образование

XXI века

М.М. ПОТАШНИК,  
М.В. ЛЕВИТ

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Образование XXI века

**М.М. ПОТАШНИК,  
М.В. ЛЕВИТ**

**ОСВОЕНИЕ**

**ФГОС:**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ  
МАТЕРИАЛЫ  
ДЛЯ УЧИТЕЛЯ**

***Пособие***

***для учителей и руководителей школ***



Педагогическое общество Москва 2016

России

ЛИО

**№6**

ЕКА

***Авторы:***

М.М. ПОТАШНИК, *действительный член (академик)  
Российской академии образования, доктор педагогических наук,*

*профессор;*

М.В. ЛЕВИТ, *заместитель директора 1514-й московской гимназии,  
кандидат педагогических наук*

**О 72 Поташник М.М., Левит М.В.**

Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Методиче­ское пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2016. — 208 с.

ISBN 978-5-93134-467-6

В пособии для практиков анализируются урок, внеурочная ра­бота, проектная и исследовательская деятельность учащихся, спо­собы оценки предметных, метапредметных и личностных результа­тов образования путем их сравнения на основе ФГОС и до освоения ФГОС. Приводятся технологии подготовки и проведения открытых уроков по требованиям стандартов, а также технология проверки овладения учителями знаниями, умениями, компетенциями, необ­ходимыми для реализации новых стандартов.

В книге даются ответы на острые вопросы практиков, связанные с освоением ФГОС.

Адресовано учителям, управленцам и методистам всех уровней.

ББК 74.26

ISBN 978-5-93134-467-6© Поташник М.М.,

Левит М.В., 2016 © 00 «Педагогическое общество России», 2016

**ВВЕДЕНИЕ**

Книга, которую Вы, уважаемый читатель, держите в руках, является логическим продолжением нашей же книги «Как по­мочь учителю в освоении ФГОС», вышедшей восемью тиражами в 2014-2015 годах. В связи с этим важная рекомендация тем, у кого первой книги нет: читать это издание следует, имея в виду необходимость в самом ближайшем будущем ознакомиться с его предшественником, так как настоящие методические материалы раскрывают способы реализации той сущности стандартов, кото­рая рассмотрена в предыдущей книге и которую и сейчас можно заказать и приобрести в ассортиментном кабинете издательства. Заказ по e-mail: [mail@pedobsh.ru](mailto:mail@pedobsh.ru) и телефону 8-(495)-953-99-12. Тем более, что в настоящей книге мы постоянно будем ссылать­ся на страницы предыдущей.

Тем, кто впервые сталкивается с темой настоящей книги, под­скажем: ФГОС — это аббревиатура словосочетания «федеральный государственный образовательный стандарт».

После публикации первого пособия, где мы разъясняли суть новых стандартов, авторы получили много писем с вопроса­ми методического характера («Как это делать?»). Поэтому мы ориентировались не столько на новое разъяснение сущности ФГОС, сколько на методические материалы, что и вынесли в подзаголовок.

У новой книги несколько особенностей:

* в каждой части мы использовали, как сказали бы теоретики и методологи, компаративистский подход (проще говоря — метод сравнения) для ответа на вопросы: чем отличается хороший урок хорошего учителя, урочная и внеурочная де­ятельность, оценка результатов образования, работа учите­ля над собой и др. ДО и ПОСЛЕ освоения ФГОС (сделано это в виде сравнительных таблиц по многим параметрам);
* мы отвечаем на тяжелейший для каждого практика вопрос «Как совместить ориентацию школы на ОГЭ, ЕГЭ, тесто­вую аттестацию в 4-ом классе, которую стали требовать органы образования и соответственно руководители школ, с новыми ФГОС, если они противоречат друг другу?»;
* мы везде отвечаем на вопрос, как, каким образом, с помо­щью чего учитель может что-либо менять в работе, в себе самом, чтобы овладеть ФГОС?;
* в книге приведена абсолютно инструментальная техноло­гия подготовки и проведения открытых уроков с разными целями на основе ФГОС;
* читатель познакомится (а некоторые впервые узнают) с гра­мотной трактовкой проектной и исследовательской деятель­ности учащихся (одно из обязательных требований ФГОС) и многие обнаружат: все, что они делали с учащимися по выполнению этого требования до сих пор, было профана­цией, ибо проектной и исследовательской деятельностью вообще не являлось.

Мы также создали совершенно необходимый методический материал, с помощью которого учитель сможет проверить свои знания, компетенции на их соответствие ФГОС, а руководители школ и их заместители обеспечить обратную связь, без которой их управление слепо.

По мнению преподавателей разных ИПК(ИРО) и руководи­телей школ ими зафиксировано ответственное и заинтересован­ное отношение к освоению ФГОС учителями начальной школы. Учителя же основной и старшей школы пока относятся к про­цессу освоения стандартов небрежно и формально, стремясь в первую очередь овладеть способами отчета, хотя даже тем, кому еще предстоит работа с ФГОС (6-11 классы), уже сейчас стоит использовать время и методпособия для подготовки самих себя к полноценному освоению стандартов.

Чтобы обеспечить содержательную связь книги, которую Вы держите в руках, с нашим предыдущим пособием «Как помочь учителю в освоении ФГОС», назовем шесть принципиальных нов­шеств, являющихся обязательными для овладения и реализации учителями в соответствии с ФГОС:

Первое новшество. Обеспечение и реализация только субъект­ной позиции учителя и ученика в образовательной деятельности;

Второе новшество. Разработка учителем на базе основной образовательной программы школы рабочих программ, учиты­вающих особенности классов (где учителю придется работать в текущем году), а также индивидуальные особенности учащих­ся этих классов (обученность, обучаемость, реальные учебные и воспитательные возможности), включая особенности профиль­ного, коррекционного, инклюзивного образования, обучения де-

тей на дому, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся на длительном лечении в медицинских уч­реждениях, и т.д.;

Третье новшество. Формирование не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов образования на уро­ках и во внеурочной работе;

Четвертое новшество. Обязательность разнообразной внеуроч­ной работы (в соответствии с рабочими программами), не явля­ющейся дополнительным образованием;

Пятое новшество. Оценка (а значит, при необходимости и самостоятельная разработка критериев, иных способов оцени­вания) метапредметных и личностных результатов образования учащихся;

Шестое новшество. Обязательное обучение детей проектной и исследовательской деятельности.

Сущность и способы реализации каждого из этих принци­пиальных новшеств рассмотрены в наших обеих книгах об ос­воении ФГОС.

**Краткие сведения об авторах**

Поташник М.М. работал учителем, заместителем директора, директором школы, заведующим кафедрой педагогики, заведу­ющим лабораторией НИИ управления и экономики образования РАО, профессором кафедры управления развитием образования МПГУ. Доктор педагогических наук, профессор, в 1992 г. избран членом-корреспондентом, а в 1995 г. — действительным членом (академиком) Российской академии образования.

Левит М.В. — учитель истории и обществознания, замести­тель директора 1514-й гимназии г. Москвы по учебно-воспита­тельной работе, в обязанности которого входит и научно-ме­тодическое обеспечение образовательного процесса, кандидат педагогических наук.

\* \* \*

Авторы считают своим приятным долгом выразить благодар­ность коллегам, чьи замечания, предложения, консультации и непосредственная помощь в подготовке текстов позволили нам создать эту книгу:

Ямбургу Евгению Александровичу — директору Центра обра­зования № 109 г. Москвы, заслуженному учителю РФ, доктору

педагогических наук, действительному члену (академику) Рос­сийской академии образования, сопредседателю Общественного совета при министерстве образования и науки РФ;

**Вифлеемскому Анатолию Борисовичу** — доктору экономиче­ских наук;

Соложнину Анатолию Валентиновичу — начальнику Отдела общего, дошкольного и дополнительного образования Мини­стерства общего и профессионального образования Свердлов­ской области, кандидату педагогических наук;

Степанову Павлу Валентиновичу — заместителю заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования Российской академии образо­вания, кандидату педагогических наук;

Григорьеву Дмитрию Васильевичу — заведующему отделом методологии и технологии воспитания личности Федерально­го института развития образования, кандидату педагогических наук;

Митяшову Петру Викторовичу — председателю Комитета по образованию Новониколаевского района Волгоградской области;

Филипповой Елене Григорьевне — начальнику Отдела образо­вания г. Волжска Республики Марий Эл;

Чеченковой Марине Викторовне — директору Калужского го­сударственного института развития образования, Почетному ра­ботнику общего образования РФ;

Распоповой Светлане Николаевне — заместителю директора Калужского государственного института развития образования, кандидату педагогических наук;

Кокаревой Зое Александровне — старшему научному сотруд­нику, доценту Вологодского института развития образования, кандидату педагогических наук;

Шкаредному Дмитрию Дмитриевичу — директору лицея № 9 г. Слободского Кировской области, заслуженному учителю РФ;

Шешуковой Ларисе Александровне — учителю начальных классов, заместителю директора лицея № 9 г. Слободского Ки­ровской области;

Могилевской Вере Алексеевне — заместителю директора Цен­тра образования № 109 г. Москвы, заслуженному учителю РФ;

Жигуловой Татьяне Анатольевне — учителю начальных клас­сов Центра образования № 109 г. Москвы;

Олину Игорю Витальевичу — директору школы пгт. Вахруши Слободского района Кировской области;

Беловой Анне Викторовне — директору гимназии № 1514 г. Москвы, члену Совета по образованию и науке при Президенте Российской Федерации;

Лизинскому Владимиру Михайловичу — главному редактору журнала «Управление школой. Завуч», кандидату педагогиче­ских наук;

Хроменковой Ольге Олеговне — главному консультанту Депар­тамента образования г. Липецка;

Быниной Татьяне Викторовне — директору школы № 5 г. Волж­ска республики Марий Эл;

Бухмастовой Елене Владимировне — начальнику Управления образования Ашинского района Челябинской области;

Шевалдиной Светлане Георгиевне — учителю математики и информатики школы № 3 г. Аши Челябинской области;

Волынцу Андрею Леонидовичу — и.о. директора Брянского го­родского информационно-методического центра.

**НЕОБХОДИМОЕ ПРЕДИСЛОВИЕ**

**СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ  
УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ -  
ГЛАВНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА,  
БЕЗ КОТОРОЙ**

**ОСВОЕНИЕ ФГОС НЕВОЗМОЖНО**

Названное, а именно субъектная позиция учителя и учени­ка в образовательном процессе — первое из шести обязательных новшеств, вводимых ФГОС, и относящееся ко всем частям и па­раграфам книги. Кратко рассмотрим суть вопроса, ибо именно в ней ключ к пониманию обязательности новшества. Субъект — это индивид или группа, обладающие осознанной творческой активностью и свободой в преобразовании себя и окружающей действительности.

Применительно к учителю и ученику: субъект — это тот, кто сам ставит перед собой цели, сам ищет способы их реализации и осуществляет их, сам оценивает результаты. Если еще проще, то субъект сам планирует, осуществляет и анализирует свою рабо­ту, ничего ни у кого не списывая, ни на кого не кивая, сам себя мотивирует и несет ответственность и за то, что и как делает, и за результаты. Учитель (и ученик), если он субъект, всегда акти­вен, что означает способность к инициативным действиям, име­ющим побудительную причину (мотив) в самом себе.

Учитель, являющийся субъектом своей педагогической де­ятельности и жизни, разумеется, может читать любые книги, изданные чьи-то разработки уроков, слушать лекторов в ИПК, ходить на открытые уроки коллег-мастеров, присутствовать на совещаниях, где оглашаются приказы, указания, рекомендации начальников и т.п., но решение, чему следовать, а чему нет, он принимает только сам, выбор материалов для работы осуществ­ляет только сам, он никогда не произносит фразы типа «А нам

сказали, что...», «А нам велели...» и сам несет ответственность за результаты своего труда.

Ответим на вопрос «Зачем это все нужно?», если можно спо­койно выполнять то, что требуют, велят.

Скажите, уважаемый читатель, кто из вас не хочет, чтобы его считали личностью? Все хотят!! Хотят быть независимыми, свободными в выборе, уважаемыми, авторитетными, интеллек­туальными, волевыми, то есть субъектами. Акцент на субъект­ное™ обусловлен не новыми модными теоретическими веяния­ми, а пониманием того, что субъектность есть суть, содержание и проявление личности.

Теперь объясним, почему новые стандарты так серьезно тре­буют от учителя и ученика выработки в себе и обязательного осуществления именно субъектной позиции в работе. Назовем три главные причины.

Первая. Все, что навязано человеку сверху, не приживается в нем, раньше или позже отторгается по мере того, как он стано­вится личностью. Даже школьник вызубривает навязанные ему знания (когда он не заинтересован, не понимает, зачем они ему нужны) только до сдачи ОГЭ и ЕГЭ, а потом они, не будучи при­своенными, отторгаются, забываются, и выпускник фактически остается необразованным, незрелым, неготовым к дальнейшей учебе, работе, к полноценной жизни.

Субъекту ничего навязать нельзя, поскольку он будет требовать обоснований, разъяснений, доказательств, ответов на вопросы «Почему?», «Зачем?», «Для чего?», и пока не поймет и добровольно не примет предложенное, пока оно не станет его собственным, он и выполнять ничего не будет или будет имитировать подчи­нение, а делать по-своему.

Вторая. В основе ФГОС лежит деятельностный подход, а дея­тельность, как известно, включает прежде всего личный мотив, самостоятельную постановку целей, выбор содержания и спосо­бов работы и т.д., что возможно только при субъектной позиции человека (и учителя, и ученика) в работе и учебе.

Рассмотрим реальную практику освоения ФГОС лучшими педагогами: они лично составляют рабочие программы, учиты­вающие возможности и особенности конкретных классов и де­тей, лично проектируют, режиссируют и исполняют намечен­ное (урок, внеурочное занятие) как субъекты образовательного процесса. Они самостоятельно выбирают или творят методики и сами реализуют их.

Здесь уместно провести параллель с врачом, который сам ста­вит диагноз, принимает решение по стратегии и тактике лече­ния, сам оперирует и т.д. И как бы ни закончилась его лечебная деятельность, пациенты, их родственники и друзья, руководите­ли больницы всегда будут считать конкретного врача-субъекта персонально ответственным за исход лечения.

Третья. Только субъект может проявлять самостоятельность в работе, вырабатывать ее в себе и нести ответственность за са­мостоятельный выбор решения, действия, поступка. Учитель и ученик могут выработать в себе самостоятельность только лич­ными пробами-тренировками и только при следовании субъект­ной позиции в работе, учебе. О самостоятельности подробно см. стр. 33—36 этой книги.

Учителя, не исповедующие субъектную позицию в жизни, ни­когда не признают себя ответственными за плохие результаты, всегда ищут причины не в себе, а в других (прежде всего в детях), находят отговорки, лукавые спекулятивные ссылки на что угодно типа «я это взяла из брошюры», «нам так сказали делать в ИПК (ИРО)», «попался очень слабый класс», «меня этому не учили» и т.п. Они всегда ссылаются только на внешние неблагоприятные об­стоятельства, которые действительно имеют место: низкую зарпла­ту, перегруженность уроками и отчетной документацией, любую необеспеченность образовательного процесса, отсутствие помощи от ИПК (ИРО) и методцентров, плохое управление образователь­ным процессом в школе, слабое развитие учеников, приходящих в школу, невнимание и беспомощность семьи, отметая этим любые претензии к себе и замалчивая тот факт, что их коллеги, работаю­щие в этих же условиях, достигают лучших результатов с этими же детьми. Это путь к деградации, путь в тупик.

В тексте ФГОС красной нитью проходит требование о лич­ной ответственности учителя за результаты работы при любых обстоятельствах, что возможно только при соблюдении субъект­ной позиции в образовательной деятельности.

Все сказанное относится и к ученику. Если субъектная по­зиция у школьника не развита, то он будет только пассивным объектом чьей-то воли (нередко злой) и неблагоприятных об­стоятельств. К каким последствиям для личности и общества это приводит — известно: потеря интереса к учебе, жизни, уход в виртуальную компьютерную псевдореальность, употребление наркотиков и др. В школе пассивный ученик замыкается в себе, становится изгоем, объектом насмешек, агрессии, манипуляций.

Как часто мы, учителя, сетуем на неразвитость, несамосто­ятельность, незрелость наших выпускников, забыв, что вся их школьная жизнь была нами же запрограммирована и не пред­усматривала их инициативу, лишала субъектности, поощряла конформизм (приспособленчество, пассивное принятие сущест- нующего порядка, чужих мнений, отсутствие собственной субъ­ектной позиции, некритичное следование псевдоценным модным тенденциям, сомнительным авторитетам). Так откуда же взяться ответственности и самостоятельности, умению брать инициати­ву на себя, способности действовать?!

Субъектная позиция не всем детям присуща от рождения. Она вырабатывается школой, учителем, который, используя свои субъ­ектные полномочия и личный пример, создает ученикам возмож­ность проявить субъектность. Образно говоря, ученик должен стать для самого себя учителем, быть одновременно и «я — учеником», и «я — учителем». Для формирования субъектной позиции ученика в обучении образовательный (педагогический) процесс строится таким образом, чтобы ученик переходил от прямого управления его учебной деятельностью со стороны учителя к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от внешней оценки к са­мооценке. Такая логика организации обучения, воспитания, раз­вития приводит к изменению позиции и ученика (он становится активным и заинтересованным участником учебного процесса), и учителя (он из урокодателя, отстраненного транслятора знаний становится педагогом-мотиватором и помощником ученика, со­здающим условия и стимулирующим его личностный рост, по­знавательную активность и самостоятельность).

Практиков всегда убеждает не только теория, но и примеры. Учителю с субъектной позицией на основе стандартов нужно проявить недюжинную волю, чтобы... отказаться (сначала хотя бы частично) от монологичного объяснения нового материала на всех уроках, а подумать, изобрести, создать проблемную си­туацию на уроке, чем вызвать интерес и желание детей самим сформулировать цель, самим освоить хоть часть материала. Учи­тель-субъект не побоится предоставить детям самостоятельность в поиске решения, не побоится привлечь их к оценке результа­тов своего труда.

Конечно, проще самому объяснить детям второй закон Нью­тона, чем организовать на каждом столе опыт с тележками, что­бы дети самостоятельно совершили открытие для себя великого закона механики.

Научить ученика хоть в какой-то мере учиться самостоятельно и требует ФГОС. А постоянно сообщать детям готовые знания -1 значит оставаться на отживших позициях. Работать по-новому, по-фгосовски — значит не бояться переделывать себя, не бояться отказаться от прежнего опыта. Это может только учитель, же-| лающий сформировать субъектную позицию и свою, и ученика.

До введения ФГОС субъектная позиция учителя, конечно,! провозглашалась, подразумевалась как нечто само собой разуме­ющееся, но фактически носила только декларативный характер. Никто ее не отрицал, но ни руководители всех уровней и ран­гов, ни сами учителя не стремились ее реализовывать. И это всех устраивало, принималось как некая данность.

После директивного введения ФГОС субъектная позиция учи­теля стала обязательной везде и всегда в качестве категорического требования к личности педагога-профессионала. Для несогласных напомним, что субъектная позиция учителя четко определена не только новыми ФГОС, но и государственным профессиональ­ным стандартом «Педагог», утвержденным министерствами об­разования, труда и соцзащиты, — стандартом, лежащим в основе аттестации педагога-профессионала.

А еще считаем уместным напомнить всем, не желающим ис­поведовать субъектную позицию в жизни, в работе, диалог Мол- чалина и Чацкого из великой комедии А.С. Грибоедова, где клас­сик иронично написал для всех нас (кстати, изучаемое в школе хрестоматийное произведение):

Молчалин: *В мои года не должно сметь свое суждение иметь.*

Чацкий: *Помилуйте, мы с Вами не ребяты,*

*Зачем же мнения чужие только святы?*

Молчалин: *Ведь надобно ж зависеть от других.*

Чацкий: *Зачем же надобно?*

Молчалин: *В чинах мы небольших.*

И, наконец, специальное обращение к директорам школ, их замам, в просторечии — завучам.

Субъектная позиция — дело для работников образования Рос­сии новое и непривычное. В нашей нынешней жизни такая по­зиция — редкость и, более того, серьезное неудобство, а иногда и прямая опасность: «Тебе больше всех надо?!», «Не высовывай­ся!», «Думаешь, ты — самая умная?», «Береженого Бог бережет» — эти слова всем опытом повседневной жизни каленым железом выжжены в душе каждого простого гражданина страны. И, ес­тественно, — учителя.

Поэтому руководитель школы, завуч, чтобы помочь учителю обрести субъектность в своей работе, должны САМИ каждый день «по капле выдавливать из себя раба», как писал А.П. Че­хов (вспомните, кстати, его образ «человека в футляре», учителя, между прочим). Чтобы управлять освоением ФГОС, они просто обязаны приобрести опыт собственной субъектности, то есть достоинства, профессиональной гордости, научного знания, а потому и полной уверенности в своем праве руководить вверен­ными их попечению взрослыми и детьми.

Только имея опыт становления в себе самом субъекта управ­ления, директор и завучи будут иметь ВОЗМОЖНОСТЬ, ПРА­ВО и УМЕНИЕ обеспечивать в образовательном процессе рост субъектности учителей, а через них и учеников. Так что тут путь только один: от субъектности руководителя в управлении школой, к субъектности учителей в педагогической деятель­ности и от нее — к субъектности учеников в обучении, воспи­тании и развитии.

Вне этого пути все разговоры об освоении ФГОС останутся либо благоглупостями, либо, что хуже, ФГОСы станут очередной дубиной для утверждения всевластия проверяющих чиновников.

И, наконец, только субъектная позиция позволяет руководи­телям и учителям понять, что при любых проверках освоения ФГОС бояться проверяющих чиновников - себя не уважать, ибо они могут проверить только формальную сторону (наличие до­кументов, внутришкольных локальных нормативных актов, от­четов и т.п.), а главное — образовательный (педагогический) про­цесс вне их интеллектуальных возможностей, так как в анализе уроков и внеурочных занятий и тем более в оценке результатов образования они невежественны. Потому-то те из них, кто осмо­трителен, туда и не лезут, а те, кто по недомыслию и от чинов­ничьей наглости самоуверенно пытается оценивать уроки, тут же ставят себя в положение, когда их некомпетентность моменталь­но проявится, и учителем, завучем, директором их неграмотные замечания и оценки также моментально могут (и должны) быть оспорены. Сейчас очевиден парадокс: руководители и учителя, являющиеся именно субъектами освоения стандартов, бесспор­но грамотнее тех, кто их проверяет.

Одним из важнейших признаков субъектности является ответ­ственность. Так те директора школ, их заместители и учителя, которые пасуют перед чиновниками (если говорить попросту — боятся их) не должны забывать, что именно они (а не проверяю-

«нность за (вникните, уважаемыйчит " "piUHraec\*№ ответа) 33 «"»(!) детей, Чинов™“е™ вё™ГЬ) ™р<»е(!)

НЫИ документооборот, сбор " только за своевремен-1 И тот, кто посмеет . ЛО тем же ФГОС. [[1]](#footnote-1)

ДРУГИХ „ скажет, что они conoCTaZT °ТВетств™«™ одних и

**Г™Пу~ЦИЮ’ ~ предупреждение в^оТудГс**1

***Паситесь, мирные народы!***

***Нас не разбудит чести клич.***

***„чему стадам дары свободы?***

***Их должно резать или стричь.***

***Наследство их из рода в роды Щмо с гремушками да бич***

**ЧАСТЬ I**

**УРОЧНАЯ И ВНЕУРОЧНАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
§ 1. Как следует трактовать традиционные понятия  
характеризующие образ (модель) урока на основе ФГОС  
( хнологическая карта, замысел, план, проект, сценарий,  
конспект, протокол, описание урока)**

1обпазРыВ^иТе В 3аГОЛОВКе паРаграфа назовем обобщенно -  
образы или формы представления урока Все они взяты Ппз

™всм -\* : нует. ьс гь мнение, что первые шесть - это по см™

И относятся к уроку, который хотят провес™ Последние дваМ- I Формы отображения на бумаге уже состоявшегося урока

Есть и другое мнение: при всей общности приведенные обпя )ы представления урока имеют свои особенности, не тождествен ДРУГ другу и потому нуждаются в специальных определениях и комментариях. Мы придерживаемся именно такой позиции и

"рЖГил: ёо—

***ании считать, что учитель работает на основе ФГОС Гп***

•|тс >з е ОТОВКИ УР°Ка Является Доказательством того

что учитель работает на основе ФГОС. ’

И еще одно важное предупреждение. Ни одна из названных  
Форм отображения урока не является обязательной, не може^

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**ВЗГЛЯД НА ФГОС: PRO ЕТ CONTRA**

Мы собирали мнения разных людей о работе по новым стан­дартам. Одни мнения пришли по почте, другие были высказаны во время и после лекций в устных вопросах, записках, на семина­рах, в ходе интерактивных занятий и публичных дискуссий. Более полутора сотен высказываний-мнений работников образования страны. Естественно, мы решили их группировать. Так получи­лись две группы: одна — мнения с критикой новых стандартов, другая — в поддержку ФГОС. Напомним: pro et contra (лат. — за и против) — один из методов ведения дискуссии, при кото­ром выдвигаются два ряда противоречащих аргументов. Первую группу мнений мы по понятной читателям причине приводим без указания имен их авторов, поскольку получили их в, так ска­зать, неавторизованном виде (без подписей в записках, высказы­ваниях с места, во время групповых занятий и т.п.). I

* ФГОС — это возврат к авторитаризму: как можно стан­дартизировать душу, как можно детей подгонять под какой-то стандарт? Работать по ФГОС — все равно, что пытаться изго­товлять роботов;
* Господа ученые, вы определитесь там наверху: либо ФГОС, либо ЕГЭ. И то, и другое не получится, поскольку одно исклю­чает другое;
* На всех совещаниях постоянно слышишь о новых стан­дартах, и все убеждены, что образование успешно перестроилось под новые ФГОС, хотя на деле все по-старому. Для большинства разговоры о стандартах важнее их применения;
* ФГОС обречены, поскольку учитель не может учить тому, чего не умеет сам: например, проектировать в том виде, как у вас это представлено в рукописи книги. В вузе учат другому, чем то, что требуют стандарты;
* На моей памяти это уже не помню какая по счету мод­ная кампания по реформированию образования (приоритетный нацпроект «Образование», «Наша новая школа», «Комплексный проект модернизации...» и т.д.). Ни одна из них не доведена до конца, результаты их неизвестны, все они брошены. И ФГОС ждет та же участь — так зачем брать в голову?;
* Не дали же критериев оценки метапредметных и личност­ных результатов образования в соответствии с ФГОС. Так кому они нужны, если по ним все равно нельзя работать?;
* ФГОС — действительно новое слово, это передовая наука и практика. Но кому это нужно в нашей стране? Скоро все рав­но либо запретят, либо заменят на еще что-нибудь более новое;
* ФГОС как реальное новшество нужно взращивать терпе­ливо, тщательно, не торопясь и без словесной трескотни. Но это абсолютно неприемлемо для современной России, ее чиновников от образования (то есть начальников), которым нужны только быстрые результаты. А поспешишь — людей насмешишь, и что скоро — то не споро. Кто ж у нас следует мудрым русским посло­вицам? Потому освоение ФГОС — напрасная трата сил.

Два отрицательных мнения о ФГОС мы получили с подпи­сью несомненно авторитетных специалистов-профессионалов, которые мы приводим.

А.Б. Вифлеемский — *доктор экономических наук:*

«НИЧЕГО ХОРОШЕГО ФГОС НЕ ДАЕТ! И это связано не с содержанием стандартов, а с организационными, финансовыми и правовыми противоречиями.

1. Непонятно, добровольно или принудительно дети должны посещать внеурочные мероприятия? Если добровольно и в рам­ках «индивидуальных маршрутов», то как быть с обязательностью выполнения стандарта? И почему тогда Минобрнауки пишет об обязательности выполнения плана внеурочной работы? Значит, детей ждут перегрузки... А как еще иначе назвать 10 обязатель­ных, зачастую ненужных, часов в неделю?
2. Минобрнауки полагает, что время внеурочной деятельнос­ти «не может быть включено в предельно допустимое количе­ство учебных занятий, так как план внеурочной деятельности реализуется в отличных от урока формах». Однако согласно п. 10.5. СанПиН 2.4.2.2821 «Величину недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемую через уроч­ную и внеурочную деятельность, определяют в соответствии со своей таблицей 3». В СанПиН учебными занятиями считаются как уроки, так и внеурочная деятельность. В результате дирек­тор оказывается между «молотом» Роспотребнадзора (необходи­мостью соблюдения СанПиН) и «наковальней» Рособрнадзора, требующего в обязательном порядке реализовать эти 10 часов дополнительно к урочной нагрузке.

При этом в регионах деньги на дополнительные 10 часов, как правило, при расчете нормативов не учитываются. Это уже до­полнительная головная боль директоров школ. Да и учителям от этого придется несладко, так как внеурочная деятельность в полном объеме не оплачивается (не включается в тарификацию в качестве нагрузки). В лучшем случае учителя будут получать небольшие доплаты, неадекватные временным и другим затратам.

1. Правовое невежество Минобрнауки при введении ФГОС потрясает. Мы читаем их рекомендации и примерные основные общеобразовательные программы, где говорится, что внеурочная деятельность в каникулярное время может реализовываться в рамках тематических программ (лагерь с дневным пребыванием на базе общеобразовательной организации или на базе загород­ных детских центров, в походах, поездках и т.д.). Однако, если внеурочная деятельность — часть основной общеобразовательной программы, то у организации, которая будет её реализовывать, должна быть лицензия на реализацию основных общеобразова­тельных программ. Причем в лицензии указывается и место веде­ния образовательной деятельности. А деятельность без лицензии или вне места, указанного в лицензии — уже административное правонарушение, за которое наступает ответственность.

Еще смешнее с учетом разговоров о профессиональном стан­дарте педагога выглядят рекомендации привлекать непонятно ка­ких лиц к осуществлению внеурочной деятельности. Особенно карикатурно это выглядит на фоне разговоров о новизне стан­дартов и важности этой самой внеурочной деятельности в фор­мировании чего-то там очень важного. Оказывается, для этого «формирования» педагогическое образование и высокая квали­фикация вовсе не нужны!

Так что только дополнительные проблемы от ФГОС всем — и школе, и детям и их родителям».

*От авторов книги. Прежде, чем представить письменно сле­дующее мнение, его автор прочел нам текст по телефону. В голосе были боль, гнев, досада, страдание, слезы немолодого человека, всю жизнь отдавшего служению детям, школе, российскому образова­нию. В печатном тексте всего этого не отразишь, а потому мы рекомендуем читателям постараться услышать, почувствовать и прочувствовать написанное так, как это произносил автор текс­та. Ведь интонации — это тоже значимая информация.*

В.М. Лизинский — *главный редактор журнала «Управление сов­ременной школой. Завуч», кандидат педагогических наук:*

«Закон о стандартах принят, и его надо выполнять. Он при­нят при нашем общем попустительстве, потому что голос наш был тоньше писка. Мы, забившись в свои норки, пашем свою индивидуальную учебно-методическую делянку, отдав педагоги­ческое пространство невежественным чиновникам.

В прошлом году я организовал курсы и конференцию по но­вым стандартам. Там читали лекции одиннадцать ученых от до­центов до профессоров включительно, в том числе и некоторые авторы стандартов. В конце слушатели-практики заявили, что теперь уж вообще ничего не понятно.

Если стандарты настолько туманны, расплывчаты и не имеют критериев, четких технологий и методик выполнения, то грош им цена, тем более если учителя их не понимают.

Некоторое время назад власть велела по мановению своей руки осуществить общенациональную инициативу «Наша новая школа», и уже к концу первой недели многие провели педсове­ты, вписали в программы развития фразу о новой школе или о том, что они старую школу мгновенно превратили в новую. И это без ресурсов, без авторских концепций и, самое главное, без ученых и методистов, которые должны были научить и по­мочь практикам поднять школу на новый уровень! Получилась

I

школа не наша и не новая. То же самое произошло с новыми ФГОС. Отраслевая власть наказала разработать новые образо­вательные программы, что, кстати, не под силу даже целым ин­ститутам, и эти программы теперь усталым практикам нужно откуда-то переписывать. Было велено воспитать гражданина- патриота, усилить духовно-нравственное воспитание (не ска­зав, как это делать в безнравственных условиях), и школа снова безропотно взяла под козырек. Много чего еще можно было бы сказать о непонятном механическом объединении разнородных образовательных организаций, сокращении блока воспитания, изгнания из школ психологов и других необходимых специали­стов, что разрушает российское образование. Остается признать, что социальное, личностное, профессиональное выгорание адми­нистраторов и педагогов вышло на уровень, когда у них вместо освоения стандартов осталось четыре задачи: готовить детей к встрече с репетиторами, гонять сильных и слабых на олимпиа­ды, ради рейтинга скрывать проблемы и проводить традицион­ные навязанные сверху мероприятия».

***Комментарий авторов книги.***

*Мы не могли не поместить это мнение и потому, что согласны с ним, и потому, что человек не побоялся поставить под обличи­тельным текстом свою подпись, что уже есть смелый граждан­ский поступок.*

*Написанное, конечно же, горькая правда, о которой читатели знают, но, в отличие от В.М. Лизинского, говорят о ней только в личных разговорах, только шепотом и никогда с трибуны или в печати.*

*Кто-то из невежественных чиновников от образования (а та­ких среди письмоводителей большинство) наверняка обвинит на­писавшего гневные строки в кликушестве и очернительстве. Но это несправедливо, ибо приведенное — правда, хотя, по нашему мнению, не полная. Да, письмо написано запальчиво, но для нас важно, что письмо написано честно, пронзительно, с болью о рос­сийском образовании.*

*А поместили мы его еще и для тех, кто разделяет позицию авто­ра, но у кого для высказывания правды не хватает духа произнести ее вслух при всех на педсовете, районной/городской конференции, в присутствии губернатора и его присных. Этим людям можно по­рекомендовать хотя бы процитировать приведенное мнение в над­ежде, что кто-то из властей услышит и задумается. А кто-то из практиков, возможно, присоединится к высказанному.*

*Кроме этого нельзя отрицать, что цели у новых стандартов и результаты их реализации (осознанно предметные через обучение, метапредметные через развитие и личностные через воспитание) очень даже социально ценные (хоть и не обеспеченные условиями). Да и сам В.М. Лизинский вначале говорит, что раз закон о ФГОС принят, его надо выполнять.*

*Конечно, учитель уже в который раз оказывается в тяжелейшей ситуации когнитивного диссонанса, когда и мозг, и душа разрыва­ются от противоречий между требуемым и его обеспеченностью. Мы очень старались, чтобы наша книга облегчила учителю работу над освоением ФГОС, что ни в коем случае не умаляет высказан­ное В.М. Лизинским.*

**II группа — за**

Сначала несколько обобщенных нами типичных, но безымян­ных высказываний «за»:

* Раньше мы пытались что-либо только объяснять ученикам; теперь ученики пытаются вместе с нами что-то сделать;
* Раньше ученик отвечал на не свои (а на наши) вопросы и не своими словами; теперь он учится своими словами формули­ровать свои вопросы;
* Раньше ученик учился русскому, математике, истории, гео­графии и прочим предметам; теперь же, прежде всего, он учится учиться;
* Раньше мы заставляли ученика учиться; теперь он побу­ждает нас его грамотно учить;
* Раньше мы думали, что корень учения горек, а плоды его сладки; теперь ФГОС делает сладким корень учения (его про­цесс), а его плоды (ОГЭ и ЕГЭ) — горькими».

А теперь с гордостью приведем точку зрения не просто ум­ных людей, а мнения тех, кто долго и успешно работал в школе и в системе образования и потому знает, что такое труд учителя, это люди, эрудированные, хорошо образованные, мудрые, очень творческие и высочайшего профессионализма, добившиеся высо­ких результатов в своей педагогической или управленческой дея­тельности, — те, кто являет собой цвет российского образования.

Здесь свежие мысли есть в каждом мнении, этот текст сле­дует читать тщательно и терпеливо как источник идей для ра­боты, ибо это мнения тех, кто уже преодолел период критики стандартов и обрел опыт его созидательного освоения. Матери-

ал полезен не только учителям, но и руководителям органов об­разования и школ.

А.М. Каменский — *директор лицея № 590 г. Санкт-Петербур­га, заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, лауреат премии Президента РФ:*

«Хороший урок на основе ФГОС отличается от прежнего хо­рошего урока тем, что новый урок больше, чем урок. Стандарты предусматривают обязательную разнообразную внеурочную дея­тельность как логическое продолжение урока: от традиционной работы в библиотеке, подготовки исследований и проектов до ге­окешинга, прохождения квестов и лангедока[[2]](#footnote-2). Такими возможно­стями даже очень хороший урок до освоения ФГОС не обладал».

П.В. Митяшов — *председатель Комитета по образованию Но­вониколаевского района Волгоградской области:*

«Как филолог могу сказать, что ***до ФГОС учитель воспитывал культуру речи, после ФГОС — культуру мысли.***

Как школьный педагог, преподаватель колледжа в прошлом и сейчас как управленец могу утверждать: до ФГОС учитель, дав­ший посредственный урок, легко мог найти какое-то оправдание: сослаться на заимствованные разработки, чье-то мнение, свой, якобы, нестандартный подход, которого завуч не понимает, на то, что учитель, де, экспериментирует (потому и не написали дети ни слова в тетради на уроке русского языка; судить, мол, надо потом, по конечным результатам) и т.д.

После ФГОС этот номер не пройдет, поскольку в конце урока (темы, курса) обязательно должны быть достигнуты конкретные предметные, метапредметные и личностные результаты. И еще потому, что есть эта книга, сравнительная таблица хороших уро­ков до и на основе ФГОС, где четко названы главные требования к современному уроку от мотива и цели до результата».

Е.Я. Карелина — *учитель начальных классов (стаж 30 лет) школы п.г.т. Вахруши Слободского района Кировской области, От­личник народного просвещения, кавалер почетного знака «Педагоги­ческая слава» (высшая учительская награда в Кировской области):*

«Реальных изменений много. Главные из них:

1. Самостоятельная деятельность детей стала занимать более половины времени урока;
2. Образовательная среда, которая по традиции создавалась учителем (он оформлял стенды, презентации и т.п.), теперь со­здается детьми (они готовят их сами, так как обучены и приу­чены к этому);
3. В определении деятельности детей стали преобладать такие формулировки, как «докажите», «сравните», «создайте схему», «исследуйте», «придумайте» и т.п.;
4. На занятиях преобладает не фронтальная, а групповая и индивидуальная формы работы;
5. В результатах обучения учитель ориентируется на самоо­ценку учеников».
6. В. Лисина — *директор Информационно-методического центра Можгинского района Удмуртской республики:*

«До освоения ФГОС хороший учитель давал детям теорию, мучительно стремясь использовать методы активного обучения. Получалось не всегда, поскольку теория детям малоинтересна. После чего теория также мучительно как-то закреплялась на пра­ктике, что получалось тоже не всегда. При этом сценарии терял­ся этап мотивации, поскольку эксплуатировалась только память, и дети не всегда понимали, для чего это им надо. Ведь основа личностного смысла — мотив, а он не возникал.

Здесь учитель был в позиции все знающего, оценивающего и диктующего, что есть истина, которую надо выучить и запомнить.

После освоения ФГОС детям предлагается практическая зада­ча (обязательно и только в увлекательной форме!), ребенок дей­ствует наивным житейским подходом, пытаясь ее как-то решить, и вдруг обнаруживает недостаточность имеющихся знаний и ин­струментов познания. У него возникает потребность в поиске но­вых знаний и способов мышления, чтобы решить поставленную задачу. Вот она мотивация!

Здесь учитель в позиции равного, вместе ищущего. Истина не задается детям в готовом виде и категорически для запоминания, как раньше, а выявляется в процессе коммуникации учащихся с учащимися, путем столкновения разных точек зрения, путем прихода к противоречию и его разрешению. Учитель выступает в роли организатора учебы ребенка».

1. А. Могилевская — *заместитель директора,* И.Е. Власова — *старший методист образовательного комплекса «Школа 109» г. Москвы:*

«1. Темп развития информационного общества изменил и темп ведения урока, увеличился объем предлагаемой информации;

1. В учебниках по ФГОС в помощь учителю предлагаются ва­рианты заданий для всех групп детей с включением упражнений по рефлексии собственной деятельности ученика, что позволяет высвободить время на уроке для оказания индивидуальной по­мощи детям;
2. Новый предмет «Проектная деятельность» дает учителю возможность избежать стереотипов в организации урока, позво­ляет апробировать, внедрить и использовать новые подходы к преподаванию;
3. Новые информационные ресурсы (источники получения новой информации) побуждают учащихся к самостоятельному поиску и отбору информации».

О.А. Ефимова — *директор школы № 18 г. Братска Иркутской области:*

«Проблема освоения ФГОС в том, что учителя-стажисты не могут преодолеть в себе урокодателя, их опыт, с одной стороны, — основа их хорошей работы в прошлом, с другой, — существенная помеха в работе на основе новых стандартов. Многие из них ни­как не могут увидеть себя в новом качестве, почувствовать удо­вольствие от нового типа сотрудничества с детьми. Их уроки ста­новятся однообразными, скучными, неинтересными для детей.

Более молодым учителям не хватает знаний предмета и осо­бенно методики, чтобы видеть урок комплексно и в целом. И хотя они сравнительно легко схватывают новые требования ФГОС, дети недополучают знаний и умений, благодаря которым смогут увеличить личный ресурс.

Поэтому освоение ФГОС для всех учителей требует личной заинтересованности, самообразования, времени и желания из­мениться, а не продолжать читать лекции на уроках и повышать голос на детей».

А.В. Соложнин — *начальник Отдела общего образования Ми­нистерства образования Свердловской области, кандидат педаго­гических наук:*

«Что дал ФГОС учителю, ребенку, родителю?

Он дал только тем, кто хотел и сумел взять. Сужу по по­чте, которую получаем каждый день. ФГОСы новые, но жалобы родителей старые и со стандартами не связанные: незаслужен­но поставили много двоек; выгнали с урока; учитель травит; не берут в профильный класс, ссылаясь на половину троек за год; хамят, угрожают; ссылаясь на ФГОС, требуют... приобрести кан­цтовары, справочные пособия или сдать деньги на внеклассные

мероприятия и т.д. За два года приема писем родители ни разу не потребовали индивидуального учебного плана, выбора учителя или определенного комплекта учебников, оценивания по трем видам результатов ФГОС, творческих заданий для своих детей. Потому ничего этого и нет.

Похоже, что мы имеем дело только с хорошо налаженной от­четностью наверх, по которой видно, что всё и везде замечатель­но (разработаны программы, пройдены курсы и все используют новейшие образовательные технологии). А в массовой практи­ке по-прежнему: только классно-урочная система, только один на всех учебный план, оценки только за знания и только от 2 до 5, стремление любой ценой подготовить ребенка к ЕГЭ. Ну, а чтобы ЕГЭ состоялся как надо, с начальной школы проводим «Диагностические контрольные работы», иные тестирования, по которым «выводов делать нельзя», но, все-таки, «выводы делать надо», и их делают.

Что ФГОС может дать тем, кто хочет не на словах, а реально от них что-то хорошее взять?

Детям («обучающимся», как их принято теперь называть) он может дать индивидуальный учебный план. Это же мечта ребенка и грамотных родителей!! Вчитайтесь в пункт 3 части 1 статьи 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федера­ции»: «ФГОС обеспечивают... вариативность содержания образо­вательных программ ... с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся». А раз так, то самых вниматель­ных и настойчивых родителей можно поздравить с тем, что у них возникло право на обучение ребенка с гарантией качества минимум «на тройку». Неуспешных учеников по определению быть не должно! Если ребенок «не успевает», то под него долж­на быть разработана иная образовательная программа, то есть с учетом потребностей и способностей. Заметим еще, что понятие «индивидуальный учебный план» стало требованием Закона (см. п. 23 ст. 2 ФЗ 273). Родители ничего этого не знают, а школы всячески стараются эту информацию от них скрыть.

