжительность номеров, организовать бесперебойное изменение декораций, освещения, звукового сопровождения. Газета требует соблюдения редакторской идеи, объема запрашиваемых материалов, своевременной их подачи и обработки и т. п.

Принцип целостности при междисциплинарном проектировании направлен прежде всего на преодоление «предметной раздробленности». Он реализуется с большим трудом, так как часто бывает, что два учителя разных предметов, координирующие проект, отвечают за свои участки работы и предметные сферы, а поле их интеграции оказывается во многом непаханным. По отношению к междисциплинарным проектам целостность предстает интегративностью, новым качеством, образовавшимся в результате взаимодействия двух-трех дисциплин. Для того чтобы синтез, интеграция состоялись, желательно выводить проект в непредметные сферы деятельности и даже за территорию, на которой обычно идет обучение интегрируемым предметам. Например, кукольный оперный спектакль, музыка и текст для которого сочинены учениками, родителями и учителями, заставляет претворять результаты обучения по музыке, изобразительному искусству, литературе и технологии в новое качество, которое, сохраняя связь с предметом, уже не может оставаться монопредметным.

Принципы культуросообразности и мультикультурности вполне логично объединяются, вернее, принцип культуросообразности при необходимости может проявляться как мультикультурность. Проектная деятельность – это один из способов вхождения обучающегося в культуру, освоения культур других стран, других исторических эпох. Очень часто проекты строятся на основании диалога культур (например, проект, в котором осуществляется сравнение российских и английских праздников, любимых блюд и пр.).

Принцип сочетания исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности следует переформулировать в принцип сочетания продуктивной, творческой (исследовательской) и образовательной деятельности. Он предполагает одновременно и достижение образовательных целей, и реализацию творческого потенциала обучающихся.

Принципы продуктивности и завершенности означают, что у проекта всегда имеется достаточно зримый, очевидный для ученика

результат. Это особенно важно в ситуации школьного обучения, когда зачастую процессуальность учебной деятельности не позволяет ученику видеть ее этапы (иными словами, деятельность эта кажется бесконечной и малопродуктивной). Проект дает возможность увидеть результат своей работы, это повышает мотивацию к учению.

Наконец, *принцип открытости* предполагает выход проектной деятельности за рамки школьной жизни, и тем более учебного процесса.

Реализация данных принципов позволяет гуманизировать процесс обучения, создавать ситуацию успеха, учитывать индивидуальные особенности и потребности учащихся.

5.4. Структура образовательного проекта

Подготовка вопросов, направляющих проект

Разрабатывая междисциплинарный проект, учитель готовит основополагающий вопрос, проблемные и учебные вопросы, направляющие проектную деятельность обучающихся.

Формулировка основополагающего вопроса обладает наиболее ярко выраженным междисциплинарным потенциалом. Ответы на этот вопрос выявляют реальную, действительную образованность обучающихся в отличие от воспроизведения ими заученных ответов из учебников. Основопологающий вопрос связывает этапы и виды деятельности в проекте воедино. Если основополагающего вопроса нет (или он не принят, не понят, не отрефлексирован учеником), то не формируется и деятельность по целеполаганию в проекте. Ученик в этом случае выполняет ряд заданий и действий, которые в его представлении никак не связаны или слабо связаны между собой. Это ведет к игнорированию освоения ключевых терминов, идей, понятий, процессов, явлений. Иными словами, отсутствие основополагающего вопроса в учебной деятельности **ученика** (подчеркнем последнее слово, ибо, если основополагающий вопрос есть в методических разработках учителя, но не принят учеником, то можно считать, что этого вопроса нет), ведет к псевдопроекту (например, реферату), воспроизведению чужого материала (не обязательно теоретического).

Основополагающий вопрос – это наиболее общий вопрос, заключающий в себе идею проекта. Это вопрос высокого, философского уровня. Основопологающий вопрос может служить концептуальным ориентиром для большого междисциплинарного блока.

Основополагающие вопросы способствуют достижению надпредметных и метапредметных результатов обучения. Они ведут к развитию мышления обучающихся, предполагают сравнение, оценку, собственную интерпретацию, субъектную позицию. Основополагающие вопросы, как правило, не исчерпываются и не разрешаются в ходе проекта. Они служат арками для развития интереса к другим дисциплинам, к проблемам человечества в целом, формируют целостную картину мира.

Именно основополагающие вопросы являются смыслообразующими в учебной деятельности школьников, так как они всегда несут в себе потенциал к пробуждению познавательной, творческой активности в целом.

Основополагающий вопрос может служить эпиграфом или «путеводной звездой» проекта. Необходимость его не означает, что он сразу будет понят и оценен учениками. Часто к основополагающему вопросу учитель ведет учеников через проблемные вопросы.

Проблемный вопрос предполагает учебное или ценностное (воспитательное) затруднение. Оно помогает поиску ответов на основополагающий вопрос. Например: «Что значит современное прочтение классики?»; «Могут ли понять друг друга зрители, слушатели разных поколений?»; «Современны ли проблемы, затронутые в произведении?». Проблемный вопрос способствует созданию проблемной ситуации. Некоторые вопросы, которые используются в междисциплинарных проектах, являются не проблемными, а диалоговыми, так как предполагают возможность альтернативных, неоднозначных ответов.

Проблемные вопросы, в отличие от основополагающих, требуют весьма конкретной подготовленности обучающихся. Парадоксы, возможность вариантов движения к ответу опираются на базовые знания и умения, вне которых проблемный вопрос «повисает в воздухе». Проблемные вопросы могут иметь провокационный характер, приводить к опровержению гипотез обучающихся.

Учебные вопросы междисциплинарного проекта носят частный характер и помогают творчески, глубоко, субъектно решать проблемные вопросы проекта. Эти вопросы могут касаться конкретных законов и закономерностей, фактов, явлений, средств деятельности. Например: «Каковы выразительные средства, к которым прибегают авторы?»; «Какие композиционные приемы использует композитор и поэт (прозаик)?»; «Есть ли связь между формой в музыке и в литературе?»; «Современны

ли данные художественные приемы сегодня? Были ли они изобретены рассматриваемыми авторами или пришли из предыдущих эпох?».

Учебные вопросы наиболее близки содержанию программы и учебника. Ответы на них диагностируют учебное продвижение обучающихся, освоение программы, овладение той базой, вне которой невозможны ни проблемные, ни диалоговые ситуации. Способность ответить на учебные вопросы предстает своеобразным «входным билетом» в проект, поэтому механизмы педагогической диагностики очень часто ориентированы именно на учебные вопросы. Создание банка необходимых и достаточных учебных вопросов, без которых междисциплинарный проект не будет осуществлен, – это отдельная педагогическая задача, требующая совместных усилий учителей-предметников. Важно не «переборщить» с количеством учебных вопросов: в противном случае «вход» в проект будет выглядеть промежуточным экзаменом из нескольких десятков вопросов, за которыми потеряется и интерес к проекту, и смысл проектной деятельности. Чтобы этого не произошло, следует делать учебные вопросы достаточно компактными, «рабочими», – ответы на них являются инструментами для осуществления проекта.

Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя

Визитная карточка – это краткое описание проекта. Ее часто представляют в виде таблицы или плана. План примерно такой:

- описание проекта;
- название темы проекта;
- краткое содержание проекта;
- предмет (предметы), класс (классы);
- приблизительная продолжительность проекта;
- основа проекта (образовательные стандарты);
- дидактические цели и ожидаемые результаты обучения;
- воспитательные цели;
- развивающие цели;
- ожидаемые результаты;
- вопросы, направляющие проект (см. предыдущий пункт);
- план и график оценивания;
- методы оценивания;
- необходимые начальные знания, умения и навыки;

- материалы для дифференцированного обучения (для одаренных учеников, учеников с проблемами в обучении, учеников, для которых русский язык не является родным);
- материалы и ресурсы для проекта (оборудование, программное обеспечение, материалы на печатной основе, интернет-ресурсы и др.).

Визитная карточка междисциплинарного проекта часто готовится несколькими учителями; она является документом, согласующим и направляющим их деятельность. В визитной карточке наглядно продемонстрированы главные идеи проекта, его цели, ресурсы. Хотя визитная карточка создается, конечно, до «запуска» проекта, этот документ совершенствуется на протяжении всей проектной работы. Визитная карточка для многих учителей – самый сложный документ, так как в ней нужно обосновать выбор темы, целей, вопросов, реализовать системно-деятельностный подход.

Публикация учителя – это яркий буклет или презентация, представляющая основные идеи, принципы, деятельностные основы проекта. Буклет – художественное переосмысление визитной карточки. Он направлен на восприятие учеников или родителей. В буклете кратко и ярко формулируются этапы проектной деятельности, представляется необходимая организационная информация (например, график консультаций), продолжительность проекта, цели. Часто дается эпиграф, иллюстрации. Если публикация – электронная презентация, в ней часто используют анимацию.

Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся

Эта презентация направлена на выявление представлений и интересов учащихся, которые будут участвовать в проектной деятельности. Например, в презентации проекта «Семантика фамилий» представлены вопросы «Откуда я родом?»; «Как появилась Ваша фамилия?»; «Хочешь узнать, кто твои предки?»; «Каково твое генеалогическое древо?».

Представление о будущем процессе познания и формирование познавательной активности обучающихся на основании выявления и развития их многосторонних интересов – ведущая задача учителя. Для проектной деятельности большое значение имеет положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка. Не отрицая возрастных закономерностей развития, Л. С. Выготский, а в дальнейшем

и его последователи, показали, что обучение при правильной его организации может и должно способствовать развитию. Для того чтобы обучение выполняло эту роль, его необходимо строить так, чтобы оно требовало участия тех форм мыслительной деятельности, которые у учащихся еще слабо развиты. Необходимо ориентироваться, согласно позиции Л. С. Выготского, на «зону ближайшего развития» ребенка, то есть на те формы познавательной деятельности, которыми ученик еще не овладел, но способен овладеть при соответствующей организации учебного процесса. Это положение имеет большое значение не только для правильного понимания сущности активизации познавательной деятельности учащихся, но и для определения пути ее осуществления. Первый шаг на этом пути – выявление имеющихся представлений (ориентация в зоне актуального развития обучающихся) и интересов обучающихся.

Определение уровней развитости познавательного интереса, формирование критериев сформированности этого интереса как педагогического феномена предпринимались в работах Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной, затем А. А. Вербицкого и др. Этими авторами вскрыта сущность познавательного интереса и активности как педагогического явления, выявлены их важнейшие компоненты, определено место в структуре социально активной личности.

А. А. Вербицкий писал, что, проявляя интерес и активность даже в простейших ситуациях, таких, например, как ситуация выбора из двух альтернатив, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне, например от учителя, целей. И если объективная ситуация препятствует достижению этих целей, субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, преломляет внешнее через внутреннее. Следовательно, стремление повысить статус учащегося как субъекта обучения должно быть связано с позицией личности по отношению к цели учения, ситуации, в которой она может быть достигнута, и действиям, ведущим к ее достижению.

Междисциплинарная проектная деятельность сопряжена с формированием многообразных личностных отношений, способствующих включению ребенка в учебу. Важно не просто пробудить или зафиксировать внешний интерес обучающихся к явлению или процессу, но выявить его доминирующие компоненты. Традиционно рассматриваются следующие компоненты:

- мотивационный,
- содержательно-операционный,
- ценностно-волевой,
- оценочный.

Уровень сформированности каждого из компонентов оказывает влияние на ход и результаты междисциплинарного проекта.

В ряде современных исследований формирование интереса и познавательной активности рассматривается как самостоятельная задача, которая должна решаться в процессе обучения. Это обстоятельство обусловлено, прежде всего, максимальной ориентацией современного обучения на реализацию развивающего потенциала, состоящего в осуществлении планомерного интеллектуального развития школьников в процессе усвоения учебного материала. Воплощение обозначенных в ФГОС требований напрямую зависит от способов организации учебной деятельности и учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Важнейшее значение имеет вопрос об уровнях, критериях и показателях интереса, познавательной активности учащихся. В психолого-педагогической литературе нет единого, общепринятого подхода к классификации уровней познавательной активности. Три уровня познавательной активности выделяла Г. И. Щукина: репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительный, творческий.

Учителю необходимо выявить уровень сформированности познавательного интереса и представлений учащихся:

- 1-й – воспроизводящий;
- 2-й – интерпретирующий;
- 3-й – творческий.

Воспроизводящий уровень – низкий. Он отличается стремлением учащихся понять, запомнить и воспроизвести содержание осваиваемого образования по образцу. Для проектной деятельности, тем более междисциплинарной, такой уровень явно недостаточен. Однако в процессе проектной деятельности интерес может формироваться и преобразовываться. Важно, чтобы в презентации и других методических материалах учителя содержались средства, способствующие диагностике этого уровня.

Интерпретирующий уровень – средний. Он характеризуется стремлением обучающегося к осмысленному освоению материала; для

него характерно стремление проникнуть в сущность явлений, познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. В презентации и диагностирующих средствах учителя должны быть вопросы, задания, стимулирующие интерпретаторскую деятельность обучающегося. Для начала проектной деятельности этот уровень можно признать хорошим и достаточным.

Творческий уровень – высокий. Он характеризуется интересом и стремлением не только глубоко проникнуть в сущность явлений, но и найти для этой цели новый способ действия. Далек не всегда можно рассчитывать на то, чтобы ученики уже в начале междисциплинарной проектной деятельности демонстрировали творческий уровень познавательного интереса.

Творческий уровень имеет следующие показатели:

- оригинальность мышления,
- отход от шаблонов,
- критичность по отношению к себе и другим,
- внутренняя потребность в решении учебных познавательных задач.

Диагностика сформированных представлений обучающихся об объекте проектной деятельности не всегда может быть идентифицирована с результатами предметных диагностик. Объект проектирования может напрямую не совпадать ни с одной из предметных сфер.

В целом данный аспект подготовки проекта носит преимущественно мотивационный, а не диагностический характер. Хотя это не совсем правильно (проект должен опираться на объективную базу реальных образовательных достижений обучающихся), такое доминирование в образовательной практике, вероятно, имеет смысл.

Важно обратить внимание педагогов на то, что ученикам бывает интересно познакомиться в этой презентации именно с результатами диагностики: например, ответив на вопросы теста или анкеты, ученики стремятся узнать, каков был процент ответивших так же (или иначе) в другом классе, в прошлом году и т. д.; каково мнение о данном объекте у их одноклассников, учеников параллельных классов.

В любом случае данная презентация не должна дублировать визитную карточку учителя; в ней должен быть акцент на исследовательскую, диагностическую деятельность, представлены результаты предварительного оценивания «фронта работ», сил и возможностей проектантов.

Анализ примеров продуктов проектной деятельности учащихся. Формирующее и итоговое оценивание.

Сопровождение и поддержка проектной деятельности.

Работа с ресурсной базой проекта. Оформление ссылок на ресурсы

Оценивание результатов проектной деятельности обучающихся – довольно сложная задача, так как результаты этой деятельности не унифицированы, обладают ярко выраженной самостоятельностью.

Для того чтобы выработать систему оценивания проектных работ, педагогу или группе педагогов, организующих проект, необходимо ответить на приведенные ниже вопросы.

1. Предполагается ли учет самооценки проектантов, включение самооценки проектных групп в общую оценку проекта?

2. Предполагается ли присуждение призовых мест или номинаций? Если да, то нужно придумать их названия.

Для организации оценивания нужно сформировать компетентное жюри.

Проблемой в варианте «наградного» оценивания (с местами и призами) может оказаться тот факт, что все участвовали, но не все получили места и номинации. В этом случае необходимо огласить рейтинговые оценки всех представленных продуктов проектной деятельности.

Критерии оценивания формируются по принципу оптимальности (не более 7 – 10 критериев), а также доступности для учащихся данного возраста и степени подготовленности.

Критерии обязательно должны быть такими, чтобы оценивалась не только презентация, но проект в целом. Удачная защита, конечно, важна, но она не должна решать судьбу всей проектной деятельности.

Критерии объявляются перед началом работы, они должны быть доступны для учеников.

Ориентировочно критерии могут быть следующими:

- 1) самостоятельность работы учеников;
- 2) актуальность темы;
- 3) глубина и полнота раскрытия темы;
- 4) качество выполнения продукта проектной деятельности;
- 5) оригинальность;
- 6) презентация: ее художественные достоинства, артистизм, выразительность выступления;
- 7) убедительность ответов на вопросы.

Дополнительные критерии:

- 1) проявление менеджерских умений (планирование, принятие решений, грамотное использование ресурсов);
- 2) проявление навыков самоанализа;
- 3) проявление и совершенствование коммуникативных умений;
- 4) проявление презентационных умений, которых раньше не было у проектанта (группы).

Сложности оценивания проектной деятельности связаны с многообразием ее результатов. Попытки классификации продуктов проектной деятельности обучающихся сегодня являются отдельной дидактической задачей. Для решения этой задачи должно происходить довольно активное накопление материала. Можно найти длинные списки возможных вариантов продуктов проектной деятельности на педагогических сайтах.

Продукты проектной деятельности можно условно разделить на *внешние* и *внутренние*. С одной стороны, результаты проектов, в отличие от результатов других образовательных технологий, всегда бывают осязаемыми, достаточно конкретными, завершенными и, желательно, материально и социально полезными. С другой стороны, результаты любой образовательной деятельности (в том числе и проектирования) – это, прежде всего, внутренние результаты.

К *внешним* продуктам проектов могут принадлежать:

- web-сайт,
- данные социологического опроса с анализом,
- атлас,
- карта,
- бизнес-план,
- видеофильм,
- видеоклип,
- электронная газета,
- электронный журнал,
- законопроект,
- коллекция,
- дизайн-макет,
- модель,
- литературное произведение,
- музыкальное произведение,

- спектакль,
- анимационный фильм,
- кинофильм,
- обучающая программа,
- мультимедийная игра,
- прогноз,
- путеводитель,
- сборник иллюстраций,
- справочник,
- словарь,
- костюм,
- выставка,
- фотоальбом,
- статья,
- техническое изделие,
- произведение декоративно-прикладного искусства,
- кулинарное изделие и пр.

Как видим, существует неисчислимое количество продуктов проектной деятельности. Понятно, что критерии их оценивания очень различны. Общим для проектов является лишь то, что в оценивании должны участвовать квалифицированные эксперты из тех областей знания (искусства, техники и др.), к которым причастен проект.

Внутренние продукты проектной деятельности обучающихся можно классифицировать по способностям:

- вербально-лингвистические,
- логико-математические,
- визуально-пространственные,
- моторно-двигательные,
- коммуникативные,
- художественные,
- натуралистические,
- психологические.

Также внутренние продукты можно классифицировать по результатам обучения:

- предметные,
- метапредметные,
- личностные.

5.5. Оценивание результатов проектной деятельности обучающихся

Важно оценивать результаты проектной деятельности справедливо, но не формально. Многогранность проектной деятельности очень затрудняет формализацию ее результатов и попытки предъявить объективированные требования и критерии к проектной работе. Часто в этом случае педагоги прибегают к рейтинговому оцениванию, начисляя за каждый аспект проектной работы определенное количество баллов. Конечно, и этот механизм не всегда удобен: педагог, который вместо того, чтобы смотреть ученический спектакль или мультфильм, вынужден лихорадочно вносить в таблицу баллы по всем пунктам критериев; он выглядит не только несчастным, но и смешным. Но представление таких критериев может быть необходимым хотя бы для того, чтобы сами ученики в процессе выполнения проектов могли на них ориентироваться.

Одна из наиболее удобных таблиц для оценивания проекта приводится ниже (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценивания проекта

Этап работы над проектом	Критерий	Характеристика критерия
Подготовительный	Актуальность	Необходимость и обоснованность выбора темы проекта в настоящее время, возможность разрешения противоречий, преодоления каких-либо практических трудностей или неудобств
Планирование	Осведомленность	Комплексное использование источников и литературы по проблеме, свободное владение материалом, сформированность ресурсной базы
Междисциплинарная проектная деятельность	Компетентность	Соотношение изученного и представленного в проекте материала, грамотность, хороший вкус
	Самостоятельность	Выполнение деятельности учащимися самостоятельно, проявление коммуникативных качеств

Этап работы над проектом	Критерий	Характеристика критерия
Результаты	Значимость	Возможность применения
	Системность	Выделение обобщенного способа действия, умение применять его в конкретных задачах
	Структурированность	Системные связи в проекте, логика его выполнения
	Интегративность	Единство проектной работы при яркой выраженности ее междисциплинарного характера
	Креативность	Новые идеи и решения
Представление продукта проектной деятельности	Презентабельность (публичное представление)	Формы представления результата проектной работы (доклад, презентация, постер, фильм, макет, реферат и др.), которые имеют общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение единого результата. Наглядное представление хода исследования и его результатов в процессе совместного решения проблемы авторами проекта
	Коммуникативность	Способность авторов проекта четко, стилистически грамотно и тезисно изложить этапы и результаты своей деятельности
	Апробация	Распространение результатов и продуктов проектной деятельности или рождение нового проектного замысла, связанного с результатами предыдущего проекта

Проекты оцениваются по десятибалльной шкале.