Обязательным механизмом управления образовательным про­цессом должен быть Договор (ст. 54 ФЗ 273) между школой и родителями. Учитывая, что мы привыкли подписывать любые договоры «по установленной форме», родителям рекомендуется читать такой договор прежде, чем подписывать. И обязательно настаивать на своих условиях, как минимум, на учете потреб­ностей и способностей ребенка. Имеются факты, когда учителя

увольнялись из школы с такой аргументацией: «Родители переста­ли меня слушаться», и категорически не желали перестраиваться.

Что ФГОС даст или должен дать школе, то есть учителям и администрации? Прежде всего — работу над новым содержанием и организацией образовательного процесса. Предвижу бунт: «Это же теперь под каждого ученика надо писать отдельный учебный план. Это чуть ли не расписание под каждого ученика выстра­ивать. А как мы отчитаемся перед бухгалтерией, перед отделом финансового контроля, перед Счетной палатой и т.д.?». Отве­тим: «А как в школах развитых стран все дети учатся по инди­видуальным учебным планам, выбирая вместе с родителями и учителями приемлемый для себя вариант содержания обучения в рамках предметно-групповой системы?». Кстати, легкий бунт недавно произошел на совещании у Реморенко (тогда замести­тель федерального министра образования, — авт.). Он предлагал делать 115 учебных планов на 115 учеников, а еще подлил масла в огонь вопросом: «А с чего вы взяли, что классно-урочная си­стема является единственной?». И в самом деле...

Краткое резюме: ФГОС дает большой простор для творчества. Но только для пассионариев настоящих. Для массы — это голов­ная боль. И массы постараются залезть и залезут в единое ложе, чтобы можно было легче отчитаться. Очень жаль, что им стан­дарты ничего не дадут».

Т.А. Жигулова — *учитель начальных классов образовательного комплекса № 109 г. Москвы:*

«Федеральные государственные образовательные стандарты — это, прежде всего, уход от стандартов (в прежнем понимании это­го термина: «типовой образец, которому должно удовлетворять что-либо...» или «то, что не содержит в себе ничего своеобраз­ного, оригинального; шаблон, трафарет»), ФГОС — это уход от стандартов мышления, преподавания; от прошлого, кажущегося стабильным опыта, от лености ума, души, настроения».

С.Н. Распопова — *заместитель директора Калужского госу­дарственного института развития образования, кандидат педа­гогических наук*:

«1. Новые стандарты, по моему мнению восторженной идеа­листки, позволят избавить российское образование от «синдро­ма выученной беспомощности», когда даже пятёрочнику была не по силам простая практическая задача, например, рассказать о себе, своих увлечениях в домашнем сочинении в жанре пись­ма другу после отличного усвоения основ теории языка и речи.

1. Работа над освоением новых стандартов и поиск способов достижения указанных государством образовательных резуль­татов — для школьных коллективов, конечно, трудоемкая дея­тельность, но она же — то общее для всех именно дело, которое позволит педколлективу избежать косности, консерватизма, зат­хлости, рутинности, разрушающих профессионализм.

Работа над ФГОС — интересное своей новизной поле педаго­гического поиска, и именно его коллективный характер и коллек­тивные находки (особенно командная работа по согласованному учителями разных предметов определению УУД) способны при­вести к тем новым результатам, которые определены стандартом.

1. Серьезные психологические основания нового стандарта не ограничивают успешность развития ребенка только учебными достижениями (имею в виду еще метапредметные и личностные результаты). Здесь очень полезно и учителям, и особенно чинов­никам понять вторичность количественных оценок, которые, строго говоря, вообще неприемлемы для оценки педагогической деятельности (таково требование науки). Кроме этого, количе­ственные оценки превращены властями в инструмент манипу­ляции педагогами и школами.
2. ФГОС — это компас для ищущего и прививка от дурака. И в том, и в другом очень нуждается школа.
3. Названное выше — это то ценное, что должно быть. А пока в школах реально мы имеем: объемные отчеты по освоению ФГОС и активную, восторженную риторику».

Г.Е. Пейсахович — *директор образовательного центра «Лицей Бауманский» г. Йошкар-Олы, заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук:*

«Известно, что преобладание в гражданским обществе куль­туры доверия в значительной мере определяет успех деятельно­сти людей.

ФГОС дает возможность каждому школьнику самоопределить­ся, сконцентрировать свои усилия на по-настоящему важных и интересных именно для себя аспектах обучения, лично делать выбор при решении проблем и задач. А это означает возникно­вение ответственности за этот выбор.

Теперь не только учителя и родители отвечают за результаты обучения, но и сам ученик, принимая решение, поскольку этим берет на себя ответственность за результат.

Принятие новых образовательных стандартов нужно всем: и учителям, и родителям, и детям. Учителям — так как стиму-

лирует их двигаться в ногу со временем, системно переосмы­слив свою новую миссию в образовании школьников. Родите­лям (после специальной работы с ними) из вечно недовольных и все критикующих потребителей стать партнерами по общей заботе. Детям при предоставлении им возможности участво­вать в планировании, постановке задач, высказывании своего мнения и учете его, в контроле, самооценке своей работы стать реально причастными к эволюции школы как от места пере­дачи и потребления знаний к школе, проектирующей развитие творческих способностей личности и реальное будущее своих воспитан н и ков».

Е.А. Ямбург — *директор школы Ns 109 г. Москвы, заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, действительный член (академик) Российской академии образования:*

«ФГОС требует индивидуализации обучения вплоть до орга­низации образовательного процесса на основе индивидуальных учебных планов, что стало требованием и закона «Об образова­нии в РФ». Это — мечта и осуществить ее сейчас неимоверно трудно. В нашей адаптивной школе (школе для всех) мы смогли пока создать три условия, обеспечившие наши шаги к вышеназ­ванной мечте:

1. Профильность обучения;
2. Уровневую дифференциацию (в рамках одного профиля уровень обучения может быть разным);
3. Предоставление ученикам и их родителям возможности выбора оптимальных форм обучения (очная, очно-заочная, ди­стантная, параллельное обучение в учреждениях допобразования, курсы при вузах с начала учебного года, репетиторство, обучение на кафедрах и в научных лабораториях вузов, обучение детей, проходящих длительное лечение в больницах и др.).

На пути к мечте пока удается обеспечить сочетание инди­видуальных и групповых форм с акцентом на последние, что является очень напряженной целью-заданием даже для нашей большой школы, поскольку подушевое финансирование не учи­тывает учебных потребностей конкретного ребенка, а исходит из заданного финансового норматива. За полноценное финансиро­вание обучения по ФГОС, за обеспечение работы по индивиду­альным учебным планам (как того требует закон об образовании) нам всем нужно последовательно бороться, поскольку индиви­дуализация обучения, хотя и очень эффективное, но очень до­рогостоящее нововведение.

Обеспечив гибкую организацию образовательного процес­са, основываясь на новых стандартах и законе об образовании, мы будем настойчиво стремиться к мечте — полному освоению и применению ФГОС, что соответствует мировым тенденциям развития образования, является ступенью к построению учеб­ного процесса на основе индивидуальных учебных планов, как это происходит во всех развитых странах мира».

Е.Г. Филиппова — *начальник Отдела образования г. Волжска республики Марий Эл:*

«Что дало освоение ФГОС?

Ученикам — в идеале — обучение по способностям, на деле — хотя бы надежду на это; более осознанное обучение благодаря попыткам пока некоторых педагогов (более или менее успешным) помочь детям раскрыть для себя личностный смысл изучаемого материала; развить себя за счет теперь обязательной внеурочной работы; более творческие уроки; педагогически более квалифи­цированных учителей.

Учителям — возможность переосмысления своей роли в обра­зовательном процессе; новую философию образования; новые знания, которые 90% учителей затрудняются и потому не хотят применять, хотя понимают необходимость этого; импульс к твор­ческому саморазвитию; больше аналитической работы.

Родителям — возможность требовать от школы учета особенно­стей и способностей детей через индивидуальный учебный план, создание соответствующих условий обучения; усиление воспита­тельной функции школы, надежду на изменение или отмену ЕГЭ.

Управленцам — много головной боли (но она того стоит) от организации работы по освоению ФГОС.

А еще. Освоение ФГОС выявило проблему разобщенности учителей, неумение работать командой учителей одного класса, сотрудничать друг с другом, сообща решать педагогические за­дачи, проблему ущербного увлечения только своим предметом, узкой специальностью, а не педагогической профессией. Возмож­но, это прозвучит грубо, но освоение ФГОС показало косность многих учителей, особенно в части переосмысления подходов к оценке результатов обучения. Учителя с трудом, например, по­нимают, что ФГОС вообще не считает результатами образо­вания вызубренный отчужденный текст или лишенный смысла затверженный навык, то есть все, ставшее привычным за доф- гософский период, что многими до сих пор ошибочно продолжает считаться настоящими результатами обучения и воспитания».

З.А. Кокарева — *кандидат педагогических наук, доцент, стар­ший научный сотрудник Вологодского института развития обра­зования, Почетный работник общего образования РФ:*

«ФГОС дает:

Учителю — право и обязанность научить школьника учиться: то есть самостоятельно перерабатывать и усваивать информацию из учебников, пособий, сети Интернет, отделять главное от вто­ростепенного, разбираться в ценностях и смыслах. Доминирую­щим действием учителя становится не объяснение, а организа­ция и сопровождение деятельности учеников;

Ученику — право на самостоятельность, на свой способ ос­воения знаний и универсальных действий на уроках и во вне­урочных занятиях, право на самооценку. Новая обязанность — создавать проекты;

Родителям — право на участие в создании индивидуальной траектории обучения и развития ребенка (через индивидуальный учебный план), понимание того, что стандарт дает возможность ребенку научиться видеть жизненные проблемы, ставить цели и достигать их не к сорока годам методом проб и ошибок (которые не всегда удается исправить), а к выпуску из школы».

И.В. Олин — *директор п.г.т. Вахруши Слободского района Ки­ровской области:*

«На мой взгляд, новый ФГОС:

1. впервые заставил учителей массово обратиться к норма­тивной базе, прежде всего, к тексту самого стандарта; они перестали воспринимать учебник как единственный ориен­тир в практике своей работы, стали тщательно соотносить требования, предъявляемые к школе и уроку федеральны­ми документами, с тем, что делают;
2. стал хорошим стимулом педагогического творчества. Это особенно заметно, если сравнивать учителей начальной школы с коллегами из среднего звена, для которых освое­ние ФГОС ещё впереди. Именно в начальной школе, столк­нувшейся с трудностями перехода (особенно в первые два года, когда отсутствовали какие-либо методички, ощущал­ся недостаток новой учебной литературы, никакого опы­та вообще не было), при всей сложности и напряжённости образовательного процесса ощущался и ощущается эмоци­ональный подъём, желание позитивных перемен, стремле­ние к повышению квалификации, повышенный интерес к обмену профессиональными находками;
3. привёл к большей терпимости и лояльности педагогов к детям с проблемами в развитии, в здоровье, в семье».

Е.Ю. Вирячев — *учитель ОБЖ и физической культуры школы № 7 г. Вологды, лауреат конкурса «Учитель года России* — *2007»:*

«Наверняка многие смотрели, читали или слышали о «Ноч­ном дозоре». В книге и в фильме, созданном на основе романа, популярный фантаст Сергей Лукьяненко рассказывает об Иных. «Иные» имеют магические способности, которые многократно увеличивают их возможности, превращая обычного с виду чело­века в волшебника. Одна из таких способностей — умение ухо­дить в «сумрак», где маг видит то, что обычный человек увидеть не может, где он способен пройти сквозь запертую дверь или прочитать мысли людей и ещё много чего.

Возвращаясь от фантастических грёз в школьную реальность, не премину заметить, что маленькие чудеса время от времени доступны и нам — учителям. Удачный вдохновенный урок — раз­ве не чудо? Безусловно. Но пока только время от времени! А вот учитель, освоивший ФГОС, становится «Иным», потому что на­чинает видеть учебный процесс «объёмно», ставит перед собой все цели (обучения, развития, воспитания) одновременно, и од­новременно же добиваясь их реализации, видит ученика в уро­ке, а не урок, оторванный от детских мотивов. Но для этого ему нужно читать мысли школьников, проходить сквозь «запертые двери» ученических душ и рождать ту энергию, которая раскру­тит действо познания. В общем, быть немного волшебником.

Надо честно признать, что понять ФГОС намного проще, чем уметь использовать. Но в любом случае сначала нужно понять, поверить, дабы перейти на следующую ступень. «Иной» учитель в первую очередь по-иному видит урок. Для него ФГОС — воз­можность стать «магом». Для этого ему придётся найти в себе ещё не найденные мотивы».

***Об «Иных» — комментарий авторов.***

*Слова Е.Ю. Вирячева из Вологды об учителе, понявшем ФГОС и научившемся работать на их основе, как об «Ином», полны глубо­кого философского и жизненного смысла. Учитель «Иной», в смысле «Ночного дозора» С. Лукьяненко, — существо, наделенное сверхвоз­можностями, так сказать, «суперпедагог», он лучший из лучших, «избранный» в профессии, учитель от Бога, как ИНОК в церкви...*

*Однако в нынешней российской ментальности «Иной» для мно­гих коллег представляет опасность, он не такой, как все, а зна­чит — чужой.*

*Что ожидает учителя, понявшего суть и успешно освоившего ФГОС в нашем суровом северном отечестве: страх, недоверие, за­висть, препоны и шипение за спиной основной массы серого большин­ства родителей, так называемой «общественности», чиновников, контрольных органов и, увы, многих коллег по ремеслу?*

***Но ведь и восхищение, и поддержка тех немногих, кто понимает евангельские слова «Много званных, но мало избранных», «Тесны врата и узок путь, ведущие к спасению, и немногие находят их».***

*«По мне и один стоит десяти тысяч, если он наилучший»,* — *ска­зал без малого три тысячи лет назад Гераклит Эфесский, между прочим, основоположник диалектики.*

*Так что «выезжайте за ворота и не бойтесь поворота!», доро­гие смелые и сильные «Иные» коллеги, осваивайте ФГОС. И не осо­бенно надейтесь на «спасибо сердечное», о котором писал нам всем Н.Л. Некрасов («Сеятелям». 1876). Сейчас вам не XIX век!*

\* \* \*

***От авторов.***

*Представленный читателю спор должен быть разрешен и при­веден к какому-то результату (итоговому, обобщающему мнению). Авторы считают, что в новых ФГОС есть то, что поднимает их и над мнениями тех, кто против, и над мнениями тех, кто за.*

*Об этом подлинном смысле педагогического и человеческого со­держания ФГОС очень точно написал один наш эксперт, мнением которого мы и хотим завершить книгу.*

К.В. Зелинский — *священник, настоятель Прихода храма Ар­хангела Михаила, х. Алексиковский Новониколаевского района Вол­гоградской области; руководитель отдела религиозного образования Урюпинской епархии; доцент кафедры теории, методики и орга­низации социально-культурной деятельности Волгоградской госу­дарственной академии последипломного образования; заместитель директора по научно-методической работе школы № 2 Новонико­лаевского района, кандидат педагогических наук:*

«ФГОС, как и все новое, страшит. И «футлярный» учитель, с неизменным «как бы чего не вышло», формально исполняя требо­вания ФГОС, свой испуганный взор неизменно преклоняет пред тремя высокомерными буквами — «Е» «Г» «Э». В них он видит защиту и спасение (натаскаю, надрессирую, успешно доведу до выпуска: мне спокойно и другим хорошо), но, увы, не видит в них тюремных стен, ограничивающих взгляд на мир. Учитель же,

который не боится заглянуть правде в глаза и откроет (именно откроет, а не продекларирует, что открыл) двери под названием ФГОС, обнаружит масштабный арсенал возможностей для пре­образования не только своей педагогической деятельности, но и самого себя, и учащихся. Он может обрести новую педагогиче­скую позицию: не урокодателя, а учителя, научающего учиться, учителя-мудреца. Он не только заботится о ЗУНах, но и мотиви­рует учащихся на совместную познавательную деятельность, где знания — мостик к постижению мира, непосредственная встре­ча с миром и устроение подлинных отношений с мирозданием, а не набор ответов для ЕГЭ.

Однако нельзя не отметить неизбежные риски: в погоне за разнообразными результатами (предметными, метапредметны- ми, личностными) не свалиться бы в формализм и не потерять бы Человека с его индивидуальной и уникальной траекторией развития. А потому учитель, открывающий дверь в пространст­во ФГОС, должен в первую очередь ответить себе на вопросы: во имя кого? (вопрос об абсолютном смысле бытия), во имя чего? (вопрос о ценностях) и для чего? (вопрос о цели) он будет учить детей. И только если учитель ответит себе на эти вопросы, воз­можно, ФГОС станет для него Факелом Горящим, Освящаю­щим Сердца («кто светел, тот и свят»)».

Те из читателей, кто, прочитав мнения профессионалов, ска­жет: «Да ну их, как работала — так и буду работать», обречены. Эта книга (как и другие) им не поможет. У них тусклые души и впереди несчастливая судьба. Тех из читателей, кто задумается, перечитает мнения мудрецов от педагогики и решит что-то ме­нять в своей работе, ожидает хоть и трудное, но счастье.

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ** 3

**НЕОБХОДИМОЕ ПРЕДИСЛОВИЕ.**

**СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА**

**В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ - ГЛАВНАЯ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА, БЕЗ КОТОРОЙ**

**ОСВОЕНИЕ ФГОС НЕВОЗМОЖНО** 8

[**ЧАСТЬ I. УРОЧНАЯ И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 15**](#bookmark16)

§ 1. Как следует трактовать традиционные понятия,

характеризующие образ (модель) урока на основе ФГОС (технологическая карта, замысел, план, проект,

сценарий, конспект, протокол, описание урока) 15

§ 2. Чем отличается хороший урок на основе ФГОС

от хорошего урока до освоения ФГОС 22

§ 3. Чем отличается внеурочная воспитательная и развивающая работа на основе ФГОС

от внеурочной работы до освоения ФГОС 38

§ 4. Чем отличается проектная и исследовательская деятельность учащихся на основе ФГОС

от их имитации и профанации 63

§ 5. Как подготовить и провести открытый урок

на основе ФГОС 88

**ЧАСТЬ II. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**НА ОСНОВЕ ФГОС 111**

§ 1. В чем главный, основной, истинный, настоящий, подлинный, фгосовский смысл оценивания

результатов образования 112

§ 2. Откуда у учителей вера в то, что результаты

образования можно измерять 114

§ 3. Чем ущербны количественные оценки

результатов образования 115

§ 4. Объективны и достоверны ли оценки результатов образования по методикам,

разработанным самим учителем 118

§ 5. Являются ли точными оценки результатов ФГОС по методикам, разработанным учителем

на основе уровневых шкал 121

§ 6. Нужно ли единое для всех нормирование оценок предметных, метапредметных

и личностных результатов 123

§ 7. Как определять предметные, метапредметные и личностные результаты неколичественными,

неизмеряемыми способами 126

§ 8. Почему недопустимо контролировать усвоенность предметных и метапредметных результатов с помощью заданий, требующих репродуктивного

воспроизведения знаний и умений по образцу 130

§ 9. Почему ФГОС требует обязательного участия школьника в оценивании результатов

своего образования 132

§ 10. Каков алгоритм действий учителя или годичной

команды учителей класса (малый педсовет, консилиум)

[по оценке результатов образования на основе ФГОС 137](#bookmark15)

§ 11. Всегда ли невысокие оценки предметных и других

результатов говорят о плохой работе учителя 139

§ 12. Можно ли выставлять рубежные и итоговые отметки как среднее арифметическое текущих и можно ли складывать оценки предметных, метапредметных и личностных результатов

внутри каждой группы или между собой? 141

§ 13. Кто должен разрабатывать критерии оценки

предметных, метапредметных и личностных результатов ...142 § 14. Заключительные постулаты и рекомендации 145

**ЧАСТЬ III. УЧИТЕЛЬ И ФГОС** 152

§ 1. Что делать учителю, если ЕГЭ и ФГОС

противоречат друг другу 152

§ 2. Как учителю проверить свои знания, умения,

компетенции по освоению ФГОС 166

§ 3. Как должен измениться учитель,

осваивающий ФГОС 176

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

[**ВЗГЛЯД НА ФГОС: PRO ЕТ CONTRA** 186](#bookmark6)

**§ 3. Чем отличается внеурочная воспитательная  
и развивающая работа на основе ФГОС  
от внеурочной работы до освоения ФГОС**

Одно из принципиальных новшеств, которое вносят ФГОС в отечественное образование и жизнь современной российской шко­лы - это ОБЯЗАТЕЛЬНОСТЬ внеурочной деятельности. Кажет­ся, что эта обязательность отнюдь не нова. С 1934 по 1992 годы в СССР и РСФСР не было школы, в которой отсутствовала бы обязательная внеурочная воспитательная работа, как в форме общественных детских и юношеских организаций (октябрята, пионеры, комсомол), так и в форме непосредственного воспи­тательного и развивающего воздействия учителей-воспитателей (классных руководителей, воспитателей ГИД, руководителей кружков и т.п.). Но с 1992 г. внеурочная педагогическая актив­ность перестала быть обязательной, хотя некоторые школьные работники, кто по инерции, кто из понимания необходимости, кто из любви к профессии не мыслил педагогику без внеурочки, продолжали заниматься с детьми чем-то из области невероятного: воспитывали и развивали своих учеников и после уроков, хотя этого от них никто не требовал. Подчеркнем, на протяжении четверти века внеурочка была только уделом энтузиастов, педа­гогических фанатов и чудаков. В огромном числе школ страны никакой внеурочной работы не стало или почти не стало.

Таким образом, обязательность внеурочной деятельности, на первый взгляд, не новое, а хорошо забытое старое. Но старое ли?

Анализ практики показывает ряд существенных ошибок, свя­занных с тем, что ФГОС требуют обязательной внеурочной дея­тельности в количестве 10 еженедельных часов.

Первая ошибка. Внеурочную деятельность воспринимают как еще 10 еженедельных часов занятий, практически неотличимых от уроков, в лучшем случае — от занятий в группах продленного дня. Учителя занимают их под подготовку к контрольным, пе­реписывание двоечных работ, помощь отстающим, предметные консультации, просто под те же программные уроки по предме­ту для всего класса, чтобы «дотянуть» трудную тему или ликви­дировать отставание от календарного плана, и даже ухитряются давать домашние задания по внеурочной работе. Все это недо­пустимо. Обязательная внеурочная деятельность не может быть | ни в каком виде продлением уроков, хотя бы по чисто юридиче-

ским, административным и здравосмысленным причинам: лю- ():i я проверка зафиксирует превышение СанПиН на еженедель­ные 10 часов. Неприятные последствия для администрации и учителя неизбежны.

Вторая, не менее распространенная, массовая и весьма не­приятная ошибка в том, что внеурочная деятельность, многими иоспринимается как традиционная воспитательная работа со­ветских времен, где торжествует не системно-деятельностный,

| давно раскритикованный и высмеянный «мероприятийный» подход. Все направления, указанные ФГОС (духовно-нравствен­ное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, "Ощеинтеллектуальное, общекультурное), должны проявляться к каждом внеурочном деле только комплексно. Привычка же мы- пнить, планировать и действовать мероприятиями, приводит к in пользованию давно изживших себя форм. Наблюдаем надоев­шие детям классные часы, где классный руководитель 45 минут шпорит поучительные высоконравственные слова, а весь класс ш1Ссивно слушает. По-прежнему видим всякого рода чтецкие тнтажи, когда по очереди из шеренги послушных учеников походит то один, то другой и читает наизусть подготовленный чителем текст. Оттого, что подобный монтаж снабжен музы- ■ пп.ным сопровождением, компьютерным слайдшоу и свето­выми эффектами суть не меняется: все это от начала до конца прописано учителем, роли выучены под жестким надзором, оче- pi дпость выступающих установлена учителем же, видео- и музы- I ип.ное сопровождение — также его работа. И ученики в таком ^непитательном» мероприятии даже не пассивные слушатели, I просто «говорящие орудия» учителя. Как поется в популярной не: «Все они — марионетки в ловких и натруженных руках».

Кроме этого, потоком идут распоряжения от местных властей I pi in но и обязательно провести субботник, чтобы была массовка школьников с граблями, метлами, лопатами, носилками и трико- |нром, и фото всего этого было опубликовано в местной газете. Ню здесь ошибочного и «антифгософского»? Ответ прост: недея- I п.постная позиция всех участников мероприятия. Руководитель |иколы получил приказ «провести и доложить». Классный руко- "н и ц ель собрал класс и велел всем выйти на субботник, строго i.iii.iiпив: «Явка обязательна!». Ученики — опять только исполни- I ш: ни мотива, ни собственных целей, ни плана организации, |ш рефлексии — ничего, что отличает деятельность свободного И к щека от исполнения повинности подневольным работником.

Примеры использования отживших недеятельностных форм внеурочной можно множить и дальше. Однако зафиксируем: вто­рая ошибка во внедрении обязательной внеурочной деятельности состоит в том, что иллюзия простоты исполнения данного тре­бования ФГОС обманчива. Попытка воспользоваться привыч­ным «мероприятийным» подходом и свойственными ему старыми формами воспитательной работы не годится, потому что лишает ученика субъектности, деятельной, активной позиции, а значит, никаких результатов не будет получено: ни личностных, ни ме- тапредметных — ничего, кроме привычки бездумно повиноваться или не менее бездумно сопротивляться любым даже разумным распоряжениям. Названная ошибка не будет иметь столь опас­ных для руководителей и учителей юридических и администра­тивных последствий, как первая, но для воспитания и развития детей ее последствия гораздо хуже.

Третья ошибка в том, что внеурочная деятельность не проду­мывается в ее неразрывной связи с урочной. План внеурочной деятельности пишется отдельно, как бы «по другому ведомству», по указанным ФГОС пяти направлениям и не имеет никакой содержательной системной связи с уроками и его результатами. Эта ошибка тоже нарушает ФГОС. Почему? Потому что внеу­рочная деятельность по ФГОС есть неотъемлемая часть обще­го школьного образования каждого конкретного ученика. В его ученической жизни уроки и «внеуроки» должны ДО-полнять друг друга. У той и другой (урочной и внеурочной) ученической деятельности всегда, в каждый момент времени (час, день, неде­ля и т.п.) общие субъекты — этот ученик и эта команда учите­лей. Эти деятельности должны быть в рамках ФГОС подчинены только общей педагогической стратегии, обозначенной в Основ­ной образовательной программе школы. (О неразрывном взаи­модействии урочной и внеурочной деятельности подробно см. в нашей первой книге «Как помочь учителю в освоении ФГОС», раздел IX, стр. 184—219).

Обобщая, скажем, что основные ошибки (указанные нами и другие, им подобные) в практике внедрения требований ФГОС по обязательной внеурочной деятельности вытекают из двух мас­совых заблуждений учительства и школьных администраторов:

1. неверное представление о взаимосвязи урочной и внеуроч­ной деятельности: или их вовсе не различают, или их вос­принимают как два независимых друг от друга вида педа­гогической работы;
2. привычка к мероприятийному подходу в воспитательной работе и вытекающей из него объектной, недеятельностной позиции ученика.

Есть еще и опасная управленческая ошибка: в отчет о внеу­рочной работе лукаво включают платные образовательные услуги (секция самбо, кружок шитья и т.п.), работу учреждений допол­нительного образования, осуществляемую на базе школы. Этого делать нельзя, ибо противоречит ФЗ № 273. ФГОС осуществля­ется только за счет бюджета и только в рамках ООП школы, куда не входят программы допобразования. Если родители узнают, что платная услуга входит в отчет по ФГОС, то школа обязана вернуть им все полученные деньги. Иначе... Так что не нужно нарушать закон, лукавить и рисковать.

Таким образом, обязательность внеурочной деятельности по ФГОС в ее грамотной реализации тоже вещь новая.

Кроме того, по неизвестной нам причине в тексте ФГОС не раскрывается новый для нашей педагогической традиции тер­мин «внеурочная деятельность». А сам он далеко не прозрачен и не очевиден (если это не просторечное слово, а именно содер­жательно, юридически и управленчески обязывающий термин). Посмотрим, что понимается в тексте ФГОС под внеурочной де­ятельностью. Там написано:

1. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: духовно-нравственное, физкультурно-спор­тивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. (У вас в школе все это есть?).
2. Возможные формы внеурочной деятельности: кружки, ху­дожественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические кон­ференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, во­енно-патриотические объединения и т.д. (У вас в школе все эти формы работают?).
3. Внеурочная деятельность обусловливается Программой вос­питания и социализации обучающихся, которая входит в Основ­ную образовательную программу школы. (Увас в школе эта Про­грамма есть, вы ее читали?).
4. Внеурочная деятельность строится школой по отдельному плану, который входит в Основную образовательную програм­му школы. (У вас в школе этот план есть, вы участвовали в его подготовке?).
5. Чередование урочной и внеурочной деятельности опре­деляет организация, осуществляющая образовательную дея­тельность.

К различным комбинациям этих пяти пунктов, их детали­зации и комментированию сводится все, что сообщают нам ин­структивные документы про внеурочную деятельность. ФГОС не дает ни юридического, ни педагогического, ни даже управленче­ского определения внеурочной деятельности. При этом из текста ФГОС также ясно, что обучение, развитие, воспитание, социа­лизация, компенсация рисков, коррекционная работа должны происходить в школе и на уроках, и вне уроков.

Поэтому определить внеурочную деятельность (в противопо­ложность урочной!) как воспитательную и развивающую или как дополнительное образование, или как творческую, или как про­ектно-исследовательскую, или как совокупность их всех, исходя из текста ФГОС, не представляется возможным.

И в этой связи, присланные нам материалы (их много — не­сколько десятков!), которые характеризуются авторами как вне­урочные мероприятия, обозначили крайне острую проблему. Дело в том, что добросовестные и квалифицированные школь­ные работники (именно такие учителя сотрудничают с нами), исходя из всей совокупности текстов ФГОС, не могут увидеть разницу между уроком и «внеуроком» ни в целях, ни в формах, ни в средствах, ни в методических приемах, ни даже в видах за­писей (они те же, что и в уроках, — планы, конспекты, сценарии, протоколы, технологические карты и т.п.). В результате реально в учительском повседневном быту внеурочная деятельность от­личается от урочной лишь по двум позициям: 1) тема внеуроч­ного дела не содержится в ни в одной из предметных программ, определенных ФГОС и 2) внеурочное дело не предусмотрено ка­лендарно-тематическим планированием ни одного из предметов учебного плана, не прописано в расписании уроков, а содержит­ся только в плане внеурочной работы и в расписании внеуроч­ной деятельности (и только в школах, где работают ответствен­ные руководители).

Получается, что разработчики ФГОС не дали внятного оп­ределения внеурочной деятельности, сделав обязательным «то, не знаю что», и отправив именно хороших учителей (плохим и посредственным все равно!) «туда, не знаю, куда». Эту невняти­цу и педагогический абсурд мы вынуждены отнести целиком на счет разработчиков ФГОС.

Отсюда перед авторами методического пособия возникла не­обходимость дать своим читателям, если и не точное научное определение нового термина «внеурочная деятельность» (это тя­нет на серьезную докторскую диссертацию!), то хотя бы такое определение этой деятельности, чтобы учителя могли увидеть ее содержательную специфику по сравнению с уроками. Авторы будут опираться в этой попытке на педагогический и управлен­ческий практический опыт и, естественно, на свои научные зна­ния. Итак, в нашем пособии мы будем исходить из следующего понимания содержания внеурочной деятельности:

1. внеурочная деятельность всегда мета- и полипредметна (сверх- и многопредметна) в аспекте школьных дисциплин. Ее единственный люиопредмет (объект и субъект) — расту­щая личность ученика;
2. ученик во внеурочной деятельности непосредственно за­нят самостроительством (в отличие от уроков, где он тоже строит себя, но опосредованно — через постижение школь­ных предметов);
3. внеурочная деятельность моделирует жизнь, на уроках же чаще всего моделируются (адаптируются, популяризируют­ся, упрощаются в допустимой степени) научные знания;
4. во внеурочной деятельности гораздо выше, чем в деятель­ности урочной, доля социокультурных взаимодействий, конфликтов, непредсказуемости, импровизации;
5. внеурочная деятельность полностью нацелена на подготовку человека для жизни в мире людей, уроки — преимущест­венно на подготовку специалистов и профессионалов для работы в мире профессий.

Мы попросили хорошего учителя из школы № 3 г. Аши Че­лябинской области Шевалдину Светлану Георгиевну, весьма успешную не только в урочной, но и во внеурочной деятельнос­ти, «перевести» данное описание-определение на язык практи­ки. И вот что у нее получилось (это — частное, но педагогически очень ценное мнение).

«В понятии «внеурочная деятельность»:

а) ключевым является слово «деятельность»; под ней я пони­маю любую активность человека, которой придаётся им самим некоторый важный для него смысл;

1. ребенок должен ходить на внеурочные занятия только до­бровольно и только когда ему это интересно, а не потому, что обязан или заставили, и т.д.;

в) обязательно должен быть конечный результат (продукт), который можно представить, показать, рассказать, потро­гать и т.д.; это может быть какая-то модель, аппарат, изде­лие, что-то художественное, реферат, исследование, проект, спектакль и т.д., но обязательно нечто конкретное, понят­ное и значимое для ребенка, позволяющее ему почувство­вать себя автором, отвечающим за свою работу;

г) не особенно важно, что делается, сколько, как это делается (не по-школьному, а как в жизни: на интересном ребенку материале, в удобное время, в удобном месте и без жест­кого регламента)».

Таким образом, сделаем обобщающий вывод: ***внеурочная де­ятельность — это индивидуальная, парная и групповая деятель­ность ученика (учеников) и учителя (учителей) по самовоспита­нию, саморазвитию, самостроительству личности ученика.*** Ее

цели (планируемые результаты) суть не что иное, как личност­ный рост ученика, приращение его личностных компетенций, нравственных качеств, поведенческих позитивных установок, что выражается в поступках, в делах, где постепенно формиру­ется авторская позиция человека, свободного и ответственного.

В этой связи внеурочная деятельность всегда комплексна (включает различные части, аспекты, но всегда взаимосвязанно), так как ее предмет — цельная личность ученика. Поэтому в лю­бом внеурочном деле, в какой бы из форм она ни реализовыва­лась, обязательно должны присутствовать все названные ФГОС направления личностного развития: духовно-нравственное, физ­культурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеин­теллектуальное, общекультурное.

Отметим также, что внеурочная деятельность всегда должна опираться на результаты, достигнутые на уроках (прежде всего, в области метапредметных компетенций), и она же обеспечивает успешность урочной деятельности, благодаря формируемым ею позитивным качествам личности.

Здесь вспоминается крайне важный принцип классической педагогики: необходимость на каждый год взросления школь­ников планировать достижение личностных и метапредметных результатов совместно для урочной и внеурочной деятельности. Это планирование должна выполнить годичная команда учите­лей каждого класса (параллели), а координаторами ее, естествен­но, оказываются классные руководители.

При таком подходе наиболее рациональным для организации внеурочной деятельности представляется годичный цикл общеш­кольных, общепараллельных и классных дел и соответствующая ему циклограммная форма планирования.

И, наконец, приведем ценное определение внеурочной деятель­ности по ФГОС, авторами которого являются известные специ­алисты в области воспитательных систем, кандидаты педагоги­ческих наук П.В. Степанов и Д.В. Григорьев, материалы которых использованы в этом параграфе. Они считают данное ими опре­деление рабочим и работающим: «Внеурочная деятельность — это организуемая педагогами (самостоятельно или совместно с детьми и их родителями) деятельность школьников вне урока, направленная на удовлетворение их индивидуальных потребностей и достижение ими личностных и метапредметных результатов образования».

Все сказанное позволяет сопоставить хорошую воспитательно­развивающую и профориентационную работу ДО введения ФГОС и внеурочную деятельность ПОСЛЕ введения ФГОС. Сделаем это в форме сравнительной таблицы, как мы это сделали по уроку.

*Таблица 2*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параме­тры срав­нения | Хорошая воспитательно- развивающая работа до введения ФГОС | Внеурочная деятельность по требованиям ФГОС |
| Базовые  методоло­  гические  подходы | Множественность и неразбор­чивость в подходах: здравый смысл, подражание образцам, программно-целевой, систем­ный, личностно-ориентиро­ванный, компетентностный, деятельностный, культуроло­гический, здоровьесберегаю­щий и др. | ФГОС определяют единый методологический подход — систем но-дея­тельностный |
| Термино­  логия | Разные названия: воспита­ние, развитие, социализация, внеклассная, внешкольная, профориентационная работа и т.п. | Единый термин: внеуроч­ная деятельность |
| Позиция  ученика | Ученик рассматривался чаще всего как объект авторитар­ных или манипулятивных воспитательных воздействий, в редких случаях частично | Ученик — только субъект внеурочной деятельности во всех ее проявлениях. Субъектность ученика варьирует в зависимости |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | допускалась субъектная пози­ция ученика (в организации досуга и отчасти — труда и туризма) | от пола, возраста, инди­видуальных особенностей психосоматики. Субъект- ность старшего ребенка во внеурочной деятельности в 5—9 лет преимуществен­но комплексно-игровая. Субъектность младшего подростка в 10—13 лет пре­имущественно конфликт­но-индивидуальная (быть не как все!), субъектность старшего подростка в 14—16 лет в основном эв­ристическая и социально­имитационная, субъект­ность молодого человека старше 16 лет отличается от зрелой субъектности взрослого человека лишь слабой опорой на пока не­большой жизненный опыт |
| Позиция  учителя | Варьирует от жесткого авто­ритаризма и манипулирова­ния до сотрудничества и под­держки ребенка. Учитель мог выглядеть как:   1. авторитарный мастер-стро­итель личности ученика; 2. авторитарный создатель детских творческих трудовых коллективов; 3. умелый манипулятор пра­вильным нормативным пове­дением воспитанников; 4. успешный организатор вос­питательной работы группы, класса, отряда и т.п.; 5. тьютор, поддерживающий индивидуальный рост воспи­танника и помогающий прео­долевать риски детства; 6. инструктор, организатор, ко1 icyjiьтант самостоятельной образовательной деятельности ученика и группы учеников; | Запрещены все автори­тарные педагогические практики: и прямые, и манипулятивные (скрытно авторитарные).  Во внеурочной деятель­ности от учителя требу­ется:   * собственная професси­ональная субъектность (отношение к себе как к ответственному ав­тору педагогической деятельности); * предельно уважитель­ная, сотрудническая позиция во взаимодей­ствии с учеником.   Позиция учителя после введения ФГОС сохраняет и развивает позитивные черты, отмеченные в п.п. 4—7 левой колонки |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | 7) воспитатель, личным при­мером формирующий пози­тивное поведение и ценност­ную, культурно-нравственную ориентацию ученика |  |
| Позиция  родителей | Два варианта:   1. Родители не мешают пра­вильному воспитанию, разви­тию, социализации; 2. Родители могли привле­каться как помощники в организации детского досуга, туризма и т.п. и (или) как источники неформального финансирования внеклассной и внешкольной работы | Родители — полноправный субъект внеурочной дея­тельности. Они — ответст­венная сторона договора, вводимого ФГОС как обязательного в системе «школа — семья — ученик». Договор определяет обя­занности, права и ответ­ственность этих сторон в образовательной (урочной и внеурочной) деятель­ности. Роль родителей как стороны договора — субъ­екта именно внеурочной деятельности существенно выше, чем урочной |
| Позиция  школы | Воспитательная, развиваю­щая, профориентационная работа школы как целого:   1. необязательна; 2. среди приоритетов школы вторична; 3. не была присуща всем, была уделом некоторых «ини- циативников»: педагогов и директоров-энтузиастов; 4. существовала отдельно от урочной деятельности; 5. не опиралась на метапред- метные компетенции; 6. не была системной: пе­речень ее компонентов был случайным, неполным и не­взаимосвязанным | Внеурочная деятельность в школе в целом:   1. обязательна для всех школ и приоритетна так же, как и урок; 2. неразрывно связана с урочной деятельностью через формирование мета- предметных компетенций, личностной мотивации; 3. системна: школа строит свою внеурочную работу по пяти направлениям: духовно-нравствен ному; физкультурно-спортивно­му и оздоровительному; социальному; общеин­теллектуальному; обще­культурному и семи видам деятельности: познаватель­ной; игровой;трудовой (производственной); спор­тивно-оздоровительной; |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | туристско-краеведческой; деятельности проблемно­ценностного и досугового общения; деятельности художественного и соци­ального творчества |
| Позиция  государ­  ства | Государство (кроме деклара­тивных заявлений) не вме­шивалось в воспитательную, развивающую профориента­ционную и т.п. работу обра­зовательных учреждений, не контролировало ее | Государство регулирует внеурочную деятельность юридически и управлен­чески через ФГОС и со­ответствующие изменения в Законе об образовании, подзаконные акты и мето­дические рекомендации в виде примерных образова­тельных программ, образ­цов договора «Школа — се­мья — ученик» и т.п. |

Итак, после введения ФГОС внеурочная деятельность в ка­ждой школе обязана стать столь же обязательной, необходимой, систематичной и управляемой (здесь каждое из этих 4-х слов — ключевое), как и урочная.

Такова теперь воля Законодателя, то есть Российской Федерации. Другой вопрос, насколько эта воля и стремление обеспечены ма­териально-финансовыми, кадровыми и правовыми ресурсами, насколько педагогическое содержание, безусловно радостное для профессионалов и весьма полезное для детей и общества подтвер­ждаются юридически безупречными формулировками, соотноше­нием с другими юридическими нормами того же Законодателя?

Здесь все очень сложно и противоречиво. Не считаем себя профессионалами в юридических вопросах, отсылаем читателя к статье А.Б. Вифлеемского «Правовые аспекты внедрения «но­вых» ФГОС» (ж. «Народное образование» № 4, 2015, с. 18-27). См. мнение А.Б. Вифлеемского в настоящей книге на стр. 188—189.

Будучи не только учеными в области образования, но и пра­ктиками школьного дела (суммарный педагогический стаж ра­боты авторов именно в школе приближается к 70 годам), увере­ны, что добиться порядка в правовой базе, а тем более получить ресурсное обеспечение, соответствующее обещаниям россий­ской власти никогда не было возможности. И поэтому будем опираться на педагогически весьма позитивный ФГОС и делать

свое дело, несмотря на правовую необеспеченность внеурочной деятельности.

Рассмотрим наиболее популярные ***формы внеурочной деятель­ности педагогов и школьников***:

1. внеурочное аудиторное занятие, соответствующее опреде­лению «внеурочная деятельность»;
2. образовательное путешествие;
3. выездной школьный лагерь;
4. сценическое действо (спектакль, КВН, акция-митинг и т.п.);
5. акции трудовой солидарности, взаимопомощи, благотвори­тельности (субботник, обязательно и только инициативно­добровольный, помощь больным, ветеранам, престарелым, уборка храмовых помещений, приведения в порядок воен­ных могил, помощь в реставрации архитектурных памят­ников и т.п.);
6. спортивно-военно-туристические игры и соревнования (современный вариант «Зарницы», школьный туристиче­ский слет, первенство школы по пинг-понгу, баскетболу, шахматам и др.);
7. разнообразные квесты, от геокешинга и лангедока (см. в Интернете) до познавательно-соревновательных квестов по городу, парку, усадьбе и т.п.;
8. досугово-развлекательные мероприятия, от дискотеки до прогулки в парке или пикника на природе с проведением веселых конкурсов по типу «Папа, мама, я — кулинарная (веселая, спортивная, танцующая, певучая и т.п.) семья».

Разумеется, перечень не полон. Помимо названных восьми типов форм (технологий) внеурочной деятельности можно найти разные кем-то изобретенные виды их реализации. Но это будут именно индивидуальные, авторские изобретения. Мы же будем говорить только о технологиях, то есть таких формах реализации внеурочной деятельности, которые прямо не зависят от личности учителя, его творческого потенциала, могут быть реализованы любым педагогическим работником, прошедшим аттестацию, то есть имеющим минимально-допустимый уровень квалификации.