Разумеется, этот способ оценивания не является единственным или обязательным. Речь идет лишь о том, что учитель при подготовке междисциплинарного проекта должен определить критерии, способы оценивания, баллы, в которых будет оцениваться работа, и представить все это в портфолио проекта.

Таким образом, мы видим, что многообразие вариантов проектной деятельности предоставляет большую свободу педагогам, использующим данную педагогическую технологию. В реальной педагогической деятельности далеко не все проекты имеют отрефлексированное оформленное портфолио. Однако сам факт существования данной схемы проекта, сформированность определенных традиций в этой области требуют от учителей освоения технологии оформления портфолио проекта, которое является еще и важным средством обобщения педагогического опыта, обмена педагогическими наработками.

Вопросы для обсуждения

1. В чем состоит инновационный потенциал проектной деятельности обучающихся?
2. Анализируя типы вопросов, направляющих проект, докажите, что при реализации проектной технологии активизируется познавательная деятельность школьников.
3. Какие компетенции требуются учителю для создания визитной карточки проекта?
4. Зачем нужна деятельность по выявлению представлений и интересов обучающихся?
5. В чем состоят трудности оценивания проектов? Как вы оцениваете проекты своих учеников?
6. Отличается ли оценивание проектов от оценивания других видов работ обучающихся?

Глава 6 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

6.1. Понятие «Одаренность»

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Исследователи (Е. П. Ильин, Д. Б. Богоявленская и др.) отмечают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Boston Consulting Group при поддержке Сбербанка, WorldSkills Russia и Global Education Futures выполнила исследование «Россия 2025: от кадров – к талантам», обращенное к ситуации России сегодняшнего дня. Исследование было актуализировано вопиющим противоречием между громадной потребностью в высококлассных специалистах и значительным количеством безработных, профессионально не определившихся, недовольных своим профессиональным самоопределением и карьерой людей.

В России и в мире уменьшается доля рутинного, физического труда, идет интенсивное внедрение робототехники. «Прорывные технологии» ведут к отмиранию ряда традиционных массовых профессий, и это не может не сказываться на образовании. Работодатели заинтересованы в сотрудниках, умеющих критически мыслить, эффективно общаться, созидать творческий продукт. Иными словами, требуется гораздо большее количество талантливых людей, нежели то, которого хватало в предшествующих исторических ситуациях. Поэтому возникает необходимость воспитывать, поддерживать таланты.

В настоящее время в Российской Федерации существует система выявления и поддержки одаренных детей. В 2012 году Президентом Российской Федерации была утверждена «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов». В концепции на законодательном уровне закреплены цели и предполагаемые результаты системной деятельности государства в данном направлении.

В регионах России и в отдельных городах также принят ряд нормативных правовых актов по выявлению и поддержке одаренных детей и молодежи.

Основные способы и формы диагностики и организации образовательной деятельности для выявления одаренных детей описаны в пп. 6.2 и 6.3.

6.2. Массовые формы и механизмы отбора одаренных школьников, поддерживаемые государством

Отбор через конкурсы и олимпиады

Это очень распространенный и отработанный на практике способ отбора одаренных детей и в школах, и в учреждениях дополнительного образования. Выстроена система предметных олимпиад (школьный – районный – муниципальный – региональный – федеральный – международный уровень). Большинство олимпиад по школьным предметам ориентировано на решение задач, требующих высокой степени познавательной активности, креативности, общей культуры и предметной подготовки. Эти конкурсные мероприятия не уподобляются научным конференциям, диспутам и пр.; они по форме очень напоминают школьный письменный экзамен «ЕГЭ». Кстати, эта аналогия очень способствует продвижению олимпиадного движения в школах: родители и учителя справедливо полагают, что участие в олимпиадах по предметам готовит школьников к итоговой аттестации не только в содержательном плане (что под силу не всем), но и в психологическом, организационном. Поэтому участие в предметных олимпиадах они рассматривают как репетицию ЕГЭ, что серьезно поднимает массовость. Этот факт нужно оценить скорее положительно, чем отрицательно. Конечно, на школьном уровне приходится проверять большое количество совершенно не отвечающих олимпиадным требованиям работ. Но зато «сети», расставленные для отбора одаренных детей, становятся действительно всеобщими, очень протяженными, и в них, конечно, попадают «золотые рыбки».

Существует Российский совет олимпиад школьников.

Меньшее количество конкурсных и олимпиадных мероприятий включает в себя создание проекта (творческого продукта). По этому же типу строятся некоторые олимпиады в учреждениях дополнительного образования. Но в дополнительном образовании распространены также конкурсы, содержание и организация которых фактически идентичны взрослым конкурсным мероприятиям этих типов. Это, например, конкурсы исполнителей, конкурсы произведений изобразительного искусства, спортивные соревнования.

Помимо предметных олимпиад, существуют многопредметные, например, Всероссийская олимпиада школьников пятых – девярых классов, в которой задействовано рекордное количество предметов: 21!

Это очень массовое мероприятие: в олимпиаде участвует до семи миллионов обучающихся; на четвертый (всероссийский) этап попадает пять тысяч школьников; победителей и призеров бывает около полутора тысяч.

Призеры всероссийских олимпиад могут принимать участие в международных олимпиадах.

Собственные конкурсы и олимпиады проводят почти все университеты. Ряд таких олимпиад ориентирован на предметы школьного образования (олимпиада Московского государственного университета «Ломоносов» и др.). Некоторые конкурсы и олимпиады обращены к учреждениям дополнительного образования (например, олимпиада по музыкальной литературе для учащихся ДШИ, которая проводится Нижегородской государственной консерваторией).

Несколько особняком стоят получившие широкое признание конкурсы по предметным сферам: «Кенгуру» (математика), «Русский медвежонок» (русский язык), «British Bulldog» (английский язык), «Золотое руно» (история мировой культуры). Эти конкурсы отличаются высокой степенью диагностичности, сравнимости результатов, выстраиванием единого рейтинга.

Для школьных управленцев может стать проблемой организация участия в международных конкурсах. Все вышеперечисленные мероприятия либо совсем бесплатные, либо (такие, как «Кенгуру», «Русский медвежонок», «Бульдог», «Золотое руно») предполагающие совсем небольшую (символическую) оплату. Взнос же за участие школьника в международной олимпиаде однозначно должна осуществлять школа (особенно это касается США, где олимпиадное движение находится в частных руках; в подавляющем большинстве стран оно государственное).

Недостатки конкурсной и олимпиадной системы очевидны: большинство участников – проигравшие (несколько гуманнее подход в конкурсах «Кенгуру», «Русский медвежонок», «Бульдог», «Золотое руно», где ребенок просто получает свои данные рейтинга в школе, в городе, в целом в конкурсе). Кроме того, конечно, действуют и традиционные для конкурсных мероприятий психологические затруднения и барьеры: волнение, дискомфорт.

Есть и еще одна негативная сторона у процесса широкой реализации конкурсного движения. Многие хорошие ученики оказываются вовлеченными едва ли не во все олимпиады по предметам, да еще и в конкурсы в сфере дополнительного образования. В результате такой школьник, который любит и уважает всех своих педагогов и стесняется отказаться, может «выпадать» из учебного процесса почти на целую четверть (вторую) и просто вымотаться психологически и физически. Регулирование данной проблемы – это тоже важный аспект школьного управления (иными словами, защищать ребенка здесь должны не родители, которые, разумеется, тоже любят и уважают всех учителей, а администрация школы).

Отбор по образовательным результатам

Не доминирует, но присутствует и в профессиональном сознании, и в мировой образовательной практике простая мысль о том, что высокие образовательные результаты – показатель одаренности и (на высоких ступенях обучения) таланта. Этот критерий, как правило, дополнительный. Но он присутствует и в практике отбора в вузы (баллы ЕГЭ, средний балл аттестата), и в процессе внутришкольной дифференциации.

Хотя критерий очень абстрактный, он вполне годится для уточнения, корреляции общих тенденций отбора одаренных, талантливых детей. Истории о гениях-двоечниках не могут опровергнуть общую тенденцию соответствия или, вернее, соотнесения признаков общей и специальной одаренности. Кроме того, отбор по образовательным результатам более справедлив в случае высокой степени тревожности одаренного школьника, его «неконкурсности» по психологическим причинам.

6.3. Индивидуализированные формы и механизмы отбора одаренных школьников

Тесты на выявление одаренности не распространены в российской образовательной практике и не представлены в системе основных критериев и механизмов, с помощью которых в нашей стране отбирают одаренных детей. Такое тестирование может быть личной инициативой родителей, психолога, самих обучающихся. Не следует забывать, что интерпретация любых результатов подобного исследования – это профессиональная задача, она не может быть выполнена человеком, не имеющим специальной подготовки.

Гораздо выше по степени достоверности *экспертная оценка учителями*, которые работают с данным школьником. Речь идет не о субъективном мнении одного учителя (хотя каждое такое мнение тоже может оказаться ценным), а именно о системной коллегиальной экспертной оценке. У экспертного оценивания учителями есть и более определенное нормативное основание – выявление и поддержка одаренных детей, что согласно профессиональному стандарту относится к компетенциям педагога, то есть является его профессиональными обязанностями.

Разумеется, в такой оценке может присутствовать субъективизм (в том числе арифметически помноженный на энное количество учителей, давших свои оценки). Но вероятность грубых ошибок здесь в разы ниже, чем при тестировании. Кроме того, субъективизм – совершенно неизбежный спутник процесса выявления одаренности и таланта. Он присутствует и при оценивании конкурсных, олимпиадных работ. Более того, можно решительно утверждать, что экспертная оценка при всех своих недостатках – наиболее достоверный механизм в рассматриваемом нами вопросе. Общественное недовольство тестированиями (в частности, ЕГЭ) во многом связано с интуитивным или рефлексивным осознанием этого факта.

6.4. Способы поддержки талантливых детей и молодежи

Грантовая поддержка, стипендии

В России действуют стипендиальные программы Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации; региональные стипендиальные и грантовые программы; поддержка общественных фондов и частных лиц.

С 1 сентября 2015 года действует система грантов для одаренной молодежи (Указ Президента РФ от 7 декабря 2015 года № 607 «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности»).

Получение гранта или стипендии является не только материальным, но и моральным стимулом для школьника. Задача администрации школы – представлять своих талантливых учеников к соответствующим поощрениям. Это не только повышает рейтинг школы, но и привлекает заботу администрации об учащихся.

Поступление в ведущие вузы России

Победители и призеры заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников, победители в предметных олимпиадах на региональном уровне могут рассчитывать на зачисление вне конкурса или на получение 100 баллов по соответствующему предмету. Вузы предоставляют преференции победителям своих олимпиад и конкурсов. Существует своеобразная конкуренция между двумя основаниями приема абитуриентов: на основании высоких баллов и на основании результатов олимпиад. Оба основания являются существенными и весомыми. Возникло даже ироническое, но основательное противопоставление: «олимпиадники против егэшников». Если не учитывать фактор прямых злоупотреблений, коррупции (это не предмет педагогической инноватики), то наиболее распространенной является такая закономерность: победители олимпиад – спринтеры, они ярче себя проявляют, но их риски – в преодолении тяжелого и долгого образовательного пути. «Егэшники» (девятисто- и стобалльники) – в большей степени марафонцы. Они «тянут лямку» высшего образования и часто показывают в целом более высокие результаты, но опять-таки выраженные в баллах, на этот раз – в баллах вузовских оценок и рейтингов. Традиционное представление о таланте и одаренности, конечно, на стороне «олимпиадников».

Школьному учителю, администратору, конечно, нужно занять не позицию «болельщика» в соревнованиях «егэшники против олимпиадников», а осуществлять адресную, компенсирующую педагогическую поддержку и тех и других; стимулировать добросовестный учебный труд «звезд» олимпиадного движения и пробуждать процессы самореализации, инсайта у лучших учеников, «широкой борозной» пропахивающих все пласты школьного содержания образования.

6.5. Организация работы с одаренными детьми в специально созданных педагогических условиях

Специализированные школы для одаренных детей

Спецшколы обычно открываются при высших учебных заведениях (СУНЦ МГУ, ЦМШ при Московской государственной консерватории и др.). Это школы с углубленным изучением предметов. В спецшколы осуществляется строгий отбор при поступлении. Понятно, что ведущее основание здесь – уже проявленная специальная одаренность. Следует отметить, что в настоящее время одним из ведущих критериев отбора становится состояние здоровья детей; на это нужно обращать особое внимание при рекомендации в спецшколу, вообще при всякой активности администрации школы и учителей в данном направлении.

Спецшколы традиционно существуют в качестве интернатов, поэтому в них обязательно создается и поддерживается особая воспитательная среда, во многом являющаяся условием успеха в обучении.

Специализированные классы

Более демократичной и распространенной формой организации образования одаренных детей являются спецклассы. В нашей стране можно создавать спецклассы просто по критерию «одаренность» (спецкласс для одаренных детей), но гораздо чаще одаренность соединяют с профильностью и открывают профильные классы, в которых мысль об одаренности реализуется подспудно. (Утверждение не действует в обратную сторону: существование профильного класса не означает, что он предназначен для одаренных детей). Здесь надо заметить, что в российском менталитете существует вполне объяснимый нравственный барьер при попытке официального провозглашения ребенка одаренным, тем более если это оформляется как-то документально. Поэтому можно ожидать осторожного и даже негативного отношения родителей к попытке зачислить ребенка в «класс для одаренных детей». А вот идея повышенного уровня подготовки или профилизации гораздо легче принимается родителями и детьми, ибо в ней другие нравственные акценты: не на дар и избранность, а на необходимость серьезного учебного труда и профессиональное самоопределение.

Профильные курсы, классы при вузах

Вузы России имеют возможность курировать профильные классы и вести курсы для школьников. Эта форма гораздо проще, чем спецшкола при вузе: обычно такие классы действуют непосредственно в городах, где работают вузы. Школьники посещают вуз и проходят ряд курсов, специально подготовленных для них вузовскими педагогами на базе вуза. Эта работа не всегда связана с одаренностью; но несомненно работа профильных классов при вузах – это один из путей выявления и поддержки одаренных школьников.

Существует также практика курсовой подготовки. Она еще проще в организационном плане: курсы действуют отдельно от школы, иногда они влияют на процедуру поступления. В любом случае курсы также могут способствовать выявлению одаренных детей.

Специальные центры для одаренных детей, летние школы в рамках дополнительного образования

Самая популярная и знаменитая ныне база для таких школ по разным направлениям – образовательный центр «Сириус» в Сочи. Образовательный центр «Сириус» создан Образовательным фондом «Талант и успех» на базе олимпийской инфраструктуры по инициативе Президента Российской Федерации. Фонд учрежден 24 декабря 2014 года выдающимися российскими деятелями науки, спорта и искусства. Помимо «Сириуса» примерами таких центров в России являются Центр образования «Эврика», Центр исследования и развития одаренности Московского городского психолого-педагогического университета, Центр организационно-методического сопровождения работы с одаренными школьниками, Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. В России существуют очно-заочные школы для одаренных детей, имеющие статус учреждений дополнительного образования (на базах Дворцов детского и юношеского творчества и др.). Такие школы могут быть не только летними, но и осенними и т. п. Летние школы – это выездные школы, в которых ведутся занятия, проходят интересные мероприятия, конкурсы. В таких школах уроки проводят ведущие преподаватели «топовых» вузов: школы МГУ, ВШЭ, МГК и др.

Мастер-классы, творческие встречи

Существуют «разовые» формы организации работы с одаренными детьми: творческие встречи, мастер-классы, выполнение индивидуальных проектов под руководством ведущих специалистов. Конечно, такие формы обладают скорее мотивирующим, нежели серьезным образовательным потенциалом, но бывает, что именно такая яркая встреча пробуждает талант, вызывает к жизни новые возможности ученика. Кроме того, такие формы могут иногда служить делу отбора и поддержки одаренных школьников.

Программно-методическая работа, направленная на поддержку одаренных детей и их социального окружения

В России ведется большая работа по созданию, отбору, реализации программ, учебных материалов, методик работы с одаренными детьми. Эти программы создаются по самым разнообразным предметным сферам, но их объединяют общие принципы и единые установки социальной направленности.

Принципы программно-методической работы с одаренными детьми:

– принцип ускорения, развивающий широко известный принцип обучения Л. В. Занкова в быстром темпе. Этот принцип позволяет учитывать образовательные потребности и возможности одаренных детей (не тормозить их развитие), но в еще большей степени он ориентирует на самостоятельное конструирование ими собственных отношений со временем, на работу в индивидуальном темпе, на умение выстраивать временной режим обучения и творчества;

– принцип углубления и обогащения за счет фундаментализации и междисциплинарных связей, а также за счет расширения круга реализуемых методов обучения и учения;

– принцип проблематизации и диалогизации обучения, ориентирующий на поиск ключевых противоречий, новых смыслов, спектра возможных пониманий, интерпретаций, трансформаций объекта изучения;

– принцип реализации исследовательского, творческого характера обучения (обучение по максимуму идентифицируется с научным исследованием, решением технической задачи, созданием художественного образа и др.);

– принцип сотрудничества (реализация возможности работать в малых группах, налаживание коммуникации, дружеских и деятельностных связей).

При организации работы с детьми часто реализуется сетевое взаимодействие и социальное партнерство с образовательными, научными организациями, учреждениями культуры и спорта и другими в соответствии с видами одаренности²⁴.

6.6. Работа с педагогами и родителями

Работа с одаренными детьми требует серьезной профессиональной подготовки педагогов. Не случайно массовой практикой стало привлечение для этой деятельности вузовских преподавателей. Хотя преподаватели вуза не всегда имеют опыт работы со школьниками и даже не обязательно имеют педагогическое образование (тем более ориентированное на школьный возраст), ведущим критерием оказывается здесь высокая предметная компетентность, связь с практическими профессиональными задачами, ярко представленная в вузе и часто весьма неявно отраженная в школьном обучении, опыт жизни в науке (искусстве, спорте), богатство профессиональных коммуникаций. Кроме того, у вузовских преподавателей часто бывает богатый опыт общения с одаренной в их профессиональной сфере молодежью.

Но, разумеется, возможность привлечения вузовских педагогов не решает проблемы подготовки школьных учителей к работе с талантливыми, одаренными обучающимися. Подготовка учителей идет, в частности, в рамках программ повышения квалификации по работе с одаренными детьми.

Чаще всего при обсуждении вопроса подготовки учителя к работе с одаренными детьми речь идет о психолого-педагогическом компоненте. Между тем предметная и общекультурная компетентность учителя здесь выступает на первый план. Конечно, при работе с одаренным ребенком надо помнить, что он – человек в большей или меньшей

²⁴ Сборник лучших программ всероссийского конкурса дополнительных общеобразовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи 2017 года [Электронный ресурс] : метод. материалы для регион. центров по работе с одар. детьми и молодежью. М., 2017. 168 с. URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=32796> (дата обращения: 12.08.2020).

степени особенный. Развитие одаренного школьника может сопровождаться и коммуникативными проблемами, и специфическими проблемами в обучении (например, свернутость интеллектуальных процессов, в результате которой ребенок почти сразу дает правильный ответ, не «разворачивая» путь к нему, а учитель воспринимает это как нарушение требований и даже дисциплины).

При этом к работе с одаренными детьми нужно готовить педагогов всех школ, не сосредоточиваясь на специальных и элитарных.

Основные требования к этой подготовке таковы:

- психологическая компетентность, знакомство с современными психолого-педагогическими взглядами на одаренность и талант, проблемы и трудности детей, их видение мира;

- компетентность в сфере форм и возможностей работы с одаренными детьми;

- знание и способность использования педагогических технологий, предпочтительных для одаренного ребенка (исследовательские технологии, проблемное обучение, диалоговое обучение);

- умение осуществлять внутриклассную дифференциацию.

Кроме этого, педагог должен быть знаком с особенностями образовательной инфраструктуры и иметь возможность обратиться к компетентному психологу, социальному педагогу, специалисту в предметной области.

Необходимо вести массовую переподготовку учителей на предмет работы с одаренными детьми: участие в работе экспериментальных площадок, анализ практических ситуаций.

Хорошо себя зарекомендовало изучение педагогами продуктов деятельности одаренных детей.

Также педагог должен быть знаком с учебно-методическими материалами, ориентированными на одаренных детей (сборники задач, заданий, конспектов уроков и пр.). В процессе переподготовки необходимо терпимо относиться к тому, что задания, ориентированные на одаренных школьников, не всегда по силам учителям, в том числе вследствие некоторых укоренившихся стереотипов мышления и деятельности.

Родители одаренных детей тоже нуждаются в поддержке, а также в элементах психолого-педагогического образования.

У одаренных детей есть качества, которые создают немалые трудности для родителей и социального окружения. Эти качества

напрямую связаны с одаренностью, но рассматриваются отдельно и обсуждаются психологами, так как они могут серьезно повлиять на процесс воспитания ребенка.

У одаренных детей, как правило, сильно развито чувство справедливости. Это, казалось бы, хорошее нравственное качество перерастает в настоящий барьер общения и деятельности, когда одаренный ребенок начинает «воевать с ветряными мельницами», бороться с источниками мирового зла и искать решения мировых конфликтов и пр. Объяснить одаренному ребенку меру его персональной ответственности, очертить поле этой ответственности не всегда легко. Но это возможно при грамотном психологическом консультировании и при эмоциональной поддержке родителей.