Начнем с технологии, которая имеет старинное название «обра­зовательное путешествие». Возможно, кто-то подумал: «А что тут особенного: собрать деньги, отвезти детей куда-то, вернуться жи­выми и здоровыми — вот и вся недолга». Для кого-то так и было. Наша же книга — об урочной и внеурочной работе на основе ФГОС, а это совершенно другой уровень педагогической деятель-

ности, другая глубина. Сначала учителю-организатору следует разобраться по первоисточникам, что такое Гран-тур {от франц. Grand Tour — большое путешествие). Первое описание Гран-тура оставил нам известный английский писатель XVIII века Лоренс Стерн в романе «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии». Аналоги есть и в отечественной литературе: «Письма русского путешественника» Н.М. Карамзина, «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» А.С. Пушкина, «Путевые за­метки» А.С. Грибоедова, «Фрегат «Паллада» А.И. Гончарова. Для тех учителей, кто хочет всерьез освоить эту чрезвычайно емкую и очень эффективную образовательную технологию внеурочной деятельности, чтение хотя бы двух-трех произведений из этого списка — обязательно, чтобы стал понятен высший, то есть пе­дагогический смысл данной технологии.

Образовательное путешествие имеет устойчивую технологи­ческую структуру. Напомним, как она выглядит, опираясь на пример, приведенный нами в прошлой книге «Как помочь учи­телю в освоении ФГОС» (разд. IX стр. 196-207), «Путешествие старшеклассников в Крым и Севастополь в осенние каникулы 2012 года». И, хотя крымские радости сегодня российским школь­никам менее доступны (воспользоваться паромной керченской переправой не дадут краткие сроки весенне-осенних школьных каникул), все же очень кратко напомним тем, кто книгу читал, и эскизно расскажем тем, кто не читал, что это было за путе­шествие, почему оно есть проявление технологии и чем Крым, в этой связи, можно заменить.

Итак, в далеком 2012 году за весьма небольшие деньги, в плац­картном вагоне 27 старшеклассников в сопровождении смешан­ной педагогической команды из 4-х человек отправились в первый день осенних каникул в Севастополь и далее по Крыму на под­ручных средствах, провели в этом благословенном краю 5 дней и вернулись домой из Симферополя в последний день осенних каникул. Все путешествие было спланировано самими ученика­ми заранее, вся логистика (ж/д билеты, местный транспорт, где ночевать и питаться, музеи и памятники, заказ экскурсий и т.п.) сработана ими же, благо Интернет все облегчил.

Основной вопрос организации — понять, зачем едем и что привезем?! В зависимости от ответа на него школьникам станет понятно, зачем мы отправляемся путешествовать!

В этом пункте, от учительской команды более всего требуется небанальное творческое вдохновение. Учеников надо подтолкнуть

к такому решению о «продукте», который будет привезен из пу­тешествия, чтобы у них самих от своего проекта дух захватило!

У нас (сначала у взрослых), а потом, как будто, самостоятельно у детей тогда родилась идея привезти из Крыма якобы потерянную главу из «Путешествия Онегина». И дальше ученики кинулись за помощью в этой мистификации к словесникам-литераторам (два члена команды). Другие два члена команды — историки — помогли детям составить подневный и почасовой график «Путе­шествия Онегина по Крыму».

В самом путешествии, естественно, каждый час и день пре­дельно внимательное впитывание любой информации — от пей­зажей до разговоров с жителями, лекций музейных работников, экскурсоводов. Все это записывается, чтобы вечером, разбившись па четверки, по полтора часа складывать из дневных впечатлений одну-две онегинские строфы, затем читать их друг другу и учи­телям, выслушивать замечания, шлифовать, доводить до нужной кондиции. И, умаявшись от впечатлений и работы, мгновенно «отбиваться» в 23.00, чтобы в 7.00 быть уже в дороге... (четкая организация, самоуправление, полное самообслуживание, това­рищеская взаимопомощь в работе, позитивная критика — все это неотъемлемые черты технологии «образовательное путешествие»). За пять дней старшеклассники облазили Севастополь, от руин Херсонеса, потрясающих видов мыса Фиолент, памятников Ба­лаклавы, линий бастионов первой обороны, памятников Мала­хова кургана, до мемориала Сапун-горы и 35-й батареи, прошли через Байдарские ворота, осмотрели Форосскую церковь, побы­вали на Южном берегу, в Ялте в домике А.П. Чехова встретились с человеком, которого приняла на работу в музей его сестра, под­нялись на Чуфут-кале, прошлись по коврам ханского дворца в Бахчисарае и даже что-то купили на базаре в Симферополе. Все это превратилось во вполне приличные 27 «онегинских строф» (и еще 23 — черновых), что и составило учебно-познавательный и творческий смысл поездки — создание литературной мистифи­кации: якобы найденной случайно в крымских архивах чернови­ков утерянной главы из романа «Евгений Онегин».

Приведем в качестве примера три «онегинские строфы». Одна из них принадлежит самому автору «Онегина», а две других — старшеклассникам — участникам образовательного путешествия. Читатель может поупражняться в разоблачении мистификаций. Ответ на вопрос, которая из трех строф — пушкинская, мы уве­рены, будет интересен читателям.

*На дрожках заспанный извозчик Героя к пристани примчал.*

*Здесь грек — ленивый перевозчик — И челн его убогий ждал.*

*За пару грошей медных русских Без околичностей французских С потомком эллинских богов Был найма договор готов.*

*Подняли парус. Холмы, хаты, Корветы, брандеры, фрегаты,*

*Лес мачт да флаги всех цветов Скользили плавно вдоль бортов.*

*И Тани милый идеал Евгений мирно забывал.*

**2**

*Последний час, он самый-самый,*

*Он в дымке темной бытия Слепит, как луч среди тумана,*

*Как лик угаснувшего дня.*

*И мы спешим наполнить время,*

*В последний раз, отринув бремя Холодных будней, звон монет И в сказку приобресть билет. Сказанья мудрой Шахризады Вплелись в златой Бахчисарай,*

*И в богоравных ханов рай,*

*И много сладостной отрады Дарит звенящий хоровод Фонтаннопленных горьких вод. [[3]](#footnote-3)*

*Долин, деревьев, сел узор Разостлан был передо мною.*

*А там, меж хижинок татар...*

*Какой во мне проснулся жар!*

*Какой волшебною тоскою Стеснялась пламенная грудь!*

*Но, муза! прошлое забудь.*

С полным вариантом текста созданной старшеклассниками главы и описанием самой историко-литературной, предметной работы можно ознакомиться в журнале «Классный руководи­тель» № 4 за 2013 г., а также с подробным рассмотрением при­целенного примера внеурочной деятельности в нашей преды­дущей книге (см. там стр. 196—207).

Отметим полноту данной технологии с точки зрения требо­ваний ФГОС к внеурочной деятельности: 1) в ней работают все пять направлений, рекомендованных стандартом: духовно-нрав­ственное; физкультурно-спортивное и оздоровительное; социаль­ное; общеинтеллектуальное; общекультурное; 2) все семь, обяза­тельных по ФГОС видов деятельности: познавательная; игровая; трудовая; спортивно-оздоровительная; туристско-краеведческая; проблемно-ценностное и досуговое общение; художественное и социальное творчество; 3) каждый из учеников вырабатывает все возможные личностные и метапредметные результаты (нет нужды перечислять), а также конкретные предметные результа­ты (прежде всего, это касается русского языка, литературы, исто­рии и отчасти — географии и обществознания). Естественно, вы­работка данных результатов каждым учеником сопровождается развитием ранее обретенных им личностных, метапредметных и предметных компетенций, а их прирост осознается в ходе еже­вечерних и итоговой рефлексивных практик (ведение собствен­ного личного дневника).

Понятно, путешествие по Крыму приведено нами в качестве примера, отражающего все элементы технологии образователь­ного путешествия.

Сегодня, когда южное направление стало проблематичным, педагогические коллективы продолжают использовать данную технологию в иных широтах. Так, в рамках итоговой практи­ки, завершающей учебный год, в начале июня 2015 г. разновоз­растной группой из 25-ти учеников и педагогической командой из 4-х учителей было совершено семидневное образовательное

\*

путешествие по северному маршруту: Москва, ж/д ст. Лодейное Поле Ленинградской области, берег Ладоги в районе пос. Видли- ца, Свято-Троицкий Александро-Свирский монастырь, пос. Ста­рая Ладога, ж/д ст. Волхов, Санкт-Петербург. Ученический проект состоял в рассмотрении темы «Особый путь России», представ­ленной в сочинениях философов-писателей — П.Я. Чаадаева и Ф.И. Тютчева, И.А. Ильина и Н.А. Бердяева (всего 12 разных тек­стов, вплоть до самых современных). При этом каждый из под- ростков-путешественников собирался исследовать применимость этих взглядов сегодня к себе самому и, как говорят, на местно­сти, вести путевой дневник, ежевечерне от своего имени писать лирический текст, читать и обсуждать его стиль и смысл в кругу товарищей и учителей.

Вот один из листков путевого дневника ученика 13 лет.

**Записки русского путешественника. День второй:**

*«Дорога на наших необъятных просторах однотонная и потому скуч­ная. Очень сложно замечать какие-либо изменения. Все пригороды ушли назад, и, как полагается по нашему обычаю, показался сосновый бор, включающий в себя как сосны, так и другие деревья: стройные березы и осины, мохнатые ели. Стоит также заметить, что данная местность изобилует раскидистыми кустарниками, в которых прячутся птицы. Почва здесь отнюдь не плодородна, в некоторых местах абсолютно не растет трава и виден лишь один серый песок. Автобус все мчал и мчал меня. А вокруг ничего не менялось. Но природа в отраду русскому пу­тешественнику даровала сон, и я уснул...*

*Вдруг...*

*Нет никаких границ, никаких берегов, лишь бушующая стихия, не­предсказуемая и бесконечная. Иными словами чистый хаос. Ладожское озеро. Волны катятся к берегу со страшным грохочущим шумом, похо­жим на боевой клич. Волна мчится ко мне. Вот-вот поглотит, страх и ужас. Но нет, волна растворяется и со временем полностью исчеза­ет среди камней. И так снова и снова.*

*Дует холодный ветер, но мне не холодно. Я совершенно один, но мне не одиноко. Вода ледяная, но почему-то я испытываю непреодолимое желание прыгнуть в озеро и поплыть. Совершенно парадоксальное ме­сто, которым обязательно залюбуется любой русский, ведь его душа соткана из противоречий.*

*Посещение монастыря стало для меня настоящим чудом сегодняш­него дни. Это место буквально пропитано духом необычности и бла­годати. Заходил я в монастырь, зевая, однако на выходе был бодр, как никогда. Колоссальное впечатление произвели на меня мощи Александра Свирепого. Действительно чудо! Человек, умерший более 400лет назад,*

*почти не изменился. Он так же, как и многое в России, смог избавить­ся от времени и существовать вне него.*

*С природой в этом месте также творятся чудеса. Совершенно не­вероятным кажется то, что три дерева и кустарник напоминают нам явление Троицы Александру Свирскому.*

*Сегодня я понял, что монастырь является обителью культуры. Об этом можно судить по чудесной росписи храмов, поражающей своей детальностью, и по хоровому пению, столь искусному, что, когда слу­шаешь его, впадаешь в неописуемый детский восторг.*

*Запомнилась мне одна очень любопытная вещица. Она безусловно не чудо, но все же является одной из тех многочисленных мелких стран­ностей, коими наполнена наша жизнь. Зеленый мед! Наверно навсегда для меня останется загадкой его производство. Возникла гипотеза: мо­жет, его делают какие-то неправильные пчелы?».*

Авторы теперь с полным правом могут сказать, что данная технология не зависит от места путешествия: отправляться мож­но из райцентра в областной город и наоборот, обойти несколь­ко близлежащих сел, слетать в Стамбул или Тель-Авив (пока без виз!), съездить в Москву или Санкт-Петербург и т.д. и т.п.

А еще заметим: подготовка (организация) образовательно­го путешествия занимает не меньше двух месяцев, и это время с полным правом является временем внеурочной деятельности, поскольку позволяет детям обрести требуемые ФГОС предмет­ные, метапредметные и личностные результаты не меньше, чем само путешествие.

Рассмотрим технологию образовательного путешествия:

1. собрать педагогическую команду из 3—5 человек, разно­го возраста, опыта и темперамента, имеющих интерес к педагогике походов и экскурсий, обладающих некоторым опытом в этом деле и недовольных обычным тусовочным характером подростковых поездок;
2. прочитать и обсудить классические тексты «Гран-туров» (см. стр. 50);
3. составить педагогическую партитуру подготовки к поезд­ке, то есть придумать форму стартовой живой игры, в ходе которой школьники-участники составят групповой соци­ально-культурный проект получения в результате поездки нового культурно-значимого продукта и его последующего распространения;
4. провести необходимую подготовку к игре с помощью раз­ных мотивационных приемов и сформировать группу

школьников - участников стартовой игры, будущих участ­ников поездки;

1. провести стартовую игру (обязательно вне школы) и полу- I чить общий абрис проекта поездки;
2. довести детско-взрослым группам проект до детального сценария поездки, включая оргструктуру самоуправле- I ния, финансы, транспорт, проживание, экскурсии, формы совместной работы над общим итоговым продуктом путе­шествия (это может быть анализ экономических возмож­ностей территории, сборник путевых очерков, интервью с интересными людьми, слайд-фильм о красотах природы, I путеводитель для туристов, опись памятников старины, I литературная мистификация, рекламная выставка местных I промыслов и т.п.);
3. распределить обязанности между школьниками и педаго- I гами команды по осуществлению проекта поездки;
4. организовать поездку так, чтобы не менее трех раз сменить место проживания, то есть именно путешествовать от ме­ста к месту и обеспечить разнообразие впечатлений;
5. предусмотреть и организовать в путешествии четкий ре­жим дня, работы и отдыха, самоуправление, полное само­обслуживание, товарищескую взаимопомощь, позитивную критику качества получаемого продукта;
6. обеспечить перед окончанием путешествия черновую «сбор­ку» запланированного группового продукта и его общую оценку;
7. провести в момент завершения путешествия обсуждение его результатов и как реализованного общего проекта, и как индивидуальных ученических предметных и метапред- метных результатов;
8. продумать и создать педагогические условия (методы, при­емы, формы, средства) для осмысления каждым учеником его собственных личностных результатов в образователь­ном путешествии (это может быть индивидуальная беседа, «записка самому себе», лимерик, и т.п.);

Проработать педагогам и школьникам по возвращении из пу­тешествия полученный «продукт» до кондиционного вида;

1. презен товать привезенный из путешествия продукт (слайд- фильм, сборник путевых очерков, интервью с интересны­ми людьми, путеводитель для туристов, опись памятников старины, литературная мистификация, рекламная выставка

местных промыслов и т.п.) в школе, родителям, педагогам, осваивающим ФГОС на курсах в ИПК (ИРО) и т.п.;

1. обеспечить поощрение педагогической и ученической ко­манды путешественников администрацией школы;
2. собрать по прошествии месяца после путешествия педаго­гическую команду и группу школьников для возобновле­ния цикла.

Ну как, уважаемый читатель, по-доброму завидно? Это и есть качественная внеурочная работа на основе ФГОС, которую отли­чает педагогическая глубина и организационно-управленческое мастерство. Такие же алгоритмы должны быть разработаны учи­телями в процессе методической работы в школе по всем формам внеурочной работы, названным нами на стр. 49.

Однако теперь читатель вправе предъявить обоснованную пре­тензию: «Выездные лагеря, образовательные путешествия, спек­такли и разные формы самодеятельности учеников вне урока и, гак сказать, вне школы — все это прекрасно, заманчиво и вдох­новляет. Но, все-таки, будьте реалистами, господа авторы, про­стая, обыкновенная, еженедельная внеурочная деятельность — она-то где в книге? 10 часов на ученика — еженедельно вынь да положь — требуют ФГОС! Как с ними быть? Опять занудство­вать на вставленном в расписание классном часе, пилить не­радивых, ругать прогульщиков, требовать сменку и школьную форму, призывать к патриотизму и разъяснять малопонятные духовные скрепы?».

Ответим, поблагодарив за возвращение с небес на землю.

Попробуем технологически описать аудиторное внеурочное занятие, прекрасно понимая, что именно оно и есть наиболее частое в повседневной внеурочной деятельности.

Сначала назовем то, что не может считаться аудиторным внеурочным занятием, но по традиции именно за такое занятие и выдается. Это:

* любое аудиторное занятие, которое неотличимо от урока по предметному содержанию и способу проведения (предмет­ная консультация, элективный или факультативный курс, занятие, посвященное углублению, расширению, дополни­тельной проверке и т.п. предметных знаний, обозначенных в основной образовательной программе школы в разделе предметные программы);
* любое аудиторное занятие, на которое ученики привле­каются в обязательном порядке или добровольно-при-

нудительно, или с использованием любых псевдо-моти- вирующих, манипулятивных приемов, включая место в обязательном к исполнению расписании уроков. Аудитор­ное внеурочное занятие должно быть указано в расписании безусловно добровольной внеурочной деятельности (лишь в этом случае не включаются жесткие санкции против на­рушения СанПин);

* любое аудиторное пребывание школьников, на котором решаются административно-дисциплинарные вопросы классным руководителем или кем-либо из учителей, либо руководством школы.

Все, что в этот список не попало и проводится в школьном классе, можно с полным правом считать внеурочным аудитор­ным занятием.

Его признаки:

* преимущественно развивающее и воспитательное содержа­ние (обучение вспомогательно);
* метапредметная и личностная проблематика: искусство, биографии, политика, экономика, этикет, туризм, челове­ческие трагедии и комедии, дела житейские и т.п.;
* диалогические, сотруднические, дискуссионные, игровые формы взаимодействия учителя и учеников;
* широкое участие (чем старше школьники, тем шире) в под­готовке, проведении и рефлексии происшедшего на заня­тии самих учеников;
* привлечение коллег-учителей, родителей, шефов, ветеранов, успешных людей и т.п. к подготовке и проведению занятий;
* педагогическое разнообразие форм, средств и методов; за­нятия не должны быть сценарно и режиссерски похожи одно на другое;
* обязательность деятельностной структуры; очень важно, чтобы в систему аудиторных внеурочных занятий был зало­жен проектный результат, все более сложный по мере взро­сления учеников; это может быть составленный сборник маленьких веселых житейских рассказов из жизни детей для «воспитания родителей», документальное исследова­ние жизни школы на протяжении последних лет, сборник биографий местных рабочих, инженеров, художников ар­тистов, спортсменов, успешных предпринимателей, меце­натов, ученых и т.п.

Естественно, важную роль будут играть аудиторные внеуроч­ные занятия, призванные готовить другие формы внеурочной де- ч гельности, такие как образовательные путешествия, спектакли, индивидуальные и групповые проекты, праздники, спортивные 1 оревнования, фестивали, субботники и т.п.

Можно утверждать, что без подготовительных аудиторных внеурочных занятий, где ученики активно участвуют в проек- шровании, подготовке, организации больших внеаудиторных инеурочных дел, последние вряд ли будут успешны в деятель­ностном, фгософском смысле. Они легко могут обернуться обыч­ными мероприятиями.

В заключение параграфа без комментариев приводим темы аудиторных внеурочных занятий, взятых нами из планов воспи- | цельной и развивающей работы четырех очень хороших школ р.ипых регионов, которые первыми попытались осмыслить эту работу: Центр образования № 109 г. Москвы, школа № 5 г. Волж- | л республики Марий Эл, лицей № 9 г. Слободского Кировской "Ппасти, школа пгт. Вахруши Слободского района Кировской иинасти. Нам представляется, что даже такая скромная практи­ческая помощь (вместе с приведенными выше теоретическими ■ пображениями) может быть полезна для постепенного форми­рования базы еще более удачных ходов в старом-новом деле — пищ отовке и проведении аудиторных внеурочных занятий. Итак, первопроходцы осуществили следующее.

1. по духовно-нравственному направлению.

Для первой ступени: практическое занятие «Мастерская до- "рых дел»; ролевая игра «Урок доброты»; этический практикум:

■ и Iявляем словарь «Азбука добра»; практические занятия «Пра­вил поведения в столовой»; «Правила поведения в библиотеке»,

I кели вы вежливы», «Умейте ценить своё и чужое время», «Как приветствовать людей и знакомиться с ними», «Как вести себя ни улице и дома» и др.; «День пожилого человека» (изготовле­ние подарков для бабушек и дедушек); «Что значит быть мило- р 111 ым и толерантным»: адаптированное чтение классических пи юв, просмотр фрагментов советских мультфильмов; выстав-

* | рисунков «Это моя мама»; внеурочное аудиторное (в кабинете ннилогии старшей школы) занятие «Бережное отношение к жи-

цикл аудиторных (в школьном музее) внеурочных за-

* мни, посвященных Дню Победы (викторина, беседа, встреча

еранами и т.п.); семейные праздники «Родительский дом —

и 1\*1.1 ио начал».

**pi**

Для второй ступени (формы разнообразны, приводим лишь темы): «Мои нравственные ценности», «Услышать сердце челове­ка», «Ярмарка достоинств», «На землю приходят одни, чтоб уйти; другие уходят, чтобы вернуться», «Учимся управлять», «Мы со­ставляем наш автопортрет», «Посмотри вокруг себя, удивись и удиви другого», «Заповеди нашего класса», «В дружбе — сила», «Символика моей страны, моей республики, моей семьи», «Пись­мо самому себе — взрослому от себя - подростка», «Откуда я ро­дом»; «Вокруг меня добрые люди — панорама добрых дел моих знакомых».

1. по общеинтеллектуальному направлению.

Для первой ступени: интеллектуальные игры по параллелям в рамках «Недели начальных классов»; индивидуальные и груп­повые занятия по подготовке к предметным конкурсам и олим­пиадам, межпредметной олимпиаде для младших школьников «Интеллектуальный марафон»; Торжественная линейка перво­классникам от пятиклассников: «Посвящение в школьники»; участие в предметных конкурсах и олимпиадах (в том числе ди­станционных); курсы «Занимательная математика», «Увлекатель­ная история», «Философия для начинающих мыслителей», «Бо­таника в книжках и на огороде» и пр. (проводится добровольно 1 раз в неделю в рамках внеурочной деятельности по выбору, курсы не систематические, можно приходить, уходить и менять); викторина, посвященная Всемирному дню грамотности, конкурс «Лучшая тетрадь».

Для второй ступени (формы разнообразны, приводим лишь темы): «Хочу все знать»; «Я выдвигаю идею!»; «Наблюдаем, дума­ем, анализируем»; «Готовимся к опыту — проводим опыт!»; курсы «Я — исследователь» и «Я — проектировщик» (проводятся 1 раз в неделю в рамках внеурочной деятельности. Курсы индивиду­альные, добровольные, разной глубины и длительности в зави­симости от запросов учеников).

1. по социальному направлению.

Для первой ступени: экскурсия по школе, знакомство с ра­ботниками школы (для первоклассников); подготовка каждым классом подарков и поздравлений к юбилею школы; подготовка и участие в конкурсе на лучшее оформление класса к Новому году; прощание с начальной школой (выпускной в 4-х кл.); кон­ференция проектно-исследовательских работ: «Веселый двор», «Сад мечты», «Музей несусветностей и ерундопелей»; праздник «Мальчишки и девчонки»; виртуальный классный час «Москва,

Москва, как много в этом звуке для сердца русского слилось!» (компьютерная с использованием панорам «пешеходная» экс­курсия в центр Москвы: знакомство с Храмом Василия Бла­женного, Красной площадью, Лобным местом, зданием Исто­рического музея, памятником Г.К. Жукову и Александровским садом).

Для второй ступени (формы разнообразны, мы приводим лишь темы): «Я отвечаю за свои поступки»; «Как не стать жертвой пре­ступления»; «Лаборатория нерешенных проблем»; «Моя ответст- иснность за собственный образ жизни»; «Психология влияния группы (почему в «тусовке» ты — не ты)»; курс «Я — гражданин России» (проводится добровольно 1 раз в неделю в рамках внеу­рочной деятельности, курс дискуссионный, не систематический, дискретный, предполагает непостоянный состав участников, ка­ждое занятие обладает законченным смыслом).

1. по общекультурному направлению.

Для первой ступени: «Студия живописи и дизайна» (аппли­кации из природного материала, пуговиц, бисера, перьев птиц и др., моделирование из бумаги и проволоки, оригами, рисо­вание пластилином); программа «В мире книг» (реализуется в школьной библиотеке): включает библиотечные уроки, путеше­ствия по страницам книг, литературные игры, конкурсы-крос­сворды, уроки-спектакли, встречи с писателями родного края, презентации любимых книг, мини-проекты: «Рассказы, посло­вицы, стихотворения о семье», «Лукошко сказок», «Комиксы и весёлые истории»; посвящение первоклассников в читатели школьной библиотеки; конкурс чтецов «Прикоснись душой к природе»; книжкина неделя); интерактивное игровое занятие «Я — Учитель!»; участие в концертных мероприятиях, посвя­щенных календарным праздникам (Всемирный день музыки, День учителя, 8 марта и т.п.); «Моя малая родина»; составление коллажа «Традиции народов России».

Для второй ступени (формы разнообразны, приводим лишь темы): «Профессии широкой перспективы»; «Речь как средство об­щения»; «Слово веселит, слово огорчает, слово утешает...»; «Удив­ляемся, огорчаемся, радуемся»; «Узнай по голосу»; «Наш разговор во телефону»; «Язык мой — друг мой и враг мой»; «Давайте дого­воримся»; «Учимся благодарить»; «Если ты один на свете»; «От­казывай, не обижая»; «Скрытая просьба»; «Очень важные слова».

Мы долго думали, прежде чем опубликовать этот список тем. Опасались обоснованно. Вдруг кто-то бездумно перепишет в свой

план внеурочной деятельности эти симпатичные названия ауди­торных занятий, а потом привычно и противно будет 45 минут сухим, скучным, занудным и оттого эстетически и педагогически отвратительным образом вещать детям разного возраста пропис­ные истины, надерганные из всякого рода воспитательных ме­тодичек. И будет эта мука для детей прерываться нервными во- i плями учителя: «Петров, прекрати глазеть в окно...», «Сидоров, быстро вышел!», «Андреева глаза от кокетства скосила совсем», ] «Щас все мобилы в окно выкину!» и т.п. А класс будет 10 часов в неделю упражняться либо в лицемерии, либо в девиантном по­ведении, либо во всем этом сразу.

И, все-таки, мы решили темы опубликовать. Но одновремен­но, четко и ясно заявить: здесь необходим надежный механизм за­щиты от педагогической профанации.

Он прост.

1. Тема, взятая из нашего списка, должна быть в плане внеу­рочной деятельности и в сознании учителя обязательно связана только с активной деятельностной формой, в которой эта тема будет предложена ученикам. Это суть: мозговой штурм, дебаты, критический разбор, суд, ролевая игра с открытым финалом (так называемые жизненные игры), конструирование ситуаций, на­турное макетирование и т.п.
2. Проведение аудиторных внеурочных занятий по нами пред­ложенным темам может быть доверено лишь тем педагогам, кто либо уже владеет активными деятельностными формами созда­ния педагогических событий, либо учиться этому у педагога-ма- стера и будет работать под его наблюдением.
3. Категорически запрещается монологическое выступление учителя на любую из этих тем во внеурочной работе так же, как и любое использование приемов и средств традиционной дофго- совской учебной урочной работы. Во внеурочной деятельности учитель не должен быть преподавателем!

Большую практическую помощь в подготовке и проведении внеурочной работы в соответствии с требованиями ФГОС чита­тели найдут в книгах:

* Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учи­теля. - М., 2010;
* Степанов П.В., Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей. — М., 2014.

И напоминание директорам школ: в функции руководителя мходит создание условий для внеурочной работы, включая на­хождение помещений для ее осуществления. Мы имеем в виду многочисленные школы, где дети учатся в две смены. В стране еще много школ, где внеурочная работа в соответствии с ФГОС иообще не проводится ни в каком виде, но отчеты о ее проведе­нии регулярно подаются.

**§ 4. Чем отличается проектная и исследовательская  
деятельность учащихся на основе ФГОС  
от их имитации и профанации**

Предупреждение. Чтение этого параграфа наверняка вызовет удивление, несогласие, возражение и даже раздражение. Чтобы уменьшить негативный эффект, мы просим читателей вдумчи- ВО отнестись к тексту, особенно к заключительным постулатам.

***Требование ФГОС освоить проектную и исследовательскую деятельность (в урочной и во внеурочной работе) как обязатель­ное для всех школьников страны, закрепленное вдобавок специаль­ной строкой в аттестате о полном среднем образовании, есть настоящая и глубокая новация.*** Самая, наверное, трудная для ннедрения из всех фгосовских нововведений, поскольку ниче­го похожего в массовой педагогической практике российских школьных работников не было. А если и было, то на уровне профанации.

К сожалению, в текстах ФГОС учителям не объясняют, ***зачем то детям нужно*** (кроме как для общего развития, дескать). ***От­пет на этот принципиальный, жизненно важный для каждого во­прос читатель найдет на последних страницах параграфа. И от­чет этот будет неожиданным, интересным и очень значимым.***

Требование ФГОС обучать проектированию и исследованию пронизывает собой все ступени школьного образования. Основ­ная трудность в том, что сами требования изложены так, будто нсем совершено ясно, что такое учебное и истинное проекти­рование, что такое учебное и настоящее исследование, в чем их сходство и различие, каковы возрастные рамки и ограничения в понимании и применении проектировочных и исследовательских практик, и как быть, если сам учитель никогда в своей жизни ничего всерьез (не на уровне обыденного, житейского здравого

план внеурочной деятельности эти симпатичные названия ауди­торных занятий, а потом привычно и противно будет 45 минут сухим, скучным, занудным и оттого эстетически и педагогически отвратительным образом вещать детям разного возраста пропис­ные истины, надерганные из всякого рода воспитательных ме­тодичек. И будет эта мука для детей прерываться нервными во­плями учителя: «Петров, прекрати глазеть в окно...», «Сидоров, быстро вышел!», «Андреева глаза от кокетства скосила совсем», «Щас все мобилы в окно выкину!» и т.п. А класс будет 10 часов в неделю упражняться либо в лицемерии, либо в девиантном по­ведении, либо во всем этом сразу.

И, все-таки, мы решили темы опубликовать. Но одновремен­но, четко и ясно заявить: здесь необходим надежный механизм за­щиты от педагогической профанации.

Он прост.

1. Тема, взятая из нашего списка, должна быть в плане внеу­рочной деятельности и в сознании учителя обязательно связана только с активной деятельностной формой, в которой эта тема будет предложена ученикам. Это суть: мозговой штурм, дебаты, | критический разбор, суд, ролевая игра с открытым финалом (так называемые жизненные игры), конструирование ситуаций, на­турное макетирование и т.п.
2. Проведение аудиторных внеурочных занятий по нами пред­ложенным темам может быть доверено лишь тем педагогам, кто либо уже владеет активными деятельностными формами созда- I ния педагогических событий, либо учиться этому у педагога-ма- стера и будет работать под его наблюдением.
3. Категорически запрещается монологическое выступление учителя на любую из этих тем во внеурочной работе так же, как и любое использование приемов и средств традиционной дофго- совской учебной урочной работы. Во внеурочной деятельности учитель не должен быть преподавателем!

Большую практическую помощь в подготовке и проведении ' внеурочной работы в соответствии с требованиями ФГОС чита­тели найдут в книгах:

* Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учи­теля. — М., 2010;
* Степанов П.В., Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей. — М., 2014.

И напоминание директорам школ: в функции руководителя нчодит создание условий для внеурочной работы, включая на- ' падение помещений для ее осуществления. Мы имеем в виду многочисленные школы, где дети учатся в две смены. В стране ■ те много школ, где внеурочная работа в соответствии с ФГОС иообще не проводится ни в каком виде, но отчеты о ее проведе­нии регулярно подаются.

**§ 4. Чем отличается проектная и исследовательская  
деятельность учащихся на основе ФГОС  
от их имитации и профанации**

Предупреждение. Чтение этого параграфа наверняка вызовет ш мление, несогласие, возражение и даже раздражение. Чтобы меныпить негативный эффект, мы просим читателей вдумчи- "н отнестись к тексту, особенно к заключительным постулатам.

***Требование ФГОС освоить проектную и исследовательскую и нтельность (в урочной и во внеурочной работе) как обязатель­****но!'* ***для всех школьников страны, закрепленное вдобавок специаль­****ной* ***строкой в аттестате о полном среднем образовании, есть титоящая и глубокая новация.*** Самая, наверное, трудная для "in прения из всех фгосовских нововведений, поскольку ниче- ||| похожего в массовой педагогической практике российских ц|М)льных работников не было. А если и было, то на уровне профанации.

К сожалению, в текстах ФГОС учителям не объясняют, ***зачем ■то детям нужно*** (кроме как для общего развития, дескать). ***Om­ni на этот принципиальный, жизненно важный для каждого во­прос читатель найдет на последних страницах параграфа. И от-*** " ***in тот будет неожиданным, интересным и очень значимым.***

I ребование ФГОС обучать проектированию и исследованию 1"'низывает собой все ступени школьного образования. Основ- ■I hi фудность в том, что сами требования изложены так, будто '"'М совершено ясно, что такое учебное и истинное проекти- I иишие, что такое учебное и настоящее исследование, в чем их ■ «|'Яство и различие, каковы возрастные рамки и ограничения в и ш мании и применении проектировочных и исследовательских ■i'll'- гик, и как быть, если сам учитель никогда в своей жизни и НТО всерьез (не на уровне обыденного, житейского здравого

смысла, а методически и технологически!) не проектировал и не исследовал.

Понятное дело, что в вертикально устроенной системе обра­зования многие принялись лихорадочно внедрять то, о чем име­ют весьма смутное представление, чем еще более запутали сюжет своей работы и школьной жизни.

Тяжким последствиям ничем не обеспеченных попыток «ка­валерийской атакой» ввести проектную и исследовательскую деятельность в повседневную практику начальной, основной и полной средней школы посвящена глубокая и полезная для пра-1 ктиков статья В.С. Лазарева «Проектная и псевдопроектная де-! ятельность в школе» в ж. «Народное образование», 2014 г., № 8,1 которую мы всем читателям рекомендуем прочесть.

Суть и пафос статьи в обоснованном утверждении: ***почти все, что подается (делается, описывается в отчетах и портфолио, докладывается в аттестационных комиссиях и т.п.) учителя­ми и администрациями школ в качестве результатов обучения проектной деятельности на уроках и вне уроков, является на са­мом деле псевдопроектной псевдодеятельностью.*** То есть вместо предполагаемой пользы приносит очевидный вред, поскольку является либо намеренным обманом, либо результатом невеже­ственного самообмана.

Попробуем исправить положение.

Во-первых, выполним за разработчиков ФГОС разъяснитель­но-методическую работу: покажем, что есть обучение проекти­рованию, что есть обучение исследованию, в чем они сходны и чем различаются.

Во-вторых, изложим доступным практикам языком и проком­ментируем позиции ФГОС, касающиеся проектной и исследова­тельской деятельности школьников.

В-третьих, предъявим примеры научно достоверного и про­веренного практикой редкого пока педагогического опыта реа­лизации требований стандарта к проектной и исследовательской деятельности школьников.

Начнем с определений.

Что такое проектирование?

Проектирование (от латинского projectus, что означает «бро­шенный вперед») — это процесс подготовки описания, необходи­мого для создания в определенных условиях еще несуществующе­го (то есть нового!) объекта, который нужно увидеть, придумать, изобрести. Описание объекта может быть задано по-разному: в

ииде текста, алгоритма, программы, чертежа, таблицы или ком­бинированно. Главной особенностью проектирования являет- си работа с еще несуществующим объектом, и потому ни у кого ист возможности описать новый объект сразу, без последующих исправлений и уточнений, поскольку объект несуществующий (шаковый, идеальный, виртуальный). На каждом витке исправ­лений описание становится все более полным и точным.

Что такое исследование?

Исследование — процесс научного изучения какого-либо объ­екта (предмета, явления) в целях выявления закономерностей иозникновения, развития и преобразования его, это — процесс иыработки новых (подчеркнем — новых!) научных знаний, один из видов познавательной деятельности. Исследовать значит под­моргнуть научному рассмотрению, тщательно изучить для выяс­нения, установления чего-либо.

Вот как преобразовала эти сложные определения в начале ра­неты над освоением ФГОС директор 1514-й московской гимназии А.В. Белова в передовице в школьной газете «Площадка»: «Оче- мидно, что наши ученики учатся жить в будущем, которого здесь и сейчас ни в каком виде нет и которое в перспективе содержит и себе множество вариантов. И то, каким это неопределенное Пудущее обернется конкретным настоящим в жизни каждого из наших учеников, в большой степени зависит от него самого. И этой связи перед всеми участниками нашего общего дела — и учителями, и учениками, и родителями — стоят две задачи:

* первая (для исследователей) — научиться в процессе об­учения САМОСТОЯТЕЛЬНО пользоваться своим умом, в особенности той способностью ума, которая называет­ся исследовательским инстинктом, вырабатывать на осно­ве материала школьных предметов понимание сложных и малоизученных вопросов, стремление САМОСТОЯТЕЛЬ­НО находить эти вопросы-задачи-проблемы и САМОСТО­ЯТЕЛЬНО их решать. То есть стать, если не мастером, то хотя бы приличным подмастерьем по производству обяза­тельно НОВОГО знания;
* вторая (для проектировщиков) — уметь видеть в каждом школьном предмете его возможности для предвидения, прогнозирования и САМОСТОЯТЕЛЬНОГО проектиро­вания НОВОГО продукта».

Заметим, директор школы, как говорят, «взяла быка за рога» II в простых словах изложила суть понятий «исследование» и

«проектирование», их видение с точки зрения требований ФГОС, подчеркнула ту фундаментальную трудность, перед которой спа­совали и сами разработчики ФГОС, — а именно связь и разли­чие исследования и проектирования (в тексте ФГОС выражение «исследовательская И проектная деятельность» чаще всего упо­требляется как устойчивое словосочетание и потому их невоз­можно разделить).

В чем же сходство этих двух важнейших в человеческой жиз­ни «производств» — новых знаний и новых продуктов?

Во-первых, их природа деятельностна, то есть содержит в себе все компоненты деятельности ученика: мотив, цель, алгоритм движения к цели, выбор средств, собственно действий по до­стижению цели с необходимыми по ходу дела корректировками движения к цели, получение результата, рефлексивная оценка полученного результата на соответствие/несоответствие намечен­ной цели и общая рефлексия всей деятельности как очередной заполненной страницы в собственной биографии.

Во-вторых, они сходны, потому, что в их начале лежит одно и то же состояние автора и исследования, и проекта. Назовем это состояние неудовлетворенностью настоящим и сильным жела­нием его изменить в лучшую сторону.

В-третьих, указанное сильное желание рационально, то есть осознается как проблема, которая требует решения.

В-четвёртых, автор-ученик ДО начала решения, создает во­ображаемый образ (для проекта) или предположение-гипотезу (для исследования) того, что именно получится в результате ре­шения проблемы.

В-пятых, руководствуясь своей гипотезой возможного нового знания или воображаемым образом нового продукта, автор про­думывает план решения проблемы, который представляет собой описание этапов-ступеней к получению нового знания или но­вого продукта.

Этим сходство исчерпывается.

Понятно, отчего разработчики ФГОС так настойчиво ак­центируют включение в требования ФГОС на всех ступенях школьного образования именно проектных и исследовательских компетенций учащихся в их связке друг с другом. Это сделано потому, что системно-деятельностный подход, который лежит в основе ФГОС, наиболее ярко проявляется как раз в проекти­ровании и его научном аналоге-антагонисте — исследователь­ской деятельности.

Рассмотрим теперь коренные различия исследования и про- | ы ирования.

Во-первых, всякое серьезное исследование происходит обя- штельно внутри научной традиции. Предметом и результатом исследования является научное знание, обладающее фиксиро- мпнными признаками, главными из которых выступают доказа- ыльность, соответствие методов предмету, принятие экспертным сообществом. В отличие от проектирования, предметы которого многообразны (вещи, отношения, процессы, даже собственная миография и т.п.), и непосредственно встроены в повседневность.

Во-вторых, исследовательская деятельность отличается от проектировочной по содержанию целей и результатов. Ученик- исследователь ищет и находит решение значимой для него и на- \ к и проблемы в сконструированном новом знании, приобщении | неизведанной грани истины. Ученик-проектировщик — в изго- твлении востребованного кем-либо продукта, обладающего по­требительскими качествами. Даже если продукт этот не вещь, а новая культура управления, фильм или спектакль, а может быть и собственная биография.

В-третьих, проектирование и исследование сильно различа­ются еще по одному существенному признаку. Для исследования показатель эффективности (отношение результата к затратам) не имеет столь важного значения, как для проектирования. Про- лчТ, как бы ни был он нов и потребительски полезен, вообще нс будет считаться успешным, коль его реализация невозможна или неэффективна. Исследование же, ценится исключительно по юстигнутому результату — новизне и красоте научного решения актуальной проблемы. Никто не предъявлял Ньютону или Эйн­штейну счет и не спрашивал с них за неэффективное расходова­ние ресурсов (сил, времени, средств, денег и др.).

Итак подытожим: **результат исследования есть только новое шание; результат проектирования — только продукт, обладающий новыми потребительскими качествами (предмет, вещь, фильм, методика, сюжет-текст и т.п.). И то, и другое должны быть по­ручены учеником самостоятельно, а не заимствованы откуда-то.**

Полноценное исследование, как и проектирование, возмож­но лишь по достижению школьниками возраста рефлексии. Пе- шгоги знают, что рефлексия у школьников широко варьирует: может проявиться полностью и в 10—11 лет, а может не сформи­роваться и к 16—17 годам! Но в норме возраст рефлексии — это 12-13 лет у девочек и 13—14 лет у мальчиков. Это значит, что от

первого до седьмого класса, как правило, школьник самостоя­тельно и полностью не может осуществлять ни проектной, ни исследовательской деятельностей. Но он способен к участию и в том, и в другом, как в составе разновозрастной группы, так и лично-индивидуально, и с помощью тьютора.

На этой же до- и предрефлексивной стадии развития лично-j сти в 1—7 классах школьник способен обучаться различным тех­никам и приемам исследовательской и проектной деятельностей и на уроках, и вне уроков.

Дети с исключительными способностями (вундеркинды) встречаются в любом возрасте и очень важно их не проглядеть,' но мы привели возраст, когда основная масса детей готова к раз­работке исследований и проектов, чтобы учитель понимал, ког­да учить проектированию, когда и кому что предлагать (когда и кому - подготовку докладов, рефератов, учебных проектов на основе программного материала, а когда и кому — подготовку действительных исследований и проектов).

Приведем требования ФГОС к результатам обучения отдель­ным элементам исследовательской и проектной деятельностей в указанной стадии развития личности школьников (прямо по тексту документов):

«Программа развития универсальных учебных действий... должна быть направлена на: ...

* формирование у обучающихся основ культуры исследова­тельской и проектной деятельности; навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающими­ся результатов (учебного) исследования, предметного или межпредметного учебного проекта;
* формирование компетенций и компетентностей в учебно­исследовательской и проектной деятельности;
* формирование навыков участия в различных формах ор­ганизации учебно-исследовательской и проектной деятель­ности (творческие конкурсы, олимпиады, научные обще­ства, научно-практические конференции, национальные образовательные программы и т.д.);
* овладение приёмами учебного сотрудничества и социаль­ного взаимодействия со сверстниками, старшими школь­никами и взрослыми в совместной учебно-исследователь­ской и проектной деятельности;
* организации основных направлений учебно-исследова­тельской и проектной деятельности обучающихся (иссле-

довательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и про­ектной деятельности в рамках урочной и внеурочной де­ятельности по каждому из направлений; ... планируемые результаты формирования и развития компетентности об­учающихся в области использования информационно-ком­муникационных технологий, подготовки индивидуально­го проекта, выполняемого в процессе обучения в рамках одного предмета или на межпредметной основе...» (ФГОС ООО III. 18.2.1.)».

**Алгоритм исследования** включает:

1. постановку задачи;
2. предварительный анализ имеющейся информации, условий и методов решения задач;
3. формулировку исходной гипотезы или гипотез;
4. теоретический анализ гипотез;
5. планирование и организацию эксперимента;
6. проведение эксперимента;
7. анализ и обобщение полученных результатов;
8. проверка исходных гипотез на основе полученных фактов;
9. окончательная формулировка новых фактов, закономерно­стей или даже законов;
10. формулирование объяснений или научных предсказаний (прогнозов, утверждений, новых постулатов и т.п.).