Проблемой, затрагивающей многие аспекты семейного воспитания, становится также слишком яркое воображение одаренных детей, вовлекающее их в ими же создаваемый мир. Результатом такой деятельности воображения могут стать не только творческие процессы, но и преувеличенные страхи. Прогностические способности одаренных детей продуцируют, в частности, опасные последствия любого шага, жизненной ситуации.

Общеизвестной проблемой является эгоцентризм одаренных детей, который взволнованные родители часто путают с эгоизмом, недостаточной эмпатией по отношению к окружающим. Но эгоцентризм связан с потребностью разобраться в себе; очень часто он сочетается с гипертрофированной требовательностью к себе, раздражением от неспособности выполнить задачи, невыполнимые для ребенка априори. Эгоцентризм часто выступает основой для формирования барьеров общения со сверстниками, которые считают, что их товарищ зазнается, слишком много о себе думает (что в буквальном смысле этих слов так и есть: он думает много, но не обязательно высоко себя ценит при этом). Поддерживая своего ребенка, родители должны опираться на его сильные стороны: способность взглянуть на ситуацию со стороны, проанализировать ее. Разумеется, полностью такой анализ эмоциональных проблем не решает, но он может сам по себе обладать терапевтическим свойством (ребенок чувствует, что его «полечили», ему помогали, и от действия родителей ему становится легче, как в ситуации настоящей болезни).

Для одаренных детей характерны чувствительность и уязвимость, в том числе к замечаниям, недовольству окружающих и пр.

Одаренный ребенок может со слезами рассказывать, какие непомерные требования предъявлял к ним (к нему) учитель, какие печальные последствия произойдут, если вовремя и на высоком уровне не будут выполнены такие-то задания. Родителям одаренного ребенка надо уметь осуществлять корреляцию между «Я» и «Мы». Очень часто бывает, что все требования и «репрессивные меры», предъявленные классу, менее всего относились именно к этому несчастному ребенку.

Большая проблема, которая ложится именно на семью, – это трудности с формированием навыков саморегуляции. Одаренный ребенок хочет и может заниматься только той деятельностью, которая ему кажется важной и интересной (это деятельность, составляющая суть одаренности). Другие виды деятельности дети игнорируют, стараются не выполнять. Проблема осложняется еще и тем, что игнорирование деятельности неодаренным ребенком быстрее и легче проявит себя: неодаренный ребенок, не выучивший урок или не выполнивший задание, быстро «продемонстрирует» результаты своей бездеятельности. А одаренный ребенок может при необходимости обойти формальные барьеры, защититься общей эрудицией, умением вести диалог и пр. Поэтому его «выпадение» из учебной работы может быть заметно не сразу.

Ведущей проблемой развития одаренных детей является асинхрония (или диссинхрония) – ярко выраженная неравномерность психического развития. Одаренный ребенок может сильно отставать от сверстников в отдельных видах деятельности (например, прекрасно читать и считать в уме, но писать очень плохо). Родителям надо понимать, что и они, и сам ребенок должны проявить терпение, признать конкретный недостаток, объяснить его для себя.

Необщительность, замкнутость одаренного ребенка, затруднения в общении могут быть напрямую связаны с опережением в развитии. Одаренному ребенку просто неинтересно со сверстниками. Кроме того, он может искренне обижаться, что они его не понимают, когда он так просто и ясно излагает то, что ему интересно. Понять, что его интересы могут не совпадать с интересами других, а темп его движения не соответствует темпам движения других детей, – одна из психологических задач ребенка, которые он должен решать с поддержкой родителей.

Сформулирован ряд советов для родителей одаренных детей.

Родителям нужно:

- понять ребенка, признать его неординарность, уникальность данных (бывает, что родители во что бы то ни стало стремятся сделать ребенка «обычным», «как все», не понимая, что это не только вредно, но и невозможно);

- хвалить ребенка, но в меру. Неправильно поступают и те родители, которые от страха, что ребенок зазнается, вообще перестают его одобрять и хвалить: поддержка ребенку очень важна. Но, конечно, еще менее правы те, кто к месту и не к месту восхищается своим ребенком, публично хвастается им;

- запретить себе использовать ребенка для удовлетворения своих амбиций, своего родительского эгоизма. Особенно это важно при взрослении одаренного ребенка, который имеет право на свою жизнь и свои ошибки;

- создавать условия для поощрения и развития таланта ребенка;

- не проецировать на ребенка собственные интересы и достижения. Одаренные дети – это зачастую дети одаренных, талантливых родителей, но их таланты и направления деятельности не всегда совпадают;

- не культивировать необходимость преуспеть; создавать для ребенка «ниши» свободного времени, общения, занятий, не направленных на социальные достижения;

- не перегружать ребенка; более того, защищать его от перегрузок. Родители должны понимать, что даже любимым педагогам их ребенок не так дорог, как им. Нельзя воспринимать одаренного ребенка как средство для победы в конкурсах;

- создавать для ребенка атмосферу творчества, поддерживать возникающие интересы;

- учить терпению, поощрять даже за те старания, которые не увенчались успехом. Надо помнить, что если одаренность разовьется в талант, ребенку очень пригодится терпение и умение преодолевать трудности; у него будут не только успехи, но и сокрушительные неудачи;

- тактично помогать ребенку;

- учить ребенка владеть эмоциями; спокойно относиться к его эмоциональным перепадам;

- понимать, что, скорее всего, у ребенка заниженная самооценка (от сопоставления с высоким и недостижимым идеалом), и помогать ее повышать (не выставлением напоказ своей одаренности, а другими, более мягкими средствами);

- налаживать отношения между ребенком и другими членами семьи (с другими детьми в семье), не возвышать одаренного ребенка, не подчинять его интересам интересы других детей и членов семьи. Это относится и к самим родителям: позиция «Я всем пожертвовала для твоего таланта» очень тяжела и вредна для любого, тем более одаренного ребенка;

- учить проигрывать: это нужно любому человеку, а одаренному – особенно;

- помогать ребенку в общении: приглашать друзей, интересоваться их делами;

- организовывать физическую активность ребенка, способствовать формированию различных навыков моторики;

- бороться с демонстрацией ребенком своего превосходства, но и прощать прорывающиеся случаи такой демонстрации, так как ребенок может сам сильно переживать такие срывы;

- стараться понять ребенка, суть его проблем, не принижать их значимость;

- учитывать индивидуальность ребенка во всех ситуациях, а не только в тех, которые прямо связаны с одаренностью;

- одобрять ребенка, тактично обращаться с ним;

- создавать вокруг ребенка доброжелательную атмосферу, привлекая к этому других людей, учителей. Для этого нужны не просьбы как-то особенным образом относиться к ребенку, а постоянный тесный, дружественный контакт с педагогом. Очень часто педагог и родители одаренного ребенка – друзья, которые вместе решают возникающие проблемы;

- не жаловаться ни другим, ни себе. Считать себя счастливым родителем и человеком (это трудно, но очень нужно);

- не подрезать ребенку крылья, а отправляться с ним в полет;

- и конечно, любить ребенка потому, что он есть, а не за его достижения.

Вопросы для обсуждения

1. С какими общепедагогическими принципами связана необходимость специальной организации работы с одаренными детьми?
2. Как вы относитесь к обилию конкурсов и олимпиад в современной школе? Помогают ли они отбору одаренных детей и молодежи?
3. Есть ли смысл в тестировании как способе выявления одаренных детей? Нужно ли вообще их выявлять?
4. Как можно поддержать одаренного ребенка? В чем его трудности и проблемы?
5. Каковы задачи и особенности деятельности спецшкол, спецклассов для одаренных детей?
6. Почему у родителей и педагогов, работающих с одаренными детьми, возникает много трудностей и проблем?
7. Как вы смотрите на перспективы специальной организации взаимодействия родителей одаренных детей?

Глава 7

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

При обсуждении проблемы взаимодействия общего и дополнительного образования под общим образованием понимается школьное образование в целом. Напомним, что согласно статье 66 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование являются обязательными уровнями образования. Обучающиеся, не освоившие основной образовательной программы начального общего и (или) основного общего образования, не допускаются к обучению на следующих уровнях общего образования. Требование обязательности

среднего общего образования применительно к конкретному обучающемуся сохраняет силу до достижения им возраста восемнадцати лет, если соответствующее образование не было получено обучающимся ранее²⁵.

7.1. Общее образование: урочная и внеурочная деятельность

На всех этапах общее школьное образование осуществляется через урочную и внеурочную деятельность. ФГОС общего образования определяет количество часов внеурочной деятельности на каждом уровне:

- до 1350 на уровне начального общего образования;
- до 1750 на уровне основного общего образования;
- до 700 на уровне среднего общего образования.

Образовательная организация самостоятельно определяет объем часов, отводимых на внеурочную деятельность, в соответствии с содержанием и организационной спецификой своей основной образовательной программы, реализуя указанный объем часов как в учебное, так и в каникулярное время.

Внеурочная деятельность является обязательной. Она осуществляется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное.

Формы организации внеурочной деятельности образовательная организация (школа) выбирает самостоятельно, ориентируясь на собственные возможности, возможности образовательной среды, на интересы и запросы обучающихся и их родителей (законных представителей). Право выбора направлений и форм внеурочной деятельности закреплено за родителями (законными представителями). Это право реализуется с учетом мнения обучающегося, но (и это нужно подчеркнуть) до завершения ребенком основного общего образования юридически выбор осуществляют родители (законные представители).

²⁵ Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66c0c83e63d34f08870033f56479217971de7ae4/ (дата обращения: 09.09.2020).

План внеурочной деятельности, так же как учебный план школы, является организационным механизмом реализации основных образовательных программ общего образования. Этот план определяет состав, структуру направлений, формы организации, объем внеурочной деятельности. Необходимо отметить неочевидное для многих положение: «внеурочка» направлена на реализацию основных образовательных программ. Несколько преувеличивая, чтобы подчеркнуть суть, повторим: если учитель жалуется, что не успевает изучить материал учебника, выполнить с учениками предусмотренные программой проекты, эксперименты, экскурсии, завуч или директор укажут ему на то, что есть 1750 часов внеурочной деятельности, в рамках которой и нужно довести до ума то, что не удалось на уроке. Понятно, что никакой учитель не реализует все 1750 часов, эти часы разбиты на разные направления, все они заняты и расписаны. Но помнить о том, что образовательные программы рассчитаны и на «внеурочку», несомненно, надо.

Внеурочная деятельность, в отличие от урочной, простирается и на каникулы. Она может идти в лагере (с дневным пребыванием или за городом), в детском центре.

Итак, урочная и внеурочная деятельность являются обязательными, они определены стандартом (ФГОС). Но есть еще и добровольная, необязательная образовательная деятельность. Это дополнительное образование.

7.2. Дополнительное образование

Дополнительное образование – это вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом, профессиональном совершенствовании. В правовом смысле дополнительное образование не сопровождается повышением уровня образования²⁶. Это положение, конечно, надо понимать формально: в содержательном плане дополнительное образование способно вывести человека на качественно новый, часто очень высокий уровень.

Главное содержательное различие между общим и дополнительным образованием в том, что общее – обязательное (урочная и внеурочная деятельность), а дополнительное – добровольное. Общее

²⁶ Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное : монография / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. М. : Высш. шк. экономики, 2019. С. 25.

образование ведет человека с уровня на уровень (начальное, основное, среднее и т. д.), а дополнительное только обогащает духовно, физически, интеллектуально.

Дополнительному образованию «все возрасты покорны», оно направлено и на детей, и на взрослых. Как сказано в статье 75 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» – «...на удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени».

Но есть и различия между детским и взрослым дополнительным образованием. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать их возрастные и индивидуальные особенности.

Специфика дополнительных образовательных программ для детей и взрослых показана в табл. 2.

Таблица 2

Специфика дополнительных образовательных программ

Дополнительные общеобразовательные программы	
<i>Для детей и взрослых</i>	<i>Для детей</i>
Общеразвивающие	Предпрофессиональные
Во всех сферах образования	В сфере искусств, физической культуры и спорта
Дополнительные профессиональные программы	
<i>Для взрослых</i>	<i>Для детей</i>
Программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки	Нет

В данном пункте в первую очередь необходимо выделить дополнительное образование детей.

Предъявление требований к уровню образования детей, приступающих к освоению общеобразовательных программ, законом не предусмотрено.

Содержание *дополнительных общеразвивающих* программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Содержание *дополнительных предпрофессиональных* программ определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральными государственными требованиями.

Общеобразовательная школа может сама осуществлять дополнительное образование (дополнительные общеразвивающие образовательные программы) и прибегать к помощи образовательных организаций дополнительного образования, организаций культуры и спорта.

7.3. Интеграция общего и дополнительного образования

Нужно сразу подчеркнуть, что суть интеграции основного и дополнительного образования в школе – опора на содержание общего образования. Иными словами, дополнительное образование чаще всего приходит в школу не с предпрофессиональными программами, которые требуют очень специфической базы, кадров и прочего, а с общеразвивающими. Но эта тенденция не абсолютна. Есть примеры успешной интеграции на базе школы общего образования и предпрофессиональных программ в области спорта, искусства.

Цель интеграции общего и дополнительного образования – создание единого широкого образовательного пространства, предоставляющего возможность выбора, создающего комфортные и безопасные для детей организационные условия освоения дополнительных образовательных программ.

Интеграция общего и дополнительного образования может способствовать созданию возможностей для более широкого изучения интересов и мотивов школьников в разных областях человеческой деятельности (в художественном и техническом творчестве, спорте, общественных инициативах и пр.). В условиях интеграции ребенок может попробовать заниматься по разным программам дополнительного образования, тогда как вне такой интеграции выбор программы дополнительного образования чаще всего остается за родителями.

Интеграционный процесс, как правило, требует реализации модели школы полного дня.

Как показывает практика и существующие исследования, интеграция общего и дополнительного образования не может быть запущена «с места в карьер». Внедрение дополнительного образования проходит через ряд этапов, из которых только заключительные становятся по-настоящему интеграционными. Поэтому выделяют несколько уровней интеграционного процесса²⁷.

На *первом* уровне, как правило, школа осуществляет создание разрозненных кружков, клубов, студий, не связанных общими творческими планами. Существование таких форм организации дополнительного образования ни в коем случае не является негативным явлением: некоторые из таких кружков или студий – примеры прекрасного, даже выдающегося педагогического опыта. Но эти кружки, клубы, студии и другое – это индивидуальная инициатива педагогов; их работа зависит от материальных, кадровых возможностей школы.

На *втором* уровне создаются условия для формирования единого образовательного пространства, происходят изменения в системе общего образования, формируется модель интеграции.

На *третьем* уровне действует целостное образовательное пространство, основанное на интеграции и включающее в себя различные формы организации интегрированного образования, реализацию индивидуальных образовательных траекторий, вариативность образовательных возможностей.

Обсуждая проблему интеграции основного и дополнительного образования, надо иметь в виду, что разные учреждения и организации дополнительного образования, реализуя свои образовательные цели, по-разному относятся к перспективам взаимодействия с общеобразовательной школой.

Так, учреждения, реализующие предпрофессиональные образовательные программы, особенно на высоком уровне (победы в федеральных и международных конкурсах и олимпиадах, поступление в ведущие вузы страны), часто не слишком мотивированы на взаимодействие со школой. Например, прекрасная спортивная школа в лучшем случае может «втягивать» в свою работу одну-две общеобразовательные школы

²⁷ Крючкова Н. Н. Моделирование интеграции основного и дополнительного образования детей в школе полного дня [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-integratsii-osnovnogo-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-shkole-polnogo-dnya/viewer> (дата обращения: 09.09.2021).

с тем, чтобы диктовать свой график организации общего образования, не получать нареканий по поводу частого отсутствия детей из-за соревнований и пр. Попытки расширить сферу влияния такого учреждения дополнительного образования на все (или на многие) школы города могут привести к снижению управляемости, разрушению микроклимата в сложившейся команде тренеров (ибо надо будет серьезно расширить эту команду), снижению результативности, потере кадров. Музыкальные школы, детские школы искусств, детские художественные, хореографические школы в основном заинтересованы в общеобразовательных школах как в источниках «абитуриентов», и в лучшем случае как в посетителях концертов, выставок, лекций. Эти возможности тоже надо ценить. Но попытки серьезной интеграции здесь часто не имеют успеха: очень уж специфична и база, и формы предпрофессионального образования, и предметы, и образование педагогов.

Формы организации дополнительного образования, специально ориентированные на интеграцию общего и дополнительного образования, представлены в следующем пункте.

7.4. Инновационные формы организации дополнительного образования, ориентированные на интеграцию с общим образованием

Наиболее значимым интегративным потенциалом обладает новаторская общероссийская программа создания детских технопарков «Кванториум». Программа реализуется с 2016 года.

Технопарки для детей отличаются инновационной инфраструктурой, качественным, современным, интересным для детей оборудованием, корпоративными стандартами кадров и программ.

В настоящее время многие знают о технопарках как о центрах технического творчества (особенно в сфере робототехники, электроники). Но кванториумы не ограничены в возможностях реализации программ других направлений. Некоторые из них включают в свои образовательные программы шахматы, художественное творчество.

Такое качество кванториумов, как их стремление внедрять инновационные педагогические технологии, способствует развитию интеграционных тенденций. Кванториумы активно организуют проектную деятельность, применяют технологию ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), учат 4К-компетенциям: коммуникации, креативности, командному решению проектных задач, критическому мышлению.

Сильная сторона кванториумов – создание возможностей для решения школьниками реальных производственных задач. Наставниками, в сотрудничестве с которыми эта деятельность осуществляется, становятся ученые, представители промышленности и бизнеса.

Кванториум имеет в своей структуре ряд *квантумов*. Ниже приведена его структура на примере Пермского кванториума «Фотоника»²⁸.

В аэроквантуме дети (с 12 лет) занимаются дронами. Команды авиаторов проектируют, собирают дроны, создают и совершенствуют приборы ориентации, навигации, стабилизации летательных аппаратов; «учат» дроны производить съемку, перевозить грузы, а так же разрабатывают идеи о коммерческом применении беспилотников.

Биоквантум принимает детей с 12 лет, интересующихся биотехнологиями. Он оснащен микроскопами, хроматографами; в нем идет процесс выращивания клеточных культур, разрабатываются и тут же проверяются биотехнологии очистки воды, вырабатываются способы размножения лекарственных растений.

Наноквантум ориентирован на более старших школьников: он принимает ребят с 14 лет. На занятиях изучаются материалы на микро- и наноуровнях. В лаборатории подростки работают с наноматериалами, погружаются в химию, материаловедение; ищут пути практического применения своих проектов в медицине, строительстве и других сферах.

Квантум «Промышленный дизайн» обучает ребят (с 12 лет) основам рисунка, живописи, компьютерной графики и 3D-моделирования. Дети работают в команде: проектируют, создают модель объекта при помощи аддитивных технологий (послойное наращивание и синтез с помощью 3D-моделирования).

Промробоквантум знакомит ребят (с 12 лет) с проектированием и конструированием роботов, беспилотных машин и механизмов. Дети работают с датчиками, программируют автоматические и автономные системы. Их роботы должны суметь передвигаться в космосе, воздухе, по земле, под землей, на воде и под водой.

Космоквантум позволит школьникам (с 12 лет) построить модель космического спутника, вывести его на орбиту. Проектные команды

²⁸ Кванториум «Фотоника» [Электронный ресурс]. URL: <https://kvantorium-perm.ru/contacts/> (дата обращения: 09.09.2020).

строят лунные станции, марсоходы. Модели создаются не только в виртуальной среде – можно собрать действующую модель на основе специального конструктора.

Хай-тек – это мастерская кванториума. В ней есть 3D-принтеры, станки с числовым программным управлением, лазерное оборудование, хитроумные паяльники и прочее современное оборудование. Дети помладше смогут изготовить на 3D-принтере фигурку мультяшного персонажа, а старшие школьники – сложное электронное устройство.

Энерджиквантум учит работать с альтернативными источниками энергии и создавать их. Школьники здесь выступают и инженерами-проектировщиками, и, например, пилотами водного судна.

IT-квантум (с 12 лет) предлагает программы освоения навыков программирования, защиты информации. Дети экспериментируют с мобильными устройствами, получают навыки использования современной вычислительной техники.

VR/AR-квантум (с 14 лет) позволяет попробовать себя в создании виртуальной и дополненной реальности.

Квантум «Фотоника» (с 12 лет) учит играть и управлять светом. Дети создают оптические датчики, оптические системы.

Кванториумы сильны тем, что имеют свои мобильные «ответвления». Мобильные технопарки создаются на базе перевозных автомобильных станций.

И все же кванториумы пока остаются «бегунами на короткие дистанции». Дополнительные образовательные программы рассчитаны либо на три месяца (вводный курс), либо на один учебный год (базовый курс). Бывают кванториумы с тремя модулями: вводный, углубленный и проектный (по четыре месяца). Количество учебных часов колеблется от 36 до 144. Ученики, конечно, могут бесплатно посещать повторные модули (например, еще раз пройти вводный или, наоборот, проектный модуль), но по сравнению с программами предпрофессионального дополнительного образования, в рамках которых дети занимаются в течение 8 лет по 8 часов в неделю (например, в музыкальной школе 3 часа – специальность, 2 часа – сольфеджио, 1 час – музыкальная литература, 2 часа – хор или ансамбль) да еще выполняют домашние задания, кванториум явно выглядит как ознакомительное учреждение.

С позиций интеграции школы и дополнительного образования возможности кванториумов очень широки.

И еще: кванториумы изначально направлены на тесное взаимодействие со школой, но не сосредоточены только на нем. Они реализуют сетевое партнерское взаимодействие в формате «Школа – Кванториум – ВУЗ – Предприятие».

Для осуществления интеграции основного и дополнительного образования необходимо включать в основную образовательную деятельность те аспекты содержания, которые могут быть практически применены и развиты в кванториуме. Кроме того, школьники должны быть готовы к деятельности в условиях тех педагогических технологий, которые применяются в кванториуме: к командной проектной деятельности, творческому решению различных типов задач (особенно в команде). Тогда на базе кванториума, минуя организационные процессы и коммуникативные проблемы, можно будет быстрее приступить к авторским проектам, используя технический потенциал, оснащение кванториума.

Другим типом учреждений, изначально ориентированным на дружбу со школой, на интеграцию, являются Дворцы творчества детей и молодежи. Дворцы творчества детей и молодежи – более традиционная форма (или, точнее, совокупность форм) организации дополнительного образования детей и юношества. В них представлен более широкий, нежели в кванториумах, спектр направлений деятельности. Кроме того, деятельность Дворцов творчества детей и молодежи ориентирована на создание и долговременное функционирование творческих коллективов. Если ученики в кванториуме – спринтеры, которые за короткий промежуток времени в условиях педагогически грамотно организованного погружения в инновационную предметную сферу должны выполнить собственный проект, то участники коллективов Дворца творчества детей и молодежи – марафонцы. Достоинством многих коллективов Дворцов творчества детей и молодежи является разновозрастной состав участников и возможность реализовывать свой творческий потенциал на протяжении многих лет. Нередки случаи, когда уже взрослые люди (студенты, работающая молодежь) продолжают заниматься в театральных, музыкальных, хореографических и других коллективах. Сам факт существования таких постоянных (долговременных) коллективов с их воспитательными традициями, историей, глубокими и теплыми межличностными отношениями выгодно отличает их от групп, похожих на временные группы краткосрочных курсов повышения квалификации для взрослых.

Однако если в Кванториумах процесс включения группы школьников в деятельность одного из квантумов отработан и заранее спрогнозирован, то включение творческого коллектива в деятельность школы, сотрудничество, интеграция школы с таким коллективом каждый раз становятся отдельной педагогической задачей, включающей в себя управленческие, дидактические, воспитательные аспекты. Это делает интеграцию коллективов Дворцов творчества детей и молодежи и школы объектом самостоятельной и самоценной инновационной деятельности.

Конечно, помимо организации деятельности творческих коллективов, Дворцы творчества детей и молодежи осуществляют образовательную деятельность, направленную на школу: циклы занятий, которые посещают ученики разных школ. Однако такие разовые посещения не дают эффекта интеграции. Куда бóльшим интегративным потенциалом обладает тесное многолетнее взаимодействие школы с конкретным творческим коллективом.

На основании вышесказанного можно сделать некоторые выводы. Современное общее школьное образование на всех трех уровнях (начальное, основное, среднее) включает в себя урочную и внеурочную деятельность. Возможно осуществление внеурочной деятельности на базе учреждений дополнительного образования. Интеграция общего и дополнительного образования – это длительный процесс выстраивания системных связей, формирования общего содержания образования, отработки педагогических технологий и форм организации деятельности, при реализации которых осуществляется движение обучающихся по собственным индивидуализированным образовательным траекториям. Взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности продуцирует взаимодействие между участниками образовательного процесса, формирование системы ценностей, воспитательной системы школы и воспитательного пространства. Интеграционные процессы, как правило, осуществляются на базе нескольких учреждений дополнительного образования и ориентированы на вариативность в освоении образовательных программ.

Интеграция общего и дополнительного образования создает возможности:

- для многосторонней профориентационной работы и активизации процесса профессионального самоопределения обучающихся;
- взаимодействия с вузами, колледжами;
- взаимодействия с промышленными предприятиями;
- включения в процесс создания продуктов, востребованных потребителями;
- обучения работе в команде;
- воспитания социальной активности.

Вопросы для обсуждения

1. Каков статус внеурочной деятельности согласно ФГОС?
2. Какие направления внеурочной деятельности реализуются в школе?
3. Какие этапы проходят школа и учреждения дополнительного образования в процессе построения интегрированной системы?
4. Как внеурочная деятельность связана с образовательной деятельностью на уроках?
5. Что такое дополнительное образование школьников? В каких формах оно осуществляется?
6. Используя таблицу, охарактеризуйте виды дополнительного образования.
7. Любое ли взаимодействие дополнительного и общего образования можно считать их интеграцией?
8. Какие инновационные формы дополнительного образования развиваются в настоящее время?
9. Расскажите о деятельности кванториума. Какие формы организации дополнительного образования по типу кванториумов существуют в малых городах, сельской местности?

Глава 8

СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ДИАГНОСТИКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.1. Понятие «Диагностика результатов образовательной деятельности». Причины изменений в процессе диагностики результатов образовательной деятельности

Системные изменения школьного образования в сфере диагностики и оценивания касаются и объекта, и субъектов, и технологий оценивающей деятельности. Принципиальные изменения (что именно должен оценивать/отслеживать учитель, завуч, директор школы; что подлежит диагностике в образовании в целом), связаны со стандартизированным выделением в образовательных результатах трех составляющих: личностных, метапредметных и предметных. Эти результаты были в школьном образовании всегда, но впервые личностные и метапредметные результаты оказались объектом отдельного диагностирования, не «растворенного» в предметных результатах и результатах воспитательной деятельности. Дело осложнилось еще и тем, что образовательные результаты требуется оценивать очень жестко и конкретно, так, чтобы они могли быть статистически обработаны.

Вместе с тем инновационная педагогическая мысль подчеркивает, что смысл педагогической диагностики не в фиксации недоработок и пробелов, а в выстраивании перспектив, корректировке планов, образовательных моделей, уточнении индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Все это повлекло за собой системные изменения в педагогической диагностике, реализуемой в школе.

Термин «педагогическая диагностика» обозначает процесс и результат целенаправленной деятельности оценивания и контроля, направленной на совершенствование освоения обучающимися содержания образования, образовательных программ и их структурных элементов, на выявление причинно-следственных связей между образовательными результатами, содержанием образования и процессами обучения и воспитания.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционное «проверка и контроль». Контроль преимущественно лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Показательно, что в современной школе все реже употребляется понятие «контроль», заменяемое словами «диагностика» и «мониторинг».

Педагогический мониторинг – это постоянное или дискретное отслеживание состояния и результатов образовательной деятельности и ее конкретных элементов и объектов путем сбора, обработки, визуализации, хранения, накопления информации.

К педагогической диагностике и мониторингу сегодня предъявляются высокие требования, которые делают эти процессы полноценными исследовательскими процедурами.

Образовательные результаты, к которым обращены педагогическая диагностика, контроль, оценивание, а также мониторинг, – это заранее спроектированные, достигнутые на практике, измеряемые конкретные достижения обучающихся, выраженные в знаниях, умениях, навыках, диагностируемом опыте творческой деятельности, освоенных ценностях, способностях. Сегодня результаты описывают через компетенции, через освоенные универсальные учебные действия. Образовательные результаты определяют уровень образования субъекта.

Важным аспектом инновационного развития педагогической диагностики стало то, что традиционные отношения, в которых учитель оценивает ученика, дополняются и изменяются с перемещением акцентов на взаимооценивание обучающихся, самооценивание обучающихся, независимую оценку (в том числе экспертную), оценку субъектов – потребителей образовательных результатов (в первую очередь родителей).

Кроме того, в процесс диагностики сегодня вступает большое количество внешних экспертов (проверяющих ЕГЭ, независимых экспертов дистанционных образовательных программ и др.).

8.2. Образовательные результаты как объект диагностики и оценивания

Образовательные результаты школьника фиксируются в виде трех больших групп: личностные, метапредметные и предметные.

Начальное образование

Личностные результаты

Эти результаты включают в себя готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию; ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

Личностные результаты конкретизированы в стандарте следующим образом:

- 1) формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;
- 2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;
- 3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;
- 4) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- 5) принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;
- 6) развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;
- 7) формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;

8) развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;

9) развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

10) формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Метапредметные результаты

К метапредметным результатам относятся освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;

2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

4) формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

5) освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

6) использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

7) активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

8) использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки; готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

9) овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанного построения речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составления текстов в устной и письменной формах;

10) овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родо-видовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

11) готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

12) определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

13) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

14) овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;

15) овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;

16) умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Предметные результаты

Предметные результаты включают в себя освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира. Они конкретизируются по следующим предметным областям и предметам:

- 1) филология (русский язык, родной язык, литературное чтение, литературное чтение на родном языке, иностранный язык);
- 2) математика и информатика;
- 3) обществознание и естествознание (окружающий мир);
- 4) основы духовно-нравственной культуры народов России;
- 5) искусство (изобразительное искусство, музыка);
- 6) технология;
- 7) физическая культура.

Основное общее образование

К результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования также устанавливаются требования на уровне личностных, метапредметных и предметных результатов.

Личностные результаты включают в себя: готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности; социальные компетенции; правосознание; способность ставить цели и строить жизненные планы; способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Личностные результаты конкретизируются через следующие (преимущественно воспитательные) задачи:

- 1) воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и мира; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

2) формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе профессиональной ориентации и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде;

3) формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;

4) формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;

5) освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;

6) развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

7) формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

8) формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах;

9) формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной, рефлексивно-оценочной и практической деятельности в различных жизненных ситуациях;

10) осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценностей семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи;

11) развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера.

Метапредметные результаты

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. К метапредметным результатам относятся:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8) смысловое чтение;

9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирование и регуляция своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

11) формирование и развитие компетентности в области использования ИКТ;

12) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

Предметные результаты

Предметные результаты включают освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета специфические для данной предметной области умения; виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, преобразованию и применению этого знания в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях; формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений; владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Предметные результаты определены по предметным областям:

1) филология (русский язык, родной язык, литература, родная литература, иностранный язык, второй иностранный язык);

2) общественно-научные предметы (история России, всеобщая история, обществознание, география);

3) математика и информатика (математика, алгебра, геометрия, информатика);

4) основы духовно-нравственной культуры народов России;

5) естественно-научные предметы (физика, биология, химия);

6) искусство (изобразительное искусство, музыка);

7) технология;

8) физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности.

Среднее общее образование

Стандарт устанавливает следующие требования к результатам обучения и воспитания школьников.

Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности; правосознание; экологическую культуру; способность ставить цели и строить жизненные планы; способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме.

Сформированность личностных результатов выражается через:

1) российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувство ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн);

2) гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности;

3) готовность к служению Отечеству, его защите;

4) сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания; осознание своего места в поликультурном мире;

5) основы саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;

6) толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

7) навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности;

8) нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей;

9) готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности;

10) эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений;

11) принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни; потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью; неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков;

12) бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью (как собственному, так и других людей), умение оказывать первую помощь;

13) осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем;

14) сформированность экологического мышления, понимания влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды; приобретение опыта эколого направленной деятельности;

15) ответственное отношение к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

На уровне среднего общего образования метапредметные результаты включают в себя:

1) умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;

2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;

3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;

4) готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;

5) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;

6) умение определять назначение и функции различных социальных институтов;

7) умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей;

8) владение языковыми средствами (умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства);

9) владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.

Предметные результаты

В отличие от предыдущих ступеней школьного образования предметные результаты 10 – 11-х классов устанавливаются для учебных предметов на базовом и углубленном уровнях. Предметные результаты на базовом уровне ориентированы на обеспечение преимущественно общеобразовательной и общекультурной подготовки. Предметные результаты для учебных предметов на углубленном уровне ориентированы преимущественно на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубокого, чем это предусматривается базовым курсом, освоения основ наук, систематических знаний и способов действий, присущих данному учебному предмету.

Предметные результаты конкретизируются не только по предметным областям и предметам, но и по уровням (базовый и углубленный):

1) филология (русский язык и литература (базовый и углубленный уровни); родной (нерусский) язык и литература (базовый и углубленный уровни));

2) иностранные языки (иностраннный язык (базовый и углубленный уровни); второй иностранный язык (базовый и углубленный уровни));

3) общественные науки (история (базовый и углубленный уровни); география (базовый и углубленный уровни); экономика (базовый и углубленный уровни); право (базовый и углубленный уровни); обществознание (базовый уровень); Россия в мире (базовый уровень));

4) математика и информатика (математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия (базовый и углубленный уровни); информатика (базовый и углубленный уровни));

5) естественные науки (физика (базовый и углубленный уровни); химия (базовый и углубленный уровни); биология (базовый и углубленный уровни); естествознание (базовый уровень));

6) физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности (физическая культура (базовый уровень); экология (базовый уровень); основы безопасности жизнедеятельности (базовый уровень)).

В 10 – 11-х классах в учебные планы могут быть включены дополнительные учебные предметы, курсы по выбору обучающихся, предлагаемые организацией, осуществляющей образовательную деятельность (например, «Астрономия», «Искусство», «Психология», «Технология»,

«Дизайн», «История родного края», «Экология моего края»), в соответствии со спецификой и возможностями этой организации.

Как видно из представленного обзора, системные изменения в школьной диагностике и оценивании налицо:

- объектом диагностики и оценивания становятся личностные результаты, которые почти невозможно подвергнуть измерению (например, степень сформированности патриотизма, степень ответственности за свою будущую семью становятся объектами педагогического контроля, оценивания, диагностики, мониторинга...);
- объектом диагностики становятся метапредметные результаты (например, надо измерить, диагностировать умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; на это должны быть направлены диагностические процедуры и получены конкретные, выраженные в каких-то цифрах, показателях результаты);
- предметные результаты в старших классах нужно диагностировать на разных уровнях;
- в процедуры мониторинга должны включаться различные субъекты образовательной деятельности: сами обучающиеся, родители, внешние эксперты;
- возрастает роль автоматизированного контроля.

8.3. Портфолио как современное средство диагностики и оценивания образовательных результатов

Образовательные результаты, понимаемые с инновационных позиций, требуют внедрения новых средств диагностики и оценивания. Одним из таких средств становится портфолио достижений обучающегося.

Портфолио – форма фиксации, визуализации и демонстрации индивидуальных достижений обучающегося, а также собрание основных сведений о нем. Достижения, представленные в портфолио, могут быть сертифицированными (грамоты, дипломы, сертификаты, заверенные руководителями организаций, печатями) и несертифицированными. В портфолио могут быть представлены как сами продукты деятельности обучающегося (сочинения, фотографии изделий, документация по реализованным проектам), так и их формализованные результаты.

Традиционные разделы портфолио обучающегося:

- портрет;
- информация о ребенке и его семье. Может быть в форме описания, а может – в форме генеалогического дерева. Также предлагается создать герб семьи;
- раздел, связанный с планами на будущее: какую профессию обучающийся хочет выбрать, что он для этого делает, что планирует сделать;
- расписание. Сюда включается школьное расписание (уроки и внеурочная деятельность) и расписание дополнительного образования. Желательно эти сведения свести в одно расписание, чтобы школьник приучался планировать свою деятельность;
- грамоты, дипломы, сертификаты, благодарности;
- творческая, исследовательская деятельность, представленная в виде фотографий, рисунков, аппликаций и пр.;
- письменные работы (доклады, сочинения);
- отзывы.

Понятно, что содержание портфолио младшего школьника и выпускника, который собирает портфолио для поступления в вуз, различается. Но имеется в виду, что портфолио надо вести на протяжении всей школьной жизни, а потом сформировать из него более компактное и информативное портфолио для поступления в вуз.

Портфолио может быть бумажным или электронным, а может, в духе нашего времени, существовать в обоих вариантах.

Бумажное портфолио делается в виде папки с файлами, с креплениями в виде резинки (или другой удобной папки). Его можно креативно оформить.

Бумажное портфолио для начальной школы может быть в формате рабочей тетради (такие портфолио издаются наряду с другой учебно-методической литературой, их нужно просто заполнять, как рабочую тетрадь).

Будущее, конечно, за электронным портфолио.

Портфолио обучающегося влияет на баллы при поступлении в вуз: высшее учебное заведение может добавлять до 10 баллов по результатам, представленным в портфолио. Перечень результатов, которые вуз учитывает, ограничен. Каждый вуз формирует свое отношение к результатам портфолио и свои правила его рассмотрения.

Самым распространенным и общепринятым элементом портфолио, влияющим на проходные баллы, является значок ГТО. Принимаются во внимание статусы победителя или призера Олимпийских, Паралимпийских или Сурдлимпийских соревнований; других спортивных соревнований всероссийского, континентального (европейского, азиатского) или мирового уровня. Аттестат с отличием учитывается большинством вузов. Часто в поле зрения попадает волонтерская деятельность в течение четырех последних лет, результаты различных предметных олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсов, внесенных в список Минобрнауки или проводимых данным вузом.

Содержимое портфолио обучающихся может успешно подтверждать достижение личностных и метапредметных результатов. Например, благодарность за участие в волонтерском движении, грамота за участие в концерте для ветеранов, конечно, не гарантируют полной сформированности соответствующих личностных результатов, но фиксируют движение к их достижению.

Как видим, достоинством портфолио является визуализированность результатов, в том числе тех, которые трудно зафиксировать с помощью традиционной системы оценивания.

8.4. Всероссийские проверочные работы

Всероссийские проверочные работы (ВПР) – итоговые контрольные работы по школьным предметам с едиными стандартизированными заданиями. ВПР не являются элементом государственной итоговой аттестации и не влияют на переход ученика из класса в класс. Результаты ВПР призваны выявить и показать субъектам образовательного процесса (педагогам, ученикам, родителям, администрации) общую картину освоенности образовательных результатов по предмету. Кроме того, в ВПР обязательно включаются задания на диагностику личностных и метапредметных результатов. Это влияет на содержание заданий и серьезно отличает ВПР от традиционных итоговых контрольных работ предшествующего периода.

Всероссийские проверочные работы оцениваются в баллах, не соответствующих пятибалльной шкале, но переводятся в нее. За каждое правильно выполненное задание присваивается закрепленное за ним количество баллов.

Максимальное количество баллов у ВПР по разным предметам в разных классах отличается. Например, по математике за 5 класс можно получить максимум 20 баллов, а по русскому языку в том же 5 классе – 45. Это связано с количеством заданий (по математике их меньше, хотя они и больше по объему).

Оценивание в баллах позволяет:

- более точно дифференцировать работы по уровню освоенности образовательной программы;
- выявить особенности выполнения заданий конкретного типа;
- предоставить экспертам возможность поддержать и выше оценить творческие способности обучающихся (например, дать более высокий балл за краткое, необычное, красивое решение задачи).

Хотя ВПР не влияют на общую успеваемость обучающихся в школе, учителя и администрация активно пользуются их результатами для совершенствования организации повторения, обобщения, интеграции образовательных результатов.

Ниже приведена примерная структура и содержание ВПР по русскому языку для 4 класса.

Вначале дается инструкция-пояснение.

На выполнение работы по русскому языку даётся 90 минут. Работа состоит из двух частей и включает в себя 15 заданий.

Задания частей 1 и 2 выполняются в разные дни. На выполнение заданий части 1 отводится 45 минут. На выполнение заданий части 2 отводится также 45 минут.

При выполнении работы не разрешается пользоваться учебником, рабочими тетрадями, справочниками по грамматике, орфографическими словарями, другими справочными материалами.

При необходимости можно пользоваться черновиком. Записи в черновике проверяться и оцениваться не будут.

Затем следует содержание.

Часть 1

Весеннее солнышко согревает землю. Раздаются радостные песни жаворонков. Высоко взлетают голосистые певцы и поют в небесной сини. В саду, в роще звенят на все лады зяблики. Звонкой

трелью наполняют весенний лес дрозды. Они поют в дружном хоре лесных птиц. Но нет среди них главного певца. Соловей пока не прилетел.

Но вот появилась серенькая птичка с чёрными глазками. Ростом она чуть больше воробья. И полилась соловьиная трель. Зазвучал гимн весне. У этой птички чудесный голос. И нет в мире голоса красивее.

Подчеркнем ценностные доминанты, которые отражены в тексте диктанта. Учитывая тот факт, что дети волнуются, что наступила весна, а они сидят за партами, что дети выпускаются из четвертого класса и это очень значимое для них событие, создатели данного варианта проверочной работы подобрали текст о весне. Это очень светлый по настроению, добрый текст. Он ориентирован не только на выявление предметных результатов, но и на актуализацию личностных результатов первой ступени школьного образования: любовь к природе, умение видеть и слышать красоту. Видна также связь с предметом «Окружающий мир», обращение к метапредметным результатам обучения.

По отношению к диктанту даны методические рекомендации для учителя.

Текст диктанта читается три раза.