**Алгоритм проектирования** включает:

1. осознание несовершенства какого-либо явления, процесса, продукта; желание сделать эти явление, процесс, продукт заново или создать новые процессы, продукты, которые изменят к лучшему условия жизни (в логике системно-де- ятельностого подхода это и проблема, и мотив проекта);
2. формулирование цели и задач проекта. В логике систем­но-деятельностного подхода данный компонент отвечает за первичный образ результата и предварительное продумы­вание этапов его достижения. При постановке цели и задач необходимо назвать критерии качества их осуществления;
3. формулирование темы проекта;
4. формулирование проектной гипотезы, наиболее часто в формате: «если..., то...». Проектная гипотеза прописывает те способы и средства («если употребить...»), которые потребны для достижения результата — цели проекта («то получим...»);
5. составление плана реализации проекта по этапам и сро­кам, с указанием сил и средств, привлекаемых на каждом этапе, а также критериев оптимального выполнения задач каждого этапа (обратить внимание на словосочетание «оп­тимальное выполнение», разобраться, что оно означает, ибо для проекта получения продукта это принципиально);
6. описание (предъявление, презентация) полученного ре­зультата проекта (нового продукта, процесса и т.п.) с опо­рой на те критерии качества, которые были введены при постановке цели проекта;
7. рефлексию проведенной проектной деятельности как цело­го, оценка степени своей удовлетворенности полученным результатом, привлечение и рассмотрение оценок внешних экспертов. В рефлексивную процедуру обязательно входит и оценка соотношения полученного результата и затрачен­ных сил и средств (в этом смысл оптимальности), удовлет­воренностью его потребительскими качествами.

Теперь пришло время рассмотреть ряд негативных явлений, которые проявились в практике внедрения требований ФГОС к ученическому исследованию и проектированию, или: что получа­ется, когда внедряют то, чего не понимают, потому, что не знают.

Речь пойдет о профанациях в массовой практике организации проектной и исследовательской деятельностей школьников. Дейст­вительно, многие не знают и не понимают, что такое деятельность вообще, исследование и проект, исследовательская и проектная деятельность. То, что в массовой современной школьной практи­ке, отчитываясь о внедрении ФГОС, называют «исследованием» или «проектом» представляет собой в лучшем случае реферат на заданную учителем тему, а чаще всего просто некую работу не­определенного жанра, составленную из интернет-материалов, имеющих отношение к, говоря ученическим языком, «погугленной» теме, опять же заданной учителем. Когда мы говорим «тема за­дана учителем», имеем в виду два варианта: первый жесткий - учитель продиктовал ученику формулировку темы; второй, более мягкий — учитель дал ученику на выбор несколько тем для «само­стоятельной» проектной или исследовательской работы. Назовем главные признаки профанации проектирования и/или исследова­ния в нынешней массовой педагогической практике.

1. Тема сформулирована общё и неконкретно и не содержит ни исследовательской, ни проектировочной проблемы («Патри­отические мотивы в лирике А.С. Пушкина», «Полководческий

гилант маршала Жукова», «Туристические маршруты Карелии», Изготовление набора правильных многогранников для кабинета математики», «Создание слайд-фильма «Современная робототех­ника», «Выращивание кристаллов в домашних условиях» и т.п.).

1. Проблема исследования, проекта общеизвестна, банальна, дивно решена, списана из Интернета, несамостоятельна, не имеет отношения к личности «автора»-ученика («Прав ли В.Г. Белин­ский, назвав роман в стихах А.С. Пушкина энциклопедией рус­ской жизни?», «Опасность фальсификаций истории ВОВ», «Как помочь детскому саду в оборудовании санной горки для рожде­ственских праздников», «Почему подростки из неблагополучных семей часто становятся жертвами вредных привычек: курения, алкоголизма, наркомании», «Организация концерта для ветера­нов на праздник «День Победы»),
2. Цель проекта и/или исследования повторяет тему (иногда неграмотно сформулированную проблему), написана как нео- нлзываюгцее пожелание, не содержит образа предполагаемого результата, ее достижение не может быть зафиксировано, так как не указаны признаки, по которым можно оценить степень постижения цели («Доказать, что роман «Евгений Онегин» есть шциклопедия русской жизни», «Обосновать превосходство пол­ководца маршала Жукова над военачальниками нацистов и со­юзников», «Показать опасность фальсификации истории ВОВ для существования РФ», «Составить перечень туристических маршрутов Республики Карелии», «Изготовить набор правиль­ных многогранников для кабинета математики», «Помочь дет­скому саду в оборудовании санной горки для рождественских праздников», «Организовать концерт для ветеранов на праздник «День Победы» и т.п.).
3. Гипотеза исследования или проекта самоочевидна, аксио­матична, то есть гипотезой вообще не является, так как давно доказана и не требует доказательств («Мировоззрение А.С. Пуш­кина было патриотическим, в его лирике мотивы любви к Родине занимают важное место», «Г.К. Жуков был выдающимся полко­водцем XX века, наследником и продолжателем лучших воин­ских традиций России», «Реки и озера республики Карелия пре­доставляют большие возможности для водного туризма», «Если ученики будут работать с объемными моделями правильных мно­гогранников, то их успехи в изучении стереометрии повысятся», «Если сделать слайд-фильм о роботах для демонстрации его на уроках труда в начальной школе, то повысится интерес школь-

ников к рабочим профессиям», «Чтобы порадовать ветеранов 9 мая, надо подготовить и провести для них концерт в актовом зале нашей школы», «Если сконструировать ракетный двигатель на основе электромагнитного излучения, то можно путешество­вать к далеким звездам»),

А вот теперь самое неприятное и для авторов книги, и для ее читателей. К нам попали документы, которые содержат положи­тельные выводы высоких экспертных комиссий по результатам аж региональных)!) конкурсов ученических исследовательских и проектных работ. Подчеркнем: это работы только победителей областных конкурсов (а значит, и школьных, и муниципальных), то есть якобы лучшие образцы результатов исследовательской и проектной деятельности школьников очень развитых регионов, где много работников научной сферы, университетских препо­давателей. Ответственно утверждаем: все темы и сами проекты (мы их изучили и привели на предыдущих страницах) являют­ся профанацией самой сути проектов. Главные их дефекты — это реферативный (нередко и компилятивный) характер работы (списано откуда-то) и отсутствие значимого результата: самого продукта (в случае проектирования) и хотя бы минимального нового знания (в случае исследования).

Однако, мы полагаем, что все приведенные аргументы не убе­дят многих читателей книги в том, что их работа по внедрению требований ФГОС в части освоения учениками исследователь­ской и проектной деятельности — не более чем профанация, по­скольку оценивали эти якобы исследования и проекты якобы авторитетные жюри, комиссии, куда входили лучшие учителя, методисты и администраторы в сфере образования. Признавать профессиональные ошибки, признаваться в позорной некомпе­тентности всегда обидно, тяжело, некомфортно, неприятно, не хочется. Почему?

Потому, что вся профессиональная жизнь этих учителей, свя­занная с участием и победами в конкурсах, успешным прохожде­нием аттестаций, получением поощрений за лучшее вовлечение учеников в проектную и исследовательскую деятельность и т.п., позволяет говорить им: «Мы все делаем правильно, а эти ученые сами не знают, чего хотят. Мы — практики, наши ученики и в ВУЗы поступают, и конкурсы выигрывают».

Учитывая эту широко распространенную точку зрения, твердо стоящую на позициях обыденного здравого смысла, авторы счи­тают необходимым провести дополнительную разъяснительную

работу, в свою очередь спустившись непосредственно на уровень педагогического здравого смысла.

Итак, что должно быть результатом учебного проекта?

Для ученика — умение проектировать, для учителя как орга­низатора работы и эксперта — внешнего наблюдателя — появле­ние нового(!) продукта, обладающего определенными потреби- гсльскими свойствами.

Рассмотрим два примера: отрицательный, который покажет нам, в чем именно проявляется профанация проектирования, и положительный, где имеется настоящий проект.

Пример отрицательный (проект заявлен как социально-пе- мгогический, групповой): «Постановка на школьной сцене бес­смертной комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Тема не содер-

1. ит проблемы (а значит, не будет и новизны продукта).

На первый взгляд, тема предполагает изготовление продукта, а значит, является приемлемой для проектирования. Но:

1. Она сформулирована так широко, что позволяет рассматри- имть результат неконкретно. На школьной сцене можно органи- ювать выступление приглашенной профессиональной труппы, родителей, театрального кружка, классного коллектива и т.п.
2. В формулировке темы не содержится ничего, что указывало ()Ы на уникальность (или хотя бы особенность), новизну проек­тируемого продукта. Отсутствует указание на ту проблему, кото­рая подвигла проектировщика к деятельности. Подчеркнем — не исполнителя, воспроизводящего образец, а именно проектиров­щика, задумавшего новый(!) продукт.

И вот этот любительский спектакль поставлен. И даже си- мми учащихся. И даже сыгран хорошо. И даже сами ученики придумали сделать такой подарок родной школе (шефам, роди- к'лям, любимой учительнице литературы). И даже втайне от всех его репетировали. И даже получили за него как за продукт ре­ализованного проекта первое место на региональном конкурсе, ||сгкомысленно названном организаторами как «Ярмарка проек- юв». Но перед нами не проект, хотя и вполне самостоятельная (и высококачественная, подчеркнем!) деятельность учеников, поскольку эта деятельность не проектная, а воспроизводящая. Да — самостоятельная, да — творческая, да — качественная, да — обучающая, развивающая, воспитывающая, да — благородная и г,д., но — не проектная!

Ведь проект отличается от регулярно воспроизводимого про­цесса тем, что его продукт хоть в чем-то уникален. У него могут

быть прототипы, аналоги, но вместе с тем он обладает какими-то только ему присущими особенностями, и он имеет более высо­кую неопределённость в части своего исхода, поскольку прошлый опыт не может служить надёжной основой для прогнозирования его последствий. В только что описанном случае задуманной и заранее заложенной в результат уникальности и неопределенно­сти-вариативности не было. Потому это и не проект.

Теперь приведем положительный пример. Причем на первый неискушенный взгляд кому-то покажется неотличимым от пре­дыдущего, хотя это ошибка.

Рассмотрим индивидуальный по авторству, социально-педа­гогический по содержанию, групповой по исполнению проект выпускницы 11 класса: «Постановка силами разновозрастной группы учеников комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», как драмы оскорбленной любви».

Каковы отличия этого случая от описанного ранее?

1. Тема сформулирована конкретно, показана особенность за­думанного продукта как ученического, а также как основанного на педагогической идее разновозрастной общности.
2. Тема содержит прямое указание на новизну (может быть — особость, необычность) планируемой постановки. А значит, в теме есть указание на проблему проекта. И опосредованно — на личностный мотив автора (желание изменить, усовершенствовать существующую практику).

В 9-м классе, когда проходят «Горе от ума», учитель литера­туры организовала мозговой штурм: «О чем или о ком говорит (или хотел сказать) нам А.С. Грибоедов своим текстом? Ученики высказали разные версии от вполне классических до совершен­но фантастических — на то и мозговой штурм! И среди прочего одна из учениц обратила внимание на «странности» в поведении Софьи у Грибоедова. Опираясь на слова Софьи из первого акта:

*«Вот об себе задумал он высоко...*

*Охота странствовать напала на него,*

*Ах! если любит кто кого,*

*Зачем ума искать и ездить так далёко?», ...*

*«Всегда, не только что теперь. —*

*Не можете мне сделать вы упрека.*

*Кто промелькнет, отворит дверь,*

*Проездом, случаем, из чужа, из далека* —

*С вопросом я ...: Не повстречал ли где в почтовой вас карете?»,*

она, не отвергая общеизвестную точку зрения, что главньгй ге­рой — обличитель Чацкий, а главный смысл пьесы — сатира на | v шествующие порядки, увидела в классической пьесе и другие,

1. ювые смыслы и пыталась показать, что Грибоедов хотел нам рас­сказать и о боли оставленной любимым мужчиной влюбленной невочки, о ее уязвленной гордости, и о борьбе в ее сердце между келанием мести и стремлением показать вернувшемуся из путе­шествия Чацкому, свою «новую взрослость», возможно, побудить его всерьез бороться за нее.

Учительница литературы сказала на это: «Если ты сможешь развернуто доказать свои предположения, действуй... Я такого нигде не читала... Это может быть идеей интересного проекта».

1. ученица решила, что она докажет свои взгляды единственно доступным ей способом — сама поставит «Горе от ума» по своему смыслу, и аплодисменты зала послужат доказательством пра- нильности ее гипотезы ТАКОГО прочтения классического текста.

Она написала текст проекта, защитила его перед экспертами, смогла вдохновить своим замыслом одноклассников и учеников ниух последующих классов, поставила спектакль и ее «труппа» ■I раза отыграла это новое «Горе от ума» (сокращенный вариант назвала «Избранные сцены») на родной школьной сцене. Учи­тельница литературы, вручая букет своей выпускнице, стоящей па сцене в образе Софьи, сказала: «Ты была права, девочка, я горжусь тобой, ибо ты увидела то, чего не увидели многие, в том числе и я. Спасибо тебе...».

Этот педагогический и ученический шедевр — блестящая ил­люстрация естественного (без напряга, натуги, ненужных лука- пых слов) опыта позитивной работы ФГОС:

1. Учительница устроила мозговой штурм, тем самым «развя- )ав» активность учеников, обострив их взгляд, разбудив их че­столюбие, обратила их внимание на собственные подростковые переживания. Эта девочка В СЕБЕ услышала голос Грибоедова, это о ее чувствах он говорил почти две сотни лет назад...
2. Учительница «поймала волну», дала девочке свободу и на­путствовала: «Действуй!».
3. Дальше все по ФГОС: поиск средств, планирование, проек­тирование, организация, убеждение товарищей из своего и других классов, договоренность с администрацией по поводу занятости мктового зала, репетиции, декорации, непрерывная работа почти полтора года. И все это САМОСТОЯТЕЛЬНО, и уже вокруг так же САМОСТОЯТЕЛЬНО занято не менее 20 других учеников...

Роль учительницы незаметна, но она ни на секунду не остав­ляла САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ дело ученицы без присмотра, но так, что это почти не было видно! Вокруг дела так же незаметно, но с полным сочувствием и, где надо, — чисто технической помо­щью действовали коллеги из педагогической команды класса.

Надо ли перечислять личностные результаты этого внеуроч­ного дела, между прочим связанного с массой уроков: от русско­го и литературы до истории, обществознания, геометрии, черче­ния, физики, музыки, ИЗО. Навскидку: российская гражданская идентичность, аккуратность, добросовестность, ответственность, точность, художественный вкус, командный дух и чувство локтя...

Из метапредметных результатов отметим также несколько: умение выделять главное, существенное; умение выстраивать ал­горитмы действий, сравнивать, обобщать, принимать решения в абсолютно новой жизненной ситуации; плюс вся гамма органи­зационных и регулятивных умений.

Об использовании, то есть доведении до уровня самостоя­тельного применения предметных результатов достаточно ясно говорит список только что вышеприведенных предметов: владе­ние их ЗУНами обеспечили для двух десятков участников успех этого сложного многогранного дела. Скептики скажут: «Случай и учитель от Бога». Мы же ответим так: «Много веков разные предметы падали на разные, в том числе очень умные головы. И по этому же поводу писал мудрый А.С. Пушкин еще почти два века назад:

*«О сколько нам открытий чудных Готовят просвещенья дух И Опыт, сын ошибок трудных,*

*И Гений, парадоксов друг,*

*И Случай, Бог изобретатель».*

Но вот уже триста лет все эти падения описываются известно! I

***УН*** • ***УН***

формулой: F = у 2 . И мы точно знаем: что бы ни падало j

***г***

яблоко или астероид — действует Закон Всемирного Тяготения, и никаких случайностей. То же и в нашем случае: раньше были опыт, талант, возможно, случай, провидение. Теперь к ним, по еле введения ФЕОС, прибавилась наука, выражающая законе мерность (если талантливого школьника обучить проектирова нию и исследованиям)».

Чтобы у читателя не сложилось неверное (и опасно ошибоч­ное) представление, что выигрышные проектные продукты мо- I у г создаваться учениками лишь в гуманитарной или окологу- мииитарной сферах, приведем пример проекта, который, хоть и | нужит гуманитарным ценностям, но по содержанию чисто ма­гматический.

Известно, что в хороших школах (где работают хорошие пе­ги оги) учащиеся стремятся как-то необычно поздравить своих иобимых учителей с Днем рождения. И хорошо, если это не свя­зно со сбором денег и носит творческий характер.

Гак возник проект на тему «Необычное поздравление с юби- |ггм любимого учителя путем построения фрагментов графиков Функций». Это индивидуальный по авторству, социально-педа- |"inвеский по содержанию, групповой по исполнению проект ученика 10-го класса.

11очему такая формулировка темы может считаться проектной?

I Тема сформулирована предельно конкретно.

' 11редусматривается новый социально (идеей и механизмом •|"1 \ I пользоваться многие) и личностно значимый (поздравле- Иhi I юбилеем любимого учителя) результат (продукт).

' Данная очевидная новизна в формулировке содержит ука- |чииг на проблему, как уйти от стандартных и отчужденных ' Пт обов поздравления заслуженного юбиляра. Здесь же и яв­им и мотив ученика-проектировщика — желание изменить, усо- I" |1|11гнствовать существующую практику скучных чествований.

I 1сма (также в свернутом виде) указывает на гипотезу, со- \* I\*• hi интригу.

I I попе все происходило в соответствии с проектной логикой. МниIта юр проекта придумал идею, обсудил ее с товарищами м! I ни су, написал, как его учили, заявку на проект в заданной М||\*м vpc (актуальность, проблема, цель, комплекс ведущих идей,

м но схеме «если — то», задачи-этапы-средства-исполните-

||| in 111паиIые ресурсы), пришел к тьютору на кафедру математи- и и mi и с товарищами, в полной тайне от юбиляра предложил и четам свой проект и получил восхищенное одобрение.

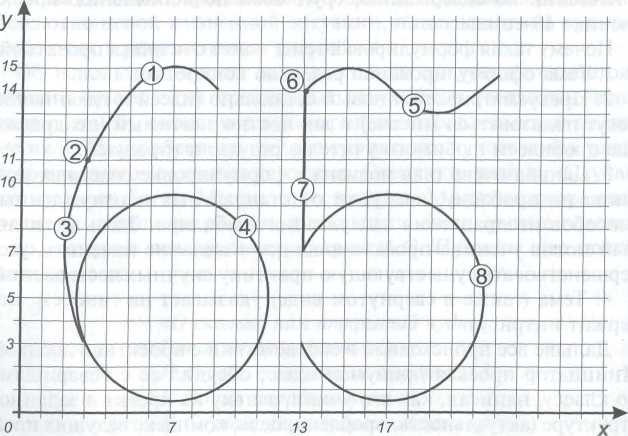
И i n Hi и м суть этого ученического проекта. Десятиклассник '|i\*i | м. I н а к юбилейному Дню рождения любимого учителя ма-

подарить ему плакат в рамке с координатной сеткой,

И\* I 1Н1МО1ЦЫ0 построения фрагментов кривых по специально р(11|ц||||гппым довольно сложным формулам получалось чи- ||| и I |иГ!идяра — 65.

Все формулы были специально перепутаны, чтобы по строя­щимся фрагментам графиков функций как можно позже стано­вилась понятной идея, и интрига держала бы в напряжении зал, где проходило торжество.

Теперь предлагаем самим читателям оценить и фрагменты, и чертеж в целом, и сложные уравнения фрагментов кривых, ко­торые были в результате долгой и кропотливой работы учени- ка-автора проекта подобраны, чтобы график отражал число лет юбиляра. Знающие математику читатели подтвердят, что почти в каждом уравнении ученику-автору проекта пришлось проявить творчество, выдумку и показать блестящее владение математи­ческими дисциплинами (тут и алгебра, и тригонометрия, и эле­менты математического анализа, и аналитическая геометрия).



**Цифра 6. j\_ J** = \_I(X\_7)2+15 **; \*е(3;9]**

1. ***х2 +у2 -6х-22у + 130 = 0***

у2 — 14v —16JC + 81

1. —Ч i—^Г~Г = (

рс - 2 - \х - 3 -1

1. ***(х-1)2+{у-5)2*** =20



**Цифра 5.**

2х-35^

л - arccos

1.

2. ***у = л1\3-х + л1х-13 + \4***

1. ***x-U + ^Jiy-MU-yjf =*** 0
2. (\*2 + у2 - 34х -\0у + 294)-Г(х - 13)гЙ5 +1] = 0

В день 65-летия юбиляра, когда вся школа собралась в акто- ном зале, после слов директора и вручения первого торжествен­ного букета авторы проекта вынесли на сцену большую доску с нанесенной на ней координатной сеткой, и автор проекта вместе г товарищами начал творить придуманное.

Юбиляр тоже принял участие в действе и, когда вытер руки от мела, публично пожал руки своим ученикам. До этого часа он — очень строгий педагог — никогда не удостаивал рукопожа­тия школьников, а делал это лишь после того, как дети стано- иились студентами.

Автор идеи и составитель текста проекта — ученик 10 класса 1567-й московской гимназии Михаил Марков (ныне студент фа­культета фундаментальной медицины МГУ); учитель-тьютор и консультант — преподаватель одной из математических дисци­плин в этом классе Анастасия Марковна Ханыкова — ныне пре­подаватель математики в RSM (Russian School of Mathematics in IJSA) — русская школа математики в США; юбиляр — заведую­щий кафедрой математики, народный учитель РФ Леонид Иса­акович Звавич.

Продукт этого проекта (идея и механизм ее реализации) со­циально значим и ценен потому, что оригинальной и красивой идеей могут теперь пользоваться многие. Ведь знаний даже семи­классников достаточно, чтобы изобразить любое число с помо­щью отрезков прямых линий (простейшие уравнения линейной функции) подобно тому, как это сделано при написании почто- ных индексов на конвертах.

Теперь разберем тем же способом два примера: отрицатель­ный и положительный, но не о проектировании, а об исследова-

нии. И разбор наш теперь будет резче и короче потому, что спо­соб критики и аргументы разъяснений уже понятны читателю.

Итак, пример отрицательный: «Соборное уложение 1649 года[[4]](#footnote-4) — основа российской государственности середины XVII века».

Первое. Тема сформулирована так обще, что позволяет рас­сматривать любой результат как положительный. Даже если ста­рательный ученик просто спишет содержание соответствующего параграфа из «Истории российского права», и в первой или по-! следней фразе точно воспроизведет формулировку темы — даже в этом случае тема формально может считаться раскрытой. Если же таких списываний будет целых 15, и ученик найдет 15 раз­ных точек зрения разных ученых (от Карамзина и Соловьева — до Кобрина и Юрганова), то и в этом варианте не будет ни грана исследовательской деятельности. Потому, что не получено новое знание или хотя бы новый аспект рассмотрения уже известно­го знания.

Второе. Внутри этой формулировки темы нет даже замысла получить новое знание, так же, как и в аксиоматичных утвер­ждениях, что «лошади едят овес», а «Волга впадает в Каспийское море». В формулировке темы нет ни проблемы (вопроса, который ищет неясное, непознанное), ни гипотезы, которая может дать предполагаемый ответ на проблемный вопрос). Просто потому, что Соборное уложение 1649 года действительно является осно­вой российской государственности XVII века. И это было извест­но и самим его составителям еще три с половиной века назад.

А что же сделал ученик, собравший под шапкой такой темы 15 разных точек зрения на суть этой основы? Он сделал хороший доклад или реферат о том, что уже известно о Соборном уложе­нии. Хороший, добросовестный, самостоятельный, подробный, для любителей истории весьма интересный и, может быть, даже оригинальный (если никто раньше не собирал вместе все эти точки зрения), но НЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ. Потому, что — повторим в третий раз — при такой постановке темы НЕ ВОЗ­НИКАЕТ НИКАКОГО НОВОГО ЗНАНИЯ.

Теперь приведем положительный пример. Данное исследова­ние аналогично было заявлено как прикладное, историческое,

| ячественное, индивидуальное. Тема исследования вроде бы не пивком отличается от вышеназванной: «Вторая глава Собор- пит уложения 1649 года и ее возможный источник — «Закон об • и корблении величия римского народа».

Однако, мы можем назвать коренные отличия темы этого ис- и'дования от вышеописанной.

1. Тема сформулирована конкретно, предмет исследования \ кон до одной главы обширного документа (В Соборном уло- 1сиии 1649 года 25 глав).
2. Тема содержит прямое указание на возможную новизну зна­ния, полученного в итоге исследования. Дело в том, что класси- 1гокие представления о русской судебной системе допетровского примени, хотя и допускают заимствования из римского права, но весьма отрывочные и опосредованные. Автор данной работы —

миник 9 класса — уже в названии заявляет о возможном пря- юм заимствовании «Закона об оскорблении величия» — одно- in из важнейших законов императорского Рима, восходящего к |иконам XII таблиц1. В этом указании на новизну в самой фор- пул ировке темы, где, казалось бы, новизна невозможна, содер- | ится в свернутом виде проблема исследования, и опосредованно — шмностный мотив автора (стремление к установлению истины, и данном случае — к сущностному и существенному уточнению /ке имеющегося знания).

1. Наличие в формулировке темы слова «возможный» пред­полагает выдвижение гипотезы, которая требует доказательств в мтде самой исследовательской работы.

Что же сделал ученик? Он увидел проблему — обратил внима­ние на фрагмент фразы из вступительной главы соборного уло- нмшя: «В градцких законех греческих царей», самостоятельно переведя ее на современный русский язык как «в государствен­ных законах византийских императоров»2.

Далее он выдвинул гипотезу — предположил, что поскольку 1мым известным византийским императором-«законником»

проектного методов обучения в процессе освоения ФГПС ""Скки и самооценки педагогической практики ФГ0С идля

;ро~™™Ги^2-пл я сугцест-

**" развития учащихся по работам О ана КаК метолов обучения V Паркхёрст) и^емСсамымаотеамться°от**°СНОВаТеЛе11 **« Дьюи’ обыденного „р™—Л ~Г„Г мПеГРХ‘**

::!rSe“™ecc—•

" 1Сяьность школтков'm?подготовке ЕтадаГгефУ4™”

11:111 - деятельность в том виде Д ДГёУ''"”" “ не проект- ,,их методов. В крайнем случай ее рсзультатТ"™'™ авторь|

*“К“ ржанием ш2.^7Л^2аншСтНЫ ШР“'*

,.оек1ГдГМь~тёай можё^Гь «

(поскольку изложено в учебник-,\* затеяьно новым вообще Н(» новое (новоеТолько лля ннг^ УЧИТелем>’ это субьектив-

гдучае к учебноГГазФ-иссл?/ П°Т°МУ °ТН°СИТСЯ в лучшем проектированию что и ппоиг\*г> °Ванию или учебному квази-

гких, ла^раторных работах пГТ’ ВСеГ0’ На Прак™че-

И устных контрольных опросах коглч™\* КОНтрольнь1Х Работах известное знание по обпазпу з нн Д предлагается применить 1111 новой ситуации У’ " ЮМеНенной или совершен-

чпля'ется^необходимым^ноёгелД6"1^3 “ подго™“ чего-либо гсльность как истинно исслелп Таточньш’ чтобы оценить дея- обходимым и достаточным ДовательскУю или проектную. Не- Учеником толькоТ«ово^Ь|ющчматаЯ либоСЯ1°Я,ИеЛЬЙОе П0ЛУчение по аспект), либо это новый гтппт /- ЭТ° новое знание (или общественную ценность. ? УКТ ИЛИ СГ° аспект)> имеющие

Г)ыл Знаменитый Юстиниан1 с его гипт™,

“тАо”„”Гк £“ - МК бУДТ0- вроде 6“. не совсем, ближе .сего

***-83*** -

' \*Дитестами», то надо искать в тексте‘ Соб°В РИМСКОГО пра Фрагменты этих Дигест И он ит„0 с°борного уложена

ный перевод Дигест сЧаСТ° ДОслов

в конечном счете доказал: «Вторая главГго/^ ХУП В6Ка 1 «О государьской чести, и как его го™™ СобоРного уложена есть в значительной части непосоеяг^^06 3лоровье оберегать)

перек и - какими умами! ’ У исслеДован вдоль и по

***цепкий взгляд на ^еталь^^топь^^"1 исследования> отсюда*** - ее ***никто не ожидал, нетривиальна"» ™°ЛиЛ увидеть проблему, гдь новое знание, введенное в научный*** „Г\*3! " ***\*Результате - знаки полноценного исследования. °рот- Перед нами все при\***

КТИ ков-учителей: «Разве^так уж важно к'™\*™ °Т °ПЫТНЫХ npa" Разве по характеру названия тем, ■ ’ К сФ°рмУлированатема?

ли она темой

за тривиальным названием будет скоьгЛяе шляется? А вдру поиск, ценный проект или интерес™? Настоящии творчески Авторы книги убеждены что в “Следование>>. ключевое (и опасное!) слово «eLl Т вопросе-утверждении может быть проявлением случайности НоТ™’ ^ ЧТ° УГОДНО научно-обоснованные рекомендаций 1 КНИГа содеР\*4 Учителям закономерно, а не случайно пт ' °РЬ1 ХОТели бы помочь делать исследования и проекты. ЗлеЛ. „ °ГЗТЬ своим Ученикам ровка темы, и структура текста и ВаЖНО ~ и Ф°Рмули-

х~ т ~™ и Z л~ГГИ1

**Юстиниан Великий (527 - 565 г г^\_г^тт т,**

Рии (Византии), знаменитый состав^^Г °M римск°и импе-j римского права, которые получили название тт 3аК0НОВ классического! храма Святой Софии в Константинополе С™’ И стР°™льством

1. Организаторы школьных, городских (районных) и особен­но региональных конкурсов должны четко различать, честно объявлять, отбирать и оценивать работы по их сущностному со­держанию, а именно: или это конкурсы действительно исследо­ваний и проектов в рамках ФГОС, или это конкурсы рефератов, докладов. А учителя и школьники должны понимать, на какие конкурсы и какие свои работы подавать.

**Любые попытки называть рефераты, доклады и т.п. исследо­ваниями и проектами искажают суть последних, являются оши­бочными, независимо от того, какими бы высокими экспертными комиссиями, жюри и т.п. они ни оценивались, и говорят только о некомпетентности оценок и невежестве оценивающих.**

Мы не раз присутствовали при подведении итогов конкурсов ученических проектов и исследований, когда умные, грамотные педагоги возмущались тем, что в работах призеров конкурсов не было самого главного — новизны, чем вызывали так характер­ное для чиновничества нашей страны пренебрежительно-высо­комерную реакцию членов жюри (вместо доказательного ответа по существу): «А Вы кто такая?! Вы, что, — член жюри, чтобы высказывать оценочные суждения? Из какой Вы школы? Вам еще поучиться нужно» и т.п.

1. Необходимо понимать реальные учебные возможности де- тей по проведению действительных исследований и подготовке, проектов, которые зависят от возраста возникновения способно­сти к рефлексии. Поэтому заявления о том, что будто все дети с 1-го по 11-й класс участвуют в исследованиях и проектах, яв­ляются безответственными и свидетельствуют о неграмотности J тех, кто такие заявления делает и реализует.
2. Обучение элементам исследования и проектирования про­исходит на уроках по всем предметам прежде всего при фор­мировании метапредметных результатов; место целостного, но учебно-тренировочного исследования и проектирования — вне­урочная работа и дополнительное образование.

Полноценная исследовательская и проектная деятельность учеников и выпускников имеет характер самостоятельной рабо­ты с тьюторским сопровождением, она должна быть обеспечена организационными, материальными, финансовыми и времен­ными ресурсами, и это отдельная забота директора школы и его заместителей.

11осле того, как добросовестный читатель внимательно про- ■ и | данный параграф, он скорее всего возразит авторам так: Получение действительно нового знания и нового продукта в I" |ультате исследований и проектирования — явление редкое, нискольку требует от детей природой заданной (генетической) ' ргптивности (способности к творчеству, выдумке, изобрете­нию)». Он нам напомнит: «Все люди по природе своей в разной | смени либо творцы, либо исполнители. Причем для жизни

ны и те, и другие». Это верно, но нужно понимать, что ис-

м отплели не всегда могут создать новое (у них другое и тоже "лень ценное предназначение), а творцов всегда очень мало. Но пробовать могут все.

11римеры, которые приведены выше не убедят некоторых по- юму, что всегда будет готово возражение: «Это у вас в Москве, лов элитных школах, это именно от природы одаренные к ис- к'дованию и проектированию, творчеству дети...» и т.д., и т.п.

Что на это ответить?.. Горькая, она же сермяжная, правда в них возражениях есть. Но почему никого не удивляет возмож­ность технического обучения любого человека с сохранным ин- ин1лектом и психосоматикой: рисунку и даже живописи маслом; игре на музыкальных инструментах; наконец, любому ручному ремеслу; даже решению типовых задач по арифметике, физике, имии и т.п. Чем все это принципиально отличается от техни­ческого обучения любого человека с сохранным интеллектом и психосоматикой элементарному проектированию и исследова­нию? Только тем, что раньше мы этого в массовой практике не клали? И сами мы — учителя — никогда и ничего не проекти- ровали и не исследовали?

Напомним, что в советской массовой школе в период с 1919 ми 1934 год специально обучали элементарному проектированию и исследования в типичных и модельных жизненных ситуаци- ’|\ Однако, с 1934 года тогдашние власти признали эту практику -педологическими извращениями» и ошибочно запретили, убрав мже все следы исследовательской и проектной деятельности из школьного обучения.

С введением ФГОС ситуация кардинально изменилась, и весь нот параграф посвящен именно тому, ЧТО следует проделать со ’ моей головой учителю, и КАК технически обучать элементар­ному проектированию и исследованию.

Мы нашли в опыте учителей страны ряд городов и районов, где к теме рекомендаций, изложенных в этом параграфе, подо­шли очень ответственно. Назовем одну из таких территорий: Новониколаевский район Волгоградской области (председатель Комитета по образованию П.В. Митяшов). Там исходили из раз­умного организационно-методического постулата: научить детей действительным исследованиям и созданию истинных проектов могут только те, кто сам умеет их создавать. Поэтому там стали проводить конкурсы (обратите внимание!) учительских проек­тов и исследований с вручением победителям премии Главы ад­министрации С.С. Чулкова (человека, очень радеющего за обра­зование, о чем мы писали и в предыдущей книге). Заметим, что даже конкретная методическая разработка какой-то темы урока может стать эффективным проектом, если в ней использованы новаторские механизмы создания нового (то есть не имеющего аналогов и прототипов) или в крайнем случае — комбинаторный или модификационный механизмы создания нового.

После этого становится понятным высокое качество учени­ческих проектов, поданных на конкурс-фестиваль «Есть идея!» и на конкурс ученической научно-исследовательской конферен­ции «Дойти до самой сути» (и опять просим читателя обратить внимание на названия конкурсов) в Новониколаевском районе Волгоградской области.

**А теперь ответ на главный вопрос, поставленный нами  
в начале параграфа:**

**«ЗАЧЕМ ВСЕ ЭТО НУЖНО НАШИМ ШКОЛЬНИКАМ?».**

Проектированию и исследованиям обучают сейчас практи­чески во всех странах мира, где действуют образовательные программы ЮНЕСКО (поэтому и разработчики ФГОС вклю­чили их в свои требования). В тех же странах, где эта практи­ка укоренилась давно (в США, Великобритании и ее бывших колониях и доминионах), элементарным проектированием и исследованиями занимаются практически ВСЕ ученики лю­бых муниципальных школ. И там со времени основателей этих методов Д. Дыои и X. Паркхёрст обучение исследовательской и проектной деятельностям направлено большей частью на ти­пично жизненные ситуации, прежде всего экономические, со-

11пильные, политические, стало повседневной учебной рутиной и и странах старой Европы.

Главный результат этого направления в развитии мирового и фпзования — стремительный рост самозанятого населения и переход от индустриального типа воспроизводства к производ- | му социальных благ (информации и услуг).

Американский, индийский, турецкий, японский, австралий- кий, чилийский, даже полинезийский или египетский школь­ник сегодня большей частью не может и потому не стремится ни лучить высшее образование (о чем и он сам, и его государство иттно заявляют), но, закончив обыкновеннейшую муниципаль- 11 v ю школу, довольно быстро (за 3—4 года) становится самозаня- ii.iM. Открывает миниотель, автомойку, мастерскую по ремонту чего-либо, маленькую кафэшку, пекарню, парикмахерскую, за­нимается фермерством и т.п., приобщается к малому, а для мно- I их (процентов 30 от стартовавших) и среднему бизнесу.

Для всего этого надо уметь элементарно проектировать, со- ивлять бизнес-план, чтобы получить кредит, ориентироваться м способах исследования спроса... И всеми этими премудростями | м гели почти всех стран мира — только не у нас — овладевают в I моей, в шаговой доступности муниципальной школе.

Важно подчеркнуть: не в изучении экономики как еще одного школьного предмета тут дело. А только в овладении управлени­ем своей жизнью, что невозможно без умения элементарно про­ектировать свое будущее и исследовать обстоятельства своего настоящего.

Полагаем, теперь читатели, кто выдавал подготовленные деть­ми рефераты и доклады за проекты и исследования, поймут, ка- I ой обман/самообман они совершали, ибо выполненные под их руководством и одобренные псевдопроекты и псевдоисследования ничего не дают детям ни для общего развития, ни для будущей кизни. А еще свидетельствуют о невежестве педагогов, которые но допускали. И это, увы, не единичные случаи, а массовая пра- к гика школ страны. Новые ФГОС вскрыли это позорное явление.

Этот конфликтный параграф мы, естественно, направляли на (кспертизу и получили положительное заключение на текст от самых квалифицированных экспертов, создавших свои личные проекты и исследования, уже внедренные в массовую практику и признанные ею. По их мнению, текст этого параграфа должен ныть изучен членами жюри конкурсов всех уровней, явиться ком­пасом при обсуждении учительских и ученических работ и ле-

жать в качестве памятки перед глазами постоянно, чтобы стат истинными экспертами, независимо от должностей, чинов, на град и прошлых заслуг.

И маленькое дополнение о не главных (побочных) эффекта: проектной и исследовательской деятельности, которое нам при слала очень серьезный учитель школы № 3 г. Аши Челябинске! области С.Г. Шевалдина: «Когда помогаешь ученику работат над проектом или исследованием, легче понять, каких трудов эт работа стоила ученику, а потому появляется возможность объ ективнее, справедливее оценить его усилия. И я заметила, эт! дети начинают отличаться от всех тем, что быстрее других ори­ентируются в любом новом материале и легко решают именно! нетиповые, нестандартные задачи. Если не заниматься проекта] ми — мы отнимаем у детей радость открытия».

**§ 5. Как подготовить и провести открытый урок  
на основе ФГОС**

Открытый урок представляет собой одну из старейших форл внутришкольной методической работы, а также деятельности муниципальных и региональных методических служб и было бы неразумно не использовать ее в освоении новых образова­тельных стандартов. Однако прежде, чем это делать, нужно, как говорят, посмотреть правде в глаза. Многие годы эта форма была эффективной, но со временем превратилась в ритуальное действо, появился формализм в проведении открытых уроков, внешнее стало превалировать над сутью, модным стало объяв­лять: «У нас в школе все уроки открытые» (будто детей на этих уроках нет, а присутствие посторонних нисколько не мешает и чуть ли не улучшает качество образовательной деятельности), И, наконец, традиционным стало называние в любых высту­плениях руководителей школ и учителей количества данных за год открытых уроков как некий, якобы положительный, пока­затель работы школы и учителя. Хотя это только процессуаль­ный показатель, который сам по себе ни о чем прогрессивном не говорит, он стал заменять результаты — показатели качества образования школьников. Деградация открытых уроков при­шла к логичному итогу — форма стала вырождаться, утратилась ценность этих уроков, и из некогда эффективного и полезного

п-роприятия открытые уроки превращаются в свою противо- иоложность — стали неэффективными и бесполезными, а то и просто вредными для детей.

Вышеназванное и побудило авторов изучить ситуацию (вы- 41 нить причины низкой эффективности традиционных откры- н.IX уроков, определить социально ценные цели их проведения) и предложить учителям новую технологию их подготовки и про- медения, позволяющую повысить эффективность открытых уро- t\*>ii прежде всего для тех, для кого они и организуются — для приглашенных работников образования и для учителей, их да- " нцих, тем более что сейчас началось массовое освоение ФГОС в начальной, основной и средней школе.

Желание многих учителей как-то улучшить ситуацию, вернуть HI крытым урокам прежнее значение, сделать их непоказушными псроприятиями весьма велико. Доказательством этого утвержде­ния является огромный интерес слушателей именно к фрагменту Как подготовить и провести открытый урок на основе ФГОС» н I большого курса лекций «Урок XXI века», который авторы питают в самых разных регионах России и по настоящее время.

**Существенные недостатки  
традиционных открытых уроков в школе**

Напомним уважаемому читателю, при каких обстоятельствах наще всего проводят открытые уроки в школах.

Методическая служба (или иная структура, которая сегод­ня взяла на себя функции упраздненных во многих местах ме- шдцентров/кабинетов) муниципального управления образования л ранее планирует так называемые семинары на базе школ горо- |Ц (района) на год. В обозначенный день либо директора, либо «тучи, либо учителя приходят в школу, где проводится учеба.

I начала заслушивается доклад директора, где он дает характери- |тику руководимого им учреждения. Разумеется, рассказывается тлько о достижениях, о том, сколько, что и когда было прове- 1сно (а не о проблемах и механизмах их решения), и потом все приглашаются на открытые уроки. Гостям раздаются листки с информацией, где указаны: предмет, класс, тема урока, Ф.И.О. учителя, № кабинета, и все расходятся по выбранным урокам.

Нас всегда поражало такое противоречие: когда мы сами, рабо­та учителями, давали обычные уроки, то нередко очень трудно ныло добиться активности учеников (нужно было задействовать

какие-то мотивирующие средства, прилагать дополнительные усилия и т.п.); когда же мы присутствовали на открытых уроках, то всегда наблюдали ставшей типичной картину: учитель еще не успел закончить вопрос, как в классе появляется, как говорят, лес рук, причем руки детей выражали не просто активность, а нетерпение. Вряд ли кто-то из читателей будет спорить с тем, что вышеприведенная картина однозначно свидетельствует о пред­варительной «репетиции» вопросов и ответов. Ну, и, разумеется, учитель искренне верит в то, что гости воспринимают заранее отрепетированный им спектакль как импровизацию. Создается иллюзия, будто такая высокая активность детей всегда присуща урокам этого учителя. Моральный ущерб от фальши на одном открытом уроке может быть и невелик, но если учесть, что эти уроки «нравственности» происходят на протяжении одиннадцати школьных лет, и если прибавить к ним и практику подготовки и проведения открытых занятий еще в детском саду и во внеу­рочной работе, то отрицательные последствия такого образова­тельного процесса оказываются весомыми. Единственный способ вернуть открытому уроку его естественность (то есть действи­тельно обучающий, развивающий, воспитывающий характер) - это ничего с детьми не готовить заранее.

Крайне негативно и то, что на традиционном (показушном) открытом уроке школьнику нельзя ошибаться. Если ученику кажется, что он знает правильный ответ, и он неистово тянет руку, ему дают слово, а ответ неверен, то негативные послед­ствия для ученика почти неизбежны. Разумеется, отошли в прошлое идиотские упреки учителей типа: «Ты осрамил свою октябрятскую звездочку!» и т.п. Но более мягкие по форме (от этого не менее болезненные для ребенка) фразы типа: «Ты меня подвел», «А я на тебя так надеялась» и т.п. после урока, конечно же, имеют место. И память учителей на такие факты почему-то всегда долгая. Ребенок чувствует себя виноватым и не понима­ет, почему на обычном учебном занятии (не на экзамене ведь!) нельзя ошибиться.