Целевая установка на аудирование.

Учитель медленно и выразительно читает весь текст диктанта в соответствии с произносительными нормами русского языка. Чтение не должно быть орфографическим, «подсказывающим».

Обучающиеся слушают.

На данном этапе возможно выявление и объяснение лексического значения незнакомых обучающимся слов (целесообразно спросить у обучающихся, все ли слова им понятны).

Целевая установка на письмо под диктовку

Текст диктанта читается по отдельным предложениям. Учитель читает предложение. Обучающиеся слушают. Обучающиеся приступают к записи предложения только после того, как оно прочитано учителем до конца. Учитель диктует предложение для записи, при необходимости разделяя его на небольшие смысловые отрезки.

Обучающиеся записывают.

Диктуя предложение, учитель выдерживает равномерный темп, спокойный тон, предупреждая тем самым отставание в письме. При этом важно читать громко и внятно, чётко произнося слова.

Учитель может сообщить обучающимся о постановке неизученного пунктуационного знака «тире» в предложении, а также при диктовке слов с не изучаемыми в начальной школе орфограммами – использовать орфографическое проговаривание.

Целевая установка на самопроверку

По окончании записи всего текста учитель читает его снова целиком от начала до конца, делая паузы между отдельными предложениями.

Обучающиеся проверяют написанное.

По завершении диктанта учителю необходимо прочитать вслух предложение, на основе которого выполняется задание.

К диктанту прилагаются задания.

1) Найди в тексте предложение с однородными сказуемыми. Выпиши это предложение и подчеркни в нём однородные сказуемые.

2) Выпиши из текста 6-е предложение. Подчеркни в нём главные члены. Над каждым словом напиши, какой частью речи оно является.

Часть 2

3) Произнеси данные ниже слова, поставь в них знак ударения над ударными гласными.

Алфавит, брала, занята, километр.

4) В данном ниже предложении найди слово, в котором все согласные звуки звонкие. Выпиши это слово.

По скатам оврага журчат звонкие ручьи.

Прочитай текст и выполни задания 5 – 13. Запиши ответы на отведённых для этого строчках.

(1) В мире существует много необычных, удивительных памятников.

Есть они и в России, вот, например, памятник букве «ё» в Ульяновске. Раньше этот город назывался Симбирском, в нём родился известный русский писатель Николай Михайлович Карамзин, который придумал букву «ё». (4) Он предложил поставить над буквой «е» две точки. (5) До изобретения буквы «ё» писали или «ио», или просто «е».

(6) В Псковской области, неподалеку от усадьбы Михайловское, где жил в ссылке Александр Сергеевич Пушкин, поставили памятник зайцу. (7) Монуумента заяц удостоился за то, что ... спас великого русского поэта.

(8) Произошло это так. (9) Пушкин решил самовольно покинуть северную деревню и тайно приехать в столицу – Петербург, чтобы повидать друзей. (10) Он ехал на санях, и вдруг дороге ему перебежал заяц. (11) Это было плохой приметой. (12) Суеверный поэт сразу же вернулся домой. (13) А в это время в Петербурге дворяне (и среди них друзья Пушкина) пытались поднять восстание против царя. (14) Не будь зайца, поэт наверняка присоединился бы к бунтовщикам и, скорее всего, погиб бы. (15) Псковичи считают, что заяц сохранил Пушкину жизнь, вот и отметили его «заслуги» памятником.

(По Е. В. Широной)

5. Что хотел сказать автор читателю? Определи и запиши основную мысль текста.

Ответ.

6. Составь и запиши план текста из трёх пунктов. В ответе ты можешь использовать сочетания слов или предложения.

Ответ.

1.

2.

3.

7. Задай по тексту вопрос, который поможет определить, насколько точно твои одноклассники поняли его содержание. Запиши свой вопрос.

Ответ.

8. Как ты понимаешь значение слова «столица» («в столицу») из 9-го предложения? Запиши своё объяснение.

Ответ. Столица – это...

9. Замени слово «известный» из 3-го предложения близким по значению словом. Запиши это слово.

Ответ. Известный –

10. В 1-м предложении найди слово, состав которого соответствует схеме (дана схема «корень» – «суффикс» – «окончание»).

Выпиши это слово, обозначь его части.

Ответ.

11. Выпиши из 7-го предложения все имена существительные в той форме, в которой они употреблены в предложении. Укажи род, склонение, число, падеж одной из форм имени существительного (на выбор).

Ответ.

12. Выпиши из 1-го предложения все формы имён прилагательных с именами существительными, к которым они относятся. Укажи число, род (если есть), падеж одной из форм имени прилагательного (на выбор).

Ответ.

13. Выпиши из 3-го предложения все глаголы в той форме, в которой они употреблены в предложении.

Ответ.

14. Подумай и напиши, в какой жизненной ситуации уместно будет употребить выражение «Любишь кататься – люби и саночки возить».

Ответ. Выражение «Любишь кататься – люби и саночки возить» будет уместно в ситуации, когда...

По отношению ко всем заданиям даны четкие методические рекомендации, как оценивать их выполнение.

Во второй части ВПР мы тоже видим направленность на достижение личностных результатов (ценностная ориентация текста и поговорки, умение объяснить смысл поговорки).

Метапредметные результаты проявляются, например, в девятом вопросе, когда надо объяснить, что такое столица. Знание о столице и столичности – это обществоведческое знание. Кроме того, столица – это одно из межпредметных понятий, которое должно быть освоено на метапредметном уровне, на высоком уровне обобщения.

Подчеркнем, что задания ВПР, требующие демонстрации и личностных, и метапредметных, и предметных результатов, достаточно легко статистически обрабатываются.

Однако машинный контроль для такой работы неприменим: ВПР проверяют вручную, действует механизм экспертного оценивания.

Результаты ВПР могут быть переведены в пятибалльную систему; для этого существуют специальные таблицы перевода баллов в отметки.

Приведем пример такой таблицы (табл. 3).

Таблица 3

Перевод баллов в отметки

Предмет (4-й класс)	Отметка			
	2	3	4	5
	Баллы			
Математика	0 – 5	6 – 9	10 – 12	13 – 18
Русский язык	0 – 13	14 – 23	24 – 32	33 – 38
Окружающий мир	0 – 7	8 – 17	18 – 25	26 – 31

Как видно из таблицы, «пятерки» или «четверки» по ВПР оказываются очень разными. Достижение образовательных результатов по нижней границе может быть тревожным свидетельством.

В связи с проблемой перевода результатов ВПР в пятибалльную систему напомним краткие определения понятий «оценка» и «отметка» по отношению к школьному образованию. Оценка – это определение степени освоенности содержания образования. Она может выражаться по-разному: в похвале, порицании, устной или письменной рецензии; одним словом (например, «Молодец!»), невербально (улыбкой, кивком головы и др.). Оценка бывает предвосхищающей (когда учитель описывает не только будущий процесс выполнения задания, но и его качество; как бы прогнозирует высокое качество будущей учебной работы, вселяя в ученика уверенность в своих силах). Бывает оценивание, сопровождающее процесс обучения (например, много мелких, так называемых парциальных оценок при решении учебной задачи, комментирующих процесс решения). Поэтому оценка-результат, итоговая оценка – это только часть оценок вообще и оценивающей деятельности в частности. Оценка может быть не только учительской: оценивать может другой ученик, родитель; ученик может сам оценивать себя.

Количественным выражением оценки является отметка. Отметка – это условное выражение количественной оценки освоения

компетенций обучаемых в цифрах и баллах. Так что и количество баллов по ВПР (например, 30), и переведенный в пятибалльную систему результат (например, 5) являются отметками, только по разным шкалам.

Технология проведения ВПР позволяет получать обобщающие статистические данные по регионам, городам, районам, школам, классам. Причем эти результаты дифференцируются по конкретным видам заданий.

Хотя выполненные ВПР в основном интерпретируются с позиций освоения/неосвоения обучающимися содержания образования, они дают и другие результаты. Например, массовое невыполнение задания может указывать не столько на плохую обученность школьников, сколько на некорректную формулировку задания, на отсутствие опыта выполнения таких заданий, на расхождение задания с содержанием учебников, на отсутствие в методической литературе фиксации тех знаний, умений, способов деятельности, которые повели бы к успешному выполнению данного задания.

В связи с вышеизложенным соображением можно утверждать, что ВПР становятся мощным средством совершенствования содержания школьного образования, причем не только на уровне знаний, но и на уровне компетенций. Конкретные «недоработки» по предметам и в метапредметной сфере должны обобщаться и влиять на разработку специально сконструированных учебных заданий, ориентированных на освоение конкретного личностного, метапредметного, предметного результата.

8.5. Национальное исследование качества образования

Помимо ВПР в России реализуется программа Национального исследования качества образования (НИКО) по оценке качества среднего образования, начатая в 2014 году по инициативе Рособнадзора. Интересно, что в поле исследовательского внимания программы НИКО попадают те предметные области и предметы, по которым нет ВПР, ОГЭ и ЕГЭ. Например, в 2018 году было проведено национальное исследование качества образования по предмету «Мировая художественная культура» в 6 классе. Диагностика не столь массовая, как ВПР: в 2018 году в поле зрения исследователей попало 1715 обучающихся шестых классов.

Технология проведения НИКО близка технологии ВПР: школьники выполняют работы на специально отпечатанных бланках с заданиями. На бланках могут содержаться схемы, картинки, таблицы и пр. Так же как и в ВПР, детально расписана методика проведения и проверки работ для учителя, прямо в бланке даны методические рекомендации ученикам.

В поле зрения НИКО попадает различие между городскими и сельскими школами (вернее, идет выявление наличия или отсутствия таких различий, влияющих на качество образования). Анализируются различия результатов между мальчиками и девочками (например, такие различия в пользу девочек есть в результатах работ по МХК, они статистически значимы, но в целом не очень велики). Анализируется также связь результатов по данному предмету (например, НИКО по МХК) со школьными отметками по другим предметам. Результаты могут быть довольно неожиданными. Так, связь хороших и отличных оценок по литературе и истории с результатами НИКО по МХК более ярко выражена, нежели связь отметок по самому предмету МХК и результатами НИКО по этому предмету. Еще один интересный результат исследования по МХК состоит в том, что не выявлена связь между количеством часов, отводимых на МХК (1 или 2), и качеством ответов, а вот между опытом посещения театров и музеев и результатами НИКО существует прямая связь.

Есть связь между образованием учителей и результатами НИКО (она ожидаемая: в классах учителей с высшим, а не со средним профессиональным образованием результаты выше). Также выявлена ожидаемая связь между квалификационной категорией учителей и результатами учеников: она прямая (чем выше категория, тем выше результаты). А вот связи между педагогическим стажем учителей и результатами учеников обнаружено не было.

Стоит подчеркнуть, что выявлена связь между стремлением учителей ознакомиться с результатами предыдущих НИКО и нынешними результатами их учеников. Иными словами, отрицательное отношение к процедуре оценивания-исследования у учителей продуцирует более низкое качество результатов у учеников.

Между прочим, отношение учителя к НИКО и его деятельность по организации подготовки к НИКО, в том числе знакомство с результатами предыдущих исследований, нельзя идентифицировать. Выявлена

интересная зависимость: отрицательное отношение к проводимым исследованиям наблюдается в основном в образовательных организациях, где показаны высокие результаты НИКО²⁹. Иными словами, некоторые учителя не любят НИКО (кстати, выявлена корреляция между отношением учителей и учеников: там, где НИКО не любит учитель, не любят и дети), но все равно интересуются процедурой и результатами исследований. Данная зависимость коррелирует со следующим результатом: в школах, где созданы условия для самореализации ученика, результаты часто выше, чем там, где идет ориентация на внешние оценочные процедуры.

8.6. Безотметочная система обучения. Оценивание в модели «Школа Жизни», реализующей концепцию гуманной педагогики (Ш. А. Амонашвили)

В связи с последними строчками предыдущего раздела, указывающими на то, что ориентация на внешнее оценивание пагубна для образовательного процесса, нужно вспомнить о такой инновационной идее, как безотметочное обучение.

Вот уже около сорока лет свои позиции пытается завоевать безотметочная система оценивания. Широко использовал эту систему доктор психологических наук, академик РАН, учитель начальных классов Ш. А. Амонашвили. Он пишет: «Отметка, которой приписывается невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя»³⁰. В своей книге «Размышления о гуманной педагогике» (глава «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников») Ш. А. Амонашвили рассматривает направления мотивации учебно-познавательной деятельности школьников, условия, при которых могли бы исчезнуть страх и волнение учеников перед отметкой. Он констатирует, что в специальной литературе до сих пор не дано четкого определения оценки и отметки, не проведена грань между этими двумя понятиями. Часто они используются как идентичные.

²⁹ Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества образования в 6 и 8 классах по предметам: «Литература» и «Мировая художественная культура» [Электронный ресурс]. Ч. 1. М.: Федер. служба по надзору в сфере образования и науки, 2018. URL: http://nimro.ru/uploads/pages/photos/niko_litmhk_part1.pdf (дата обращения: 12.09.2020).

³⁰ Амонашвили Ш. А. Сущность оценки и отметки // Мир науки, культуры и образования. 2007. № 2 (5). С. 77 – 79. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-otsenki-i-otmetki> (дата обращения: 10.08.2016).

Вместе с тем оценка и отметка, согласно позиции Ш. А. Амонашвили, характеризуются своими особенностями и последствиями. Оценка – это процесс (деятельность) оценивания, осуществляемый человеком; отметка же является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ребенку, для которого была сотворена, это уже не зависящая от оценки действительность.

Вопросы, к которым Ш. А. Амонашвили обращает внимание учителя таковы: «Что такое оценка как процесс?», «Что мы оцениваем?», «Зачем оцениваются знания?», «Кто оценивает?», «Как происходит процесс оценивания?», «Как порождается отметка?».

В традиционной образовательной парадигме проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся – это выявление и сравнение на том или ином этапе обучения результата учебной деятельности с требованиями, заданными программой. Оценивание ведется учителем, который произносит развернутое суждение, обосновывающее отметку. Таким образом, оцениваются знания, умения, навыки; и объективность требуется именно с этой позиции. Старания и усилия ребенка часто не принимаются во внимание. Не учитывается и рациональность его учебной деятельности (запомнил ли он все со слов учителя или сидел дома за уроками до поздней ночи). Не учитывается и побудитель, заставивший ребенка приняться за учебу, а ведь мотивы приобретения знаний сильно влияют на отношения ребенка с другими людьми.

Принято считать, что оценка и отметка способствуют усилению чувства ответственности, создают детям мотивацию к учебе. Однако на практике часто встречаются злоупотребления отметкой.

В модели школы, созданной Ш. А. Амонашвили, субъектом оценивания становится не только учитель, но и ученик. Широко применяется взаимооценивание и самооценивающая деятельность. Почему? Разве учитель оценивает ученика несправедливо? До некоторой степени это так. Считается, что учитель должен как бы на одну чашу весов класть результат деятельности ученика, а на другую – эталон, с которым этот результат сравнивать. Однако ребенок не понимает, как, например, работа, над которой он столько трудился, может быть оценена низко? Он огорчается и считает учителя несправедливым. Учитель неизбежно примешивает к объективной оценке свое субъективное знание ученика и отношение к нему: старателен ребенок или нет, насколько легко ему

дается тот или иной вид деятельности и т. д. Не может учитель поступить иначе: его опыт, знание им жизни, радостей и огорчений каждого ребенка обязательно влияют на оценку. Однако дети не всегда могут постичь эту справедливость взрослого. У них своя точка зрения на оценку и свое понимание намерений учителя. Во многом отношение ребенка к оценке связано с уровнем его притязаний. С этими проблемами и связана необходимость формирования самоконтроля и самооценки.

Для того чтобы моделировать процесс оценивания, необходимо выяснить, как порождается отметка. По мнению Ш. А. Амонашвили, нужно обратиться к некоторым положениям Б. Г. Ананьева по психологии педагогической оценки. В процессе обучения Б. Г. Ананьев выделяет поток так называемых парциальных оценок. Они выступают в форме отдельных оценочных обращений и оценочных воздействий педагога на учащихся во время опроса, хотя и не представляют собой квалификацию успешности ученика вообще. Они относятся не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к определенному частичному знанию или навыку: «Молодец», «Ты хорошо справился с заданием», «Вчера у тебя было сделано лучше, чем сегодня», «Не спеши, еще раз проверь выполненное упражнение, не допустил ли ошибок» и т. п. Иногда это может быть улыбка, добрый взгляд учителя, выражение удивления и тому подобная «оценка». Парциальными оценками заполнен педагогический процесс. Парциальная оценка оказывает не только действие в процессе работы, но и последствие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри коллектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов, самооценок и т. п. В парциальных оценках выделяют три группы, имеющие свои особые формы проявления. Это отрицательная, положительная и исходная парциальные оценки.

К сожалению, часто парциальная оценка на уроке и учет успешности не совпадают, представляя собой как бы два совершенно разных процесса. Поэтому ребенок, видя, что на его социальные отношения влияет только отметка, стоящая в журнале, начинает проявлять интерес только к ней и изобретать способы добывания хороших отметок (списывание, шпаргалки, обмен тетрадями и пр.).

В начале своей школьной жизни ребенок еще не осознает своего социального положения ученика. Со временем он начинает понимать взаимосвязь между своими успехами в учебе, своими отметками и своим положением в классе. Классный коллектив оказывается как бы

разделенным на три яруса: учащиеся на «5» и «4»; учащиеся в основном на «3»; «отстающие» (двоечники). Учащиеся разных ярусов начинают разграничивать общение друг с другом. «Отличники» привыкают смотреть на «среднячков» и «отстающих» свысока, что порождает массу конфликтов между детьми (чаще всего вражда внутри класса возникает именно в системе отношений «отличник-двоечник»). Процесс самовоспитания отличников приобретает неверное направление, т. к. их внимание переключается на «перевоспитание» отстающих.

Дома ребенка тоже встречаются вопросом о том, какую отметку он сегодня получил. С начала обучения школьная отметка становится мощным регулятором отношений внутри семьи. Осмыслить отметку родителям трудно по той причине, что она дается в отрыве от оценки. Поэтому зачастую они видят в отметке совсем не тот смысл, который в нее вкладывал учитель. Таким образом, пресловутые школьные «ярусы» переносятся и во внутрисемейные отношения.

В учебной деятельности школьника отметка оказывается одним из мощнейших мотивационных факторов. Часто дети начинают учиться «на отметку», специально подтягиваясь в конце четверти. Усиление роли отметки происходит в ущерб другим мотивам, особенно мотивам познавательного характера. Отметки как бы «перекрывают» стоящие за ними знания, умения и навыки или универсальные учебные действия (УУД). Иными словами, желание получить хорошую отметку заслоняет желание найти решение трудной задачи, узнать и систематизировать новые факты, создать творческую работу. Более того, страх перед снижением отметки может отвратить ребенка от неожиданного решения, от учебной задачи, которая не решается по строгому алгоритму.

Таким образом, отметка обладает способностью тормозить процесс учебной деятельности. Не случайно Ш. А. Амонашвили говорит, что отметки – это «костыли хромой педагогики».

Альтернативой отметок становится содержательное, качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, а за ними – обучение самоанализу, самооценка. Содержательные оценки – это не заменитель императивных отметок. Это органическая часть личностно-гуманного педагогического процесса. Содержательные оценки возникли для того, чтобы развить и сформировать оценочную деятельность у детей и сделать педагогический процесс гуманным и направленным на личность ребенка. Учитель лишает оценки силового ядра, а себя самого – жезла власти. Содержательные оценки становятся и условием, и результатом

сотрудничества, взаимоотношений между учителем и детьми, закрепляют между ними взаимопонимание и взаимное доверие на долгие годы. А личностному подходу содержательные оценки способствуют тем, что учитель учит детей содержательно-оценочной деятельности.

В гуманно-личностном образовательном процессе «Школы Жизни» целенаправленно выращивается способность оценочной и самооценочной деятельности: принятия или творения эталонов, образцов; присвоения способов оценочных сопоставлений, оценочных и самооценочных суждений; контроля и самоконтроля. А учительская оценочная деятельность утверждает успех и предотвращает от неудач. Все это упраздняет всякие формальные отметки и награды – цифровые, словесные или знаковые, материализованные или материальные.

Формирование эталона оценивающей деятельности в процессе обучения

Эталоны составляют основу оценочной активности, служат ее ориентиром. Без них оценка не может приобрести для школьника содержательный смысл. Эталоны – образец отдельных действий, операций, их результатов, образец самой учебно-познавательной деятельности и ее конечного результата. Эталон должен помочь школьнику найти ответ на вопросы: «Правильно ли я осуществляю деятельность?»; «Каково качество моей деятельности и ее результата?»; «Смог ли я овладеть знанием?»; «Как?»; «С какой полнотой?»; «Овладел ли я этим умением (навыком)?»; «Каково его качество?» и т. д.