Ну, и, наконец, не нужно быть сверхпроницательным пси­хологом, чтобы понять: урок всегда представляет собой время личного и, если хотите, интимного общения учителя и учени­ков, и присутствие посторонних, незнакомых людей, которые в силу специфики школы воспринимаются детьми не иначе, как некая комиссия, проверяющие и т.п., то уровень комфортности самочувствия снижается, а значит и резко падает эффективность

| поения увиденного, услышанного, пережитого. В этом, по на­шему мнению, недостатки любых открытых уроков для учатцих- | и недостатки, которые являются неизбежными негативными последствиями присутствия посторонних.

11о и это не все. Открытый урок оказывается неэффективным и для взрослых: и тех, кто пришел на учебу, и тех, кто готовил рок. Гости ведь не знают ни детей, ни учителя — субъектов представляемого образовательного процесса, а потому не могут понять, насколько обоснованы те или иные действия учителя. От- > ыда вытекает невозможность сколько-нибудь серьезного анализа открытого урока, который, как показывают наши наблюдения, in несколько десятков лет превратился в высказывания гостями iiuibKO комплиментарных (искренних или фальшивых) оценок шпа: «Мы сегодня увидели великолепное...», «Услышанное — это настоящая педагогическая поэма...» и т.п. или же вкусовых оце­нок типа: «Мне урок понравился», «А мне урок не понравился».

Ну, и, наконец, общим недостатком большинства открытых уроков является их перегруженность. Мы понимаем и пото­му допускаем, что открытый урок чем-то может отличаться от обычных уроков учителя. Но когда, если можно так выразиться, показушные мотивы проведения открытых уроков превалиру­ют, то учителя стремятся показать на открытом уроке не только (а нередко и не столько) то, что непосредственно работает на образовательные цели конкретного урока на основе ФГОС, но псе или почти все, что только можно втиснуть в отведенные для публичной демонстрации 45 минут. (Так называемые «потемкин­ские деревни» — это ведь исконно российское «изобретение», и потому, куда деться, оно присуще нашему менталитету).

Будем откровенны: на очень многих именно открытых уро­ках мы видим специально подготовленные таблицы, рисунки, схемы, раздаточный материал, тексты, написанные на всех сто­ронах всех имеющихся и специально принесенных досок. Детей просят смотреть и на левую, и на правую, и на заднюю стену (и гам расположена учебная информация), и даже на потолок над учительским столом (там висит наклонное зеркало, отражающее ю, что лежит на демострационном столе), и море разной дру- гой наглядности, будто учитель напрочь забыл, что чрезмерная наглядность вредна (как и все чрезмерное), поскольку тормозит развитие абстрактного мышления детей. Если к этому добавить музыку, свечи, аудио-, видео- и компьютерные спецэффекты и прочую модную современную презентационную атрибутику,

то станет очевидным еще один существенный недостаток: учи­тель на открытых уроках демонстрирует не только и не столько именно необходимые и эффективные для реализации конкрет­ных задач конкретного урока на основе ФГОС приемы, средст­ва, сколько именно эффектные и отнюдь не необходимые, что приводит к превалированию формы над сутью, к потере сути за внешними атрибутами, к оригинальничанию вместо настояще­го творчества, рассчитанного на получение более высокого ка­чества образования.

Задумаемся о целях таких открытых уроков и их обучающей и развивающей эффективности как для детей, так и для гостей. Станет ясно, что те цели, ради которых люди пришли на откры­тый урок, просто не могут быть достигнуты, а потому и эффек­тивность такого рода уроков невелика, хотя время и силы людей затрачены немалые.

Сплошь и рядом в стране прижилась такая издевательская практика: ИПК (ИРО) обязывает только что прошедших теоре­тическую подготовку по ФГОС учителей давать открытые уро­ки, объясняя свою глупость сомнительной параллелью: «Лучший способ научить не умеющего плавать — это бросить его в воду». При этом забывают, что большинство из них тут же и тонут, то есть цели ИПК при этом не достигаются.

**Цели проведения открытых уроков**

В данном тексте под целью мы подразумеваем не канониче­скую трактовку понятия «цель», используемую в образовательном менеджменте, а расхожую «цель как образ желаемого результа­та», то есть определение более близкое к понятиям «намерение», «устремление», «предназначение» и т.п.

Главных целей, которые ставят перед собой организаторы и авторы (исполнители) только добровольно проводимых откры­тых уроков, мы видим три:

1. Смена статуса с «молодого» на «зрелого» учителя, демон­стрирующего себе, коллегам, руководителям школы свое само­развитие, стремление к собственному повышению квалифика­ции (когда мнение коллег, замечания, предложения становятся инструментом развития учителя);
2. Экспертиза коллегами (руководителями школы, методи­стами и др.) новшества, экспериментальной методики, разрабо­танной учителем по освоению ФГОС;
3. Повышение квалификации по освоению ФГОС тех, кто при- ч hit на учебу к учителям — профессионалам высокого класса.

Ото было наше экспертное предположение. Дабы проверить

* ю, мы провели небольшое исследование в два этапа. Сначала и пикете открытого типа попросили репрезентативную группу работников образования назвать все цели, исходя из которых • >11 и добровольно берутся за организацию и демонстрацию от- I рытых уроков. Таким образом, мы получили более или менее ионный перечень целей: обобщение и распространение своего опыта, презентация (общественное представление интересного

ч отеля, новой технологии и т.п.), поднятие статуса учителя и оиразовательного учреждения, повышение квалификации, экс­пертиза новшества, творческий отчет, корректная замена вну- фишкольного контроля для учителя, работающего в режиме

* пмоконтроля (то, что на сленге называют «на доверии»), об­щественный смотр работы педагогов, удовлетворение своего ицеславия и даже... праздник детей, желающих показать, чему они научились, и др.

Затем мы попросили респондентов дать балльную оценку ка­ждой цели, что позволило нам ранжировать их по значимости. Иысшйе баллы в выстроенной нами ранговой таблице получили I икие цели, как презентация, поднятие статуса образовательного чреждения, творческий отчет, представление опыта. А вот низ­шие баллы в ранговой таблице заняли как раз те цели, которые мы определили как главные.

Оставляем на личное усмотрение конкретного читателя ответ на вопрос, что считать главными целями: те, что названы нами, и пи те, что назвало большинство опрошенных респондентов.

При любой из поставленных целей рекомендуем готовить и проводить открытые уроки на основе ФГОС только по приве- I с к ной ниже современной технологии.

**Предлагаемый алгоритм подготовки,  
проведения и анализа открытых уроков  
в современной школе**

Стало совершенно очевидно, что прежний опыт проведения открытых уроков себя исчерпал. Открытые уроки стали объек- гом справедливой иронии сатириков, общества и даже самих нетей. Все это приводит к еще большему снижению авторите- III учителя и школы как социального института. Дети, общест-

во хотят видеть в современном учителе педагога эрудиционного типа, интеллектуала, человека с чувством юмора, находчивого, гордого (а не болезненно обидчивого и амбициозного), способ­ного к рефлексии, к серьезному научно-методическому анализу своих изобретений, а не ждущего слащавых комплиментарных отзывов о любой своей работе.

С другой стороны, в самой учительской среде есть профессио­налы высокого класса, которые могут и хотят передать свои цен­ные умения другим, испытывают потребность в серьезной анали­тической дискуссии по проблемам ФГОС с целью саморазвития.

Сразу оговоримся, что изначально, априори отвергаем лю­бые упреки о чрезмерных требованиях к квалификации учите­ля. Всем, кто сочтет предлагаемую технологию завышенной по отношению к своим возможностям, мы отвечаем: «Необходимо понять, что общество уже пятнадцать лет живет в другом столе­тии и тысячелетии и что нельзя развиваться, ничего не меняя в себе, что массовая школа по независящим и зависящим от нее причинам отстает от развития общества (а должна бы опережать, так как большинство нынешних учащихся вступит в самостоя­тельную жизнь не сегодня, а через ряд лет).

И, конечно же, то, что предлагается, многократно апробиро­вано авторами в своем личном опыте и как учителей, и как ру-' ководителей образовательных учреждений, и как ученых, рабо­тающих совместно с нынешними школьными педагогами.

Напомним: главная наша претензия к традиционным откры­тым урокам состоит в том, что они не дают ни тем, кто приходит на эти уроки с целью повышения квалификации, ни учителям, дающим эти уроки, понять обоснованность того, что демонстри­руют. Поэтому приглашенные на традиционные открытые уроки не имеют объективной основы для высказывания каких-либо ана­литических суждений (заранее ведь неизвестны ни задумки учи­теля, ни возможности детей). Поэтому самое ценное для обуче­ния гостей — анализ увиденного становится просто невозможен и заменяется поверхностными суждениями вкусового характера.

Перейдем к описанию новой технологии. В ней 10 этапов. Для того, чтобы ее осуществить, необходимо обеспечить организа­ционное условие: урок, предшествующий открытому в день его представления, и урок, следующий за открытым, должны быть у учителя свободными от работы в других классах.

1. ***Характеристика обученности, обучаемости, реальных учеб­ных и воспитательных возможностей детей класса, где будет да-***

>.imwн открытый урок. Эти характеристики детей оцениваются мм елем, разумеется, в зоне их ближайшего развития. Названное — и н пиютно необходимый элемент технологии и обязательная ин- 1'нрмация, которую учитель сообщает гостям перед проведением Hi: рытого урока. Мы не приводим здесь параметры обученности, | 'I шчаемости, учебных и воспитательных возможностей, посколь- I v они не новы и уже давно описаны в учебниках педагогики и ж шгогической психологии, в книгах по дидактике, психологии поучения, в любой литературе по диагностике личности школь­ника. Читатель их найдет и в Интернете, и, конечно же, в под- Iшовке этой информации должен сыграть свою важную роль школьный психолог. (Знаем, что многие тут же гневно спросят: \ где его взять?!». Пусть посоветуются с теми, у кого этот вопрос ш нозник.) Вышеназванные характеристики детей определены 'И ОС для каждого возрастного этапа, как перечни предметных и ту ценность), метапредметных (обучаемость) и личностных (вое- пи гательные возможности) компетенций-результатов.

11еобходимо понять, что если эта информация перед откры­тии уроком отсутствует, то все разговоры директора, его заме- 1п гелей, учителей школы, представляющей открытые уроки, о hiчпостно-ориентированном образовании в их школе, о диффе­ренциации и индивидуализации обучения, о диагностике лич­ине ги ребенка в школе и пр. являются ложью.

Все, кто сочтет вышеназванную информацию излишней, не­нужной, необязательной, должны понять, что, хотят они того и hi нет, но они признаются в том, что работают не просто вне цк-бований ФГОС, но и вообще в режиме внеличностной (лич- иостно отчужденной) парадигмы образования, что они идут не м I иозможностей ребенка к программе, к индивидуальному учеб­ному плану, как того требуют новые стандарты, а наоборот — hi программ к ребенку, то есть считают всех детей одинаковыми, •по представляет собой грубейшую профессиональную ошибку, При наличии которой не только открытых, но и обычных-то уро- ыш (на которых нет гостей) давать нельзя.

Полагаем, излишне доказывать, что любой психолого-педаго- I пческий инструментарий, любая методика или технология под­пираются под возможности, особенности ребенка. Это сейчас уже но просто самоочевидно, это еще и неукоснительное требование ФГОС. Однако большинство открытых уроков в большинстве школ России проходят без информирования гостей об особен­ностях детей класса, где будет даваться открытый урок.

Для тех, кто сочтет, что и без диагностики детей можно по-| разить гостей эффектными и уже много раз апробированными) приемами, мы скажем следующее. Нам неоднократно приходи-1 лось присутствовать на традиционных открытых уроках, ког-| да при разборе только что проведенного по старинке учебного занятия кто-то из гостей задавал учителю такие вопросы, как: I

* Скажите, пожалуйста, учитывали ли Вы при подготовке и проведении открытого урока различия детей по функционалыI ной асимметрии полушарий головного мозга? Сколько в классе лево-, сколько правополушарных детей и сколько со смешанным типом восприятия?
* Как различаются дети по каналам восприятия: сколько среди них преимущественно аудиалов, сколько визуалов, сколь-1 ко кинестетиков?
* В какой мере дети владеют главными надпредметными способами учебной деятельности? Сколько детей в этом классе не умеют обобщать, выделять главное существенное, сколько не умеют сравнивать, абстрагировать, классифицировать?
* Учитывали ли Вы при проектировании открытого урока различия детей по темпераменту: сколько в классе холериков, сколько сангвиников, флегматиков и меланхоликов? (Это имеет значение при групповой работе на уроке).

Мы были свидетелями полного конфуза учителей, которые пытались дать беспомощные ответы, чтобы хоть как-то спасти лицо свое и школы, но от этой беспомощности еще больше де­монстрировали свою профессиональную некомпетентность едва ли не в самом важном вопросе современной практической педа­гогики. Гости снисходительно молчали, а когда расходились, то было очевидно, что лучше бы такого открытого урока не давать! вообще и такого позора не испытывать. Как бы ни была значима корпоративная солидарность, среди педагогов есть современно и хорошо образованные учителя, которых на дешевке (то есть) на примитивном) не проведешь. Они хотят и будут задавать во­просы, они сами достаточно компетентны, эрудированны, они дорожат своим временем и, мягко скажем, не в восторге, когда их принимают за лохов, которые, как говорят на молодежном сленге, проглотят все, что ни дадут.

Представление характеристики класса — большая работа, и выполняется она ***не специально для проведения современного от­крытого урока, а, прежде всего, для подготовки качественных уроков на основе ФГОС в течение всего года.*** Только в этом слу-

' и hi крытый урок может представлять собой обобщение и пре- п игацию прогрессивного опыта учителя.

И рамках предлагаемой нами технологии открытого урока ||мк геристика обученности, обучаемости, реальных учебных и i"« питательных возможностей детей имеет не только самоцен-

шачение, но является важнейшим и необходимым основа-

miii'm проекта открытого урока именно на основе ФГОС, о кото- i'1'М учитель дальше рассказывает гостям, пришедшим на учебу | мистеру.

1. ***Рассказ учителя гостям о проекте (плане, сценарии, сюжете) ч'чктоящего открытого урока.*** Тут возможны такие варианты:

* учитель сначала дает характеристику класса, где будет даваться открытый урок, потом рассказывает о проекте предстоящего урока и затем связывает эти части, пояснив гостям, где и как он учитывал те или иные особенности групп детей при конструировании проекта;
* учитель сразу же в процессе изложения проекта поясня­ет, какие особенности обученности, обучаемости и пр. он учитывал.

()чевидно, что можно применить и оба варианта одновременно.

('вязь проекта с учебными и воспитательными возможностя­ми детей представляет собой обязательное требование ФГОС и | и щется важным элементом следующего шага предлагаемой тех- |ц июгии — «Обоснование проекта...», что еще раз подчеркивает ее 111'иостность. Это очень важно для всех учителей: для тех, у кого г I шито системное мышление, это дает свободу в построении in гй работы с приглашенными; для тех, у кого такое целостное и.ииление пока не развито, позволяет его развить.

Форма рассказа о проекте открытого урока, а также структу- I I и содержание достаточно вариативны и определяются самим опелем, зависят от его видения. Учитель, как правило, гово- I щ о месте урока в теме, разделе, курсе; называет ценностные "| новы, цели, характеризует выбранное содержание учебного нпериала, методы, формы, обязательно обосновывая свой вы- " ip; информирует гостей о структуре урока, расходе времени на г 11личных его этапах; обращает внимание на свои собственные и тбретения, раскрывает их сущность, рассказывает, в чем их но- |'п нia; информирует и обосновывает отобранные средства обуче­ния; знакомит гостей с запасными методическими вариантами, прогнозирует возможные учебные действия, реакцию различных | рупп учащихся, возможные результаты и т.д., и т.п. Здесь необ-

ходимо четко обозначить связь того или иного элемента проекта со ФГОС, если таковая наличествует.

Не меньшую ценность представляет и информация, позволя­ющая судить об обоснованности выбора планируемых действий учителя. Без этого обоснования невозможно понять, почему учи­тель предполагает действовать именно так, а не иначе.

3. Обоснование проекта открытого урока. Здесь, прежде все­го, раскрываются те научные источники, которые лежат в основе проекта. Желательно, чтобы учитель назвал ведущие дидактиче­ские теории, концепции, парадигмы, образовательные практики, на которые он опирался при проектировании. Отдельно назы­ваются те фрагменты, постулаты, идеи ФГОС, на которые опи­рался учитель и которые будут использованы им на открытом уроке. Здесь же называются работы ученых-методистов, других известных и неизвестных практиков, идеи и опыт которых был заимствован, если таковое имело место. К обоснованию проекта относятся и результаты диагностики текущего состояния лич­ностных, метапредметных и предметных компетенций учащихся класса, которые могут быть получены путем тестирования, пе-| дагогических наблюдений, путем экспертной оценки учебных и воспитательных возможностей детей в ходе педагогического или психолого-педагогического, или медико-психолого-педагогиче­ского, или даже педологического консилиума (в зависимости от того, что проводилось в школе) и другими путями.

Было бы весьма желательно, чтобы учитель, насколько это воз­можно, раскрыл свою творческую лабораторию, то есть кратко рассказал, как создавалась разработанная им методика.

Если на уроке будет презентовано новшество, то рекоменду­ем учителю четко озвучить, что представляет собой его проект с точки зрения известных механизмов рождения новшеств:

а) это совершенствование, развитие, модернизация, рациона­лизация, оптимизация и т.п. своего прежнего опыта;

б) заимствование и применение в новых условиях кем-то со­зданного опыта;

в) использование научных разработок ученых;

г) результат проб (разумеется, не слепых, а с обратной свя­зью) и ошибок;

д) результат научно обоснованного и методически инструмен­тованного эксперимента.

Желательно назвать гостям и вид творческой деятельности, в результате которой было рождено новшество:

I Модификационное творчество (то есть продукт, который .1 ктг аналог или прототип);

’ Комбинаторное творчество (то есть продукт получен в ре­ма are анализа, расчленения чего-то целого на части и комби­нации этих частей по-новому);

I Новаторское творчество (то есть продукт является прин-

иально новым, не имеет аналогов и прототипов).

Разумеется, новшества, связанные с освоением ФГОС, имеют н I открытом уроке наивысшую ценность и должны быть четко формулированы и озвучены.

1. ***Ответы учителя на вопросы гостей по предлагаемому от-***

* рытому уроку. На этом этапе все зависит от того, будут ли во­просы, какие они. В то же время если учитель понимает, что ай ши пришли к нему на учебу, и он ответственен за ее резуль- I и ы и эффективность, то он может позаботиться о том, чтобы mi щросы по применению требований ФГОС возникли, то есть | провоцировать их на всех предшествующих этапах: излагать и

зрактеристику класса, и проект урока, и его обоснование не и' и.ко в информационно-объяснительном, но и в проблемном

* ноче, опираясь на содержание новых стандартов.

Но всех случаях ответы должны быть аргументированными и

* поржать ссылки на документы ФГОС.

Лично для себя учитель по характеру и содержанию задан­ных вопросов может судить и об ожиданиях гостей, и об уровне и ч подготовленности. А возможно какой-то из вопросов побудит ап геля скорректировать проект или подарит ему новую идею | ни какого-то фрагмента открытого урока, чем позволит опти- чп чаровать проект до его реализации.

\* \* \*

$десь мы должны прервать дальнейшее изложение алгоритма и хиологии и дать обобщающий комментарий. Читатель может

* шаться вопросами: «А зачем вся эта предварительная подготовка нитей? Зачем усложнение всем понятной формы методической работы, такой как открытый урок? Ведь гости — это же коллеги, иици с образованием, своим опытом работы и потому легко раз- '■■'рутся в увиденном безо всяких предварительных разъяснений».

11одобные вопросы не должны читателя сбить с толку. Давайте in помним, люди приезжают в ту или иную школу для посеще­ния открытых уроков не вполне добровольно. Все-таки, работ-

ники управлений образования силами методцентров зачем-то регистрируют явку или неявку и т.п. Никакой стимулирующей роли муниципальные методические службы тут не играют, мар-| кетинговой деятельностью накануне организованной ими уче­бы не занимаются. Да и прежний опыт работников образования,) приглашавшихся на учебу в разные школы, не оставил в памяти чего-то такого, чтобы люди были мотивированы. У всех всегда уйма дел и проблем в своих школах, семьях и т.д.

Кроме этого, при прежней практике проведения открытых уроков шедшие на них педагоги ничего не знали о детях клас­са, где должен был даваться открытый урок, а ведь дети — ак­тивные субъекты образовательного процесса, а теперь при осво­ении ФГОС особенно. И как без предварительного рассказа об учебных возможностях детей понять действия учителя, как не ошибиться в оценках при анализе увиденного и услышанного?

Опыт подготовки открытого урока по приводимой нами тех­нологии позволяет гостям осознанно оценивать представленный опыт, существенно уменьшает риск последующих ошибочных оценок, но что самое ценное — вызывает интерес приглашенных, а значит мотивирует их, вызывает у них состояние ожидания от­вета на вопрос: «Интересно, а как учителю удастся осуществить намеченный план, получится ли в точности воспроизвести про­ект или придется от чего-то отказываться, что-то заменять?». А заинтересованный, мотивированный педагог активен, и пото­му его учеба, повышение его квалификации проходит с большей эффективностью.

\* \* \*

5. Проведение открытого урока. Естественно, учитель будет стремиться реализовать только что представленный обоснован­ный проект. Однако нужно помнить, что учесть все факторы, влияющие на успешное осуществление намеченного, невозмож­но. Кто-то из детей, на кого надеялся учитель, может заболеть и не быть в школе, накануне открытого урока в классе мог про­изойти конфликт с другим учителем на предыдущих уроках в этот день, многие дети, как и взрослые, метеочувствительны, и их самочувствие может ухудшиться из-за перепадов атмосферно­го давления, пасмурной погоды, геомагнитных бурь и т.д., и т.п.

Учитывая это, педагог не должен стремиться любой ценой, несмотря ни на что выполнить ранее намеченный план полно-

| мп независимо от возникших на уроке обстоятельств. Это не-

к но приведет к формализму, к тому, что учитель окажется

чирканным от детей, сам по себе, а дети — сами по себе. Отсюда и муст, что учитель-мастер должен быть готов изменить проект " пае самого урока в зависимости от возникшей на уроке пред- • кпасмой или непредвиденной ситуации. Учителем ведь были и | таны ранее продуманные запасные методические варианты,

' необходимость в каких-то из них может возникнуть экспром- |чч Нее это не следует сразу расценивать как недостаток, ибо

* инеобность к импровизации — один из показателей не только
* |" а I ивности, но и мастерства учителя.

Раньше мы говорили о необходимости оптимизации урока на I и ише его проектирования (выбор наилучшего варианта модели > рока из возможных с учетом конкретных детей), здесь же речь и и-1 о необходимости оптимизации в процессе самого урока (вы- i|i наилучшего, исходя из сложившихся на уроке конкретных кжий и обстоятельств).

11 напоминаем о важном факторе, связанном с ФГОС, кото- I на it пока многим трудно дается: необходимо сделать все возмож- |||к-, чтобы гостям были видны, понятны те моменты, где учи- н> опирается на названные до урока данные об обученности, нпучаемости, учебных и воспитательных возможностях учащих- | нужно, чтобы субъектная позиция учеников, предоставление им самостоятельности, использование методов мотивации, а не и иаскивания, ориентация на получение не только предметных, нн и метапредметных, личностных результатов и прочие требо- "айия новых стандартов были видны гостям.

***(>. Анализ открытого урока самим учителем.*** Форму и содер-

* ание краткого анализа определяет сам учитель. Напомним, одна и I целей предлагаемой технологии — повышение эффективности "пучения тех, кто был приглашен на урок. Обучающим и разви- и нищим гостей является не только собственно открытый урок, "и и все, что ему предшествовало, и все, что за ним последова- "| Выступление учителя с анализом только что проведенного ||'пка демонстрирует способность педагога к рефлексии собст- |" иных действий, собственного творчества и является показате- и ч его эрудиции и фактором обучения гостей всем непростым "HII.KO что названным умениям, которых требуют новые стан- шрты образования.

Прежде всего, учитель фиксирует те требования ФГОС к уро- ' (см. стр. 25—32), которые однозначно удалось успешно реали-

зовать, разъясняет причины и обосновывает необходимость всех\* отклонений от проекта, объективно (а при необходимости кри-1 тично) оценивает собственные действия и, что особенно важно разъясняет и комментирует те нюансы, которые гости могли ш заметить, не понять, не оценить, так как не видели глаза и лиц; детей. Специальное внимание уделяется особому удовлетворении учителя ответами, действиями того или иного ученика: нередкс ответ какого-то ребенка кажется гостям естественным и обыч­ным, в то время как для него (если учесть его возможности) та­кой ответ демонстрирует преодоление, подъем на новую ступень в развитии, инсайт-озарение, которого никогда прежде не было.

г

Учитель должен быть готов к тому, что схема анализа урокаЛ с точки зрения результатов освоенности тех или иных требова-1 ний ФГОС, может заинтересовать кого-то из гостей (это часто бывает), и хорошо бы иметь ее несколько заранее заготовленных экземпляров, дабы раздать гостям.

Если на уроке присутствовали директора, заместители ди­ректоров школ или учителя разных предметов, то анализ урока самим учителем должен носить по преимуществу общедидакти­ческий характер.

Специальный комментарий учителя необходим и в том слуц чае, если выставленные оценки тем или иным детям не вполне соответствуют общепринятым нормативам, стандартам. Учитель имеет на это право (см. стр. 123—126), поскольку ФГОС прямо требует ориентации на возможности школьника и его участия в обсуждении собственной оценки.

1. Анализ открытого урока директором или завучем этой шко\ лы. Мы намеренно включили этот элемент технологии как обязав тельный, поскольку нередко сталкивались с его необходимостью. Нужно учесть, что, проводя открытый урок, учитель находится в состоянии высокого психологического напряжения, и ему бук­вально тут же необходимо дать анализ только что проведенного урока. Опыт показывает, что не всегда удается быстро переклю-: читься на другой вид деятельности и потому в анализе что-то упускается. Поскольку директор или его заместитель также от­ветственны за успех столь важного методического мероприятия, то данные ими пояснения необходимы для дополнения анализа] сделанного учителем, тем более, что они хорошо знают своего педагога, суть разработанного им новшества и по ходу открыто-] го урока имели возможность фиксировать в мыслях или в запи­сях то, что является ценным для гостей, - требования ФГОС. j

Кроме этого анализ только что проведенного открытого уро- | пипим из руководителей школы может в случае необходимости ■ нрректировать последующее обсуждение, обратить внимание на фи иовскую проблематику. А еще мы имеем в виду хоть и очень I- и.ую, но все-таки встречающуюся ситуацию, когда по каким- нню причинам урок не удался. Бывает, что учитель накануне пе- I" mill ювался или перегорел (а урок требовал артистизма, виртуоз-

’

о исполнительского мастерства), или что-то непредвиденное с

'• I ими произошло и т.п. Гости пришли и ушли, а учителю, взяв- ми му на себя столь огромную дополнительную нагрузку, в этой ми оле еще работать и работать. Неудавшийся урок он считает для | ни позором, и, дабы не добавлять учителю огорчений, нужно "|.м i упление своего руководителя, который должен дипломатично перечь учителя от, может, и справедливых, но резко негативных Ни нок некоторых гостей, тем более что зависть, злорадство и т.п. шгут иметь место, увы, в любых референтных группах.

1. Ответы учителя на вопросы гостей по проведенному от- • 1>мтому уроку. Ведущий учебное занятие руководитель или сам •I и гель предлагает гостям задавать вопросы по только что про­жженному уроку. Тут возможны два нежелательных варианта.

бывает, что вопросов нет или их не задают потому, что прежде in к не было принято. А вопросы и ответы как форма диалога — и 1/КНЫЙ фактор развития приглашенных на урок.

Чтобы вопросы как элемент начала общей дискуссии были, н.| рекомендуем руководителю курсов, семинара, приведшего 1'п(к>тников образования на учебное занятие, еще перед началом I' 1ко объявить цель занятия для всех, подчеркнув его учебный, г I ишвающий характер, и раздать всем приглашенным алгоритм проведения всего методического мероприятия, обратить внима­ние участников на то, что специально будет выделено время для ответа на их вопросы. Разумеется, сам урок должен побуждать нолей что-то уточнять, выяснять перед обсуждением, и прежде ж его по проблематике осваиваемых учителями новых стандар­та Но если учесть общую усталость работников образования в нынешнее время, то станет понятной необходимость их некото­рою организационного стимулирования.

бывает ситуация, когда кто-то из приглашенных не сориен- щровался и по старинке вместо вопросов к учителю начал вы- | взывать свои впечатления и давать ритуальные оценки. В этом iviae рекомендуем организатору вмешаться и повторить назва­ние элемента алгоритма: «Ответы учителя на вопросы гостей...».

Главная причина затруднений этого элемента в том, что мно­гие люди в системе образования не приучены к творческим ди­скуссиям, где вопросы и ответы — едва ли не обязательный и естественный элемент. В подсознании учителей, руководителей учреждений укоренился стереотип: одни что-то делают — другие это оценивают. Некоторые ко всему действу относятся не как к собственной учебе, а как к участию в ритуале, спектакле, кем-то! раз и навсегда срежиссированном, где роль одних — что-то испол­нять, а других — независимо ни от чего восторгаться увиденным.

Несколько слов о поведении учителя. Ответы на вопросы по­сле проведенного урока — это сродни аналогичному предусмо­тренному процедурой ВАК элементу защиты диссертации, когда соискатель ученой степени обязан давать моментальные краткие и точные ответы на вопросы членов диссертационного совета.

В то же время считаем необходимым дать рекомендацию учи­телю. Значение имеет не только суть ответа, но и форма, дух. Учитель должен помнить, что люди пришли к нему на учебу, на мастер-класс. Поэтому его ответы на вопросы гостей должны носить не только объяснительный, информативно-познаватель­ный, но и проблемно-развивающий характер.

\* \* \*

Заметим, накануне общей аналитической оценочной дискус­сии гости уже получили много информации о возможностях учителя: они слышали от него и характеристику класса, и из-| ложение проекта урока, и обоснование проекта, и ответы на во­просы по проекту и по только что проведенному уроку, и сам открытый урок и его анализ. Все это и позволяет гостям давать обоснованные оценки, высказывать обоснованные суждения и предложения.

1. Общая дискуссия предполагает очень краткие аналитические, оценочные выступления гостей открытого урока. И, конечно же, ценность имеют не только комплиментарные выступления, но и высказывание предложений, называние недостатков, неиспользо­ванных возможностей, оппонирование учителю прежде всего по проблеме освоения ФГОС. Чтобы дать возможность выступить всем (это ведь тоже фактор развития каждого из гостей), целесо­образно оговори ть время выступлений (например, до трех минут).

Если учитель хочет иметь дополнительную информацию о проведенном уроке на основе ФГОС, он может заготовить анке-

■и I Iя учащихся и гостей с вопросами по каждому фрагменту I" и .1, представленной технологии и попросить оценить в баллах | гк'ственной расшифровкой каждого балла) для последующей г кютки, обобщения и анализа. Тут пользу принесет матрица и и- из двух колонок: в левой — требования к уроку на основе •Нос, в правой - один из двух ответов (да/нет) на вопрос, вы- 11юно ли было требование стандарта или нет.

1. ***Заключительное обобщение учителя, дававшего открытый***

* /"•л. Именно учитель должен завершать дискуссию, ибо он спе- "" I ii.iio готовился к мероприятию, был учителем не только де- 11 и по и учителем учителей, он проводил мастер-класс. Ни в 1 "гм случае нельзя допускать, чтобы он, как говорят, проглаты- 1 | I несправедливые, ошибочные оценки и не отверг необосно- "мнпые нападки.

'Inя того и дается заключительное слово учителю, чтобы пре- 1 ir мсего он мог поблагодарить кого-то за ценные предложения " in аргументированно оппонировать тем, кто был неправ, до-

1. "тил ошибки в оценках.

Рассмотрим теперь особенности открытых уроков в зависи- 41 пт и от поставленной цели.

Особенности открытого урока с целью подтверждения стату-

* | мастера. Если цель — смена статуса учителя с «молодого» на целого», говоря старым языком, — с «подмастерья» на «масте-

1. I г\ то большинство учителей называет это «просто хороший г нючий урок».

Па таком уроке учитель доказывает себе и коллегам, что он '110 рь имеет право разрабатывать свои личные приемы в рам-

* is, очерченных ФГОС, что он свободен в своем понимании сути М ОС и в конечном счете свободен в выборе и конструирова- "ии собственного профессионального педагогического почерка.

11 11 ом случае наш «кандидат в мастера» сначала сдает теорию по

рным вопросам билетов (см. стр. 166—175), затем моделирует не- ■ только вариантов ответов на второй вопрос указанных билетов. II пишь после этого приступает к подготовке нескольких откры- | i.i ч уроков-подтверждений статуса, чтобы показать на них, как "Н освоил на практике те требования ФГОС к уроку, которые приведены в правом столбце таблицы (см. стр. 25—32). Читатель . просит, почему таких уроков-экзаменов должно быть несколько?

Ответ прост. Потому что все учительские компетенции, не- | ii цедимые для доказательства статуса «мастер ФГОС», на одном роке показать невозможно или это будет не урок, а отрепети-

I >• 'п и I м i.i11 аттракцион, действие антипедагогичное и вообще от itp.ii II гсльное.

(Кобениости проведения открытого урока с целью рецензиро пиния, оценки коллегами новшества, разработанного учителем

Назовем это уроком товарищеской экспертизы.

Поскольку речь идет о только что созданном новшестве, т< прежде, чем его демонстрировать всем, прежде, чем оно дозрее’ до такого уровня, что может быть использовано для распростра нения, обучения коллег, повышения квалификации учителей его нужно подвергнуть экспертизе (предполагается, что эффек тивность разработки была предварительно проверена в экспери менте исследовательским путем).

Для открытых уроков с целью экспертизы новшества наиболь шую важность представляет вопрос: «Кого приглашать?». Отве’ однозначен: «Только тех, кто могут быть экспертами по проблеме освоения ФГОС». Это требование принципиального характера Напомним, эксперт — это специалист-профессионал в какой либо области, дающий заключение при рассмотрении вопроса.

Очевидно, что учитель, демонстрирующий именно перед экс­пертами по ФГОС открытый урок, разработанный по предлагае­мой нами технологии, должен ждать от них прежде всего не ком­плиментов, а объективных оценок, причем наибольшую ценность' представляют именно замечания экспертов. Чем больше замеча­ний, тем больше вероятность довести демонстрируемую разработ ку до кондиционного состояния. По сути речь идет о составленир честной дефектной ведомости на увиденное-услышанное. Очеш важно, чтобы это понимал и учитель, и те, кого приглашают. Ор сам должен участвовать в формировании списка приглашаемы) экспертов и объяснить им цель именно их приглашения.

Все, что, по мнению экспертов, выглядит неубедительным беспомощным, ошибочным, излишним, нарочитым и т.п., долж­но быть учтено и исправлено.

Мы не исключаем, что с целью тренировки учителя для быс­трого и краткого ответа на вопросы гостей по проекту и по про­веденному уроку эксперты специально будут ставить каверзные, сложные, странные, неожиданные вопросы. Все это только помо­жет учителю довести свою разработку до оптимального состоя­ния, а себя — до состояния полностью уверенного в себе мастера.

Естественно, учителю очень помогут письменно подготовлен­ные рецензии-дефектные ведомости специально приглашенных экспертов.

Особенности проведения открытого урока с целью повыше-

квалификации приглашенных гостей. Для открытых уроков,

проводимых с названной целью, отбирается, если можно так нмразиться, зрелое новшество, то есть представляется только

что теперь называется «ноу-хау» (знаю как), разработанное ■ всех тонких технологических деталях, обязательно тщатель­но и всесторонне научно и методически обоснованное, апро- ированное прежде в режиме эксперимента и показавшее свою 'н и окую эффективность по сравнению с прежними известны- |н методиками.

11еобходимым является и предварительная информация всем, пи о собирают, о цели посещения. Люди должны знать, что они и о I именно учиться и именно по проблеме освоения ФГОС, по- тму предмет обучения четко формулируется (название ноу-хау),

| учитель, дающий открытый урок, для повышения эффективно- I и обучения готовит методические материалы, структуру своего новшества, письменное (словесное или схематическое) изложение его того, что гостям предстоит увидеть-услышать, список ис- »||>чьзованной литературы, образцы дидактических материалов, ||.1мятки и т.п. Работники муниципальной методической службы ж г >то размножают накануне. Разумеется, с согласия учителя.

I ели печатные материалы являются интеллектуальной собст- |» ппостью учителя (оформлено его авторское право), то все они НГ1ЖНЫ быть оплачены, как, впрочем, и сам урок, и все заня- Iис в целом, поскольку в бюджете методцентра и ИПК (ИРО) по крайней мере до недавнего времени были заложены средства Hit повышение квалификации работников образования. Учитель, тощий открытый урок с целью повышения квалификации ра­но тиков образования, выполняет роль методиста или пригла­шенного ИПК преподавателя.

Если речь идет о серии открытых уроков обучающего и раз­нимающего характера по проблеме ФГОС, являющихся частью пгтодической учебы, то они включаются в число часов перепод- пновки, по которым выдается сертификат (свидетельство, удо- t юверение и т.п.).

Такие уроки являются эффективной формой повышения ква­лификации приглашенных учителей, они даются (напомним пце раз), когда учитель обладает бесспорными достижениями в профессии. Организаторами учебной группы педагогов для та- | их уроков являются либо областной ИПК (ИРО), либо мето- 1п веский центр.

Тут бессмысленно приглашать, да и выступать в большинст­ве случаев перед людьми, «отбывающими номер», немотивиро­ванными к работе по ФГОС. Значит надо затратить определен-) ные управленческие усилия, чтобы на открытый урок с цель» повышения квалификации в освоении ФГОС попали именно те учителя, которым это очень нужно. В данном случае неважно,^ почему нужно: по внутренней ли потребности, из профессио­нального честолюбия или потому что пришло время аттестации.)

При подготовке такого урока учитель-мастер формулирует не одну, а две цели: одну для учащихся, другую для приглашенных учителей. В последней должно быть заранее четко сформули­ровано то, чему могут научиться у коллеги-профессионала при­глашенные на открытый урок. Это исключительно важно, что­бы гости были мотивированы, могли ставить собственные цели,| присутствовали осмысленно.

Представленная современная технология подготовки и про-| ведения открытого урока на основе ФГОС является не методик кой (где присутствует личность конкретного учителя-автора), a i именно технологией, и потому она внеличностна, универсальна. 1

Для полноты и целостного (системного) восприятия, предста­вим в конце компактно алгоритм современной технологии под­готовки и проведения открытого урока:

1. Характеристика обученности, обучаемости, реальных учеб-1 ных и воспитательных возможностей детей класса, где будет да­ваться открытый урок в зоне их ближайшего развития (опора перечни компетенций ФГОС по трем ступеням обучения);
2. Рассказ учителя гостям о проекте (плане, сценарии, сюже­те) предстоящего открытого урока;
3. Обоснование проекта открытого урока;
4. Ответы учителя на вопросы гостей по предлагаемому от­крытому уроку;
5. Проведение открытого урока;
6. Анализ открытого урока самим учителем;
7. Анализ открытого урока директором или завучем этой школы;
8. Ответы учителя на вопросы гостей по проведенному откры­тому уроку;
9. Общая дискуссия;
10. Заключительное обобщение учителя, дававшего открытый урок.

Приведенная нами современная технология подготовки и приведения открытого урока органично соответствует и духу, и ■м »,«<• новых ФГОС, поскольку в их основе лежит системно-дея- •41 и,постный подход. Кроме этого с нашей книгой по освоению Н ОС ее связывает и содержательное наполнение, в частности и мi.i открытых уроков с целью повышения квалификации при- ' мшенных учителей, которые мы рекомендуем:

* Опора на учебные и воспитательные возможности детей мри освоении ФГОС;
* Особенности формулирования целей урока и работы с ними мри освоении ФГОС;
* Организация воспитания и развития в процессе обучения мри освоении ФГОС;
* Основания отбора содержания учебного материала к уроку при освоении ФГОС;
* Формирование и использование ценностных оснований "1Cржания учебного материала при освоении ФГОС;
* Методы стимулирования, мотивации и самомотивации де- мельности учеников на уроке при освоении ФГОС;
* Использование групповых и индивидуальных форм обуче­ния при освоении ФГОС;
* Помощь детям в поисках и обретении личностного смысла при освоении ФГОС;
* Технология (вариант: методические приемы и средства) при- тггия детям самостоятельности в учении при освоении ФГОС;
* Обучение учащихся исследовательской (или проектной) де- иельности при освоении ФГОС;
* Обеспечение внутрипредметных (внутрикурсовых), меж­предметных связей в процессе при освоении ФГОС;
* Оценивание метапредметных и личностных результатов иОучения при освоении ФГОС;
* Использование приемов геокешинга для выработки вну- фснней мотивации (интереса) школьников к обучению при ос- поснии ФГОС;
* Создание условий для проявления субъектной позиции \ чеников в процессе обучения при освоении ФГОС (идея этой if мы должна рассматриваться не только как самостоятельная на | пениальном открытом уроке, ей посвященном, но и на каждом уроке, связанном с освоением ФГОС, ибо думающий учитель тут

же заметит, какой же это мастер по новым стандартам, коли его ученики не держат самого главного — субъектной позиции, без которой все разговоры о системно-деятельностном подходе, об освоении ФГОС — просто заклинания шаманов от педагогики И будет абсолютно прав);

* Формирование метапредметных компетенций при освое­нии ФГОС (назвать, каких конкретно);
* Проверка предметных знаний в новой, незнакомой (лучик в модельно-жизненной) ситуации;
* Обучение школьников способам самостоятельного подве­дения результатов урока.

Названное — примерные варианты тем открытых уроков, ког­да приглашены учителя разных предметов, завучи или директора школ. Если же на повышение квалификации приглашены ynnTeKf одного предмета, то к выше названным темам можно добавить: «... на примере изучения (такой-то) темы в (таком-то) классе».

**ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ ФГОС**

Ото, пожалуй, самый трудный для решения вопрос, который нолнует всех без исключения учителей России.

Что касается предметных результатов, то принято считать, что >И1И определяются во время Государственной итоговой аттеста­ции: ОГЭ в 9-ом классе и ЕГЭ для выпускников. Для учащихся тех остальных классов предметные результаты определяются,

* .и правило, отметкой по пятибалльной шкале и традиционны- III способами: тестирование, письменные контрольные работы,
* шые контрольные опросы, общественные смотры знаний, за- н ты, собеседования по итогам четверти, триместра, полугодия, и ill, педагогическое наблюдение. Очень многие учителя наивно полагают, что это является именно количественным и именно и 1мерением результата, хотя это ошибка.

11роблема еще и в том, что разработчики стандарта не дали не тиько каких-то критериев оценки метапредметных и личност­ных результатов образования, но даже не назвали направления inmickob каких-либо способов оценки. Из-за этого одни педаго- I и (их большинство) вообще не оценивают, достигнуты или нет |ц |ульгаты воспитания и развития, обозначенные в целях. Дру- I нс заявляют: «Раз нет возможности оценить результаты, то за- и м они вообще нужны?». Исходя из этого, они освоением ФГОС тюГице не занимаются, хотя аккуратно заполняют все отчеты и тпиторинги.

Чтобы разобраться во всем этом, обратимся к науке, которая из основе анализа фактов сделала необходимые обобщения и | на четкие рекомендации по оценке самых разных результатов | inpa ювательной деятельности. Рассмотрим их.

щие их чиновники) несут и морм hi.k\ ю м «>|•«t  ,,.1СТ\_

венностьза (вникните, уважаемый ( а , <..|>.ии.с(!),

за души(!) детей. Чиновники же оми-чаин и. И|„ мсн!

ный документооборот, сбор и Ф| 1 к

И тот, кто посмеет сра в и и t in' 1 г1 ir 111. < • i и\* о i ю i м i \* н п м »я 11 и x и

других и скажет, что они сопоставимы и и < ия-

щенном Писании, пусть первым бросп 1 кв mi нь в iibio|hmi i- him и.

Тем, кто сознательно нс желвп tu нот вимн в раним1 субъ­ективную позицию, напомним iipeavnpt мини и. mini i ярого А.С. Пушкина:

***Паситесь, мирные народы! Вас не разбудит чести >■ шч К чему стадам дары свободы ' Их должно резать и*** /и ***сnipuui. Наследство их из роди о роды Ярмо с гремушками да бич***

**УРОЧНАЯ И ВНЕУРОЧНАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
§ 1. Как следует трактовать традиционные понятия,  
характеризующие образ (модель) урока на основе ФГОС  
(технологическая карта, замысел, план, проект, сценарий,  
конспект, протокол, описание урока)**

Приведенное в заголовке параграфа назовем обобщенно — образы или формы представления урока. Все они взяты из пра- I гики и какой-то одинаковой для всех их трактовки не сущест- нует. Есть мнение, что первые шесть - это, по сути, синонимы н относятся к уроку, который хотят провести. Последние два — формы отображения на бумаге уже состоявшегося урока.

Есть и другое мнение: при всей общности приведенные обра- п,1 представления урока имеют свои особенности, не тождествен­ны друг другу и потому нуждаются в специальных определениях и комментариях. Мы придерживаемся именно такой позиции и потому рассмотрим каждое понятие и главное — его связь (или пцутствие таковой) с ФГОС. Надеемся, читатель осознает: на- щанные образы (формы) — это не сам урок, а различные модели г I о представления на бумаге или на экране компьютера.

***Принципиальным является понимание читателя, что ни одна и I приведенных форм представления урока не дает никаких осно- ттий считать, что учитель работает на основе ФГОС. Со*** , ***тандартами названные образы представления урока связывает только их содержательное наполнение.***

Именно по этой причине мы и написали данный параграф, ипбы развенчать массовое заблуждение, будто использование I и. их-то форм подготовки урока является доказательством того, •но учитель работает на основе ФГОС.

И еще одно важное предупреждение. Ни одна из названных форм отображения урока не является обязательной, не может

- ни Су- • I-и и,НОЙ

**нет**

быть потребо1)ап;мн yuim mi

губо ЛИЧНЫЙ творчески |. И.

форме и по желанию учип м I нужным, может попроси 11. ми • п смотреть подготовленный нм м ментария, оценки отого oii|hi м » и.. ,,

киваем: ни поурочный и и

могут считаться обязан-пин,

будет издан норматти п.| п

разования, руководи! с и я пп.мм . .<. ■ •

и 1|1 мо- пн>1 М)М- I I|м Iчер-

3 | «• «I .1 116

**I ни! ,| не |.| tllil об-**

• I, ИИ,С И

обязательном представипIпп ми • ном

случае эти нормативные ,н и . мир суде.

С ДРУГОЙ СТОрО! 1Ы МЫ VI» I» им • ,:П (Hi mlip0-

совестный и ответственный пш , , , на

урок неподготовлен ним п mu i ,, |мр-

му представления урока

Технологическая карт из

граф (таблица-пустогра(|)ка|, • .. , i ., тры,

средства обучения, необходим • , , .>■ ■ пред­полагаемая деятельное'I в учи , , ,ши\ся:

тема, тип урока, цели, обору и ,

емые результаты по ФГ()(

те, которые ему нужн!>1 на к m ч тики

Института стратегически \ i м • i i i паи

И.M. Логвинова в книге <-11 pm i I ip ,,, уни­версальные учебные дейса in hi „ |, amno-

гическая карта урока tiii , i , , , i ич|ие

сценария урока, основа cm Iipiи I пч up. и ив-

ления учителем индивидуал им . • , . ,,,ц юя-

тельности». Заметим, о снят capii.i , | , , «и и ■,11|м■ icле-

нии ничего не говорится.

По нашему мнению, tcxiioihh пч. . р . чп iдна па

учителя-новичка. Кажется, чш и придумы­вать: берет матрицу, вписышкм iy ■ i ip. i. ные и созда­ется иллюзия, что он полу чап i oiohi hi i I II мм потому,

что кроме минимально необходимою 11■ ■ <,.■ ■ р ., щ ***и\ нужно связать между собой, а урок еще ну \**** /ы ***,/«онить и искус­но, достойно исполнить.*** Начинающем' in I,

карта может помочь что-то нс ynyi m и ни и omuv

В разных pci попах страны мы пит т рн , ncuiuc формы тех­нологических Kapi Видимо, люди, p.ii<oi,iи ,, пч применение,

**/г.**

считают, что матрицы напоминают учителю о необходимом для качественного проведения урока.

Стремление готовить так называемые технологические кар- | ы урока (вместо поурочных планов) связано со свойственным некоторым нашим учителям, методистам тягой хоть к внешней, хоть к словесной, но новизне (в данном случае — новизне фор­мы, названия). При этом не замечается, что никакой новизны по сути, по содержанию в технологических картах нет. Она не более, чем один из вариантов образа, общей схемы урока. Иллю­зорную значимость технологическим картам придают и псевдо- ценные эмоции недостаточно профессиональных учителей: когда они произносят слова «план урока», им это кажется обыденным, а если — «технологическая карта», то кажется, что это придает их деятельности и им самим дополнительную весомость. Что ка­сается утверждения якобы прямой связи технологической кар­ты с ФГОС, то это глупость. Нигде в тексте ФГОС не требуется применение этих карт. Просто термин «технологическая карта» и стандарты появились примерно в одно время, из-за чего и воз­никла иллюзия, что они органично взаимосвязаны. Если карта заполнена материалами из ФГОС, то только в этом случае она становится некоей моделью, схемой, образом урока, где осваи­вают новые стандарты.

Важное примечание. Технологическая карта по форме — ма­трица, пустографка (как говорят учителя), состоящая из частей, блоков. Никакие связи в ней не отражены, поэтому она пока­пывает только набор компонентов, что системой не является, li основе же новых ФГОС лежит именно системный подход. На­помним, что система — это именно взаимосвязанный комплекс компонентов.

Замысел урока — это идеальная (то есть возникшая в мыслях) модель урока, которая появляется у учителя во время размыш­лений о предстоящем уроке, чтения методических разработок, книг, учебника. Учитель-профессионал при этих размышлениях ищет (и находит) оригинальную идею урока, продумывает самые грудные вопросы, требующие творчества (такие, как, например, формулирование ценностных оснований содержания учебного материала, способы оказания помощи детям в поисках для себя личностного смысла и др.), продумывает запасные методические варианты, способы мотивации учеников на постановку для себя целей и многое другое, что позже учитель, если сочтет нужным, положит на бумагу в виде плана или проекта, или сценария, или...

ЙОТЕКА

**План урока предо иш.ч ч.**

этапам, структурным ниж hi и ,

гг

**"" по**

**' ап геля**

П1Ы-

**" И' I и себя " " ' "I I арта ' I \***1\*1111111 **иро-**

1 **' опрос,**

шеде-

"" 1 I pv I I ура

рока и

**ICMCH-**

' ' in ICM-

"|ф'|" ргПИИ-

1 **in и чарак-**

' '

**, " >и.** 111 **на**

**иощая**

**ние поз-**

**'Н привило,**

на учеников иногда с пре и

ми действиями школыппнж II И\ 111141111|| || |4|| и

те же содержательные ними

урока, но план, как прапп in, iii'iii. I . м , ванного урока (оргмомпи, п|"И" |и . . объяснение нового, закреп и и и.

ние итогов, сообщение ноши

варьируется в зависимоеiи ш

включает примерное распре

там структуры урока. И,

ным образом урока, чем ж . , , , ,

План урока обычно учи I ып.и I . (. , ,,,

рованную и не индивидуал и iitp.'i

теристику класса, где класс им. ,,

жения педагогических усилий . . и ,

получение, прежде всего, npciiMi им и г

и воспитательная цели чаще пт м |ЮЗ\_

действия учителя своей личное

не отражается.

Проект урока в том случае, ж in.  ,1Ш|Я\_

ется более развернутой и боли i. i i i. н, ..|■ ;, н шс а ью

предстоящего урока и при ним mi "и • . .. • • • ,,.имеет

определенную новизну (см.  на

с. 67). Проект урока исходи! и i (. , , ,, из

своих учеников: состояния пч  пгипо-

стей, индивидуально-психоло! и ii| и ...un.iщ.но-

психологических позиций, прежней ш. . .ппчпней

обучаемости (эти понятия нужно он ,()||Ь1

их ближайшего развития, а 1акжг uni ни .шьно-

педагог и ческой и социал ы ю i к 11 м > пи 11 \* i • i • • м 11 ■ 11 t, 1>| ц i и ки

класса как устойчивой и целостной ф\иим

Проект включает и варианзы урпыж и и..и n h ц рллных

классах или как минимум фикеанпю p i i iirinn щ n.ipnairroB для классов с литерами «А», «I>>•, II и i i ш ш щ основу бе­рется некий рамочный образ (струк i урн), н и i пующий всем

компонетам деятельности от моIпна ю |н и и мм и ре<|»лексии. Сюжет, алгоритм развития сюжем, iiiiyipum i i пп грш а, <|юрму- лирование проблем, выбор имени урш а иппрафа и i д. все

- ***IS***

> го проектируется учителем только как совместная работа с уче- 11 и ками и обретает первую конкретику уже на бумаге в отличие о: общего плана, когда конкретика возникает только непосред­ственно на уроке.

Полезным может оказаться проектирование, где предусматри­ваются три варианта урока (минимальный, максимальный, оп­тимальный) в зависимости от успешности учеников в освоении содержания материала.

Сценарий урока. Это не просто последовательность действий, которые запланировал для себя и учеников учитель. И, конеч­но, это не синоним плана или проекта, хотя в разговорной речи нередко слово «сценарий» употребляют как синоним любой из анализируемых форм.

В словарях термин «сценарий» определяется как литературно- драматическое произведение (содержащее подробное описание действия и текст речей персонажей), на основе которого создает­ся фильм, а в нашем случае — урок. В роли сценариста выступа­ет учитель и привлеченные им ученики. Как правило, сценарий пишется, когда урок идет в театрализованной форме или в виде ролевой игры. Например, при изучении в курсе физики темы Грение» учитель (вместо монологического объяснения) до урока организует и при необходимости репетирует роли с тремя груп­пами детей по сценарию «Суд над трением»: первая - это «про­куроры», которые доказывают, что трение вредно и его нужно псячески уменьшать; вторая — это «адвокаты», которые доказы- вают, что трение полезно, приводят факты нужных процессов, которые без трения невозможны; третья — это «коллегия судей», которая анализирует доводы сторон, выносит вердикт.

Конспект урока. В обыденной повседневной практике все рассмотренные формы представления урока нередко называют конспектами, хотя, строго говоря, это не вполне правомерно. Конспект — это именно краткое изложение существенного со­держания чего-либо.

Есть учителя, которые любят подробно и тщательно прописы- иать все компоненты предстоящего урока. Это особенно полез­но для начинающих педагогов. Некоторые даже и не пользуются яим подробным текстом на самом уроке, а он служит им сред­ством запоминания того, что они задумали и тщательно проду­мывали накануне. Есть же учителя с другим стилем работы по подготовке урока: они действительно тщательно продумывают, по на бумаге делают только очень краткие записи и пометки. Это

и есть их конспект уроки и im • ■ ■ • ,, ить хо­

роший урок, ИЛИ ОНИ 1,11 > 4111-и. '

ПрОТОКОЛ И ОПИСЛI11Ц‘ 111 11' " | ' > ■'• ми II I iH'H "iii I ' \*i .разам

еще не состоявшегося vpiи и ii

i » И' a V

| t|»4 iMMI'l IIIIO, ЧТО II IH • ■ I ■ 14 МОТОМ

для

итого

* и, >MO-
* **■ • • I НИ' СВОЙ**

"I II II Т.П.

o' ino. Из

**Протокол** — ЭТО

происходило на уроке, кик нринн

может быть использоваин и 1111111 р 11 • | 111

анализа, самоанализа и рсфи i . им ,,

Описание урока — эго и ню и им> ,

с личными оценками, ипеч.п u ni

циональной обстановки и I и и

опыт в виде статьи, метод i те. кон ,,, ,,

Тут обратим внимание чп и п ы м i пн , ,.

всех названных форм предг iамне1111u . |,, ,i ,,M, ими ciicto-

ЯВШ6ГОСЯ урОКЗ ЯВНО НСДОО! 1.1\*1 l и li\*H 11 'll I n 11 i , , ,,i |. || 11 | ото-

вится. Разумеется, речь идеи не «.и , пенно

***наиболее удавшихся уроках.*** Мынч.. иредви-

денно возникших, но ценных и нунций,

возникших в голове учителя но хоц •, | и ■ ■ , и. >щ нитро­ванных методических варил11 юн \* >|• иi мм i 11 ■ i• ■ ,. i. .n i < n o-to

из детей и т.д. Если это не 'шинели. i м и ведь

речь идет не об обыденном, а о upoi pi i, , ищем

ценность и для самого учителя, и i ы . о, >,, ищем и

отдаленном будущем. Это особенно ш щп и • — м > г и. идет

об освоении ФГОС, что для всех иргц| ми . п труд­ность. Чтобы понять значимость аня о\ о, m m i хороше­го, удавшегося, эффективного урока ши. in щ росы:

* Вам хоть раз удалось сформу|1иро|г| 11 i м, . постные

основания содержания учебного матрил i i

* Вам хоть раз удалось помочь дс i им р.о к и себя лич­

ностный смысл изучаемой темы?

* Вам хоть раз удалось зафиксирона I к ши и шнредмет-

пых и личностных результатов обра loii.imoi i ш " мнио ученика, для группы, для класса?

* Нам хоть раз удавалось мотииироил и. не irii ом , ч гобы они сами сформулировали задачи урока и наш ни i дк m ю средства их реализации?
* Вам хоть раз удалось проверти ости тик и. нового пред­метного знания, метапредметного умения с помощью щданияна применение изученного на уроке нс по обра шу, не и аналогичной (подобной), а час! ичпо новой и полностью не иыкомой си гуации?

***Вы зафиксировали, когда, на каком уроке возникла эта удача? Записали это где-то для рефлексии, саморазвития, отчета, докла­да, статьи в журнал, выступления на педконсилиуме, педсовете?***

Обращаем внимание читателей: приведенные трактовки тра­диционных понятий универсальны и в представленном виде ни­какого отношения к федеральным стандартам не имеют. Связь с ФГОС делает только их содержательное наполнение.

Поэтому назовем то, что может быть отражено в любой из представленных форм, чтобы эта форма отражала опору учителя именно на ФГОС, использование именно требований стандартов:

* называние конкретных способов, средств мотивации детей на активную, по возможности самостоятельную работу на уроке, которыми учитель реально будет пользоваться;
* формулирование (для себя) целей обучения, развития, воспитания на уроке; называние здесь же (или отдельно) предметных, метапредметных и личностных результатов, которые учитель надеется получить в конце урока (темы, курса);
* формулирование темы и имени урока;
* посильное, в соответствии с возрастными возможностями и способностями конкретных детей вовлечение их в поста­новку и формулирование целей урока как своих личных целей;
* формулирование ценностных оснований содержания учеб­ного материала;
* помощь детям в поиске и формулировании для себя лич­ностного смысла изучения нового материала;
* прогнозируемая деятельность учащихся по самостоятель­ному добыванию хоть какой-то части знаний на каждом этапе урока как следствие конкретных действий учителя;
* конкретное средство контроля (то есть сами вопросы и за­дания) по применению усвоенного знания (что принципи­ально для освоения ФГОС) не по образцу, не в аналогичной (подобной), а частично новой и в полностью незнакомой ситуации;
* участие детей в оценке своей работы на уроке, в оценке полученных результатов образования.

Разумеется, учитель сам решает, все ли эти компоненты буду­щего урока (или только их часть), в каком порядке, с какой сте­пенью подробности представляются в каждой из полюбившихся учителю форм отображения урока на бумаге (или в мыслях): в

технологической карте, ммы< и и нт , спекте, протоколе, онисиппи

Этот параграф мы 1ЮЛ1 mi щи щ • ■ .. . . ,,, m.i учи­тель был свободен и hi.iiкi|и \ пн , | • остав­ления (модели) уроки и ih>iiii i i i м и , ш отзы­вает только их содержите щ.м I иеовой

М М ||'llII, кон-

российской практике учи hi a .... iciihom

на основе ФГОС уроке, начни.ми и фра­зы: «В технологической кари \рш • на фор-

ма представления урока inniipin ■ , \*1\*1 ОС.

И он не может объясни и., мочен- про­екта, сценария, конспекта н ip pi i | mi поль­

зовался много лет.

Важное напоминание. Jliotiau ||щ| щщ урока

должна адекватно отражать р.и ней к нр<м| .и- учи­телем на основе ООП), у ч 111 t.m. ■ и о третных

классов и индивидуальные ост ten ни. I м i , ,,

**§ 2. Чем отличается хорошим урон ив ФГОС**

**от хорошего урока до опии ни., <м « м**

Мы собрали достаточно большой м ннпрос,

вынесенный в название параграфа

Если не учитывать пол, стаж, ярд ж пт и, кпалифи-

кации и пр., то условно ответы pecnoii.ii щ . ни ра (делить

на две большие группы: одни утпержчаюi hihicio нового в

ФГОС второго поколения нет, ч то су i ь ир, и р., , мм (агоги­

ки (дидактики и воспитания) оста лас i( м i i а |,ц на и.!маемая новизна это псевдоновизна, ибо imbibimiii i. huiu.ii нио>ко тер­мины (технологическая карта урока, Meiaiipi a mi нм. и рс (ультаты, универсальные учебные действия, комме ichhiim н ар) выража­ющие давно известную суть.

Другие же считают, что и сами новые ciaipupibi нора ювания,

и термины имеют новое содержание н погнм\ н и нужно

переучивать под эту новую суть.

Мнение авторов книги: неправы и один, и вруше; истина ле­жит даже не посередине, а выше обеих точек фения.

Сначала ответим тем, кто вообще никакой иоищны не ви­дит. В определенном смысле (при беглом, поверх постом рас-

смотрении, не вникая в суть, в подробности) этих людей мож­но считать правыми. И небезосновательно: в прошлой книге мы писали, что хорошему учителю нечего боятся ФГОС, ибо почти псе, что предлагают ФГОС, ему знакомо. Заметим: не любому(!), а только хорошему, то есть высокопрофессиональному.

Однако:

1. ФГОС есть не что иное, как научное обобщение и превра­щение в законосообразную систему множества современных пе­дагогических и психологических достижений, как научных, так и возникших как прогрессивный педагогический опыт;
2. Утверждение, что хороший урок до ФГОС и хороший урок на основе ФГОС — практически одно и то же, кроме новых тер­минов, — это, бесспорно, иллюзия;
3. У одних иллюзия возникла вследствие добросовестного за­блуждения, у других — вследствие профессионального невежества;
4. Заблуждение или даже ошибка многих в том, что они пола­гают, будто сумма известных им самых прогрессивных компонен­тов, элементов, частей их педагогических знаний, разнообразного прогрессивного опыта уже есть законосообразная эффективная система. А это не так!!

Если даже предположить, что какой-то учитель-супермастер в своем опыте сумел эффективно соединить методику Занкова, психологические достижения Выготского-Леонтьева, здоровь­есберегающие рекомендации Базарного и КТД Газмана-Курга- пова, то все это не более, чем разовый удачный опыт.

Если вспомнить, что Занков, Давыдов, Петерсон и др. создали системы развивающего обучения; Выготский, Леонтьев, Элько- нин и др. выработали психологические теории мотивации и де­ятельностного подхода в обучении; Газман, Курганов и др. пред­ложили оригинальные методы воспитательной работы; Дьюи и Паркхерст разработали метод проектов и Дальтон-план, и что все эти и многие другие формы, методы и средства использовались, комбинировались и модифицировались передовым учительством и в СССР, и в РФ, то перед нами все равно окажется лишь силь­ное проблемное поле для формирования законосообразной си­стемы, соединяющей воедино педагогику, психологию, детскую медицину и теорию управления образованием, но не сама сис­тема. А ФГОС такую систему создали, и урок на основе ФГОС есть проявление этой системы.

Здесь будут уместными метафоры из истории науки. Аристо­тель заявлял о том, что скорость падения тел зависит от веса,

легкие падают медлен нее hi t i нм . 4, пил по­нятия «масса» не было) im 4111 in 1 1 1 илей,

опять же опытн ы м путем, \ i ы i и \*ип t ■ < , \*, 11 mi > < , п • > inn бро­сал шары) с одина комы м v< i"|n мигм м i , >11 о горя

современным научным ячьи ми и, . м. и >■• ■ • (i 1111 была

великая проблематика пи я я п hi нм i  ... нм н и, по­сле которой возникла поrpetни и и и | 11 мц| I , мmi 11 кото­рая раз и навсегда упорядочим.и i , . 1 риппему,

в этом опыте заложенную. II мш ним ,, и- и., |>,>р i\ч иру-

ет закон всемирного тяготенпч him и все

частные случаи в одну форм\ п и < и< м , -м чплока

на голову до движения талик 1111

Другая метафора ■— из обдас i и 1 мы, все

видели и знают, что такое б a i 11 u 111' . i ■ • 1 ■ • 1 . 1.. поя в-

ления артиллерийских (стрелконы п.бы

был исключительно делом Mai'I г | и mil ip, ,, , ,, 11 щ Зти

воинские умения были сугубо 1111 11 imii i м, .1,1 и 1 высо­чайшей личной квалификации Mm |новых

**таблиц на основе знания законов mi ч.нщ i . i и р ц ин ния**

тел, стрельба стала всего лишь ib mi 1 иным для

любого военнослужащего.

Так и ФГОС соединил в замами нмнр| щ весьма

**различные факты передовою опы ы и |и I мм . ..(мим-ские**

положения нескольких наук, 11 pi 1 в a i 1 м и 1 . 1 м м и i иную

силу. Тем самым создал возможно! ы. чип hi-м м i hmih'iii кому

работнику с соответствующим обра пни im том шран-

тированно достигать результатов, ко'Ю|и,в и мн им мы in редки­ми художественными удачами и ГОЛЫ О НМД И м-ров.

Так мы бы ответили тем, кто до()ро11 ни I тми i и 1 pi и неслу­чайные удачи (хорошие уроки до <1>1 (>< ) вы , ч елей

и воспитателей, которые интуитивно пчп ча i \* мим ни осознан­но, но частично и несистемно рабсп а ли в чшим 0\ iyiiiu\ <1>1 ОС на фоне общего достаточно скудною уровня npiaio инипня и об­учения, на фоне низкой результат мной и и еще Почте низкой эффективности массовой школы.

Для тех же, кто эту путаницу создаем и i не желания начинать что-либо делать по реализации ФГОС, напомним, что есть два традиционных возражения с целью отделаться <н попой (и отто­го нежелательной) работы: 1)втом, что предлагается, мет ничего нового; 2) то, что предлагается, у нас уже есть.

Однако пае на этом не поймаешь!

Для переубеждения тех, кто в ФГОС второго поколения ниче­го нового не видит, мы представим сравнительную таблицу, где сопоставим только некоторые, наиболее существенные характе­ристики хорошего урока хорошего учителя до освоения ФГОС и хорошего урока профессионально состоявшегося учителя на основе ФГОС.

Мы не исключаем, что многим читателям ориентироваться на правый столбец нижеприведенной таблицы рано, что снача­ла нужно подтянуть себя до уровня просто хорошего учителя, то есть ориентировать себя на достижение требований, изложен- 11 ых в левом столбце.

И одно существенное предупреждение: книга, которую Вы, уважаемый читатель, держите в руках, — это не учебник педа­гогики, а методическое пособие, в котором мы в ряде случаев юлько называем и кратко (насколько позволяет объем книги) комментируем новшества, ошибки и другие важные факторы, рассчитывая на обязательную дальнейшую самостоятельную самообразовательную работу педагога в постижении идей посо­бия (интернет, чтение книг и журналов, учеба в ИПК, общение с коллегами и заместителем директора школы по методической работе, личную творческую работу, анализ, самоанализ и реф­лексию собственной деятельности). Тут нет и не может быть го­товых ответов на вопрос «Как вести урок по конкретному пред­мету и теме в конкретном классе на основе ФГОС?».

***Таблица 1***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры  сравнения | Хороший урок профессионального учи­теля до освоения ФГОС | Хороший урок профессионального учителя после освоения ФГОС |
| Уровень общекуль- гурной и профессио­нальной подготовки учителя | Учитель демонстри­рует высокий уровень не только и не столько своей специальной под­готовки по предмету (это само собой разумеется), а высокий уровень обще­культурной подготовки, свободно владеет зна­ниями всех школьных дисциплин в объеме среднего образования, то есть является не специа- | Все то же, но за счет систе­матического самообразова­ния и саморазвития стано­вится учителем эрудицион- ного типа. Его отношение к стандартам сосредото­чивается не только и не столько на критике ФГОС, сколько на самостоятель­ной доработке того, что упустили авторы ФГОС, в частности — на разработке и личном использовании |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | листом тутти,  предмету, II IB''hll ill НМ профессии! in ном | * him ни , ши мета- * 1 pi , инк и iii'iiioeгных   1,, 1 11 \* , 1 и н|||м и ,11.111 ИЯ,  '|,п him и, а , и'дова-  | н 1111111 ы м и  loll ' | и I, ("ГНОМ |
| Знание учителем психолого- педагоги­ческих осо­бенностей, учебных и воспитатель­ных возмож­ностей каж­дого ребенка и класса в целом | Проектируя и пр«м«1 • i урок, учитель oiiii|ih, н » на знание текутеЦ пи  ученности и обуки  учащихся, диффсрс  рует детей по фут мни нальной асимметрии полушарий головною мозга, доминирующим каналам восприми и я учебного материи па, темпераменту и др вы ет, как определяй 1. пни ближайшего развитии ребенка и автоматич, ч |, и учитывает эти харимс ристики при проек i про вании урока | И . . in, , • 11 ■ 1 • hi. учи-  1 1 II 1 III и 1 ПЫЙ  р,,, , | , 1.11.1111 it'llие  him,, 1 , ,,, 1 ,1 ветст-  ,,,, , 1 • 1,|„|„ |,, пппрует  и пн и ми и 1 р\■ 1 все  ,|, и и 1,1 ,|, it 1 > ,|и 1 гред-  , 1 и 1 . ,i 11 и, в о иро-  и, гения  1 ЫН III и Hill■■ nil ,0,1 1 ПЫХ  i\ 'платов  и обяза-  1, III и, 1, 1 п\ и нцнх  | in и , i и иным и  пт нособио-  1 him ini imi 11 hi в i им |
| Формулиро- | Точная формулировка | lieIII,HI фирм \ трояка |
| вание темы | темы в соответствии с | iсмы в t ни)in и iмим c |
| урока | предметной программой | преимеi пни iipot рвммой и |
|  | и тематическим плапи | темпi it'H i Ким и iniмирова- |
|  | рованием, но... | кием, пн |
|  | Возможно, представлс | (Юншин- ihini ши шпонка |
|  | нию темы предшествус ! | проГмемы кнюрни раз- |
|  | формулирование пред но | ренте и и uni не п |учепия |
|  | сылок или даже пробде | гемы чю чв 1 яг 1 ея первым |
|  | мы, которая может бы ть | могпми ым фактором, |
|  | разрешена с помощью | iiniipiiniiMютим учителя и |
|  | знаний, заложенных в | детей пи получение пред- |
|  | теме | метых, мемпредметпых и личное 1 ных результатов |
| Поиск ОМИ- | Использование эпиграфа | 'Зит раф (так называемое |
| графа, име- | к теме в виде афоризма, | «имя урока»), являющийся |
| ни урока | крылатого изречения, | предвосхищением темы, |
|  | фразы известного мы- | станови тся нс только весь- |
| |слителя, пословицы и | | ма желательным, но и од- |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | т.п. является средством усиления и оживле­ния сухой и краткой формулировки темы за счет яркости афоризма (интеллектуал ьности, метафоричности и осо­бенно за счет вызванных эмоций) | ним из требований ФГОС к проектированию урока, поскольку обеспечивает первый познавательный интерес — едва ли не глав­ное средство мотивации, а это — уже начало деятель­ности, что принципиально значимо, поскольку в ос­нове ФГОС лежит деятель­ностный подход |
| Дель урока | Триединую цель (об­учения, воспитания и развития) учитель формулирует в произ­вольной форме для себя, не обязательно предъ­являя ее учащимся.  Цели ориентированы на предметные результаты, заданные предметными программами. Достиже­ние метапредметных и личностных результатов возникает попутно и как цель специально учите­лем не планируется | Цели обучения, развития, воспитания:  а) обязательно должны быть ориентированы на получение конкретных не только предметных, но и обязательно метапредмет­ных, и личностных резуль­татов;  б) желательно, чтобы дети принимали какое-то учас­тие в постановке целей, а в старших классах цели вы­рабатывались бы совместно учителем и учениками;  в) должны прямо (логично) следовать из темы, про­блемной ситуации, первых мотивов (см. роль эпигра­фа); сдвиг мотива на цель;  г) подготавливать к воз­никновению личностных смыслов и ценностных оснований;  д) сформулированы только операционально (то есть должны быть понятны конкретные образы жела­емых к концу урока (или темы) предметных, мета­предметных и личностных результатов, которые нуж­но оценить, и для этого у учителя есть либо лично |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | |Ы МИШ III 111(10 щ-  iimi 1 повинным ши фумен-  HipilHI  г| НО Ml 1 ' 1110 1 |'| \ МИДОВ  1" о на иI I\ мыва-  1 о и \ ай и иобой  Ю Н | о |1,| апинон форме, нипрнм» р ill о ill уче-  н 111 hi научится  и hi |> о niiipn i ют своего H ill i Hlllli in 11 i mil 1 ни, или  По 1 \ aH i III 1 OH 1 1 III II 11. на­учи i ы H чhi in hiрицает i pci и in nun up' n.uiyiuero livin' III 1 |
| Обеспечение личностных результатов образования. Это осознан­ный повтор части преды­дущего пара­метра, но он вынужден­ный и не­обходимый, поскольку воспитатель­ное влияние личности учителя(как и другие факторы воспитания в процессе обучения)у большинст­ва учителей всегда недо­оценивается. Не забывать: время воз­можного влияния | Личностные резулмама (личностный рен т МОГ питательные резулыаты) специально заранее нс продумываются, по м силу высокого уровня общей культуры, пали чия харизмы, индивиду альности учителя какие то позитивные неплапи руемые воспитательные результаты так или иначе все равно достигаются всегда, поскольку речь идет об уроке хорошею (высокопрофессионал ь ного) учителя | ' an и о. hi im и и i, шинирует  и hi о hi, о im iiiui. |уст все  ae i rip. i ana ы погни тания в lipoma i г обучения: а) игреiсолерланнс основ наук.  и) чере 1 мгюны обучения; в) чере 1 вошикшие на уроке п'in специально сре- \*ИГ1 приманные учителем поспиппсиьные ситуации;  I) чере 1 личность самого учтена (его влюбленность в предмп, его внешность, стиль отношения к детям, интонации, юмор, отноше­ние к труду, к профессии и пр.) нпо г личный фактор! |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| учителя на детей \* 13 тысяч уроков ia 11 школь­ных лет |  |  |
| Отбор со­держания учебного материала к уроку | Отбирал материал, ори­ентируясь на общую три­единую дидактическую цель. | Отбирает материал, ори­ентируясь на конкретные (операционально заданные) цели достижения предмет­ных, метапредметных и личностных результатов |
|  | Отбирал материал в со­ответствии с предметной программой, учебником, не учитывая возмож­ные взаимодействия с внеурочной работой по предмету | Отбирает материал в соот­ветствии с образовательной программой начальной (НОО), основной (ООО) или старшей (СОО) школы, утвержденной управляю­щим советом и директором школы, обязательно учи­тывая и программы внеу­рочной деятельности |
|  | Отбирал материал, не выделяя главное, суще­ственное, полагая, что в его предмете второ­степенного нет, то есть все — главное, поскольку обучение ориентировано только на высокие ре­зультаты ЕГЭ | При отборе материала для урока выделяет главное, существенное (объект прочного усвоения)и при­держивается определенного психологами количества блоков новой информации, возможных для восприятия и усвоения детьми данного возраста и точного знания зоны ближайшего развития каждого ученика |
|  | Старался подобрать ин­тересные ученикам дета­ли, иллюстрации, ожив­ляющие программный учебный материал | При отборе материала не­пременно находит в нем проблемность, возможный полезный жизненный опыт, личный интерес для учеников; подбирает мате­риал так, чтобы само его содержание (неопределен­ность выводов, проектный |

и.. 1. 1111 mi I "И рм I ый

. |.1111 ■ i . и и i apn i.ix

lip. i I. I I 'll 11 И1Ш-

|. IHIIIII.I ,11 I Mi II ТОИ- I. I Ml. 'll I a ip i II III 111 11,пой

II III! II II". I II \ ’ll IIIIMIII

При отборе мшери.I ал старался учитыяяи. m ступные для учеши.. >м

ИСТОЧНИКИ ДОПОЛНИ И о

ной информации (пот лярные книги, пап.и ТУ, Интерне т и г, и )

1111иi). и i 1111iч11i i i |бяза-

11 11 и. hi к hi m i пеполь-

II HIM Hill II | И1П I Пт IIKT- и... ill ,'hlIIIKOB,

1. l. II I III IT ш в

. III. lull" I nil. II COOT-

1. . i I ‘.Iпнями

•1\*1 I II

Методы об­учения

В связи с жесткой мри дически обязывающей (ст. 59 ФЗ 273) ориеиia цией урока на высокие результаты ЕГЭ даже очень хороший учте н, вынужден использован, методы, которые обсспе чивают только быс трое (а потому бездумное, ме ханическое) запоминание учебного материала. Это почти всегда репродук тивные методы на основе давления на ребенка, запугивания, угроз, кос венного, а то и прямот шантажа

II.Ml . pa I мпные

п а. i iiма ii.iii.a1 (na­il i\ iinn. pei 11i.ix

\. нищи! i ..'I. i a 11 и и ***мето- iloii*** nii) >11111111 i ***ihiviiiiupoea-*** мит и ***urtmulim иошшшции и еш1шулыр1швныя учебной*** *ih'IWU'* **Iмни hiu, которыми свободно ты ace i nwco-**

MI||pi1l|lM i null.I II.III.1Й

учи 11 и. ме 11 on hi e i пмули- P< uni i in и miii 11 поп и долга, и in ши пни miii иm<ill ипте- pei a in по о. о lullin', такие фак торы, I ai неожидан­но!. I г. iiapaaoM'iiныюеть, in 11 и ми 11- о.mu а к, создание проблемных ей i van ii й, удивлении, пони)ны, успе­ха, соревновательности, учебные ш ры, оказание iiOMoin.it детнм в раскрытии для себя ничностного смы­сла п ценностных основ содержания учебного мате­риала и, конечно же, мо­тивация учителем силой и глубиной своей личности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Формы об­учения | Превалирует фрон­тальная форма, то есть работа с классом цели­ком. Групповые формы используются редко, как правило, на открытых уроках. Это происходит потому, что при ориента­ции российского образо­вания только на высокие результаты ЕГЭ все учи­теля работают в режиме острейшего дефицита времени | Учитель ищет, продумыва­ет и использует оптималь­ное сочетание фронталь­ных, групповых и индиви­дуальных форм обучения, основываясь на знании учебных возможностей и других характеристик уча­щихся (см. вторую пози­цию в этой таблице) |
| Направлен­ность ме­тодической оснастки уроков | Методы, приемы, обра­зовательные технологии, любая система мер на­правлены на активиза­цию учащихся в их учеб­ной деятельности, как правило, через выставле­ние оценок, реже — с помощью проблема- тизации, эвристических и других методов, акти­визирующих обучение. Субъектная позиция ученика не является обязательной и в лучшем случае только провозгла­шается (приговаривается) | Вся методическая оснастка уроков (названная и не­названная слева) основана целиком и полностью на обеспечении субъектной позиции ученика и перео­риентируется на формиро­вание самостоятельности школьников в достижении образовательных резуль­татов. Речь идет о направ­ленности на развитие са­мостоятельности всех дея­тельностных компонентов (от мотивации до рефлек­сии) в их полноте и взаи­мосвязи (то есть в системе), что потребует изменения привычных установок учителя, считающего, что лучше все объяснить само­му, чем дожидаться, пока ребенок приучится хоть немного самостоятельно добывать знания |
| Обеспечение внутрикур­совых (вну- трипредмет- ных) и меж- | Учитель использует спонтанно возникающие на повторительно-обо- бщающих уроках вну- трипредметные связи. | Памятуя о необходимости достижения метапредмет- ных и личностных резуль­татов урока, учитель еще на этапе продумывания |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| предметных  связей | Межпредметные < ми зи актуализирую и и и демонстрирую к и. мп правило, на шк на и.та емых интегральных <и крытых уроках, koiopi.n дают совместно учи и щ двух смежных прсдме тов. Такие уроки iiociii случайный харакн р в не представляю! codoll какой-либо продуманной системы | и уроков  ха иным him и 1 in 1 возмож­ны! "11, 11 hi и ai к пред-  41 1 |н апизует  Их h i и- . ч \ |и 11 ах 1ДС это lb ни •" hi "Hi в laiiOMcpHO, I•• hi iiiiKi. не  X 11X1 • HI III Ill 1ЮЗМОЖ-  i" i hu t i аующей  1 Mil III |
| Контроль качества об­разования | Любые формы контрот предполагают репрод\ i тивное воспроизвела mi- усвоенного по обри шу и в редких случаях и подобных, аналогичных ситуациях | I.IIII 11II1 II, ПрпМОДИТОЯ  in n 'i применения  о ы" нми|,1 и и mu ценной и  в и м in и Hi мой ентуации,  -in пи и a in просто же-  lai. нan 1 м а питательно ныпп iiiHi in.» и iniiciioaaiiueM. |
|  | Опенку (в форме отмеа ки) учитель делае т еди нолично | N -inn и. in премепно при- иhi i a. i \ чаinn чем к самоо- пены \ ап 1 i.niaei ее и при iieolixn iiiMiii Iи оОосновы- iiaei 1 mi по оценку |

Как и прежде, мы дали прочесть румнпн-i. мою парагра­фа нашим респондентам. Среди ратных Си.ми и мкнс оценки: «В приведенном вами сравнении уроков хоронит о учителя до и после освоения ФГОС, все-таки, ничего принципиально ново­го нет. Все, представленное в правой колонке, и шест но было и многими квалифицированными учителями выпониялось». Мы стали выяснять, насколько те, кто так ут верждал, адекватно по­нимают якобы известные им требования к уроку на основе но­вых стандартов, и выяснили, что нужной аде к ва и юс ги нет. Тогда нас упрекнули в том, что мы недостаточно подробно прописали в тексте эту самую новизну, что, дескать, плохо.

На это мы ответим следующее.

Действительно, мы только назвали некоторые факторы, отли­чающие урок хорошего учителя после освоения ФГОС, от урока до освоения стандартов, о чем предупредили читателя в нача-

ле параграфа. He можем же мы повторять учебники педагогики и потому рассчитываем и на самостоятельную работу читателя по самообразованию и саморазвитию. Покажем это на примере требования переноса акцента с побуждения учащихся к повы­шению общей активности в учебе на мотивацию и соответст­венно увеличение степени самостоятельности детей в образова­тельном процессе.

Итак, что значит (по требованиям ФГОС) «предоставить са­мостоятельность ученику»?

Напомним: одна из базовых установок ФГОС, прямо вытека­ющая из системно-деятельностного подхода, — не просто акти­визация учащихся, а именно обязательное обеспечение самосто­ятельности ученика в его образовании. На эту задачу работают все три группы компетенций и результатов, достижения-реали­зации которых требует стандарт. Личностные результаты призва­ны сформировать потребность в самостоятельности, метапред- метные — дать средства и возможности для самостоятельности ученика в обучении, а предметные предоставляют необходимую содержательную базу для существования метапредметных и лич­ностных результатов.

Такое понимание ФГОС безусловно противоречит обыденному толкованию очень многими учителями требования «предоставить самостоятельность» как просто «давать ученику часть материа­ла для самостоятельного изучения». Это очень распространен­ное понимание ошибочно и вредно, как и любое представление в педагогике, сформулированное с позиций обыденного прими­тивного здравого смысла.

Поясним свою принципиально жесткую позицию в данном вопросе.

Для того чтобы быть самостоятельным обучении, надо хотеть и уметь это делать. Если дать ученику задание самостоятельно изучить новый материал, а он это делать не хочет и не умеет, то результат будет нулевым. Он будет нулевым и в том случае, ког­да налицо лишь одно из названного: или не хочет, или не умеет. Учитель, который не хотящего и не умеющего самостоятельно учиться ученика понуждает самостоятельно осваивать новый ма­териал, совершает грубую педагогическую ошибку, которая сви­детельствует о профнепригодности педагога.

Для того чтобы ученик сумел стать самостоятельным в сво­ем образовании, необходимо нам — учителям — выполнить не­сколько условий.

Первое условие — понять, что зиачи'1 самостоятельность в учении для каждого из основных возрастов школьника. Само­стоятельность в 6—7 лет иная (не меньше и не больше, а имен­но иная), чем в 8—9. То же самое справедливо и для 9—10, и для 11—12 лет. Одни акценты в самостоятельности у мальчиков, дру­гие у девочек. Целая революция в возможностях самостоятель­ности возникает в раннем подростничестнс (к 12 14 годам) — возрасте, когда впервые заявляет о себе рациональная рефлек­сия и ее нравственная «сестра» — совесть. С л ого времени при должной педагогической поддержке самостоятельность стано­вится ответственным личным авторством школьника. Нако­нец, самостоятельность юноши и девушки — уже настоящая и взрослая. Учитель обязан знать, а если не знает — узнать по книгам, на курсах, у психологов и т.п., каковы возможности и ограничения самостоятельности в каждом возрасте. И кроме того, учитель обязан знать индивидуальные возможности каж­дого своего ученика и ученицы в проявлении самостоятельности, каковые неминуемо варьируют в пределах или даже за предела­ми возрастных норм.

Второе условие. Никакое самостоятельное учение невозмож­но без метапредметных компетенций, из которых главные — об­щеучебные умения (УУД), прежде всего познавательные и ре­гулятивные. Они — главное средство самостоятельного учения.

Чтобы быть самостоятельным в освоении нового материала, ученик уже должен обладать сформированными применительно к возрасту умениями сравнивать, анализировать и синтезировать тексты, выделять главное, существенное, подводить под понятия и выводить особенное и частное из общего, владеть смысловым чтением (см. перечни данных умений в ФГОС для всех ступеней обучения), а также таких комплексных регулятивных умений, как предвидение, прогнозирование, моделирование, проектирование, алгоритмизация изучения нового материала.

Третье условие. Необходимая даже очень хорошему ученику подсказка, какое из освоенных им мыслительных умений вот прямо сейчас необходимо применить.

И пусть обратят на это внимание читатели: как раз искусст­во скрытно и незаметно подвести ученика к уместному употре­блению нужного интеллектуального умения всегда ценилось (и сейчас ценится!) как методическое мастерство, достигающее у мэтров уровня высокого искусства! Не будем забывать, что до сих пор именно учителю (а не ученику) принадлежит инициатива в

методической оснастке объяснения нового материала (поле для самостоятельного учения сужено до минимума).

А теперь ФГОС требуют от нас, чтобы такой «подсказчик» был нами «вмонтирован внутрь» мыслительного процесса ученика.

Четвертое условие. Конечно, надо добиваться, чтобы ученик сам захотел учиться самостоятельно в меру своих сил и возмож­ностей. И тут мы сталкиваемся с известной древней трудностью: «Можно подвести (в том числе, силой) лошадь к воде, но нельзя (ничем и никак) заставить ее пить».

Проблема сводится к свободному владению учителем всей па­литрой методов мотивации к самостоятельному учению, кото­рые названы нами в комментариях в правом столбце к параметру «методы обучения» (см. стр. 30). Это безальтернативное, катего­рическое требование. Если учитель ими не владеет, это говорит о полной профнепригодности педагога, а использование для мо­тивации любых вариантов принуждения (психологическое дав­ление, запугивание, угрозы, косвенный и прямой шантаж, спе­кулирование на чувствительном, все формы подкупа) относится к категории педагогических преступлений.