Формирование эталонов и содержательных оценок в коллективной учебно-познавательной деятельности имеет разностороннее значение: во-первых, эталон создается, уточняется, углубляется всеми; во-вторых, способы соотнесения того или иного результата с эталоном устанавливаются всеми и вырабатываются определенные меры нормы оценочных суждений; в третьих, формируется и положительно-критическое отношение при оценке школьниками результатов учебного труда; в-четвертых, определяются личностные позиции, точки зрения, оценки; в-пятых, накапливается индивидуальный опыт контроля и оценки, самоконтроля и самооценки; в-шестых, образуется внутренняя, личностная установка внимательно относиться к критике, замечаниям товарищей; в-седьмых, воспитывается готовность достойно, с чувством сопереживания оценивать успехи и неудачи товарища³¹.

³¹ Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики [Электронный ресурс]. Кн. 4 : об оценках. М. : Амрита-Русь, 2015. С. 244 – 360. URL: <https://books.google.ru/books> (дата обращения: 15.09.2016).

Приемы формирования эталонов:

1) коллективный выбор эталона (например, выбор лучшей буквы из написанных первоклассниками на доске);

2) коллективное выдвижение эталона (задача – определить образец, например, составить подстрочную схему выразительного чтения стихотворения с помощью условных обозначений).

С помощью эталонов организуется коллективная оценка.

На основе оценивающей деятельности педагога и коллективном содержательном оценивании формируется оценочный компонент в самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьника.

При формировании содержательной самооценки особое значение приобретает раскрытие перед школьником смысла учебно-познавательной задачи. Школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние ее стороны. Действительной же целью учебно-познавательной задачи является преобразование самого школьника: его знаний, умений, навыков, способов деятельности. Если он решает математический пример, то результатом его учебно-познавательной деятельности будет не столько правильный ответ, сколько присвоение обобщенных способов решения примеров подобного класса, совершенствование определенных умений и навыков. Нахождение правильного ответа – скорее показатель продвижения школьника, нежели самостоятельно значимый результат.

В процессе обучения следует направлять школьника на то, чтобы в каждой учебно-познавательной задаче он видел картину своего продвижения и совершенствования. Это приведет его к действительно содержательной самооценке и самокритике: через внешний результат своей деятельности он будет анализировать свои успехи и неудачи, достижения и пробелы.

Поначалу ребенок, поступивший в школу, не только не имеет необходимых эталонов и не владеет способами оперирования ими, но и с трудом «удерживает» эталон при решении учебной задачи. Однако потребность в том, чтобы работу оценивал старший, достаточно сильна. Поэтому, попадая в школу, ребенок оказывается в тесной зависимости от учителя, от его оценки.

Для первоклассника не существует объективного объекта оценки, он оценивает лишь потраченный труд, приложенные усилия, а не получившийся результат.

У ребенка не возникает сама собой мысль сравнить свою работу с эталоном (даже если эталон лежит перед ним), он обращается за оценкой к взрослому. Поэтому ребенка надо специально учить навыкам самооценивания.

Приходя в школу, ребенок, привыкший к активной позиции в игре, быстро становится в пассивную позицию при учебе. Задача педагога – не допустить этого, перевести активность, присущую ребенку, в русло учебно-познавательной деятельности. На этом пути происходит введение ученика в сферу самостоятельной оценочной деятельности.

Смысл учебно-познавательной деятельности в том, чтобы повернуть ребенка от внешнего объекта к внутреннему, дать ему возможность познать и развить самого себя, свои силы, возможности.

В обычной практике часто встречается ситуация подмены учебно-познавательной цели задачей, направленной на преобразование внешнего объекта, работой не с целью усовершенствовать свои знания, а с целью получить результат, удовлетворяющий внешние требования (например, ответ в задаче). При этом за результат принимается именно ответ, а не знание, умение или навык, которым ребенок овладел.

Для успешной оценочной деятельности необходимо такое условие, как обоюдность эталонов. Такие эталоны надо целенаправленно формировать у учащихся. Во-первых, надо установить доверительные отношения между школьником и учителем. Во-вторых, при овладении ребенком некоторым числом эталонов, педагог все больше опирается на них, помогая ребенку самому вести оценочную деятельность. О сформированности эталонов можно говорить тогда, когда ребенок владеет и эталоном, и способами оперирования им.

В экспериментальном обучении на содержательно-оценочной основе сложились специфические формы отчета педагогов перед родителями и руководством школы об успехах школьников. Смысл отчета согласно направлению всего обучения заключался в том, чтобы отличить картину формирования личности школьника; дать содержательную характеристику присвоенных школьником знаний, умений и навыков;

наметить стимулирующие перспективы дальнейшего его развития; построить отношения социальной среды к школьнику на гуманистической основе.

Таким образом, безотметочная система никак не означает отсутствия оценивающей деятельности. Наоборот, она призвана перевести ученика из пассивной позиции ожидающего оценивания со стороны учителя в активную позицию субъекта оценивающей деятельности.

Таким образом, системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов могут быть связаны с различными позициями по отношению к внешнему оцениванию, самооцениванию, взаимному оцениванию. Общими тенденциями в оценивающей деятельности являются:

- расширение представлений об образовательных результатах, которые необходимо диагностировать. Дифференциация личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов;
- расширение возможностей уровневой диагностики; выработка различных механизмов, способствующих фиксации образовательных результатов на базовом и повышенном уровнях;
- возрастание значимости диагностики личностных и метапредметных результатов образовательной деятельности, потребность в их фиксации и оценивании; развитие диагностической технологии портфолио;
- исследовательская позиция по отношению к диагностике и оцениванию со стороны учителя, администрации всех уровней, а также всех субъектов образовательного процесса. Выявление многогранных связей между результатами образовательной деятельности и различными аспектами ее содержания и организации;
- реализация федеральных программ, направленных на всестороннюю диагностику результатов образовательного процесса (ВПР, НИКО);
- развитие инновационных средств оценивания, направленных на фиксацию личностных и метапредметных результатов образования (портфолио).

Вопросы для обсуждения

1. Чем различаются оценка и отметка в образовательной деятельности?
2. Что такое диагностика результатов образовательной деятельности? Каковы цели диагностики?
3. Каковы системные изменения в интерпретации образовательных результатов? Что такое личностные и метапредметные результаты?
4. Проанализируйте требования к личностным результатам в начальной, основной и средней школе. Как они изменяются?
5. Проанализируйте требования к метапредметным результатам в начальной, основной и средней школе. Как они изменяются?
6. Есть ли у вас и ваших учеников опыт создания портфолио? Что вы можете посоветовать при его создании?
7. Проанализируйте результаты ВПР по своему предмету в прошлом учебном году. Как они соотносятся с результатами предыдущего года?
8. Какие из аспектов исследования, выделяемые в программе НИКО, кажутся вам наиболее интересными?
9. Согласны ли вы с мыслью о том, что отметка не должна быть ведущим стимулом образовательной деятельности ученика? Почему?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО КУРСУ «СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ»

Практическое занятие № 1 Система школы. Система школьного образования

Цель: сформировать представление о системе школы, системе школьного воспитания.

Темы для обсуждения

1. Общая характеристика системы образования.
2. Воспитательная система школы: характеристика, современные требования к ее формированию.
3. Образовательная система школы (на примере системы «Школа-2100»).

Список рекомендуемой литературы

1. Караковский, В. А. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения [Электронный ресурс] / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М. : Пед. общество России, 1999. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/170933/> (дата обращения: 15.09.2020).
2. Образовательная система «Школа-2100» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com/> (дата обращения: 15.09.2020).
3. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 566 с. – ISBN 5-7965-0878-7.

Практическое занятие № 2 История формирования отечественной системы школьного образования

Цель: реконструировать основные этапы становления отечественной системы школьного образования.

Темы для обсуждения

1. Образовательные инициативы Александра I. Создание государственной системы учебных заведений, подведомственных университетам.
2. Организаторы школ в России XIX века. Церковно-приходские школы. Частные школы. Государственные школы. Роль земств в создании школьной системы.
3. Гимназическое образование в контексте системы школьного образования XIX века.
4. Советская система школьного образования: реформа 1918 года.
5. Советская система школьного образования: реформа 1931 года.
6. Советская школа второй половины XX века. Влияние советской системы школьного образования на современную систему школьного образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Богомолова, Л. И. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах : учеб. пособие / Владим. гос. гуманитар. ун-т ; Л. И. Богомолова, Л. И. Романова. – Владимир, 2010. – 294 с. – ISBN 978-5-87846-700-1.
2. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебник / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 2000. – 432 с. – ISBN 5-691-00196-5.
3. Пискунов, А. И. История педагогики и образования : учебник / А. И. Пискунов [и др.]. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 452 с. – ISBN 978-5-534-10201-7.

Практическое занятие № 3

Современные системные изменения в школьном образовании

Цель: выявить роль Федеральных образовательных стандартов и Федеральных государственных требований в процессе модернизации современной школы.

Темы для обсуждения

1. Системные изменения в школьном образовании, связанные с реализацией ФГОС. Вопросы управления школой в условиях реализации ФГОС.

2. Взаимодействие урочной и внеурочной деятельности по ФГОС.

3. Федеральные государственные образовательные требования: общедидактическое содержание и специфика дополнительного образования.

4. ФГОС и ФГТ: принципы интеграции в логике системных изменений школьного образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.09.2020).

2. Федеральные государственные требования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dopedu.ru/norm-prav/417-dwi.html> (дата обращения: 13.09.2020).

Практическое занятие № 4

Управленческий аспект осуществления системных изменений школьного образования

Цель: охарактеризовать процессы изменений в управлении школой в условиях современного процесса модернизации образования.

Темы для обсуждения

1. Изменение в организации школьной системы и в управлении школой в условиях современного процесса модернизации образования.

2. Государственно-общественный характер управления школой. Системные изменения, связанные с элементами общественного управления системой школьного образования.

3. Руководство школой. Структура внутришкольного управления.

4. Функции директора, завучей, руководителей методических объединений в процессе модернизации школьного образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Борытко, Н. М. Управление образовательными системами [Электронный ресурс] : учебник / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/324/63324/33446/page5> (дата обращения: 20.09.2020).

2. Заводова, Н. А. «Хромая лошадь» образовательного процесса [Электронный ресурс] // Директор школы. – 2011. – № 5. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/35482541.html> (дата обращения: 20.09.2020).

3. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 566 с. – ISBN 5-7965-0878-7.

Практическое занятие № 5

Теоретико-воспитательный аспект системных изменений школьного образования

Цель: выявить специфику системных изменений в сфере воспитательной деятельности.

Темы для обсуждения

1. Воспитательный потенциал и смысл личностных и метапредметных результатов образования.
2. Реализация концепции духовно-нравственного воспитания личности в процессе современной модернизации образования.
3. Роль внеурочной деятельности в процессе осуществления системных изменений школьного образования.

Задание

Познакомьтесь с книгой Н. Л. Селивановой «Воспитание в современной школе: от теории к практике». В этой книге она пишет, что управление воспитательной системой отнюдь не сводится к регулировке процесса ее становления и развития, так как воспитательная система любого уровня – не самоцель. Самоцель – личность развивающегося человека, включенного в эту систему. А это значит, что управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, и процессом их взаимного влияния. Этот «личностный» аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (причем каждой – и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе; создания ситуаций, побуждающих

каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации³².

Как вы думаете, насколько личностный аспект управления воспитательной системой школы значим в наши дни?

Список рекомендуемой литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> (дата обращения: 09.09.2020).

2. Селиванова, Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике : монография / Н. Л. Селиванова. – М. : Ин-т теории и истории воспитания РАО, 2010. – 168 с. – ISBN 978-5-98586-019-1.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.09.2020).

4. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 09.09.2020).

Практическое занятие № 6 Дидактический аспект системных изменений школьного образования

Цель: охарактеризовать дидактический смысл системных изменений, обусловленных компетентностным подходом.

Темы для обсуждения

1. Компетентностный подход как методологическая основа системных изменений школьного образования.

2. Обучение в современной модернизирующейся школе как инновационный процесс.

3. Универсальные учебные действия в логике системных изменений школьного образования.

³² Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике : монография. М. : Ин-т теории и истории воспитания РАО, 2010. С. 35 – 36.

4. Предметные, надпредметные и метапредметные результаты обучения; их роль в формировании новой системы школьного образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Ирхина, И. В. Дидактическая система учителя как профессионально-личностный феномен / И. В. Ирхина // Проблемы современной дидактики: теория и практика : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Белгород, 27 окт. 2009 г. В 3 ч. Ч. 1 ; отв. ред. Л. М. Белогурова, Н. М. Фатьянова. – Белгород, 2010. – С. 22 – 25.

2. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.09.2020).

3. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – Режим доступа: http://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Comet.pdf (дата обращения: 12.09.2020).

4. Хуторской, А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-113-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 02.09.2020).

Практическое занятие № 7

Личность учителя в инновационном процессе

Цель: сопоставить теоретико-педагогические представления о личности учителя, сформировавшиеся в педагогике XX – начала XXI века с современным профессиональным стандартом педагога.

Темы для обсуждения

1. Личность учителя: вечные ценности и современные требования.
2. Профессиональный стандарт: история его формирования, структура. Компетентность современного педагога с позиций системных изменений в школьном образовании.

3. Профессиональный стандарт педагога как меняющаяся и совершенствующаяся система. Перспективы и «болевы́е точки» стандарта.
4. Личность учителя с позиций педагогической акмеологии.

Список рекомендуемой литературы

1. Акмеология: методология, методы и технологии : материалы науч. сес., посвящ. 75-летию чл.-кор. РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
2. Деркач, А. А. Акмеология [Электронный ресурс] : учебник / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб : Питер, 2003. – 252 с. Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id> (дата обращения: 13.04.2020). – ISBN 5-314-00082-2.
3. Лукьянова, М. И. Организационно-педагогические условия реализации акмеологической стратегии управления профессионально-личностным развитием педагога [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова, В. Н. Матюшин. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: www.science-education.ru/120-15300 (дата обращения: 13.04.2020).
4. Педагогическая акмеология : коллект. моногр. / под ред. О. Б. Акимовой. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2012. – 251 с.
5. Пономарева, Г. М. Критерии оценки портфолио учителя [Электронный ресурс] / Г. М. Пономарева // Директор школы. – 2011. – № 5. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/35482570.html> (дата обращения: 08.09.2020).
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 13.09.2020).
7. Сыманюк, Э. Э. Педагогическая акмеология : учеб. пособие / Э. Э. Сыманюк. – М. : Юрайт, 2018. – 210 с. – ISBN 978-5-5340-6717-0.

Практическое занятие № 8

Интеграция основного и дополнительного образования в условиях инновационных процессов

Цель: изучить возможности организационной и содержательной интеграции основного и дополнительного образования, организации внеурочной деятельности в современной школе.

Темы для обсуждения

1. Учебная, внеурочная деятельность и дополнительное образование в современной России.
2. ФГОС и ФГТ. Сопоставление их функций, сфер деятельности.
3. Противоречия в практике организации внеурочной деятельности и дополнительного образования на основании уже осуществленного опыта региона и страны. Возможности преодоления данных противоречий.

Список рекомендуемой литературы

1. Внеурочная деятельность и дополнительное образование [Электронный ресурс] : разъясн. письмо Горметодцентра департамента образования г. Москвы. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/metodicheskie-rekomendatsii/vneurochka.html> (дата обращения: 09.09.2020).
2. Входят ли часы внеурочной деятельности в структуру учебного плана в рамках реализации ФГОС начального общего образования? [Электронный ресурс] / Комитет образования и науки Курской области. – Режим доступа: <http://kurskobrnadzor46.ru/> (дата обращения: 09.09.2020).
3. Евладова, Е. Б. Внеурочная деятельность и дополнительное образование детей в условиях реализации ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] / Е. Б. Евладова. – Режим доступа: ipk74.ru/virtual-cab/professional/vneurochnaya-deyatelnost/vneurochnaya-deyatelnost-i-dopolnitelnoe-obrazovanie-detej-v-usloviyah-realizacii-fgos-vtorogo-pokoleniya (дата обращения: 12.09.2020).
4. Крючкова, Н. Н. Моделирование интеграции основного и дополнительного образования детей в школе полного дня / Н. Н. Крючкова // Интеграция образования. – 2008. – № 3. – С. 91 – 97.

Практическое занятие № 9
Закон «Об образовании в Российской Федерации»: создание
правового поля для осуществления системных изменений
в школьном образовании

Цель: выявить возможности Закона об образовании в Российской Федерации как основы модернизации школьного образования.

Темы для обсуждения

1. Понятие «образование» в соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации.
2. Субъекты образовательного процесса.
3. Закон об образовании РФ как правовое поле реализации системных изменений в школьном образовании.
4. Формы организации школьного образования в соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации.

Список рекомендуемой литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66c0c83e63d34f08870033f56479217971de7ae4/ (дата обращения: 09.09.2020).

Практическое занятие № 10
Структура и содержание Федеральных государственных
образовательных стандартов как основа для осуществления
системных изменений в школьном образовании

Цель: обобщить инновационный потенциал ФГОС по отношению к современному школьному образованию.

Темы для обсуждения

1. Структура Федеральных государственных образовательных стандартов как основание для осуществления системных изменений в школьном образовании.
2. Содержание Федеральных государственных образовательных стандартов как основание для осуществления системных изменений в школьном образовании.

3. Инновационный потенциал ФГОС.
4. Реализация ФГОС в различных предметных сферах: перспективы инновационной деятельности по модернизации школьного образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 09.09.2020).
2. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-4672-3.
3. Хуторской, А. В. К обоснованию дидактической инноватики [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. – Режим доступа: <http://eidosinstitute.ru/journal/2011/204> (дата обращения: 09.09.2020).

Практическое занятие № 11

Профессиональный стандарт: системные изменения в требованиях к учителю

Цель: выявить характеристики профессионального стандарта педагога, обуславливающие возможности и условия системных изменений в школьном образовании.

Темы для обсуждения

1. Стандартизация в профессиональной подготовке в целом и в системе педагогического образования.
2. Дискуссионные аспекты профессионального стандарта педагога.
3. Инновационный потенциал подготовки педагога и организации дополнительного образования, повышения квалификации педагогов с позиций реализации профессионального стандарта.

Список рекомендуемой литературы

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

[Электронный ресурс] : приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html> (дата обращения: 13.09.2020).

2. Профессиональный стандарт педагога: перспективы внедрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teachers.msk.ru/blog/254/13> (дата обращения: 10.02.2020).

3. Интервью с И. В. Абанкиной, профессором, директором Института развития образования при Высшей школе экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/topic/47530.php> (дата обращения: 10.02.2020).

Практическое занятие № 12

Формирование стандартов по предметным направлениям в контексте педагогических инноваций

Цель: выявить потенциал системных изменений школьного образования по различным предметным сферам в связи со стандартизацией.

Темы для обсуждения

1. Процесс стандартизации по предметным сферам: потенциал реализации инновационных идей.

2. Стандарты учителя русского языка и литературы, математики.

3. Процесс формирования профессиональных стандартов по другим предметным сферам.

4. Связь стандарта со школьными программами, содержанием образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Монахова, Л. Ю. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Образование и наука. Т. 19. – 2017. – № 4. – С. 9 – 38.

2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ Минтруда России № 544н от 18 октября

2013 г. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html> (дата обращения: 11.09.2020).

3. Видеолекция Евгения Ямбурга «Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gimc.ru/content/videolekciya-evgeniya-yamburga-cto-prineset-uchitelyu-novyy-professionalnyy-standart-pedagoga> (дата обращения: 11.09.2020).

Практическое занятие № 13

Системные изменения в диагностике результатов образовательной деятельности

Цель: выявить тенденции изменения диагностических процедур в рамках системных изменений школьного образования.

Темы для обсуждения

1. Понятие и проблемы современной педагогической диагностики.
2. ЕГЭ, изменения в содержании заданий ЕГЭ, в наборе предметов ЕГЭ как фактор, влияющий на процесс и результаты инновационной деятельности.
3. Противоречия и закономерности реформирования диагностических процедур в логике системных изменений школьного образования.

Задание

В процессе проведения Единого государственного экзамена возможны апелляции о несогласии с выставленными баллами. Это не такая уж редкая практика. Так, в 2019 году во Владимирской области апелляции о несогласии с выставленными баллами по результатам ЕГЭ подали 200 человек. Самое большое количество апелляций было по результатам сдачи ЕГЭ по профильной математике – 61 (30,5 % от общего числа апелляций). Доля подавших апелляции составила 3,2 % выпускников, сдававших ЕГЭ.

После рассмотрения апелляций конфликтная комиссия Владимирской области повысила первичный балл 33 участникам ЕГЭ. Самое высокое количество удовлетворенных апелляций по профильной

математике – 14, в том числе 10 из них удовлетворены по причине технических ошибок при обработке экзаменационных материалов³³.

Каково ваше отношение к апелляциям по ЕГЭ? Какие личностные качества проявляет человек, подающий апелляцию? Сформулируйте свою позицию в виде эссе.

Список рекомендуемой литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

2. Бойцова, Е. Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе [Электронный ресурс] / Е. Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 12.09.2020).

3. Крившенко, Л. П. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Проспект, 2010. – 432 с. – ISBN 978-5-392-01302-9.

4. Макотрова, Г. В. Оценивание индивидуальной динамики развития исследовательского потенциала школьников [Электронный ресурс] / Г. В. Макотрова. – Режим доступа: <http://journal.preemstvennost.ru/6-11-2014/44-standartizatsiya-v-oblasti-obrazovaniya/744-otsenivanie-individualnoj-dinamiki-razvitiya-issledovatel'skogo-potentsiala-shkolnikov> (дата обращения: 02.08.2020).