Мотивации, конечно же, поможет и личный пример учителя, наглядно показывающий любящим ученикам, как здорово са­мостоятельно учиться всегда и всему.

Пятое условие. Постановка ученика в положение, когда он до­бровольно должен сделать выбор: проявить самостоятельность и овладеть чем-то или не делать этого (достойные методы мотива­ции учителя при этом не исключаются). Известен довольно рас­пространенный опыт, когда учитель предлагает старшеклассни­кам, намеревающимся поступать в вуз, добровольно выполнить 100-200—300... рекомендованных педагогом конкретных задач (заданий) летом. При этом учитель ничего не обещает взамен (иначе это будет просто подкуп). Те, кто самостоятельно выпол­нил предложенное и предъявил в сентябре, могут рассчитывать только на то, что учитель просмотрит выполненное. И дело учи­теля, зачтет в какой-то форме он сделанное или нет. Если этот опыт обретения самостоятельности сначала проявят 20—25% учеников, то в следующий раз (каникул же много) самостоя­тельность проявит большая часть класса, а, может быть, и весь класс. Подчеркнем: речь идет о напряженной, объемной работе, являющейся необязательной и требующей затрат времени, сил, интеллекта, воли в законные каникулы. Это и будет настоящая самостоятельность, а не ее имитация или игра в самостоятель-

ность. Идея этого опыта может быть исподь зована н любом, а не только в предвыпускном классе.

И, наконец, наличие хороших учителей начальных классов, их осознанное постоянное стремление не душить, а сохранить с помощью предельно тонкой и хорошо инструментированной постоянной психолого-педагогической поддержкой ту природой заложенную тягу к детской самостоятельности малыша («Я сам, я сам!!»), которая характерна для старшего дошкольного и перво­начального школьного возраста (5~7 лет). Вот если это желание маленького человека самому полной чашей пить новые знания нам удалось бы «перетащить» во второй класс, а потом в третий и далее, вот тогда (при соблюдении всех названных выше усло­вий) действительно можно обеспечить самостоятельность учени­ка в его образовании, как того требуют ФГОС.

Вот что значит предоставить на уроках самостоятельность уче­нику. ***Пусть каждый читатель теперь сам оценит, насколько его прежние представления об анализируемом феномене грамотной учительской педагогики соответствовали не в размышлениях, а в его реальной практике только что прочитанному.***

А теперь пример из жизни, присланный нам талантливым пе­дагогом школы № 3 г. Аши Челябинской области С.Г. Шевал- диной:

«Ученик 7 класса Сергей А. имел единственную тройку по математике, хотя и домашние работы все выполнял, и способно­сти позволяли ему учиться на «4». Но как только он оказывался у доски или выполнял самостоятельные/контрольные работы, неизменно получался низкий результат. Вызывая его в очеред­ной раз к доске, я подумала, а, собственно, зачем я его вызы­ваю? Чтобы оценить или чтобы научить? Какая будет оценка, мне было понятно заранее, и тогда я предложила ему выбрать себе помощника из класса, который в процессе его работы у доски будет готов ответить на его вопросы и в случае ошибки подскажет и скорректирует. Естественно, Сергей выбрал самого успешного по математике ученика в классе, достаточно быст­ро справился с заданием, и втроем мы обсудили какую оцен­ку ему поставить. Дальше я стала вызывать его к доске чаще, при этом давая в помощники все менее успешных в математи­ке учеников, но результат практически всегда был быстрым и точным. Недели через две, когда я в очередной раз пригласила Сергея к доске и собиралась дать ему консультанта, он попро­сил: «А можно я сам?», а еще через урок сам вызвался к доске решать достаточно сложную задачу и полностью самостоятель­но блестяще с ней справился. Положительный личностный ре­зультат очевиден».

Предлагаем думающему читателю найти все вышеназванные условия формирования самостоятельности высокопрофессио­нальным педагогом С.Г. Шевалдиной.

Для понимания целей этого параграфа и оценки своего лич­ного профессионализма предлагаем читателям также ответить себе на вопросы о значении некоторых понятий, употребленных нами в столбцах сравнения уроков хорошего учителя до и после освоения ФГОС:

* Что такое обученность, обучаемость, реальные учебные возможности ученика?
* Как Вы определяете зону ближайшего развития каждого своего ученика?
* Что такое сдвиг мотива на цель, чем и как это достигается?
* Какими методами стимулирования ответственного отно­шения к учебному труду Вы владеете?
* Какими методами мотивации учебной деятельности детей (кроме педагогически недопустимых) Вы владеете свобод­но, на хорошем уровне?
* Что означает не жесткий, а рамочный характер новых ФГОС?
* Как, с помощью чего Вы оцениваете достижение мета- предметных и личностных результатов в ходе уроков или по итогам изучения темы?
* Почему недопустимо осуществлять контроль результатов образовательного процесса только заданиями, требующи­ми воспроизведения по образцу, а необходимо давать детям задания на использование знаний только в новой, незнако­мой ситуации? Вы хоть иногда реализуете это требование ФГОС? На скольких уроках в этом учебном году?
* Назовите по памяти как минимум пять условий, необхо­димых и достаточных, чтобы дети проявили самостоятель­ность в учебе. Вы эти пять условий обеспечиваете?
* Мы убеждены, что даже самому уверенному в себе учи- телю-профессионалу теперь есть над чем задуматься, раз­мышляя над темой этого параграфа.

же заметит, какой же это мастер по новым стандартам, коли его ученики не держат самого главного — субъектной позиции, без которой все разговоры о системно-деятельностном подходе, об освоении ФГОС — просто заклинания шаманов от педагогики. И будет абсолютно прав);

* Формирование метапредметных компетенций при освое­нии ФГОС (назвать, каких конкретно);
* Проверка предметных знаний в новой, незнакомой (лучше в модельно-жизненной) ситуации;
* Обучение школьников способам самостоятельного подве­дения результатов урока.

Названное — примерные варианты тем открытых уроков, ког­да приглашены учителя разных предметов, завучи или директора школ. Если же на повышение квалификации приглашены учителя одного предмета, то к выше названным темам можно добавить: «... на примере изучения (такой-то) темы в (таком-то) классе».

- ***ПО***

**ЧАСТЬ II**

**ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ ФГОС**

Это, пожалуй, самый трудный для решения вопрос, который волнует всех без исключения учителей России.

Что касается предметных результатов, то принято считать, что они определяются во время Государственной итоговой аттеста­ции: ОГЭ в 9-ом классе и ЕГЭ для выпускников. Для учащихся всех остальных классов предметные результаты определяются, как правило, отметкой по пятибалльной шкале и традиционны­ми способами: тестирование, письменные контрольные работы, устные контрольные опросы, общественные смотры знаний, за­четы, собеседования по итогам четверти, триместра, полугодия, года, педагогическое наблюдение. Очень многие учителя наивно полагают, что это является именно количественным и именно измерением результата, хотя это ошибка.

Проблема еще и в том, что разработчики стандарта не дали не только каких-то критериев оценки метапредметных и личност­ных результатов образования, но даже не назвали направления поисков каких-либо способов оценки. Из-за этого одни педаго­ги (их большинство) вообще не оценивают, достигнуты или нет результаты воспитания и развития, обозначенные в целях. Дру­гие заявляют: «Раз нет возможности оценить результаты, то за­чем они вообще нужны?». Исходя из этого, они освоением ФГОС вообще не занимаются, хотя аккуратно заполняют все отчеты и мониторинги.

Чтобы разобраться во всем этом, обратимся к науке, которая на основе анализа фактов сделала необходимые обобщения и шла четкие рекомендации по оценке самых разных результатов образовательной деятельности. Рассмотрим их.

**§ 1. В чем главный, основной, истинный, настоящий,  
подлинный, фгосовский смысл  
оценивания результатов образования**

Перед ознакомлением с этим параграфом просим читателя просмотреть на стр. 204—205 названия §§ 2—13 этой части кни­ги. Не правда ли, интересные заголовки. И хочется скорее про­читать тексты параграфов? Однако, не спешите.

Рекомендации §§ 2—13 имеют смысл только в том случае, если понята, принята умом и учительским сердцем суть § 1, идея ко­торого должна сопровождать читателя до конца книги. Все, что рекомендовано ниже по оценке результатов носит процессуаль­ный, технологический, операциональный, если хотите, техни­ческий характер, что, конечно, тоже должно быть грамотным. Но оценивание может быть таковым, если не гипертрофирована процессуальная, техническая сторона, если не забыт ребенок, ради которого оценивание проводится.

Не будем выяснять почему, но абсолютное большинство учи­телей (особенно начальных классов) больше всего волнует, как объективно, достоверно, максимально точно, в соответствии с кем-то предписанными нормативами (даже если они абсурд­ны), внешними требованиями и т.п. измерить (ну, в крайнем случае оценить) результаты образования ребенка, класса. Будто личности самого учителя в этом процессе нет, будто учитель — запрограммированный робот, который сам ни за что не отве­чает, а только исполняет заложенные в программе команды, а тот, кого оценивают, — не живое существо со своим характе­ром, чувствами, мотивами, судьбой, а нечто второстепенное, незначимое, как говорят бесстрастным научным языком, объ­ект оценивания.

Ответим на вопрос, содержащийся в названии этого парагра­фа: ***главный, истинный, соответствующий требованиям ФГОС смысл оценивания*** — ***педагогический.***

Правила, обеспечивающие достоверность, точность, объектив­ность оценивания, существуют, и они здесь изложены, но все это обязательно должно корректироваться самим учителем (если он считает себя педагогом-профессионалом), памятуя о неукосни­тельном требовании стандартов — об индивидуализации обуче­ния, то есть учете личности ребенка, его учебных возможностей, особенностей психики.

Необходимо понять, что в грамотной педагогике нет и быть не может одинаковых рецептов (то есть конкретных ответов, что надо делать в той или иной ситуации) и рекомендаций для всех детей, что одно и то же педагогическое средство, действие, ре­шение, оценка самым невероятным образом и всегда по-разному воспринимается разными учениками и приводит к совершенно противоположным последствиям.

Так адекватная знаниям, достоверная, объективная пятерка одним ребенком воспринимается спокойно, как заслуженная, другим — как недооценка (хотела получить пять с плюсом или с восклицательным знаком, как у кого-то), у третьего вызывает мощнейший стимул учиться, стараться еще лучше, а четвертого развращает, вызывает желание хвастаться, рождает высокомерное отношение к сверстникам, которые учатся на четверки и тройки.

Вполне адекватная, заслуженная двойка: одного ребенка окон­чательно убивает и отвращает от учебы (как ни старайся, все рав­но у меня ничего не получится), и он вообще перестает учиться, другого стимулирует к преодолению незнания, и он начинает неистово работать, чтобы скорее закрыть плохую отметку. Па­литра восприятий и последствий четверок и троек еще разноо­бразнее и сложнее.

Таким образом, требование ФГОС о максимально возможной индивидуализации обучения включает в себя и обязательную коррекцию отметок и оценок с учетом личности ребенка. Эта коррекция имеет разные педагогические проявления: выстав­ление отметки авансом (и это тоже предполагает неодинаковые действия учителя: в одном случае учитель не говорит об этом публично, а только родителям, в другом говорит об этом имен­но публично, в третьем говорит об этом ученику один на один), краткое или развернутое, публичное или непубличное коммен­тирование отметок и др.

Нам непонятны (или понятны, но сказать об этом в печатном тексте по отношению ко всем не считаем возможным), почему многим учителям при выставлении отметок, оценок нужны не ориентиры, которые дает ФГОС, а именно точные, суперобъек­тивные и т.п. нормативы и шаблоны.

Всем сомневающимся или непонимающим, почему истинное оценивание всегда должно быть только педагогическим, отвеча­ем: учитель, который наблюдает, учит, воспитывает, развивает ребенка ежедневно или еженедельно, всегда даст более точную оценку результатам образования любого ученика, чем отстра­ненное, не основанное на знании ребенка и учете его личност­ных особенностей оценивание потому, что он — эксперт (если, конечно, он педагог-профессионал).

А ответ на разговоры по сюжету «А вдруг придут проверять и ...» мы даем на стр. 150 .

**§ 2. Откуда у учителей вера в то,  
что результаты образования можно измерять**

Причин появления и укрепления этой веры много, назовем некоторые из них.

Первая — личный ученический опыт самих учителей, когда они были школьниками и студентами. Хотя в вузовских зачетках писали «отл.», «хор.», «уд.», «неуд.», суть от этого не менялась, так как это был словесный эквивалент цифр «5», «4», «3», «2».

Вторая причина - все учебные достижения в России оцени­вались цифрами, а отсюда возникало устойчивое представление: «Раз цифры, то это математика (хотя это была только ее часть - арифметика); а раз математика, то она служит для измерений».

Третью причину можно выразить мыслью «Так было всегда». Действительно, еще И.Н. Ульянов (отец Ленина), будучи инспек­тором народных училищ, как и другие проверяющие, ездил по школам России, имея набор задач, вопросов, заданий, с помо­щью которых оценивалось качество обучения отметками по той же пятибалльной системе во всех классах. Таким было дирек­тивное нормирование оценок.

И в нашей с Вами, уважаемый читатель, прошлой практике были как будто измеряемые нормативы: по русскому языку при шести синтаксических ошибках в диктанте, изложении, сочине­нии ставилась отметка «3», а при семи — уже «2»; при трех орфо­графических — еще «3», а при четырех — уже «2»; по математике, химии, физике и др. отметка за контрольную работу могла соот­ветствовать количеству правильно решенных задач и примеров именно из пяти предложенных.

Есть и другие причины. Всех их мы объединяем одним ответом на вопрос, поставленный в названии параграфа, а именно: при­чина в социальном наследовании, которая усиливается такими психологическими факторами, как привлекательность простоты оценивания знаний и умений в цифрах, и многолетняя привыч-

ка к такому способу фиксации результатов. Эта привлекательная простота не позволяет многим увидеть ущербность стремления к отметкам и измерениям.

Нельзя забывать и о том, что многие люди по причине небреж­ного отношения к своей речи, не вдумываясь в суть, произносят термин «оценивание» как синоним «измерения». Это особенно недопустимо в образовании, поскольку неграмотно.

Но вот появились ФГОС с метапредметными и личностными результатами, и цифровые отметки, а уж тем более измерения, стали для этих результатов малопригодными, поскольку нигде не описано содержательное наполнение цифровых отметок по названным результатам (по предметным результатам каждый учитель определял это наполнение по своему усмотрению, на основе личного опыта).

**§ 3. Чем ущербны количественные оценки  
результатов образования**

В системе образования России у очень многих (особенно у чиновников, работающих в органах образования всех уровней) сложилось устойчивое представление, будто обязательно суще­ствуют определяемые количественно, измеряемые результаты об­разования. Это представление глубоко ошибочно.

Выделенные слова не более чем метафора. Чтобы что-либо измерить, нужно иметь точку отсчета и единицу измерения. Так объем измеряют в литрах, длину — в метрах, температуру — в гра­дусах и т.д. Когда учитель оценивает знания с помощью отмет­ки, то цифра «5» — не является количественной оценкой (нет ни точки отсчета, ни единицы измерения), это символ, означающий качественную оценку, соответствующую критерию (показателю, характеристике, уровню) — отличные знания, умения, навыки. То же самое мы говорим о «4» — хорошие; «3» — удовлетворительные и т.д. знания, умения, компетенции. Использование цифр тут не более, чем использование символов и количеству чего-то соот­ветствует весьма приблизительно, а субъективность оценки вели­ка. Один учитель за контрольную работу ставит «5 с минусом», другой — «4 с плюсом». Очевидно, что ни о каком «расстоянии» между «5», «4», «3» говорить некорректно. У разных учителей и по отношению к разным школьникам эти так называемые «рас­стояния» разные. Одному ученику педагог говорит: «Твоя тройка означает «посредственные знания», другому — «удовлетворитель­ные знания». Чувствуете разницу?

В США в ряде штатов вообще нет цифровых отметок, а по результатам тестирования, контрольных работ и др. ученику го­ворят: «Ты закончил полугодие на уровне «А» (что примерно со­ответствует нашей пятерке), на уровне «В», на уровне «С» и т.д.».

Результаты ЕГЭ с суммой баллов только очень условно можно назвать количественным результатом.

***Необходимо понять, что в педагогике, как в общественной нау­ке и практике, нет и быть не может количественно измеряемых показателей, касающихся обученности, обучаемости, воспитан­ности, развитости ребенка.***

Предлагаемые разными авторами (и учеными, и практиками) различные показатели, индикаторы, признаки, свойства и т.п. — все это качественные, как говорят ученые, квалиметрические, по сути, описательно оцениваемые критерии.

Особенно чувствительным и корректным к возможным ошиб­кам (соблазнам) нужно быть, когда речь идет об оценке мета- предметных и личностных результатов образования. Там никакие даже так называемые «измерители» не могут быть применены, все оценки (в том числе определяемые с помощью тестов) носят только качественный характер. Мы готовы признать их не стро­го точный характер, но это лучше, чем искать способы именно измерения (которые априори абсурдны по сути) или вообще ни­как их не оценивать.

О личностных результатах напомним: в педагогике были не­однократные попытки измерить честность, добросовестность, патриотизм, и даже умение сравнивать, обобщать и т.п., и все они были признаны безграмотными, научно несостоятельными.

Чтобы отбить охоту даже пытаться что-либо измерять (под­черкнем, именно измерять, а не оценивать!) в личностных и ме- тапредметных результатах в воспитании и развитии, напомним публично высмеянные тщетные попытки защитить диссертации на основании, например, таких данных: 9 «А» в соревновании опередил 9 «Б» по патриотизму на столько-то процентов (бал­лов, очков, единиц и т.п.), но отстал по интернационализму на столько-то процентов (баллов, очков, единиц).

Любые результаты образования можно различать не только по их сущностной принадлежности и содержательному напол­нению, но и под другими разными углами зрения, среди кото-

рых совершенно необходимым является различение по способу и возможности, или, как это ни покажется парадоксальным, по невозможности определения. Нам тут видятся три группы.

1. группа — результаты образования, которые (предполагаем) можно определить количественно, в абсолютных значениях, в процентах или в каких-то иных, но обязательно измеряемых параметрах (например, количество ошибок в тексте в предмет­ной области филология; соотношение решенных/нерешенных/ частично решенных примеров или задач в предметных областях математика, информатика, физика, химия, биология; количест­венные нормативы в предметных областях физическая культура и ОБЖ и т.п.).
2. группа — результаты образования, которые можно опреде­лить только квалиметрически, то есть качественно, описатель­но или в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества, причем этот уровень должен быть настолько подробно описан, чтобы им можно было корректно пользоваться. Вместо баллов может быть использова­на уровневая шкала с самым разнообразным набором этих ка­чественно описанных уровней (высокий, средний, низкий, не­обходимый, достаточный, необходимый и достаточный, то есть оптимальный, допустимый, недопустимый и опять же — отлич­ный, хороший, удовлетворительный, неудовлетворительный или красный, оранжевый, желтый и т.д.).
3. группа — результаты образования, которые невозможно легко и явно обнаружить, ибо они часто не видны, так как от­носятся к внутренним, глубинным проблемам или переживани­ям личности школьника. Парадоксальная ситуация: результа­ты есть, но обнаружить и зафиксировать их нельзя (например, возникновение внутренней ситуации катарсиса, внутреннего преодоления самого себя, чувство исполненного долга и дру­гие возвышенные чувства). Это как раз тот случай, о котором и писал вечно мудрый А. Пушкин, что невозможно «поверить алгеброй гармонию». И, хотя вышеназванные результаты очень сложно узнать, определить, обнаружить, они исключительно важны для развития личности. Оценка этих подразумеваемых результатов, если и может быть проведена, то чаще всего экс­пертным путем на основе интуиции педагога, наблюдений, но прежде всего путем создания условий для их возникновения на, хотя и общем, но, тем не менее, фиксируемом уровне испо­ведуемых ценностей, а потому их можно закладывать в цели.

Тут необходимо чувство особого такта и меры: хороший учитель понимает, при какой инструментовке педагогического процес­са вышеназванные результаты возникают, но никогда не ста­нет выяснять, спрашивать об этом детей устно или в каких-то письменных отчетах.

Таким образом, если первые две группы результатов обра­зования можно отнести к их рациональной составляющей, то третья группа отражает иррациональную составляющую, ког­да управляемость результирующих параметров ничтожна. Речь идет о ситуациях, при которых положительные или отрицатель­ные результаты зависят от скрытых или случайных факторов, от конкретных личностей как школьника, так и школьного ра­ботника, а не столько от технологий. Эти результаты невозмож­но точно спрогнозировать, можно только создавать условия для того, чтобы они возникали (если речь идет о положительном эффекте), или наоборот — устранять предполагаемые условия, из-за которых возможно появляются отрицательные эффекты. Результаты третьей группы возникают оттого, что существуют еще непознанные (и неизвестно, познаваемые ли до конца) силы, управляющие нашим бытием.

Надеемся, что читатели поняли: ***любые оценки результатов об­разования являются примерными, приблизительными, рамочными. Они никогда не могут быть точными, измеряемыми, количест­венными хотя бы потому, что реально существуют результаты, которые вообще невозможно определить, поскольку их не всегда можно обнаружить. А именно эти необнаруживаемые внутрен­ние результаты обязательно входят составной частью (причем весомой и важной) в результаты первых двух групп, которые из- за этого становятся еще менее точными, более размытыми и приблизительными.***

**§ 4. Объективны и достоверны ли оценки  
результатов образования по методикам,  
разработанным самим учителем**

Как только мы начинаем показывать, что учитель сам может разработать методику оценивания метапредметных или лич­ностных результатов, на нас тут же обрушивается шквал возра­жений, суть которых сводится к тому, что это неприемлемо, по-

скольку такие оценки необъективны, а значит, недостоверны и потому ошибочны.

Мы изучили причины такого явления. Их несколько: тут и искреннее недоверие к себе, поскольку многие учителя не име­ют опыта самостоятельной подготовки уровневых шкал, при­выкли пользоваться только тем, что кем-то сделано и где-то напечатано; тут и нежелание заниматься этой серьезной мето­дической работой («это не наша функция, это дело институтов повышения квалификации, их кафедр») и др. Доля правды в названных аргументах есть. Но главная причина — в некомпе­тентности тех педагогов, которые названным образом возража­ют, стремясь ссылками на собственную необъективность скрыть свою некомпетентность.

Рассмотрим объективность оценивания. Почему-то считает­ся, что, если что-либо оценивает машина (компьютер) по любой методике или даже технологии, то обязательно объективно и до­стоверно, а если человек, то это не так, как будто то, что загру­жается в компьютер, готовили не такие же люди, как и учитель. Вспомним абсурдные, да и просто безграмотные тесты, резуль­таты которых обсчитывались на компьютерах в первые десять лет(!) сдачи ЕГЭ. Абсурдность этого доказывали лишь научные работники и только немногие лучшие, наиболее квалифициро­ванные учителя. (Задумаемся — почему?). Нужно помнить, что математические способы обсчета — это всего лишь механизмы обработки результатов и достоверности, точности, объективно­сти самих оценок не повышают. Главное здесь — грамотность вы­бора параметров, то есть характеристик (показателей) того или иного результата. Обратимся к научным трудам высокопрофес­сионального математика — академика А.Н. Крылова: «Матема­тика — та же мельница, перемелет что угодно. Главное — что в эту мельницу загрузят: положат зерно — получат муку, положат плевелы — получат сор».

Известен и описан такой факт. В 70-е годы прошлого века ака­демик Ю.К. Бабанский при подготовке своей докторской диссер­тации к защите для оценки личностных результатов образования ребенка (добросовестность, ответственность и др.) использовал квалиметрические (качественные) характеристики, полученные при проведении педагогических консилиумов с помощью уров­невых шкал. Рецензенты-психологи (это были очень серьезные ученые — доктора наук) посоветовали ему подтвердить эти ре­зультаты каким-то, с их точки зрения, более объективным, ма-

тематическим способом. Он формализовал исследуемые качества личности детей, ушел от оценок по уровням к оценкам по бал­лам, а результаты обсчитал на ЭВМ. Полученные таким путем данные полностью подтвердили качественные оценки учителей, данные детям на педагогических консилиумах. Все это лишний раз доказывает, что качественные оценки не менее точны, чем те, которые почему-то называют количественными.

Еще об объективности оценивания. Необходимо понять, что везде, где в процессе участвует человек, оценки абсолютно объ­ективными быть не могут, они всегда носят субъективно-объек­тивный характер, и мы можем только повышать меру объектив­ности (уменьшая этим меру субъективности).

Объективность достигается не только и не столько количест­вом людей, дающих оценки, сколько компетентностью и честно­стью экспертов. Ярчайшим доказательством этого является факт определения так называемых обмиллионенных школ и обсто- тысяченных учителей в ходе Приоритетного нацпроекта «Обра­зование» в 2006—2008 годах. Специальные комиссии при муни­ципалитетах были аж по 20 человек, и состояли они только из так называемых самых, самых уважаемых людей, а 90% всех де­нег в стране получили гимназии и лицеи, да еще не один раз, а каждый год, когда выделяли деньги под проект. Чтобы этого не произошло, в комиссию должен был входить хотя бы один, но грамотный независимый и именно эксперт, то есть квалифици­рованный человек, профессионал, а не подвластный начальни- ку-чиновнику беспринципный угодник, трус. Так что объектив­ность очень зависит от честности учителя. Всегда быть честным и принципиальным многим не под силу (кричать о необъектив­ности в этом случае легко и дорого не стоит).

Из того, что очевидно, можем утверждать: объективность оце­нивания результатов образования по методикам, разработанным самим учителем, зависит, прежде всего, от компетентности само­го учителя. Повысить объективность и достоверность оценива­ния учитель может, только повышая свой профессионализм, а в случае сомнений он обращается к коллегам-экспертам для кон­сультаций в частном порядке или в ходе педагогических конси­лиумов, так называемых малых педсоветов. Заимствованные (то есть подготовленные кем-то и изданные) методики отнюдь не более объективны (а значит, и не более достоверны), поскольку оценивает по ним конкретный учитель, который может быть и необъективным, и непринципиальным.

**§ 5. Являются ли точными оценки результатов ФГОС  
по методикам, разработанным учителем  
на основе уровневых шкал**

И, наконец, последний понятный нам острый вопрос пра­ктиков и, увы, снова неприятный для нас, но вынужденный от­вет авторов.

Прочитав рукопись этого фрагмента книги, некоторые пра­ктики все равно остались крайне не удовлетворены: «Ну что вы нам предлагаете оценивать метапредметные и личностные ре­зультаты с помощью уровневых шкал (развитость компетенций, умений на высоком, среднем, низком и других уровнях). Это же все неточно, приблизительно, ориентировочно, все это паллиатив, то есть полумера, не решающая проблемы. Нам нужны четкие и точные критерии оценки, когда речь идет о результатах обра­зования по ФГОС».

Под требованием предоставления четких критериев, да еще точных, авторы претензии, как мы выяснили, ожидают все тех же нереальных, объективно невозможных ни сейчас, ни в буду­щем измеряемых результатов.

Вникните, уважаемые читатели, и постарайтесь понять, что никакие, даже предметные, а тем более метапредметные и лич­ностные, результаты невозможно измерить точно и количествен­но: ну, разве можно такие УУД, как сравнение, анализ, модели­рование или смысловое чтение, умение вести диалог или умение устанавливать причинно-следственные связи, выделять главное, или честность, гражданственность и т.п., измерять?

Все оценки этих результатов образования (как и предмет­ных, к которым вы привыкли) одинаково достаточно точные и четкие. Конечно, их точность и четкость относительны, носят вероятностный характер (другими они и быть не могут), но они достаточны, чтобы оценить результаты образования. Степень их точности, четкости, объективности зависит исключительно от квалификации и честности педагогов.

К сожалению, мы вынуждены признать, что неудовлетворен­ность практиков нашими рекомендациями (по сути это недоверие к научному знанию и стремление к опрощению работы) является следствием недостаточного интеллектуального, эрудиционного и общекультурного развития тех, кто эти вопросы ставит и наив­но-ошибочно верит, что именно отметочная, балльная система

оценивания знаний, ОГЭ, ЕГЭ — это якобы измеряемая и более точная система, чем та, что предлагают авторы. Это добросо­вестное заблуждение.

Кроме этого, требование непременно точных оценок нередко скрывает устойчивое нежелание самим заниматься разработкой таких критериев. Мы же видим: ***как только учитель получает кем-то напечатанные, готовые уровневые шкалы, то у него не возникает вопроса, насколько точны и достоверны предложенные методики. Он не интересуется, кто их составлял (можно ли до­верять их автору), кем они были экспертно оценены, кем одобре­ны, утверждены, допущены или рекомендованы. Он ими просто пользуется.*** А если у кого возникнут вопросы, то учитель тут же сошлется на то, что не он их составлял.

Кроме этого, многие не понимают, что точность — категория относительная, а иногда и ненужная.

В самом начале освоения ФГОС, когда ни книг, никаких ме­тодик оценки вообще не было, заместитель директора лицея № 9 г. Слободского Кировской области Л.А. Шешукова путем наблю­дения за учениками на посещаемых ею уроках, а при необходи­мости путем личной беседы отмечала освоенность того или ино­го УУД знаками «+» и «—», что означало ее экспертную оценку «владеет»/«не владеет». Таким простым образом она сравнитель­но быстро получала материал по классу для работы с учителем (а учителя, соответственно, с конкретными учениками). Заме­тим, никакой особой точности тут не требовалось, а основания для грамотной методической работы появились.

Существенным тормозом в освоении стандартов являются чиновники всех уровней управления. Кто-то их них, конечно, понимает, что альтернативы качественному оцениванию резуль­татов образования нет, но они никогда этого не примут, посколь­ку им важнее иметь именно количественно якобы измеряемые показатели, чтобы быстро отчитаться и составлять (пусть даже неграмотные) рейтинги школ, городов, районов, мэров, губер­наторов и т.д.

Тут нужна разъяснительная работа разработчиков стан­дартов, работников науки и школьных практиков, а при не­обходимости и борьба за грамотное определение результатов образования.

**§ 6. Нужно ли единое для всех нормирование оценок  
предметных, метапредметных  
и личностных результатов**

Учителя (как и все люди) отличаются друг от друга по интеллек­ту, эрудиции, способности к творчеству, опыту работы, характерам и др. Но если отобрать даже самых лучших, то и они в той или иной мере считают, что главная причина трудностей в освоении стандарта — якобы отсутствие четкой нормативной базы, которая бы регулировала систему оценивания результатов освоения ФГОС.

Другие (просто учителя, которых большинство) гневно, ка­тегорически и с искренним возмущением пишут: «Пока нам не разработают точные критерии, которые позволят объективно..., пока не сформируют базу контрольно-измерительных материа­лов (КИМ)..., до тех пор мы не сможем...».

Мы уверены, что тут составная часть КИМ, выраженная сло­вом «измерительные», употребляется не в прямом значении, а в метафорическом, что не проясняет, а запутывает смысл оценки. Ну, не станет же кто-то утверждать, что такие результаты, как сформированность гражданской позиции, совесть или умение осуществлять выбор оптимального варианта решения, поступка можно измерить (в прямом значении этого слова). Поэтому кор­ректнее говорить «контрольно-оценочные материалы».

Когда мы приводим аргументы в пользу качественных оценок метапредметных и личностных результатов, и эти аргументы не могут отклонить, то в качестве Ultima ratio (лат. — последний довод) и, как его авторам кажется, который уж точно ничем не­возможно отмести, отбросить, отвергнуть, приводят контрдовод о якобы обязательности неких единых дидактических (педаго­гических) требований и, конечно же, о необходимости соблюде­ния единого образовательного пространства страны (де, интере­сы государства превыше всего) — пространства, которое никогда не было единым (одинаковым), да и быть не могло. Были только разговоры о нем, намерения, пожелания — не более.

Стремление к одинаковости — это настоящее проклятье стра­ны, оно прочно сидит в подкорке, подсознании и не дает людям нормально не только мыслить, но и жить.

Вся эта антинаучная псевдоаргументация опровергается одним утверждением-фактом: все дети генетически (то есть от природы) неодинаковы, у них изначально разные учебные и воспитатель-

ные возможности, а значит, никакие жесткие нормативы резуль­татов не могут быть одинаковыми для всех детей.

Ответим добросовестно заблуждающимся нормативщикам и единопространственникам. Чтобы добиться понимания, приве­дем примеры из области технологий, где необходимость единст­ва (то есть одинаковости!) норм не вызывает никаких сомнений.

Рассмотрим техническое изделие «топоры». Они бывают: разного размера (от 0,4 до 3 кг), разной формы лезвий (прямое, скошенное, скругленное), разной толщины лезвий (более 10 ва­риантов), разной формы обухов (не менее 10 вариантов), разной формы проушин (не менее 7 вариантов), разного предназначе­ния (плотницкие, столярные, туристические и еще не менее 5 вариантов). Кроме того (теперь про «единство» образователь­ного пространства) русские топоры различаются и по регионам (архангелогородский, новгородский, тверской, новоторжский, вятский, смоленский, тульский, орловский, воронежский, яро­славский и т.п.). Все эти технические изделия с общим наимено­ванием «топор» нормируются по-разному, при этом число соче­таний технических норм в изделии «топор» превышает несколько тысяч (!!). И здесь присутствует множественность и вариативность (а значит — рамочность, примерный, а не точный характер) норм.

***Так неужели ученик школы, живой ребенок, человек, наконец, проще топора??!***

Еще пример. О технических допусках в разных областях про­мышленного производства. В производстве деталей к паровым машинам нормы определялись с точностью до 1,5 мм, в произ­водстве деталей к неходовым частям паровозов допустимое ко­лебание нормы устанавливались до 3 мм. В производстве двига­телей и ходовых деталей легкового автомобиля ЗИМ середины прошлого века допустимое колебание нормы устанавливалось в 0,1 мм. В производстве современной космической техники допу­стимое колебание нормы устанавливается в 0,1 мкр.

Таким образом, в зависимости от уровня и предназначения технологий, допуски (уровни) нормирования и соответственно оценивания качества производства технических деталей варьи­руют в десятки тысяч раз!

Напоследок заметим, что все эти нормы в их бесчисленных ва­риантах совершенно субъективны, потому что установлены людь­ми — мастерами и инженерами, то есть квалифицированными экспертами в своих областях. Их объективность подтверждается тем, что она создается решениями не одного человека, а группы,

и подтверждена положительным опытом. Неужели школьник не достоин хотя бы трехуровнего рамочного нормирования и соот­ветствующего хотя бы трехуровневого оценивания достигнуто­го результата? Пусть даже субъективного. Объективность этого нормирования и оценивания обеспечивается квалификацией учителя и его коллег по психолого-педагогическому консилиуму.

Поэтому необходимо понять, что учитель — квалифицирован­ный специалист, и он (это подтверждается практикой лучших) сам может разработать критерии уровневых оценок результатов образования по ФГОС и пользоваться ими.

***Отказ учителя от самостоятельности в оценивании учени­ка есть не что иное, как обычная трусость или внутреннее убе­ждение в своей профессиональной несостоятельности. И то, и другое*** — ***беда!***

Мы спросили: «Что конкретно вы сами не можете оценить в результатах образования учеников?». Умная, эрудированная, опытная учитель начальных классов (ныне заместитель дирек­тора) сказала: «Мы не знаем, а потому спорим, например, о том, надо ли снижать оценку за исправления в письменных работах. В И ПК нам сказали, что надо, поскольку, если ученик исправ­ляет, значит, не уверен, значит, не знает досконально. И как тут учесть сформированность произвольного внимания и другие осо­бенности личности?».

И подобных простых вопросов тьма. Не промолчим: нас пора­жает беспомощность и трусость учителей, для которых нахожде­ние ответов на подобные вопросы — проблема. Кто-то в ИПК или завуч, или... сказал, что... Но это же — частное мнение какого- то человека, не знающего ребенка, о котором идет речь. Частное мнение пусть опытного, пусть администратора, но не приказ же, а всего лишь мнение! Подобные вопросы можно задавать кому угодно только в плане методического обсуждения, общения. Но как поступать при проверке конкретной работы конкретного ре­бенка решать должен и может только сам учитель (при необхо­димости посоветовавшись с коллегами). Профессиональная пе­дагогическая квалификация (не в формальном аспекте) должна дать учителю аргументы для решения: одному ребенку ни в коем случае не снижать, другому тоже не снижать, но обратить внима­ние, третьему предложить еще раз выполнить подобную работу с тем, чтобы развеять свои сомнения, у четвертого выяснить, в чем причина, и тогда оценивать, кому-то снизить непременно, объяснив причину, и т.д.

Ответ на сюжет по теме «А если придут проверять?» мы даем на стр. 150.

Разумным читателям понятно, что тут вообще нет пробле­мы и никакого норматива не нужно. ***Кому снижать, а кому не снижать оценку, решает сам учитель, поскольку если он в пол­ном соответствии с ФГОС признает требование индивидуали­зации обучения, то никакие жесткие, единые для всех нормы ему не нужны.***

Как это не хочется писать, но над многими довлеет глупый стереотип жесткого нормирования всего и вся и непонимания самой сути ФГОС. В нашей первой книге «Как помочь учите­лю в освоении ФГОС», основываясь на нормативных докумен­тах, мы объяснили рамочный, конвенциональный (договорный) характер стандартов. Каждому педагогу, читающему эту книгу, придется сделать выбор: или единые для всех детей требования (жесткие нормативы) и отказ от ФГОС, или индивидуализация обучения в соответствии с требованиями ФГОС. Нормативы - не «священная корова», а ориентиры для учителя.

**§ 7. Как определять предметные, метапредметные  
и личностные результаты неколичественными,  
неизмеряемыми способами**

Если кратко, то ответ будет таким: использовать уровневый подход. Для оценки каждого метапредметного, личностного (и даже предметного) результата рекомендуем использовать уров- невую шкалу, например, из трех уровней: высокий, средний, низкий. Далее определяются параметры, позволяющие отнести результат к тому или иному уровню.

Учителя договариваются: будем считать, что ученик владеет умением сравнивать на высоком уровне, если...; на среднем уров­не, если...; на низком уровне, если...

Например:

***Умение выделять существенное в изучаемом материале (для учащихся 5 класса):***

Высокий уровень — ученик легко и быстро выделяет сущест­венные особенности изучаемого материала, дает названия про­читанным отрывкам текста, составляет простой и сложный план его изложения, коротко излагает главное содержание текста, де-

лает вывод из развернутого изложения проблемы, может завер­шить рассуждение;

Средний уровень — ученик в основном справляется с выделе­нием главного, существенного в изучаемом материале, упоминая при этом отдельные второстепенные детали, легко составляет простой план, но испытывает трудности при составлении слож­ного. Однако эти недоработки не сказываются отрицательно на дальнейшем усвоении главного содержания материала;

Низкий уровень — ученик может выделить главное, существен­ное в изучаемом материале лишь по образцу, действуя по памя­ти (повторяет слова учителя, запоминает напечатанное жирным шрифтом), самостоятельно не справляется с выделением суще­ственных особенностей изучаемого материала, для него нет раз­ницы между второстепенным деталями и главным, существен­ным в изучаемом материале. При достаточном усердии старается «выучить» материал от начала до конца, при задании кратко пересказать материал пытается передать его целиком наизусть.

***Умение мыслить самостоятельно (для учащихся подростко­вых классов):***

Высокий уровень — ученик владеет универсальным умением переноса, может использовать знания в нестандартной, новой ситуации, умеет сам сформулировать задачу и способы ее реше­ния, активно рассуждает, высказывает предположения, стремится дополнить ответы товарищей, вносит самостоятельные элемен­ты в содержание сочинений, в решение задач, проявляет ориги­нальность, элементы рационализации и изобретательности при выполнении заданий и упражнений и т.д.;

Средний уровень — ученик может использовать знания в адап­тированной учителем частично новой ситуации, стремится само­стоятельно выполнять учебные задачи, выдвигаемые учителем, решает задачи, несмотря на встречающиеся трудности, не обра­щается сразу к ответам, составляет задачи по аналогии и т.п.;

Низкий уровень — ученик остается в рамках репродуктивно­го способа мышления, действует только по образцу, стремит­ся заимствовать готовые решения, при первых же затруднениях обращается за помощью, нуждается в постоянной опеке, само­стоятельно не может составлять задачи даже по аналогии и т.д.

***Умение рационально организовать учебную работу в школе и дома (для учащихся всех возрастов, начиная с 3 класса:***

Высокий уровень — рационально распределяет время для вы­полнения заданий, начинает работу с интересных и наиболее

трудных заданий, с изучения теории, а затем выполняет упраж­нения, всегда имеет при себе необходимые принадлежности, ра­ционально располагает их, быстро готовит их к работе, опера­тивно включается в выполнение заданий;

Средний уровень — в основном выполняет перечисленные выше требования, но допускает такие отклонения, которые существен­но не сказываются на результатах работы;

Низкий уровень - не обладает большинством перечисленных признаков организованной учебной работы, вынужден тратить на нее значительно большее время, чем большинство сверстников, из-за чего не успевает выполнить задания полностью.

А вот кандидат педагогических наук из г. Калуги С.Н. Рас- попова разработала уровневые шкалы оценки главных мысли­тельных операций для учащихся начальной школы, которые мы здесь приводим.

**Уровни сформированности мыслительных операций (УУД)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Мысли­  тельные  операции | УРОВНИ | | |
|  |  | Высокий | Средний | Низкий |
| 1 | Анализ | Легко и быстро разделяет це­лое на части, выделяет мно­го признаков, отличающих части и целое | Испытывает труд­ности при разде­лении целого на части, требуется много времени для выделения призна­ков частей и целого | С трудом выделя­ет части. Требует очень много вре­мени или совсем не справляется с заданием на ана­лиз объекта |
| 2 | Обобщение | Легко и быст­ро объединяет предметы и явления по существенным признакам | Иногда испыты­вает трудности в нахождении общих свойств предметов, явлений, тратит много времени на эту операцию | С трудом объеди­няет только неко­торые предметы и явления по какому-либо при­знаку или вовсе не справляется с заданием |
| 3 | Сравнение | Легко устанав­ливает много черт сходства и различия объ­ектов | Устанавливает недостаточное (ма­лое) количество черт сходства и различия объектов | Не может пра­вильно выделить черты сходства и различия объек­тов |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 4 | Синтез | Легко объеди­няет отдельные элементы в целое и са­мостоятельно называет это целое | Не сразу замечает элементы, которые можно объединить, с трудом объеди­няет их в целое и только с помощью учителя | Не может объеди­нить элементы в целое даже с по­мощью учителя |
| 5 | Классифи­  кация | Легко и быст­ро группирует или выстраи­вает объекты по заданному основанию и может сам най­ти основание для группиров­ки объектов | В некоторых слу­чаях затрудняется сгруппировать или выстроить объек­ты по каким-либо заданным основа­ниям | С трудом группи­рует или распола­гает объекты по каким-то основа­ниям, или вовсе не справляется с заданием |

Организационная форма, где учителя обсуждают и опреде­ляют эти и другие качественные оценки, можно назвать малым педсоветом, который не без оснований называют педагогическим консилиумом. Качество оценивания может быть существенно по­вышено, если в консилиуме принимают участие психологи, ме­дики, социальные работники и др. Тогда оценочное совещание называют медико-психолого-педагогическим или даже педоло­гическим консилиумом.

Если учитель не боится упреков в субъективности (эта опас­ность всегда существует!), то оценку он проводит единолично, а в случае неуверенности, сомнения советуется с коллегами.

Тем, кто в 80—90-е годы прошлого столетия освоил теорию и методику оптимизации учебно-воспитательного процесса, все это знакомо. В любой книге академика Ю.К. Бабанского все это подробно описано.