5. Образование региона в зеркале оценочных процедур. 2018 – 2019 учебный год : сб. материалов / Регион. информ.-аналит. центр оценки качества образования. – Владимир, 2019. – 495 с.

6. Селиверстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания : учеб. пособие / Е. Н. Селиверстова. – 2-е изд. – Владимир : ВГГУ, 2017. – 206 с. – ISBN 978-5-9984-0802-1.

³³ Образование региона в зеркале оценочных процедур. 2018 – 2019 учебный год : сб. материалов / Регион. информ.-аналит. центр оценки качества образования. Владимир, 2019. С. 344 – 345.

Практическое занятие № 14

Системные изменения в подготовке учителя

Цель: охарактеризовать современное состояние и перспективы развития педагогического образования в России.

Темы для обсуждения

1. Система подготовки учителя в современной России. Педагогическое образование, его миссия, сущность и особенности реформирования в современных условиях.
2. Проблемы подготовки педагогических кадров.
3. Проект модернизации педагогического образования.
4. Направления проекта модернизации педагогического образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Марголис, А. А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации : учеб. пособие / А. А. Марголис. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 334 с. – ISBN 978-5-94051-196-0.
2. Марголис, А. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014 – 2017 гг.) / А. А. Марголис, М. А. Сафронова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 5 – 24.

Практическое занятие № 15

Инновации в переподготовке, повышении квалификации, самообразовании учителя

Цель: охарактеризовать особенности современного процесса переподготовки и повышения квалификации учителя.

Темы для обсуждения

1. Деятельность институтов развития образования в России.
2. Курсы повышения квалификации.

3. Понятие и сущность педагогического самообразования.
4. Пути и возможности реализации различных программ дополнительного образования и самообразования учителя.
5. Педагогические конкурсы.
6. Олимпиады школьников.
7. Конкурсы для школьников («Русский медвежонок» и др.).
8. Дистанционное обучение в институтах развития образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Василькова, Т. А. Основы андрагогики : учеб. пособие / Т. А. Василькова. – М. : КноРус, 2017. – 256 с. – ISBN 978-5-390-00344-2.
2. Дюков, В. М. Инновационные методы профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс] / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 12. – Режим доступа: http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=6517 (дата обращения: 13.09.2020).
3. Луховицкий, В. В. Каким должно быть повышение квалификации педагогов? [Электронный ресурс] / В. В. Луховицкий. – Режим доступа: <https://gazeta-pedagogov.ru/kakim-dolzno-byt-povyshenie-kvalifikatsii-pedagogov-profsojuz-uchitel/> (дата обращения: 21.10.2020).
4. Учитель года России – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teacherofrussia.edu.ru/> (дата обращения: 15.09.2020).

Практическое занятие № 16

Конкурсы и олимпиады в системе инновационной деятельности учителя

Цель: познакомиться с различными видами профессиональных конкурсов и олимпиад, стимулировать участие учителей в конкурсном и олимпиадном движении.

Темы для обсуждения

1. Задачи конкурсному и олимпиадного движения для учителей.
2. Профессиональные конкурсы для учителей.

3. Конкурс «Учитель года», его уровни, условия участия, возможности профессионального роста.
4. Олимпиады для учителей.
5. Конкурсы методических разработок.

Список рекомендуемой литературы

1. Учитель года России – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teacherofrussia.edu.ru/> (дата обращения: 15.09.2020).
2. Педагог года – 2020 [Электронный ресурс] : док. Владим. ин-та развития образования им. Л. И. Новиковой. – Режим доступа: <https://viro33.ru/pedagog-goda/pedagog-goda-2020.php> (дата обращения: 12.10.2020).
3. Пахомова, Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Пахомова : 13.00.01. – М., 2003. – 28 с.
4. Международная олимпиада учителей-предметников «Профи-2020» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://olimphse.ru/> (дата обращения: 09.09.2020).

Практическое занятие № 17

Аттестация учителя. Подготовка к аттестации в контексте системных изменений школьного образования

Цель: выявить возможности реализации творческой, исследовательской активности учителя в процессе подготовки к аттестации.

Темы для обсуждения

1. Каковы цель и задачи проведения аттестации педагогических работников?
2. Какие квалификационные категории существуют?
3. В какой форме проводится аттестация?
4. Методика подготовки к аттестации.

Список рекомендуемой литературы

1. Аттестация педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80aakec5bilkue.xn--33-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/gosudarstvennye-uslugi/uslugi-okazyvaemye-departamentom-obrazovaniya/324/> (дата обращения: 10.10.2020).

2. Аттестация педагогов под пристальным вниманием профсоюза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vladoblprof.ru/obkom/5897-attestatsiya-pedagogov-pod-pristalnym-vnimaniem-profsoyuza> (дата обращения: 10.10.2020).

3. Вертий, И. А. Самообразование как одно из направлений развития профессионализма педагога [Электронный ресурс] / И. А. Вертий // Достижения науки и образования. – 2018. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-kak-odno-iz-napravleniy-razvitiya-professionalizma-pedagoga/viewer> (дата обращения: 10.10.2020).

Задания для рейтинг-контроля

Рейтинг-контроль № 1

Подготовить две презентации, посвященные системным изменениям в школьном образовании:

1. Современная система школьного образования в России: традиции и инновации.
2. Инновации в моей школе: воспитательный (дидактический) аспект.

Рейтинг-контроль № 2

Защитить творческую работу, посвященную инновационным идеям организации внеучебной деятельности в современной школе. Представить работу в виде презентации.

Рейтинг-контроль № 3

1. Подготовиться к учебным дебатам на тему «Диагностика учебных достижений учащихся в логике системных изменений современного школьного образования».
2. Тест.

Примерные тестовые задания

1. Базовые компетентности педагога формируются в отечественных нормативных документах с позиций:
 - а) системы деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе);
 - б) теории свободного воспитания (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель);
 - в) психоаналитической теории личности (К. Г. Юнг, Э. Фромм);
 - г) прагматической педагогической теории (Д. Дьюи, У. Килпатрик).
2. Проекты стандарта педагога принадлежали авторским группам под руководством:
 - а) В. Д. Шадрикова, Е. А. Ямбурга;
 - б) Ш. А. Амонашвили, В. Д. Шадрикова;
 - в) Е. А. Ямбурга, Д. В. Ливанова;
 - г) Д. В. Ливанова, В. Л. Матросова.

3. Утвержденный 18 октября 2013 года профессиональный стандарт педагога к общепедагогическим трудовым функциям относит:

а) обучение, социализирующую деятельность, развивающую деятельность;

б) обучение, воспитательную деятельность, развивающую деятельность;

в) образование, самообразование, социализирующую деятельность;

г) преподавание, учение, воспитательную деятельность.

4. Эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура – базовые компетенции:

а) в области личностных качеств педагога;

б) разработке программы, дидактических, методических материалов;

в) организации педагогической деятельности;

г) обеспечении информационной основы педагогической деятельности.

5. Экспертная оценка портфолио педагогического работника включает:

а) подготовительный и исследовательский этапы;

б) диагностирующий и рефлексивный этапы;

в) апробационный и резюмирующий этапы.

Вопросы к экзамену

1. Понятие образовательной системы школы, воспитательной системы школы. Структура системы школьного образования.

2. Важнейшие исторические вехи становления отечественной системы школьного образования.

3. Советская система школьного образования

4. Системные изменения в школьном образовании, связанные с реализацией ФГОС.

5. ФГОС и ФГТ: принципы интеграции в логике системных изменений школьного образования.

6. Дихотомия традиции и инновационной деятельности с позиции системных изменений в школьном образовании.

7. Изменения в организации школьной системы и в управлении школой в условиях современного процесса модернизации образования.

8. Реализация концепции духовно-нравственного воспитания личности в процессе современной модернизации образования.

9. Универсальные учебные действия в логике системных изменений школьного образования.

10. Предметные, надпредметные и метапредметные результаты обучения; их роль в формировании новой системы школьного образования.

11. Компетентностный подход как методологическая основа системных изменений школьного образования.

12. Профессиональный стандарт педагога как меняющаяся и совершенствующаяся система.

13. Возможности интеграции основного и дополнительного образования в условиях инновационных процессов.

14. Закон об образовании РФ: правовое поле реализации системных изменений в школьном образовании.

15. Структура и содержание Федеральных государственных образовательных стандартов как основание для осуществления системных изменений в школьном образовании.

16. Инновационный потенциал подготовки педагога с позиций реализации профессионального стандарта.

17. Противоречия и закономерности реформирования диагностических процедур в логике системных изменений школьного образования.

18. Инновационные содержательные направления переподготовки, повышения квалификации учителя.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте портфолио «Системные изменения в деятельности школьников» на примере конкретного образовательного учреждения (организации), в которой вы работаете.

2. Проанализируйте результаты ВПР по своему предмету. Продемонстрировали ли обучающиеся личностные и метапредметные результаты? В чем это проявилось?

3. Проанализируйте результаты ЕГЭ по своему предмету. Как вы оцениваете сами задания, работу ваших учеников? Справедливо ли были оценены работы?

4. Сравните и проанализируйте два портфолио ваших учеников. Что бы вы рекомендовали авторам портфолио? Какими материалами можно было бы их дополнить?

5. Представьте индивидуальную образовательную траекторию вашего ученика, который демонстрирует серьезные успехи в какой-либо сфере (по школьному предмету, в спорте, музыке и др.). Какие трудности у этого ученика? Как вы учитываете его индивидуальные особенности?

6. Представьте и проанализируйте проектную работу одного из ваших учеников. Как вы ее оценили? Какими критериями пользовались?

7. Участвовали ли вы в профессиональном конкурсе или олимпиаде? Подготовьте портфолио по результатам вашего участия в конкурсе или олимпиаде.

8. Как вы считаете, «формирование мягких навыков» – это то же самое, что и формирование универсальных учебных действий? Какое из этих понятий вам ближе? Представьте результаты вашей работы по формированию универсальных учебных действий обучающихся.

9. Участвуете ли вы в деятельности инновационной образовательной площадки (или в другой инновационной деятельности образовательного учреждения)? Представьте свой вклад в эту инновационную деятельность.

10. Подготовьте обзор статей из педагогических журналов на тему «Направления инновационной деятельности современных российских школ».

Примерная тематика курсовых работ

1. Системные изменения школьного образования в связи с инновационными процессами развития воспитательной системы школы.

2. Системные изменения школьного образования в связи с реформированием на региональном, государственном уровне.

3. Отечественная система школьного образования в исторической ретроспективе: от «школ ученья книжного» до системы советского школьного образования. Важнейшие вехи становления отечественной системы школьного образования.

4. Управление школой в условиях реализации ФГОС.

5. Стадии реализации инновационных процессов. Закономерности реализации инновационных процессов в образовании.

6. Изменения в организации школьной системы и в управлении школой в условиях современного процесса модернизации образования.
7. Структура внутришкольного управления; функции директора, завучей, руководителей методических объединений в процессе модернизации школьного образования.
8. Воспитательный потенциал и смысл метапредметных результатов образования.
9. Реализация концепции духовно-нравственного воспитания личности в процессе современной модернизации образования.
10. Роль внеурочной деятельности в процессе осуществления системных изменений школьного образования.
11. Компетентностный подход как методологическая основа системных изменений школьного образования.
12. Профессиональный стандарт педагога как меняющаяся и совершенствующаяся система.
13. Личность учителя с позиций педагогической акмеологии.
14. Урочная, внеурочная деятельность и дополнительное образование в современной России. ФГОС и ФГТ. Сопоставление их функций, сфер деятельности.
15. Возможности интеграции основного и дополнительного образования в условиях инновационных процессов.
16. Процесс стандартизации по предметным сферам: потенциал реализации инновационных идей.
17. Противоречия и закономерности реформирования диагностических процедур в логике системных изменений школьного образования.
18. Система подготовки учителя в современной России. Педагогическое образование, его миссия, сущность и особенности реформирования в современных условиях.
19. Научная работа педагога. Образование педагога в течение всей жизни.
20. Инновационные направления переподготовки, повышения квалификации учителя.
21. Педагогическая поддержка талантливых детей как инновационное направление деятельности современной школы.
22. Кванториум как инновационная форма организации дополнительного образования школьников.

23. Всероссийские проверочные работы как инновационная форма диагностики результатов образовательной деятельности.

24. НИКО в современной системе диагностики результатов образовательного процесса.

25. Формы организации взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования в условиях инновационных процессов.

26. Возможности школы полного дня в организации самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся.

27. Возможности школы полного дня в организации художественной деятельности обучающихся.

28. Возможности школы полного дня в организации волонтерской работы.

29. Социальное проектирование в школе полного дня как инновация в образовании.

30. Возможности дистанционного образования школьников в контексте развития педагогической инноватики.

Краткие требования к содержанию и оформлению курсовой работы по дисциплине «Системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов»

Курсовая работа – самостоятельная учебно-исследовательская работа, которую магистрант осуществляет с помощью научного руководителя.

Курсовая работа включает в себя введение, основную часть, как правило, состоящую из двух (иногда трех) глав, заключение, список использованных источников, приложения.

Во *введении* описываются актуальность темы курсовой работы, степень ее исследованности (кратко перечисляются авторы, работавшие по данной теме или по близкой тематике, и их основные идеи).

Во введении содержится методологический аппарат исследования. Кроме актуальности и степени исследованности он включает в себя: объект, предмет, цель, задачи, методологические и теоретические основы, методы исследования, базу исследования, его источники, структуру работы.

Объект исследования – это целостное явление или процесс (как правило, образовательный), в рамках которого выделяется проблема исследования.

Предмет исследования – конкретный аспект, часть, сторона объекта, которая обуславливает выбор темы и цели.

Цель исследования – предполагаемый теоретический и практический результат (по формулировке часто близкий предмету исследования).

Задачи исследования могут соответствовать его главам и параграфам, а могут отражать этапы работы.

В курсовой работе желательно присутствие *гипотезы* – предположения, которое подтверждается (реже – опровергается) в процессе исследования.

Теоретико-методологические основы исследования включают краткое перечисление идей, научных подходов, принципов, на которые опирался автор (это перечисление дается с указанием имен классиков педагогики, выработавших данные принципы, идеи и подходы).

Методы исследования делятся на теоретические и практические (эмпирические). Во введении перечисляются методы, использованные в этой работе (например, анализ литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов; анкетирование, тестирование, эксперимент и пр.).

База исследования – образовательное учреждение, в котором осуществлялась практическая деятельность (например, МАОУ СОШ № 25 г. Владимира).

Структура работы – перечисление ее основных элементов («Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (54 названия), трех таблиц, пяти приложений»).

Введение может включать в себя научную новизну, если таковая имеется, а также практическую значимость работы.

Объем введения – около трех страниц.

Первая глава является теоретической. Она состоит из двух-трех параграфов, в которых излагаются научные основы исследования. В ней автор демонстрирует проработанность литературы по проблеме (монографий, статей в периодической печати, учебных пособий и пр.). Объем первой главы – около 20 страниц.

Вторая глава содержит описание практической деятельности автора курсовой работы. В ней излагается сам ход деятельности (например, ход междисциплинарного проекта), а также диагностика результатов этой деятельности (анализируются результаты анкетирования,

тестирования, экспериментальной деятельности, приводятся таблицы, диаграммы). По объему вторая глава должна быть сопоставима с первой главой.

Каждый параграф и каждая глава завершаются промежуточными выводами, которые помогают сформулировать итоговые выводы – заключение.

Заключение содержит выводы по всей работе. В заключении автор показывает, что все задачи курсовой работы решены, гипотеза подтвердилась (или была опровергнута). Объем заключения – две/три страницы.

Список использованной литературы оформляется согласно требованиям ГОСТ 7.1. – 2003 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

Приложения обязательно имеют названия и нумеруются. Например: «Приложение № 1. Пример проектной работы учащегося 7-го «А» класса Александра А.».

Приложения могут включать в себя таблицы, фотографии, сочинения, диаграммы и пр. Объем их не ограничен.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная школа живет в постоянно обновляющихся условиях. Инновации становятся системным явлением, оказывающим влияние на все объекты и процессы школьного образования: на концептуальные основания, взаимодействие субъектов образовательного процесса, содержание образования, педагогические технологии, средства оценивания, объекты и технологии мониторинга, режим дня, санитарные условия, требования к зданию и мебели, внешний вид школьников и пр.

Наиболее радикальные преобразования вступают в силу часто раньше, нежели они оказываются вполне осмысленными и отрефлексированными в педагогической науке. Такими преобразованиями являются дистанционное обучение, школа полного дня; введение отдельно выделенных и диагностируемых личностных и метапредметных результатов, обязательная проектная деятельность и т. д.

Системные изменения происходят и в структурах, которые включают в себя школу в качестве одного из элементов: формируются устойчивые сетевые взаимодействия «Дошкольное образовательное учреждение – Школа – Вуз – Предприятие»; школьные воспитательные пространства вбирают в себя все больше коллективных и индивидуальных субъектов: музей, библиотеки, театры, учреждения физкультуры и спорта.

Для того чтобы осмыслить масштаб и основные направления данной инновационной деятельности, необходимо учиться обобщать и классифицировать различные составляющие деятельности школы, иными словами, ориентироваться в педагогической системе и в системе школьного образования на теоретическом уровне.

В настоящее время «догоняющая позиция», при которой школа лишь пытается зафиксировать и отследить происходящие инновации, обрекает образовательную организацию на положение аутсайдера. Для того чтобы инновационные процессы были планируемыми, целенаправленными, эмоционально принимаемыми и учителями, и родителями, и самими школьниками, нужно инициировать собственную инновационную деятельность.

Некоторые направления данной деятельности в контексте системных изменений школьного образования представлены в пособии.

Они касаются типологии образовательных организаций, интеграции общего и дополнительного образования, развития способностей и талантов обучающихся, диагностики и оценивания в образовательном процессе. Но необходимо подчеркнуть, что сами инновации никак не могут и не должны быть самоценностью для школы. Мерилом успешности, продуктивности инновационной деятельности остаются отношения сотрудничества и взаимопомощи, возможность реализации субъектной позиции, раскрытие творческого потенциала всех участников образовательного процесса. Созданию условий для этого и служат системные изменения школьного образования в условиях инновационных процессов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Адольф, В. А.* Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 81 – 87.
2. Акмеология: методология, методы и технологии : материалы науч. сес., посвящ. 75-летию чл.-кор. РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
3. *Амонашвили, Ш. А.* Обучение. Оценка. Отметка. / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
4. *Богомолова, Л. И.* История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах : учеб. пособие / Владим. гос. гуманитар. ун-т ; Л. И. Богомолова, Л. И. Романова. – Владимир, 2010. – 294 с. – ISBN 978-5-87846-700-1.
5. *Бойцова, Е. Г.* Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе [Электронный ресурс] // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 12.09.2020).
6. *Борытко, Н. М.* Управление образовательными системами [Электронный ресурс] : учебник / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/324/63324/33446/page5> (дата обращения: 20.09.2020).
7. *Василькова, Т. А.* Основы андрагогики : учеб. пособие / Т. А. Василькова. – М. : КноРус, 2017. – 256 с. – ISBN 978-5-390-00344-2.
8. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы [Электронный ресурс] : постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. № 13 – XI. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm (дата обращения: 09.09.2020).
9. Внеурочная деятельность и дополнительное образование [Электронный ресурс] : разъяснительное письмо Горметодцентра департамента образования г. Москвы. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/metodicheskie-rekomendatsii/vneurochka.html> (дата обращения: 12.09.2020).
10. *Гузеев, В. В.* Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Школьные технологии, 2004. – 128 с. – ISBN 5-87953-189-9.

11. *Деркач, А. А.* Акмеология [Электронный ресурс] : учебник / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 252 с. – Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id> (дата обращения: 13.04.2020). – ISBN 5-314-00082-2.

12. *Джурицкий, А. Н.* История педагогики : учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 2000. – 432 с. – ISBN 5-691-00196-5.

13. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное : монография / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – М. : Высш. шк. экономики, 2019. – 280 с. – ISBN 978-5-7598-1956-1.

14. *Дюков, В. М.* Инновационные методы профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс] / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 12. – Режим доступа: http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=6517 (дата обращения: 13.09.2020).

15. *Евладова, Е. Б.* Внеурочная деятельность и дополнительное образование детей в условиях реализации ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] / Е. Б. Евладова. – Режим доступа: ipk74.ru/virtualcab/professional/vneurochnaya-deyatelnost/vneurochnaya-deyatelnost-i-dopolnitelnoe-obrazovanie-detej-v-usloviyah-realizacii-fgos-vtorogo-pokoleniya (дата обращения: 12.09.2020).

16. *Егоров, О. Г.* Проблемы развития современной школы (Из опыта работы) [Электронный ресурс] : монография / О. Г. Егоров. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 408 с. Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book> (дата обращения: 12.09.2020). – ISBN 978-5-9765-1546-8.

17. *Заводова, Н. А.* «Хромая лошадь» образовательного процесса. [Электронный ресурс] / Н. А. Заводова // Директор школы. – 2011. – № 5. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/35482541.html> (дата обращения: 20.09.2020).

18. *Загвязинский, В. И.* Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : учеб. пособие. / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – Тюмень : ТюмГУ, 2011. – 176 с. – ISBN 978-5-400-00505-3.

19. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с. – ISBN 5-88439-097-1.

20. Интервью с И. В. Абанкиной, профессором, директором Института развития образования при Высшей школе экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/topic/47530.php> (дата обращения: 10.02.2020).

21. *Ирхина, И. В.* Дидактическая система учителя как профессионально-личностный феномен / И. В. Ирхина // Проблемы современной дидактики: теория и практика : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Белгород, 27 окт. 2009 г. В 3 ч. Ч. 1 ; отв. ред. Л. М. Белогурова, Н. М. Фатьянова. – Белгород, 2010. – С. 22 – 25.

22. История педагогики и образования : учебник / А. И. Пискунов [и др.]. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 452 с. – ISBN 978-5-534-10264-7.

23. *Караковский, В. А.* Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения [Электронный ресурс] / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М. : Пед. общество России, 1999. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/170933/> (дата обращения: 15.09.2020).

24. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> (дата обращения: 15.09.2020).

25. *Краля, Н. А.* Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб.-метод. пособие / Н. А. Краля ; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : ОмГУ, 2005. – 59 с. – ISBN 5-7779-0556-0.

26. *Крившенко, Л. П.* Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Проспект, 2010. – 432 с. – ISBN 978-5-392-01302-9.

27. *Крючкова, Н. Н.* Моделирование интеграции основного и дополнительного образования детей в школе полного дня / Н. Н. Крючкова // Интеграция образования. – 2008. – № 3. – С. 91 – 97.

28. *Лукьянова, М. И.* Организационно-педагогические условия реализации акмеологической стратегии управления профессионально-личностным развитием педагога [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова, В. Н. Матюшин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: www.science-education.ru/120-15300 (дата обращения: 13.04.2020).

29. *Луховицкий, В. В.* Каким должно быть повышение квалификации педагогов? [Электронный ресурс] / В. В. Луховицкий. – Режим доступа: <https://gazeta-pedagogov.ru/kakim-dolzno-byt-povyshenie-kvalifikacii-pedagogov-profsojuz-uchitel/> (дата обращения: 21.10.2020).

30. *Макотрова, Г. В.* Оценивание индивидуальной динамики развития исследовательского потенциала школьников [Электронный ресурс] / Г. В. Макотрова. – Режим доступа: <http://journal.preemstvennost.ru/6-11-2014/44-standartizatsiya-v-oblasti-obrazovaniya/744-otsenivanie-individualnoj-dinamiki-razvitiya-issledovatel'skogo-potentsiala-shkolnikov> (дата обращения: 02.08.2020).

31. *Макотрова, Г. В.* Школа исследовательской культуры [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Г. В. Макотрова; под ред. проф. И. Ф. Исаева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 300 с. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book> (дата обращения: 15.09.2020). – ISBN 978-5-9765-1869-8.

32. *Марголис, А. А.* Модернизация педагогического образования в Российской Федерации : учеб. пособие / А. А. Марголис. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 334 с. – ISBN 978-5-94051-196-0.

33. *Марголис, А. А.* Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014 – 2017 гг.) / А. А. Марголис, М. А. Сафронова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 5 – 24.

34. Методические рекомендации по школе полного дня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sikachi.ippk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=87:2011-01-28-10-43-48&catid=44:1-&Itemid=58 (дата обращения: 10.09.2020).

35. *Монахова, Л. Ю.* Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Образование и наука. Т. 19. – 2017. – № 4. – С. 9 – 38.

36. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 01.09.2020).

37. Образование для сложного общества [Электронный ресурс] : доклад Global Education Futures. – 2018. – 213 с. – Режим доступа: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 10.09.2020).

38. Образование региона в зеркале оценочных процедур. 2018 – 2019 учебный год : сб. материалов / регион. информ.-аналит. центр оценки качества образования. – Владимир, 2019. – 495 с.

39. Образовательная система «Школа-2100» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com/> (дата обращения: 15.09.2020).

40. Осмоловская, И. М. Перспективы развития дидактики в информационном обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://texts.news/didaktika_1521/osmolovskaya-perspektivuyi-razvitiya-didaktiki-93568.html (дата обращения: 13.09.2020).

41. Педагогическая акмеология : коллект. моногр. / под ред. О. Б. Акимовой. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – 2012. – 251 с.

42. Подымова, Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: Личностный аспект [Электронный ресурс] : монография / Л. С. Подымова. – М. : Прометей, 2012. – 205 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog.php?item=tbknov&code=3&page=3> (дата обращения: 10.09.2020). – ISBN 978-5-4263-0108-5.

43. Подымова, Л. С. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности [Электронный ресурс] : монография / Л. С. Подымова, Л. А. Долинская. – М. : МПГУ, 2014. – 208 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog.php?item=tbknov&code=3&page> (дата обращения: 10.09.2020). – ISBN 978-5-4269-0108-5.

44. Пономарева, Г. М. Критерии оценки портфолио учителя / Г. М. Подымова // Директор школы. – 2011. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/35482570.html> (дата обращения: 08.09.2020).

45. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России № 499 от 1 июля 2013 г. (ред. от 15 ноября 2013 г.). – Режим доступа: http://mpgu.su/wp-content/uploads/2017/11/Prikaz-ot-01.07.2013-N-499_DPP.pdf (дата обращения: 10.09.2020).

46. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html> (дата обращения: 13.09.2020).

47. Профессиональный стандарт педагога: перспективы внедрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teachers.msk.ru/blog/254/13> (дата обращения: 10.02.2020).

48. Сборник лучших программ Всероссийского конкурса дополнительных общеобразовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи 2017 года. Методические материалы для региональных центров по работе с одаренными детьми и молодежью [Электронный ресурс]. – М., 2017. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=32796> (дата обращения: 12.08.2020).

49. *Селиванова, Н. Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н. Л. Селиванова. – М. : Институт теории и истории воспитания РАО, 2010. – 168 с. – ISBN 978-5-98586-013-1.

50. *Селиверстова, Е. Н.* От школы знания – к школе созидания : учеб. пособие / Владим. гос. гуманитар. ун-т ; Е. Н. Селиверстова. – Владимир, 2009. – 232 с. – ISBN 978-5-87846-679-0.

51. *Селиверстова, Е. Н.* Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания : учеб. пособие / Владим. гос. гуманитар. ун-т ; Е. Н. Селиверстова. – 2-е изд. – Владимир, 2017. – 206 с. – ISBN 978-5-9984-0802-1.

52. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 566 с. – ISBN 5-7965-0878-7.

53. *Сыманюк, Э. Э.* Педагогическая акмеология : учеб. пособие / Э. Э. Сыманюк. – М. : Юрайт, 2018. – 210 с. – ISBN 978-5-5340-6717-0.

54. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / Н. П. Несговорова, Г. Г. Недюрмагомедов, Л. В. Моисеева [и др.] ; сост. Н. П. Несговорова. – Курган : Изд. КГУ, 2013. – 316 с. – ISBN 978-5-4217-0133-4.

55. Учитель года России – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teacherofrussia.edu.ru/> (дата обращения: 15.09.2020).

56. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.09.2020).

57. Федеральные государственные требования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dopedu.ru/norm-prav/417-dwi.html> (дата обращения: 13.09.2020).

58. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66c0c83e63d34f08870033f56479217971de7ae4/ (дата обращения: 09.09.2020).

59. *Фёдорова, М. Ю.* Нормативно-правовое обеспечение образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Ю. Фёдорова. – М. : Академия, – 2012 . – 173 с. – ISBN 978-5-7695-9513-4.

60. *Хуторской, А. В.* Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 09.09.2020).

61. *Хуторской, А. В.* Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения: 02.09.2020).

62. *Хуторской, А. В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – Режим доступа: http://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf (дата обращения: 12.09.2020).

63. *Хуторской, А. В.* К обоснованию дидактической инноватики [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. – Режим доступа: <http://eidosinstitute.ru/journal/2011/204> (дата обращения: 09.09.2020).

64. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2010. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-4672-3.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Диалоговая ситуация – педагогическая ситуация, моделируемая учителем или возникающая спонтанно и основанная на диалоговом вопросе или задании. Диалоговая ситуация, в отличие от проблемной, не имеет однозначного решения. В диалоговой ситуации учитель не может предсказать ни результата, ни путей движения к этому результату. Часто диалоговые ситуации связаны с субъектным выбором, оценочной сферой, творчеством ученика.

Диагностика педагогическая – процесс и результат целенаправленной деятельности оценивания и контроля, направленной на совершенствование освоения обучающимися содержания образования, совершенствование образовательных программ и их структурных элементов, выявление причинно-следственных связей между образовательными результатами, содержанием образования и процессами обучения и воспитания.

Дополнительное образование – это вид добровольной образовательной деятельности, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом, профессиональном совершенствовании.

Игра (в образовании) – тип образовательной деятельности, мотив которой лежит не в результате, а в самом процессе этой деятельности, сопровождающейся игровым стилем общения, изменением социально-ролевых позиций в соответствии с условиями и атмосферой игры. По Л. С. Выготскому, ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, освобождаясь от ситуационной привязанности и выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

В образовании используются различные виды игр: настольные, подвижные, спортивные, ролевые, компьютерные, игры с водящим, игры с предметами.

Инновация педагогическая – нововведение в педагогической деятельности (или результат нововведения), направленное на повышение эффективности обучения и (или) воспитания. Инновации касаются целей, содержания, организации педагогического взаимодействия, субъектов педагогического взаимодействия, педагогических технологий.

Инновационная деятельность может осуществляться на трех уровнях.

Макроуровень инновационной деятельности предполагает изменения в целостной системе образования, изменение парадигмы образования.

Мезоуровень инновационной деятельности имеет отношение к образовательной среде региона, к конкретному учебному заведению (например, к инновационной образовательной площадке).

Микроуровень предполагает создание нового содержания или элементов содержания курса (предмета), новую технологию, метод, форму обучения (все это – преимущественно в индивидуальном педагогическом опыте).

Интеграция – развитие, связанное с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. В дидактике интеграция понимается как процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире, развития субъектности личности учащегося.

Интеграция предметов в школе – одно из направлений инновационного процесса развития содержания школьного образования, а также развития творческого потенциала педагогических коллективов. Интеграция преодолевает фрагментарность и мозаичность учебной информации, обеспечивает целостность знаний и ценностей обучающихся.

Исследовательская деятельность обучающихся – учебная деятельность, связанная с решением обучающимися исследовательской задачи с неизвестным для них способом и результатом решения. Исследовательская деятельность обучающихся предполагает в явном или свернутом виде прохождение обучающимися основных этапов научного исследования: постановку проблемы, изучение источников, теоретических оснований предполагаемого решения, выдвижение гипотез, выбор методов и методик исследования, сбор эмпирического материала, анализ, обобщение, выводы (подтверждение или опровержение гипотез).

Итоговое оценивание – оценивание, целью которого является объективное определение уровня освоения содержания образования (уровня компетентности), осуществляемое, как правило, по завершении темы, раздела, проектной работы. И. о. направлено на отчетность, сравнение учеников по объективным критериям, выявление соответствия

эталону знаний, умений и навыков ученика, а также соответствия достигнутого уровня образованности образовательному стандарту. Процедуры и. о. унифицированы, объективированы. В проектной деятельности результаты, как правило, выявляются путем суммирования баллов, полученных исполнителем проекта за все аспекты проектной работы.

Кванториум – технопарк для детей, учреждение дополнительного образования. Кванториум включает в себя несколько квантумов – отделений по разным видам деятельности (дополнительного образования).

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Междисциплинарные учебные программы на ступени основного общего образования – «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности учащихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности», «Основы смыслового чтения и работа с текстом».

Метод проектов – это педагогическая технология, ориентированная на самостоятельную деятельность учащихся, решающих какую-либо проблему, которая требует интегрирования содержания образования из различных предметных сфер, и достигающих конкретного результата (продукта) в течение определенного отрезка времени. Как педагогическая технология он включает в себя применение различных методов и приемов обучения, подчиненных цели проекта.

Мозговой штурм – метод стимулирования творческой активности, применяемый при работе с большой группой обучающихся. Мозговой штурм включает в себя три этапа: постановка (четкая формулировка) проблемы, генерация идей (выдвижение любых, даже абсурдных и фантастических идей без всякой критики и их запись), отбор и систематизация идей. Мозговой штурм обладает чертами игровой деятельности и стимулирует положительный настрой участников (даже в трудной ситуации).

Мотивация обучения – побуждение обучающихся к активной, продуктивной познавательной деятельности с помощью стимулирования или создания мотивов этой деятельности. Различают количественные и качественные характеристики мотивов: мотивы бывают сильными и слабыми; внутренними (познавательный интерес) и внешними (награда). Существуют также положительные мотивы (например, стремление получить практический результат) и отрицательные (избегание неудачи,

страх перед плохой отметкой). Наиболее эффективны внутренние положительныe мотивы.

Навыки будущего – универсальные навыки, которые можно применять в течение всей жизни, адаптируя к конкретной жизненной ситуации. Навыки будущего включают в себя способность ставить цели и достигать их, рефлексивные навыки, способность к самообразованию.

НИКО – Национальное исследование качества образования.

Образовательная технология – система теоретически обоснованных и обусловленных педагогической целью методов и приемов, а также форм организации процессов воспитания или обучения. Для педагогической технологии характерны научное проектирование педагогического результата, диагностически поставленная цель (то есть возможность проверки и измерения достижения результата), возможность пошагового движения и пошаговых (поэтапных) измерений промежуточных результатов, устойчивые высокие результаты, воспроизводимость.

Одаренность – наличие потенциально высоких способностей.

Педагогическая ситуация – целенаправленно создаваемая педагогом или возникающая спонтанно и получающая педагогическую интерпретацию совокупность условий и обстоятельств в области учебного предмета, в ценностной, деятельной, коммуникативной сферах.

Педагогическая поддержка в образовательной деятельности – это система целенаправленных действий по раскрытию внутренних резервов, возможностей обучающегося, развитию самостоятельности, ответственности, а также освоению содержания образования, необходимого для реализации проекта. Существует информационная и психолого-педагогическая поддержка ученика; поддержка, в зависимости от индивидуальных особенностей ученика, может быть непосредственной и опосредованной (скрытой), а также опережающей, своевременной, предупреждающей последствие. Различают технологии пролонгированной педагогической поддержки (на протяжении всего хода обучения и воспитания) и дискретной (в определенных точках, шагах образовательной деятельности).

Необходимость стимулирования самостоятельной субъектной деятельности обуславливает требования предпочтения скрытой, дискретной поддержки, однако вопрос о выборе стратегии и тактики педагогического сопровождения и поддержки решается в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося.

Предметные области и предметы в начальной школе: филология (русский язык, литературное чтение, иностранный язык); математика и информатика (математика); обществознание и естествознание (окружающий мир); основы духовно-нравственной культуры народов России; искусство (музыка, изобразительное искусство); технология, физическая культура.

Предметные области и предметы в основной школе: филология (русский язык, родной язык, литература, родная литература, иностранный язык, второй иностранный язык); общественно-научные предметы (история России, всеобщая история, обществознание, география); математика и информатика (математика, алгебра, геометрия, информатика); основы духовно-нравственной культуры народов России; естественно-научные предметы (физика, биология, химия); искусство (изобразительное искусство, музыка); технология (технология); физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности (физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности).

Предметные области и предметы по ФГОС среднего общего образования: филология и иностранные языки (русский язык и литература, родной (нерусский) язык и литература, иностранный язык, второй иностранный язык); общественные науки (история, обществознание, география, экономика, право, Россия в мире); математика и информатика (математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия; информатика); естественные науки (физика, химия, биология, естествознание); физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности.

Презентация – официальное представление результатов проектной деятельности, осуществляемое в различных формах: доклад, сопровождаемый слайд-шоу, спектакль, конференция, игра и пр.

Проблема – осознанная учеником трудность, учебная задача, вопрос, который вызывает затруднение в процессе познавательной деятельности. Проблема возникает на фоне противоречий. Она должна быть сформулирована самим учеником.

Проблемная ситуация – педагогическая ситуация затруднения в процессе учебной деятельности, специально создаваемая учителем для активизации познавательной деятельности обучающихся. В основе проблемной ситуации лежит проблема, которую ученик не может решить сразу, но имеет опыт и необходимые ресурсы, чтобы решить ее в

ближайшем будущем самостоятельно или с небольшой поддержкой взрослого. Ситуация, связанная с неразрешимой для ученика (в силу возраста, подготовки, социального положения и пр.) проблемой, не является проблемной ситуацией. Ситуация, в которой затруднение легко разрешимо для ученика, тоже не является проблемной ситуацией. Проблемная ситуация имеет известное учителю или предсказуемое решение, ряд возможных путей к этому решению.

Проблемный вопрос – вопрос, который ведет к созданию проблемной ситуации, вопрос, фиксирующий противоречие, границу между знанием и незнанием, конкретное затруднение.

Продукт проектной деятельности – результат реализации проекта, найденный автором проекта способ решения проблемы. Продукт проектной деятельности – реальный объект с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими, потребительскими качествами. Он оказывает воздействие на социальную ситуацию, меняя ее к лучшему.

Наличие продукта проектной деятельности – одна из ярких отличительных черт проектной технологии, внешне отличающая ее от проблемного, диалогового, развивающего обучения, результатом реализации которых являются «новое знание», интеллектуальное, художественное, духовно-нравственное «новообразование», не фиксируемое в объективируемой внешней форме.

Реформа образования – широкомасштабная деятельность по изменению целей, содержания, структуры, методов, форм организации образования в государстве. В настоящее время все чаще образовательные реформы носят межгосударственный характер.

Ролевая игра в образовании – моделирование обучающимися событий, процессов, происходящих в определенных условиях игры месте, времени, социуме. Участники ролевой игры играют персонажей, на роль которых они назначены, были выбраны, или персонажей, роль которых они выбрали самостоятельно. Участники ролевой игры руководствуются характеристиками, поведенческими, коммуникативными, ценностными качествами своих персонажей в рамках игровых реалий. Существуют правила проведения ролевой игры, в которых описаны рамки действия игроков, правила моделирования игровых ситуаций. Действия и реплики игроков являются импровизированными. Основ-

ной сюжет игры разрабатывает модератор. В ролевой игре используются костюмы, декорации, специально подобранное или декорированное игровое пространство.

Синтез – процесс соединения ранее разрозненных объектов или понятий в целое. Синтез позволяет получить представление о связях между составляющими предмета изучения.

Событийность – организация и проведение значимых для коллектива обучающихся событий, формирующих детско-взрослую общность, эмоциональную сферу, сознание и поведение обучающихся. Событийность образовательного проекта придает ему эмоциональную, личностную значимость, способствует закреплению результатов, стимулирует внутреннюю позитивную мотивацию в образовательной деятельности.

Формирующее оценивание – это оценивание в процессе обучения, обеспечивающее обратную связь между учителем и учениками. Оно включает в себя сбор данных о продвижении ученика в процессе освоения знаний, формирования умений и навыков, а также включение обучающихся в процесс совершенствования своего учения с помощью этих данных. Ф. о. чаще всего является неформальным, не выраженным в баллах; оно не предполагает сравнения учеников друг с другом. В процессе ф. о. важную роль играет самооценивание.

Цифровая образовательная среда – система условий реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Предполагается функционирование электронной информационно-образовательной среды, которая включает в себя: электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, технологических средств. ЦОС направлена на обеспечение освоения обучающимися образовательных программ независимо от места нахождения ученика.

Цифровая революция – переход к цифровым технологиям (с 1980-х годов по наст. вр.), который повлек за собой принципиальные изменения, обусловленные массовым распространением информационно-коммуникационных технологий.

Шаг – этап реализации проекта или педагогической технологии.

Школа полного дня – это новая модель школы, открытой целый день и обеспечивающей максимальное раскрытие способностей

ученика, его всестороннее психосоциальное развитие через коллективную совместную работу с учениками и учителями.

При организации школ полного дня в некоторых школах часть обязательных уроков переносится на вторую половину дня.

Школа полного дня – это образовательное учреждение, позволяющее наиболее полно объединить учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка в условиях учебного сообщества, сформировать образовательное пространство учреждения, способствующее реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, объединить в единый комплекс образовательные и оздоровительные процессы.

Экосистема образовательная – комплекс ориентиров и векторов развития, направленных на кооперацию общественных, государственных и личных интересов для устойчивого развития. Также под образовательной экосистемой понимают совокупность образовательных технологических решений. О. э. включает в себя объединенные образовательные подсистемы. Субъекты образовательной экосистемы действуют на основе взаимопомощи. Они способствуют, помогают работе друг друга, делятся ресурсами.

Эксперт – это специалист, приглашаемый для выдачи квалифицированного заключения (суждения) по вопросу.

Учебное издание

ДОРОШЕНКО Светлана Ивановна

СИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Учебное пособие

Редактор Ю. В. Сухарева

Технический редактор О. В. Балашова

Корректор Н. В. Пустовойтова

Компьютерная верстка П. А. Некрасова

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Подписано в печать 24.12.21.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 10,46. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.