Кроме названного педагогика требует от учителя озвучить, а ученикам позволяет услышать (что для них очень важно) не только уровневую или цифровую оценку, но и развернутую сло­весную, качественную оценку своей работы за урок, за четверть и т.д. После освоения ФГОС хороший учитель эти оценки обя­зательно комментирует, ведь для одного достигнутый уровень — это очень здорово, и он приложил немало труда, дабы его до­стичь, а для другого — это равносильно поражению, и оценка вовсе не соответствует его возможностям и притязаниям. Боль-

шинству детей небезразлично, что по этому поводу думает учи­тель. И тут, конечно, нужны убедительные аргументы, особенно когда это касается успехов, преодолений и иных учебных и вос­питательных побед учеников. Тут любая характеристика, любой нюанс содержит в себе серьезную педагогику: по поводу одной тройки учитель с огорчением скажет «Пока, к сожалению, толь­ко посредственно, тебе нужно еще...», по поводу другой тройки — «Я тебя поздравляю: это уже вполне удовлетворительно безо вся­ких натяжек».

**§ 8. Почему недопустимо контролировать усвоенность  
предметных и метапредметных результатов с помощью  
заданий, требующих репродуктивного воспроизведения  
знаний и умений по образцу**

Даже если произойдет чудо и учителя каких-то школ и ра­ботники органов образования уйдут от бессмысленного поиска измерений, количественных показателей и начнут определять результаты образования качественными оценками с помощью балльных или уровневых шкал, то и в этом случае остается очень существенная проблема, содержащаяся в вопросе: «А что кон­кретно (какое знание, умение) подвергается оценке?».

Если оценивается умение ученика отвечать на вопросы, пи­сать сочинения, решать задачи и т.п. по образцу, то это абсурд, результат пресловутой эксплуатации памяти ученика, зубреж­ки. Тут все зависит от профессиональной грамотности учителя. Ведь многие учителя до сих пор не понимают, что при прямом воспроизведении знаний невозможно выявить, насколько ученик сможет ими воспользоваться в различных ситуациях. Поэтому для оценки результатов даже только предметных знаний нужна такая постановка задания, которая требовала бы от учащегося обязательного преобразования исходного материала, его пере­формулирования, опоры на мыслительные операции анализа, сравнения, обобщения, абстрагирования, синтеза, установления причинно-следственных отношений и др.

А теперь, уважаемый читатель, будьте внимательны и принци­пиальны: еще советские ученые психологи и дидакты доказали, что освоенность или неосвоенность знаний, умений, навыков, сформированность интеллектуальных приемов и качеств, име-

ющих универсальный характер и применяемых по отношению к любому предметному содержанию, можно проверить только в ситуациях, отличных от тех, в которых эти знания усваивались. Иначе говоря: оцениваться должны не воспроизведенные по образцу знания и умения, а их использование в новой (незнакомой) ситуации.

Именно при такой постановке вопроса школьник демонстри­рует не только заученное без понимания знание учебного мате­риала, но и свою способность оперировать им в новых услови­ях воспроизведения. По существу, это и есть интегрированные, объединенные показатели предметных и надпредметных компе­тентностей. И это, как показывает практика, труднейшая зада­ча, прежде всего, для учителей, многие из которых сами не мо­гут придумывать, формулировать детям такие задания. Более того, они сами не в состоянии правильно решить простейшие даже устные задачи на применение известного им знания не то, что в незнакомой, а даже в незначительно измененной ситуации.

На протяжении десятилетий(!) мы в любой учительской ауди­тории просили решить такую задачу: сколько понадобится же­лезной сетки, чтобы огородить участок квадратной формы, пло­щадь которого равна площади участка прямоугольной формы со сторонами а и Ь. Решение не требует от людей никаких иных знаний, кроме известных им с детства: площадь прямоугольника равна произведению его сторон, и квадрат — это прямоугольник с равными сторонами. Абсурдные ответы, которые мы слышали из зала в несколько сот учителей с высшим образованием, просто стыдно приводить. А правильный ответ (4\;аБ) давали единицы и то после долгой паузы, и только если они — учителя математики.

Еще поучительный факт, о котором нам написала умный пе­дагог, учитель математики школы № 3 г. Аши Челябинской об­ласти С.Г. Шевалдина: «Когда я сама училась в школе и когда начинала работать, основой обучения было — делай как я, повто­ряй за мной, действуй по алгоритму. При таком подходе можно добиться достаточно высоких предметных результатов, но только для детей с хорошей памятью. При этом проблем с выставлени­ем отметки нет. Дали определенный алгоритм и задачу, и если задача решена в строгом соответствии с заданным алгоритмом и без ошибок, то кажется, что — заслуженная «5». Но это поро­ждает трудно преодолеваемую проблему. Стоит чуть изменить условие — и 90% учеников не смогут найти решение. Известен давний спор между физиками и математиками: первые упрека­ют вторых, что мы плохо учим, что дети математику не знают, а математики отвечают, что спрашиваемое физиками никакого отношения к математике не имеет. Я попыталась понять, где тут собака зарыта. Походила на уроки физики в 8 классе. Задача, с точки зрения математики, — элементарная, но обозначения дру­гие и оформление (ох уж это оформление — про него отдельно целую историю написать можно) другое, и дети действительно решить ее не могут. На следующий урок переписала эту задачу в привычном для учеников виде — решили устно, да еще и посме­ялись, что вы нам такие легкие задачки даете? Так вы на физи­ке ее вчера решить не могли, и читаю первоначальный вариант. Ответ просто поразил: «Так надо было сразу сказать, что задача по математике, мы бы тогда решили».

Возникает вопрос, как установить, проверить и оценить реаль­ные (истинные) знания учеников? Как научить в физике видеть математику? В химии — биологию? Уверена, нужно решитель­но отказаться от системы «Делай как я, действуй по алгорит­му, воспроизведи услышанное-увиденное» и перейти на задачи, требующие применения известного знания в схожей, подобной, частично измененной и обязательно в совершенно новой, незна­комой ситуации. А иначе ученик отчеканил правило, теорему и др., получил пятерку и со спокойной совестью выкидывает за­помненное (вызубренное) из головы навсегда».

Отсюда следует вывод принципиального характера: ***если пред­метное знание остается только репродуктивным (и ученик не мо­жет им оперировать), то оно никогда не сможет превратиться в качества личности, то есть не сможет стать личностным ре­зультатом. Путь от заученных предметных результатов к лич­ностным лежит только через метапредметные.***

Так что кроме вопроса «Как оценивать результаты образова­ния по ФГОС?», не менее важным является вопрос «Что мы оце­ниваем? Нет ли тут ошибки?».

**§ 9. Почему ФГОС требует обязательного участия  
школьника в оценивании результатов своего образования**

Прежде всего, просим читателя еще раз освежить в памяти главную психологическую установку, без которой освоение стан­дартов невозможно, — субъектную позицию учителя и ученика в образовательном процессе (см. стр. 8—14).

Наше рассмотрение проблемы оценивания результатов обра­зования по требованиям ФГОС будет неполным без ответа на вопрос, который вынесен в название параграфа. Само по себе это требование для многих учителей не очевидно и часто даже вызывает отторжение. Мы получили много писем, записок во время лекций, устно высказанных негативных мнений учителей и школьных управленцев (и тех, и других с опытом, высокой квалификации, даже с научными степенями!) об этом требова­нии ФГОС. Все они после обобщения сводятся к трем группам:

* данное требование ФГОС — не что иное, как дань модным педагогическим псевдоценностям, наподобие игр в демо­кратию, детоцентризма и прочим телячьим нежностям;
* данное требование ФГОС пустое, его не следует осуществ­лять, так как оно вынуждает тратить время на бессмыслен­ное дело;
* данное требование ФГОС есть, как и большинство его тре­бований, проявление вредного либерализма, формирующе­го у детей завышенную самооценку и наглость.

Эти мнения прямо вытекают из архаических убеждений: во- первых, традиционного педагогического авторитаризма (учитель всегда прав, а если не прав, смотри пункт первый); во-вторых, убеждения в том, что ребенок — всегда только объект педагоги­ческого воздействия, так сказать, «изделие», выходящее из-под рук учителя-мастера; в-третьих, недоверия ребенку, следующему из внутреннего убеждения, что настоящее обучение достигает­ся лишь принуждением, путем дрессуры, что опять возвращает нас в лоно диктаторской педагогики, которая категорически за­прещена новыми ФГОС.

Теперь по существу.

1. Поскольку основа ФГОС - системно-деятельностный под­ход, а деятельность как система невозможна без соотнесения цели с результатом, то есть подведения итогов деятельности са­мим деятелем, — то неизбежно в этой логике требование, что­бы субъект целеполагания становился и субъектом соотнесения цели с результатом, то есть оценивания собственной деятельности (как процесса, так и результата). Общее требование ФГОС, мож­но выразить почти по В. Маяковскому: «Товарищ школьник, не будь дитем, а будь борец и деятель!». Понятно, что организация самостоятельного оценивания каждым учеником собственной деятельности — важнейшая (и при этом новая, непривычная и сложная!) задача каждого учителя на каждом уроке. И это зна-

чит, что организовывать (методически обеспечивать) оценивание учеников своей работы на уроке учителю придется в двух планах.

С одной стороны, ученика нужно учить оценивать процесс своего движения к цели на уроке: как он понял задачи урока, насколько верно выбрал средства для движения со ступеньки на ступеньку от начала к финалу урока, рассчитал ли свои силы, как и насколько продуктивно взаимодействовал с товарищами на уроке и т.п. Этот вариант оценивания образовательного про­цесса на уроке сейчас уже не вызывает сильного отторжения у учителей, особенно в начальной школе. Освоены и методические приемы: смайлики после каждого методического поворота, вза­имное оценивание учениками части проделанной работы, свето­вая сигнализация степени понимания/усвоения и пр.

Однако другая сторона оценивания учеником своей деятель­ности на уроке — именно оценивание результатов: личностных, метапредметных и предметных по-прежнему, тяжелая проблема. Но без ее решения нет самостоятельности ученика в его обра­зовании, нет его субъектной позиции, требования ФГОС не вы­полняются в самой своей главной части!

Надо отдать себе отчет, что обучение оценке достижения, ча­стичного достижения или недостижения поставленной цели — это главное в образовании добросовестного работника, который дол­жен уметь сам оценивать качество своей работы. И более того — то же самое, но в отношении цели, поставленной самостоятель­но и принятой в итоге размышления — главное в образовании свободного человека.

На фгософском уроке или в ходе фгософского внеурочного дела учитель теперь обязан обучать учеников самостоятельному оцениванию (вплоть до фиксации уровневым способом) дости­жения предметных, метапредметных, личностных результатов.

Это, в свою очередь, вынуждает учителя тщательно проду­мывать целевую часть урока. Цель для ученика должна быть не только им самим придумана/продумана и внутренне принята к исполнению. Эта цель еще обязательно должна быть поставле­на операционально, то есть с ясными, понятными, доступными критериями оценки ее достижения. Лишь в этом случае ученик получает возможность соотнести цель с результатом: внутри себя и тихо — относительно личностных результатов урока, открыто и доказательно-дискуссионно — относительно метапредметных и предметных. Учитель имеет право в соответствии с требования­ми ФГОС поставить отметку, только обсудив ее с учеником. Это

не значит, что ученик имеет право на произвол в отстаивании хорошей отметки вопреки заявленным критериям достижения/ недостижения цели урока. Но и учитель не имеет права на про­извол в этом вопросе.

На первый взгляд, то, что ФГОС требуют участия школьника в оценивании результатов его образования, резко усиливает тру­дозатраты и учителя и ученика. Но именно на первый взгляд, и, как говорят, с непривычки. Потому, что ученик-деятель гораздо эффективнее учится, чем ученик-исполнитель учительской воли. Учителю в случае субъектности ученика в обучении не прихо­дится тратить уйму сил на преодоление так называемого «сопро­тивления материала». Мы все знаем, как нам везет, если вдруг встретишь ученика, которому интересно учиться и у которого поэтому есть смысл в пребывании в школе. И как редко это бы­вает, мы тоже знаем. И как травят неучи настоящего ученика, нам известно. Так, может быть, нам, учителям, следует отказать­ся от замшелых представлений, от роли всезнайки-информатора и жестокого дрессировщика ленивых и нелюбопытных детей и научиться, наконец, дидактическим приемам совместной с уче­никами операциональной постановки целей урока и, соответст­венно, приемам совместного с ними оценивания их результатов.

Рассмотрим теперь позитивные (и радостные) обстоятельства как в учительской, так и в ученической жизни, которые возни­кают, если ученик становиться полноправным субъектом или, употребляя лексику правоохранителей, «соучастником» оценки достижения результатов своего образования.

Таких обстоятельств несколько.

Во-первых, обязательным и постоянным становиться заинте­ресованный диалог ученика и учителя. Для учителя это требу­ет выработки экспертной педагогической позиции: взвешенной, предельно объективной, опирающейся не только на знания нор­мативов оценки знаний, но и — главное — на знание своего уче­ника. Для ученика этот диалог означает не на словах, а непосред­ственно в образовательном процессе сотрудничество с учителем.

Во-вторых, учитель получает редкую возможность говорить с учеником его внутренним голосом, незримо сопровождать его за пределами школы и после школы по ходу его жизни. Потому, что адекватно оценивать себя ученик может лишь в том случае, если этому научил его учитель. Для ученика умение постоян­но видеть себя глазами своего учителя означает высокоразвитое чувство совести.

Наконец, привычка уважительно советоваться с учеником по поводу оценивания результатов его образования позволяет учи­телю искоренить в себе всезнайство, авторитарный стиль пове­дения, командный голос к месту и не к месту, замедлить или вообще избежать профессионального выгорания. Для ученика, в свою очередь, навык ответственности за результаты своей лич­ной деятельности, который вырабатывается в итоге постоянного тренинга в самооценивании результатов образования, выводит на прямой путь к мастерству в будущей профессии.

Предлагаем читателям воспользоваться приемами оценки/са- мооценки учащимися процесса и результатов своей работы, реко­мендованными кандидатом педагогических наук З.А. Кокаревой (Вологодский институт развития образования):

1. Устная качественная самооценка результатов деятельности на основе критериев, предложенных учителем.
2. Устная качественная самооценка результатов деятельнос­ти на основе критериев, разработанных учителем совместно со школьниками. Это может быть самооценка своей деятельности на уроке: самооценка выполнения упражнения, задачи, прове­рочной работы, теста.
3. Письменная качественная самооценка результатов деятель­ности на основе критериев, предложенных учителем или разра­ботанных совместно с учителем. Оформляется в виде таблицы или текста, в котором есть следующие графы (пункты): «Что у меня получается хорошо?», «Что получается не очень хорошо?», «Что я еще не могу сделать?», «Над чем мне надо поработать?».
4. Прогностическая самооценка успешности выполнения зада­ния, упражнения, задачи, контрольной работы. Осуществляется до выполнения работы в форме устных высказываний, «волшеб­ных линеечек», знаков «+» — выполню верно, «—» — думаю, что не смогу выполнить, «?» — не знаю, сомневаюсь.
5. Специальная разработка критериев для оценки какого-либо конкретного задания, примера, задачи, ситуации.
6. Выбор критериев оценки какого-либо задания, примера, задачи, ситуации, из предложенного учителем списка (перечня) критериев.
7. Формулировка вопросов учителю о том, по каким крите­риям оценена его работа.
8. Взаимооценка результатов деятельности на основе кри­териев, предложенных учителем или разработанных совмест­но с учителем или с товарищами. Форма взаимооценки: уст-

ные рассуждения, оценочные листы, в которых фиксируются суждения.

1. Сравнение самооценки и оценки учителя (товарища). Уст­ные или письменные суждения с помощью фраз-клише: «Я за­низил (завысил) самооценку, потому что она не совпала с оцен­кой учителя», «Я согласен с товарищем, потому что...», или «Я не согласен с товарищем, потому что...».
2. Нахождение причин своих ошибок на основе сравнения своей работы с образцом, эталоном и алгоритмом (инструкцией, планом) выполнения задания.

**§ 10. Каков алгоритм действий учителя  
или годичной команды учителей класса  
(малый педсовет, консилиум)  
по оценке результатов образования на основе ФГОС**

1. Определить то, что будет оцениваться: должно быть не ре­продуктивное воспроизведение знаний и умений по образцу, а использование знаний, умений в новой, незнакомой ситуации;
2. Определить для себя способ оценивания результатов обра­зования по ФГОС: цифровые отметки, уровневая или балльная шкалы, иное;
3. Определить для себя (или членов консилиума, если он бу­дет собран) качественные (описательные) характеристики каж­дого уровня (или балла), с помощью которых и будет произво­диться оценка;
4. Провести начальную диагностику уровня развитости каж­дого результата (метапредметных умений), чтобы было с чем сравнивать;
5. Спроектировать (прогнозировать) минимальный и опти­мальный результаты, которых может достичь ребенок по каждо­му из формируемых умений или компетенций и обязательно в зоне ближайшего развития каждого ученика (это и есть опти­мальный результат);
6. Осуществить текущую (или промежуточную, или конеч­ную, или итоговую) оценку овладения предметными, метапред- метными или личностными результатами образования по ФГОС только с учетом главной (педагогической) сущности оценивания и обязательно с учетом самооценки ученика и оценки учеников;
7. Определить (по анализу расхождений прогноза и реально достигнутого) причины неуспеваемости или недостижения про­гнозированных выбранных метапредметных или личностных результатов;
8. Определить направление и перечень мероприятий (это долж­на быть взаимосвязанная система мер) по ликвидации дефектов обучения, воспитания и развития конкретного ребенка.

Напомним: этот алгоритм может быть продуктивно исполь­зован и одним учителем, и годичной командой учителей клас­са. Во втором случае точность оценок будет выше, а вероятность ошибок меньше.

\* \* \*

Обращаем особое внимание читателя на нижеследующий текст. Вдумчивому и ответственному читателю-педагогу он позво­лит понять и оценить себя, ответить на вопрос: «Кто ты: просто учитель по должности, куда тебя судьба случайно занесла, или ты — Учитель-профессионал, сам себе определивший высокую планку, где твоя педагогическая работа — значимая часть твоей жизни, приносящая тебе удовлетворение и счастье».

Есть существенная помеха тому, чтобы использовать рекомен­дованное нами для оценки результатов образования. Эта, как мы уже писали, многолетняя привычка(!) оценивать только цифро­выми отметками знания, предметные умения (о метапредметных и личностных результатах стараются не помнить). Кроме этого многие педагоги рассуждают так: «Отметки — это быстро, просто, сам себе контролер и судья, что очень удобно. К тому же ОГЭ и ЕГЭ — только раз в году. Как-нибудь переживем, проскочим». А с предложенной технологией нужно возиться: определять па­раметры, характеризовать уровни, собирать консилиум, а вре­мени у учителя нет из-за перегрузки уроками (зарплата на уров­не средней по региону обеспечена негуманным, бесчеловечным способом), отчетами, справками и т.д. Как быть?

***Тут ситуация выбора: либо работать грамотно, как рекомен­дует наука и прогрессивная практика, либо отказаться от кор­ректной оценки всей палитры результатов образования по требо­ваниям ФГОС, отдавая себе отчет в том, к чему это приведет в развитии детей и в саморазвитии педагога.***

Теперь ответим тем, кто стремится оценить результаты попро­ще, чем предложено в пособии, и побыстрее.

Что касается простоты. Педагогический (образовательный) про­цесс по своей изначальной сущности — сложный, зависящий от многих и взаимосвязанных факторов. Поэтому он требует толь­ко адекватных ему, а значит только сложных механизмов оценки результатов. Иначе эти оценки будут ошибочными, неверными, а значит вредными для развития школьника. Тут нужно быть чест­ным к себе и понимать, что это как раз тот случай, когда «про­стота хуже воровства», где простота — синоним глупости, прими­тивности и точно по В.И. Далю: «Глупость набедит пуще вора».

Что касается «побыстрее», то нужно понять, что никакая по­спешность и никакая точность тут невозможны, ибо даже конечные (итоговые) результаты, как бы мы их ни определяли, очень, очень приблизительные. Подлинные результаты образования человека проявляются только после окончания школы, спустя несколько лет и далее на протяжении всей жизни. Потому их и называют отсроченными во времени. Только они и являются истинными. Эти исследования в России проводились Р.Г. Гуровой и др., они опубликованы, и никто их не опроверг. Результаты образования она оценивала по судьбам бывших выпускников: по их отноше­нию к своему труду, готовности к защите отечества, продолже­нию образования, семейной жизни, своему досугу, здоровью и др.

**§ 11. Всегда ли невысокие оценки предметных  
и других результатов говорят о плохой работе учителя**

Мы понимаем, что перегруженный, уставший учитель, воз­можно, не захочет использовать представленную в этом парагра­фе технологию уровневых шкал для оценки результатов образо­вания. Однако просим читателя задуматься о справедливости оценки своего труда.

Как известно, лучшими учителями считаются те, у кого дети при сдаче ЕГЭ получили большую сумму баллов, у кого больше победителей олимпиад разного уровня и т.п. Но известно, что этих школьников меньшинство. Поэтому большинство учите­лей, исчерпав ресурс тонкого педагогического воздействия на учащихся при подготовке к ЕГЭ, переходят к грубым методам — таким, как угрозы, двойки, вызовы родителей в школу, шан­таж, морально-психологическое давление, запугивание и т.п. с тем, чтобы учащиеся беспощадно эксплуатировали свою память.

И даже если ученик говорит, что не понимает материала, а учи­тель исчерпал терпение, время и мастерство, он высказывает школьнику до скучности знакомую сакраментальную сентен­цию, на которую ученику и родителям нечего ответить: «Выучи и запомни, пока не понимая. Позже обязательно поймешь». Но школьник устроен иначе: он долго не может помнить то, чего не понимает. И потому он исходит из установки: выучить, сдать (ЕГЭ) и забыть навсегда.

Вот таким способом достигаются высокие результаты по ЕГЭ у основной массы учащихся.

И все хорошо знают, что учить ребенка мотивированного, способного, умного, развитого, любящего учиться и могущего при необходимости учиться самостоятельно большого труда не составляет. Но их вклад в имидж (и в зарплату!) учителя очень значителен. Все также знают, что в любом классе обычной шко­лы (коих большинство) есть дети, природно неспособные, с очень ограниченным интеллектом и учебными возможностями, нераз­витые дети, попавшие в сложную жизненную ситуацию, дети из трудных или неполных семей, педагогически запущенные; на­конец, есть больные, которые по новому Закону об образовании учатся в обычных школах. Известно также, что таких детей не­мало. В некоторых классах до 30%.

Все также знают, что легко любить ребенка, когда он послу­шен, хочет и может хорошо учиться, обаятелен, опрятен, уважи­телен и т.д. - в общем, когда он, как говорят, белый и пушистый. Но ***педагогическая сущность учителя проявляется в отношении к любому ребенку: и к тому, который туп, интеллектуально ог­раничен, ленив, зол, мстителен, груб, строптив, неопрятен, не хочет учиться, не подчиняется и т.д.***

И вот учителя, чтобы как-то вытащить этих детей, овладева­ют непростыми методиками обучения детей с проблемами, ис­пользуют технологии коррекционного обучения (которыми надо предварительно овладеть), обеспечивают оптимальный для каж­дого темп обучения и поэтому вынуждены заниматься с ними дополнительно (сверх оплачиваемых часов), решают сложней­шие воспитательные и психологические проблемы этих детей и с огромным трудом дотягивают их до минимально необходимого уровня знаний, чтобы не оставить их на второй год, чтобы они как-то сдали ОГЭ и ЕГЭ. Хотя отметки при этом, разумеется, минимально допустимые, но этот учитель, который ценой неи­моверных усилий доучил ребенка до выпуска, при традиционной

системе оценки своего труда проигрывает учителям, которые в отобранных (профильных, гимназических, лицейских) классах достигают высоких результатов.

Предлагаемая в этом параграфе технология уровневой оцен­ки позволяет устранить эту вопиющую несправедливость, ибо построена на изначальной диагностике учебных возможностей ребенка в зоне его ближайшего развития, то есть на определе­нии его максимальных учебных возможностей. И если учитель достиг их, то он тем более достоин уважения, и его труд должен оцениваться так же высоко, как и труд учителя, который учил способных и мотивированных детей. НИКАКАЯ ДРУГАЯ ТЕХ­НОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ТРУДА УЧИТЕЛЯ, КРОМЕ ПРИВЕ­ДЕННОЙ ЗДЕСЬ, ТАКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НЕ ДАЕТ.

Так что не всегда невысокие оценки предметных и других ре­зультатов говорят о плохой работе учителя.

**§ 12. Можно ли выставлять рубежные и итоговые  
отметки как среднее арифметическое текущих  
и можно ли складывать оценки предметных,  
метапредметных и личностных результатов  
внутри каждой группы или между собой?**

Мы выступаем против выставления четвертных, годовых и прочих оценок как среднее арифметическое текущих и по сущ­ностным (педагогическим) основаниям, и по формальным (нор­мативным). Рассмотрим их.

Следует исходить из понимания того факта, что развитие ре­бенка всегда протекает неравномерно и зависит от множества и случайных факторов. Есть дети, которые в самом начале темы уже схватывают ее конечный итог, даже если учитель еще не объ­яснил все части, фрагменты и пр. Есть дети, которые, даже если очень стараются, что-то недопонимают или не понимают чего- то в течение нескольких уроков (и из-за этого получают низкие или даже плохие текущие отметки), но после обобщающих уро­ков понимание материала наступает, и их итоговые знания ни­чем не отличаются от знаний тех, кто усвоил пройденное сразу. Если к этому добавить, увы, не такую уж редкую практику, когда двойку учитель ставит, как говорят, в сердцах за невыполненное домашнее задание, за опоздание на урок, за плохое поведение, за подсказку и пр., и пр. — что никакого отношения к оценке результатов образования не имеет, а в конце четверти учитель уже не помнит, какая отметка и за что была поставлена, станет ясно, что среднее арифметическое текущих отметок как итоговая оценка неприемлемо. Итоговая должна выставляться только по фактическому уровню знаний на конец отчетного периода. Для тех, кому педагогическая аргументация — не указ, пусть обратят­ся к нормативным актам и рекомендательным письмам Минобр­науки (см. методическое письмо Минобразования «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» от 19 ноября 1998 г. № 1561/14—15). Уберечь детей от произвола таких учите­лей могут только жесткие проверки.

Нередко учителю хочется, а часто его к этому подталкивают руководители школы, найти какой-то непременно простой и бы­стрый способ суммирования всех отдельных оценок, чтобы оце­нить класс целиком, свою работу в сравнении с работой других учителей и т.д. Кратко, но четко отметим: никаких суммирований показателей каких бы то ни было результатов образования по ФГОС делать нельзя, поскольку речь идет об оценке компетен­ций, умений, имеющих разную сущность. Складывать оценки — это такая же глупость, как попытки сложить цветное и тяжелое, круглое и мокрое, материальное и духовное и т.п. Столь же со­держательно бессмысленны и безграмотны по указанным причи­нам любые операции с так называемыми процентами успеваемо­сти, которые душат учителей на протяжении последних 60 лет.

Поскольку недопустимо суммирование оценок по показате­лям, имеющим разную сущность, оценка результатов образования должна осуществляться на основе изменения каждого показате­ля отдельно (оценка ухудшилась или улучшилась, или осталась на прежнем уровне). Работа ученика, учителя, школы признает­ся положительной, если по большинству результатов оценка не ухудшилась (осталась на том же уровне или улучшилась).

**§ 13. Кто должен разрабатывать критерии оценки  
предметных, метапредметных и личностных результатов**

Этот текст будет неприятно, но необходимо авторам писать, а педагогам читать.

Предвидим правомерные вопросы читателей:

1. Почему ученые Российской академии образования, ра­ботники региональных институтов развития образования и повышения квалификации учителей не разработали пособия, где каждому метапредметному и личностному результату даны точные определения и технологии их формирования по возра­стам и классам?;
2. Если сформированность метапредметных и личностных ре­зультатов (умений, компетенций) нужно определять с помощью уровневых шкал, то почему никто не подготовил для учителей критерии, характеристики, позволяющие отнести тот или иной результат к высокому, среднему, низкому (или другим) уровням?

Перечень подобных вопросов можно продолжить.

Конечно, практики правы. Конечно, все, о чем они говорят, должно быть подготовлено разработчиками стандартов. Но этого не произошло. Более того, мы сами не можем установить имена разработчиков (есть только фамилии редакторов).

Российская академия образования разгромлена и претерпе­вает тяжелый и длительный (не менее пяти-десяти лет) период реорганизации. И кто же из талантливых и продуктивных пой­дет туда работать, если зарплата научных сотрудников меньше зарплаты учителей, для которых ученые должны что-то созда­вать? Слабым оправданием ситуации является нищенское фи­нансирование и науки, и ИПК, и муниципальных методических служб и, как следствие этого, отсутствие специалистов, которые выполняли бы эту работу.

***Но дети-то не виноваты в том, что без ФГОС они получат несовременное образование, и это неизбежно отрицательно ска­жется на развитии и тех, кто вступает в жизнь, и на разви­тии страны.***

Да, мы знаем, многие учителя ждут, что на курсах в ИПК им четко скажут, что и как делать, что, якобы, так было всегда, что они так чуть ли не запрограммированы. Но неразумно жить в иллюзиях и потому необходимо понять и признать в чем-то не­справедливый, но вынужденный и реалистичный вывод: все, о чем спрашивали практики, придется делать им самим в рамках внутришкольной и межшкольной методической работы еще и потому, что ФГОС утвержден нормативными актами, за невы­полнение которых следуют жесткие санкции. В своей книге мы, как могли, показали образцы этой работы. Напомним, самосто­ятельная разработка учителем способов оценки метапредметных и личностных результатов — это одно из обязательных принци-

пиальных новшеств, которым обязаны овладеть учителя в соот­ветствии с требованиями ФГОС.

Авторы убеждены, что эта работа по силам учителям высшей категории, поскольку есть Интернет, литература, профессио­нальное общение, обязанность педагога быть творческим чело­веком. Все это нелегко, но если учитель разберется в сути того или иного метапредметного умения, научится его формировать, опишет это для коллег, то сам будет развиваться, что превратит его в профессионала-мастера.

Не будем забывать, что за последнее десятилетие педагоги были отучены от самообразования, от работы над собой, от са­моразвития, поскольку везде насаждался формализм, бумагот­ворчество и процветали псевдоинновации, псевдотворчество, в чем виноваты, прежде всего, те, кто управлял системой образо­вания на всех уровнях.

Разработка методических материалов, о которых спрашивали практики в вышеназванных вопросах, — это действительно на­стоящее творчество, которым можно отчитаться при любой ат­тестации и которым можно гордиться, как настоящим достиже­нием, имеющим и личную, и большую общественную ценность. Это еще большая ценность, чем массово созданные во многих методических центрах банки (базы) цифровых ресурсов поуроч­ных разработок по всем предметам.

Разработки учителей, разъясняющие смысл и технологии формирования метапредметных результатов, а также способы их оценки, примет к публикации и любой педагогический журнал, и любое книжное издательство.

С удовлетворением сообщаем читателям, что некоторые регио­нальные институты повышения квалификации работников обра­зования (институты развития образования) стали разрабатывать для учителей технологии качественных оценок (и по уровням, и иные) метапредметных и личностных результатов образования. Так Вологодский областной институт развития образования уже выпустил ряд материалов для учителей 1—4 классов: Диагности­ка сформированности действий целеполагания. — ж. «Начальная школа», — 2014, — № 2; Самооценка как универсальное учебное действие. — ж. «Управление начальной школой», - 2015, — № 3; Формирование универсальных учебных действий в начальной школе. — «Легия», Вологда, — 2013; Использование в работе с младшими школьниками листов оценки достижения метапред­метных результатов обучения. — ж. «Управление начальной шко-

лой», — 2013, — № 11; Комплексные контрольные работы в на­чальной школе: проверка и оценка метапредметных результатов младших школьников. — Москва: ACT: Астрель, 2015.

Эти и другие материалы подготовлены и выпущены сотруд­никами Института Л.П. Никитиной, Л.С. Секретаревой и др. под руководством старшего научного сотрудника, доцента, кандидата педагогических наук З.А. Кокаревой. И сейчас находится в изда­тельстве подготовленная ею книга «ФГОС: оценка результатов обучения в 1—6 классах», которую мы рекомендуем немедленно заказать, поскольку в ней содержится технологическое описание самых разных объективных и достоверных, научно обоснованных способов оценивания результатов образования на основе ФГОС (тел.: 8-495-953-99-12; e-mail: [mail@pedobsh.ru](mailto:mail@pedobsh.ru)).

Учителя вправе ожидать и требовать от областных ИПК, ИРО предоставления необходимых для работы контрольно-оценочных материалов по ФГОС.

**§ 14. Заключительные постулаты и рекомендации**

Начнем с сопоставительной таблицы, которая кратко и нау­коемко покажет, как и чем различаются оценки результатов об­разования до и после освоения ФГОС.

***Таблица 3***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры  сравнения | Оценка результатов образования до освоения стандартов | Оценка результатов образования на основе стандартов |
| Область оце­нивания | Только учебная дея­тельность и только на уроке | Кроме учебной деятельности на уроке еще воспитательная и развивающая внеурочная дея­тельность |
| Субъекты  оценивания | Только учитель - текущие оценки, а итоговые — по резуль­татам ОГЭ и ЕГЭ | Кроме учителя по предмету при необходимости привлека­ются учителя из команды, ра­ботающей в конкретном классе или вся команда (в форме педагогического консилиума), но обязательно и сам ученик, и его одноклассники по крите­риям, которые сообщаются |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | учителем в начале темы или формируются совместно с детьми (ученик может спро­сить учителя: «По какому кри­терию снижена оценка?»). |
| Отношение учителей к участию школьников в оценке результатов | Произвольное и у всех разное (в зави­симости от педаго­гической культуры учителя) | Осознанная и целенаправлен­ная заинтересованность учите­ля в привлечении учащихся к самооценке результатов обра­зования |
| Объекты оце­нивания | Ученик и класс в ста­тике | Ученик в динамике (через индивидуальные листы до­стижений, из которых виден личностный рост или его от­сутствие) |
| Содержание  оценивания | Только предметные ЗУНы | Как минимум предметные, метапредметные и личностные результаты; а также действия, выполняемые учеником с предметным содержанием |
| Суть (харак­тер) контроль­но-оценочных материалов | Проверка знаний на их воспроизведение, на повторение по образцу | Проверка знаний, умений, компетенций по их примене­нию не по образцу, а только в частично новой и полностью незнакомой ситуации |
| Оценка про­ектных и ис­следователь­ских работ учащихся | Массовая подмена на­званных работ докла­дами и рефератами, подготовленными на основе компиляции, утрата см ысла такого оценивания | Оценка проектов и исследо­ваний только по факту само­стоятельного создания нового продукта или нового знания |
| Способ оце­нивания | Отметки, выражен­ные цифрами | Уровневые, балльные шкалы, то есть преимущественно ка­чественно (квалиметрически, описательно), бинарная оценка (да/нет), а также цифровые от­метки качественного характера | |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Акценты в оценивании | Только на ЗУН | Создание условий (образова­тельной среды) для успешного развития учебных и воспита­тельных возможностей школь­ника; степень самостоятельно­сти ученика |
| Средства оце­нивания | Письменное (в жур­нале) личное эксперт­ное оценивание учи­телем устных ответов и письменных работ учащихся в виде от­меток | Тестирование,стандартизиро­ванные контрольно-оценочные материалы, листы самооценки по темам или разделам, анке­тирование, психологические методики, мониторинги, пед- консилиумы, рейтинговое оценивание, портфолио как накопительная форма достиже­ний и др. |
| Частота оце­нивания | На усмотрение учите­ля и в соответствии с уставом школы: теку­щие, четвертные, три­местровые и годовые отметки | Кроме прежнего обязательны­ми становятся: стартовая ди­агностика, текущая и итоговая аттестация |
| Стиль оцени­вания | Жесткий экспертный в виде отметки учи­теля | Демократичный, с помощью словесных оценок самих уче­ников в виде ответов на во­прос: «Что нового узнали на уроке?», «Чему научились?», «Где в жизни это знание или умение может пригодиться?» и т.п.; обязательное комменти­рование оценок, а при необхо­димости их обоснование, учет самооценки ученика |
| Итоговая ат­тестация | В соответствии с За­коном об образовании только ЕГЭ | Начальная школа (4 кл.): не является обязательной и в ка­ждом регионе — по местным разработкам; например, ком­плексное тестирование и текс­товая запись в виде рекоменда­ций по дальнейшему обучению на следующей ступени; |

А теперь несколько рекомендаций и советов практического характера.

Подростковая школа (9 кл.): основной государственный экзамен ОГЭ (в недавнем прошлом ГИА) — аналог ЕГЭ для 9 кл.;

Старшая школа (11 кл.): еди­ный государственный экзамен (ЕГЭ)

* Пока не наступило время массовых проверок освоенно­сти метапредметных и личностных результатов образования, всем педагогам серьезно заняться разработкой критериев оцен­ки, контрольно-оценочных материалов по результатам освоения ФГОС, а не тратить время на постоянную критику стандартов (дефектов ведь никто не отрицает) и не удовлетворяться мыслью: «Пока сверху не спустили критериев проверки освоенности, мы не будем тратить силы...».
* Те, кто приходит с проверкой освоенности ФГОС к учи­телям на уроки (будь то завуч, директор, работник Управления образования или работник ИМЦ, ИПК по поручению и с ман­датом органа образования), обязаны сначала познакомить учи­теля с используемыми критериями и механизмом оценивания.
* Для самооценки освоенности ФГОС или достигнутых ре­зультатов по ФГОС учитель уже сейчас должен иметь для себя (сформулировать) и критерии, и механизм оценивания, которы­ми он пользуется.
* И учитель, и руководители всех уровней управления долж­ны понимать, что педагог, еженедельно работающий с детьми в течение года (а тем более — в течение нескольких лет), сам явля­ется экспертом по отношению к себе и детям и может оценивать освоенность любого метапредметного и личностного результата образования каждого учащегося. Если учитель не уверен в своей оценке, он обращается к команде учителей, работающих в клас­се (педагогический консилиум).
* Учитель (как и любое проверяющее должностное лицо) сам выбирает те метапредметные и личностные результаты, которые он считает нужным оценивать, и сам определяет частоту этого оценивания. Как правило, необходимым и достаточным, то есть оптимальным для большинства случаев, является оценка в на­чале и в конце учебного года.
* При оценивании личностных результатов образования не­обходимо помнить, что все или даже большинство их оценить физически невозможно (учитывая и их число, и количество детей, с которыми работает педагог в разных классах), да и не нужно, поскольку многие из качеств личности интегративны по отно­шению к другим, являются главными, существенными и харак­теризуют личность так же точно, как если бы оценка осуществ­лялась по всем или почти по всем качествам.

«К результатам индивидуальных достижений обучающихся, не подлежащим итоговой оценке, относятся ценностные ориен­тации обучающегося и индивидуальные личностные характери­стики. Обобщенная оценка этих и других личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ должна осуществляться в ходе различных мониторинговых ис­следований». (ФГОС ООО, II, 12)

* Поскольку недопустимо суммирование оценок по параме­трам, имеющим разную сущность, оценка результатов образова­ния должна делаться на основе динамики изменения (оценка ухуд­шилась или улучшилась, или осталась без изменения). Работа учителя и школы признается положительной, если по большин­ству результатов оценка не ухудшилась (осталась без изменений или улучшилась).
* При оценивании работы педагогов и школы нужно учиты­вать конкретные условия, время освоения ФГОС и т.п. Какую-то школу следует оценивать только по показателям проекта управ­ления освоением (то есть по планам, документам и т.д.); какую- то школу по показателям процесса освоения (посещая уроки, методические мероприятия и т.п.); какую-то школу — по теку­щим или конечным, или отдаленным результатам образования.
* Обратить внимание руководителей школ и их заместите­лей: зафиксировано ответственное отношение к освоению ФГОС учителями только начальной школы. Учителя основной и стар­шей школы относятся к этому небрежно и формально. Тем, кому только предстоит освоение, стоит использовать нынешнее вре­мя для подготовки себя к полноценному освоению стандартов.
* Гипертрофия страха проверок и по этой причине поиск любых псевдопричин, чтобы ничего не осваивать, не оценивать, пока сверху не будет спущена какая-то технология оценивания, толкает учителей и школы на формальный подход к освоению ФГОС (овладение только новой терминологией, освоение не са­мих ФГОС, а матриц для отчетов, мониторингов и т.д.).

Страх этот реальный, в его основе лежит абсолютно невыно­симая для психики учителей ситуация публичного (то есть оз­вученного) позора, срама. Этот вывод следует из анализа пра­ктики, опросов педагогов, исследований психологов, то есть из самоощущений учителей, директоров. Но этот вывод психологи­ческого характера существует исключительно в душе, чувствах, эмоциях и не соответствует практике жизни.

Пусть каждый читатель честно ответит себе:

* Как часто его работу вообще и по освоению ФГОС в част­ности действительно неформально проверяли? (Окажется, что на 65 тысяч школ и полтора миллиона учителей страны это еди­ничные случаи);
* Вам известны факты, когда по результатам проверки рабо­ты по освоению ФГОС или по оценке так называемого качества образования по результатам ОГЭ и ЕГЭ каким-то учителям по­низили квалификационную категорию, вынесли взыскание и т.п.? (Мы не могли найти в десятках регионов таких случаев).

Так что анализ фактов позволяет однозначно и категориче­ски утверждать: страх преувеличенный и его нужно преодолеть.

И еще дополнение о надуманном страхе. Если учителю попа­лись указания по оцениванию результатов в напечатанном виде, то если они никем даже не рецензированы, не рассмотрены, не утверждены, не допущены, не рекомендованы, то есть по сути являются частным мнением какого-то человека, у учителя, ис­пользующего эту публикацию из журнала или брошюры, ника­кого страха не возникает, потому что всегда можно прикрыться этим материалом, сказать любому проверяющему: «Я тут не при­чем, это нам дали на семинаре» и т.п. Это люди, у которых нет ответственности за свой труд, это люди, которые меньше всего думают об ученике, это — непрофессионалы. Им даже в голову не приходит, что проверяющим лицам можно (и нужно) высказать свои педагогические аргументы, что проверяющие могут быть по квалификации ниже учителя, что они могут быть бюрократами, к мнению которых вообще не стоит прислушиваться.

\* \* \*

Мы попросили прочесть часть II книги нескольких опыт­ных экспертов-практиков с просьбой сказать, на какой вопрос, связанный с оценкой освоения ими результатов образования по ФГОС, мы не дали ответ. Таких вопросов не оказалось. Значит содержательно материал относительно полон.

Вместе с тем авторы сами видят, что данная часть книги в ка­кой-то мере калейдоскопична, структура ее не вполне целостна. Но нынешнее положение дел в образовании требует специально­го исследования сложной проблемы оценивания метапредметных и личностных результатов образования по ФГОС. Дабы понять это, напомним, что ЕГЭ проводится уже 15 лет и каждый год усовершенствуется (значит не были учтены его дефекты) и стало очевидно, что тестовая его часть по гуманитарным дисциплинам (и не только) вот-вот будет удалена, а сам ЕГЭ будет существен­но трансформирован, чтобы хоть как-то соответствовать ФГОС.

Так что представленное здесь видение проблемы оценивания и практические рекомендации отражают наши возможности, хотя, как мы установили, продвигают практиков в решении проблемы и оказывают им конкретную помощь.

Критикам же, тем, кто не удовлетворен, ответим: «Feci quod potui, faciant meliora potentes»[[5]](#footnote-5). Мы будем признательны всем, кто пришлет в издательство свои замечания, претензии, и готовы оказать помощь в издании тем, кто осветит механизм и средства оценивания результатов образования по ФГОС лучше нас.

В качестве последнего аргумента приведем точку зрения очень авторитетного ученого: ***«Труд наш не удовлетворит тех идеали­стов и систематиков, которые думают, что всякая наука долж­на быть готовой системою истин, ..., а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти фак­ты».*** Это К.Д. Ушинский, его фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

**ЧАСТЬ III**

**УЧИТЕЛЬ И ФГОС  
§ 1. Что делать учителю,  
если ЕГЭ и ФГОС противоречат друг другу**

Этот параграф отличается от всех других в книге прежде всего по манере, характеру изложения. Он написан в остром публици­стическом стиле и содержит меньше, чем другие, методических рекомендаций технологического характера. Но он совершенно не­обходим, поскольку побуждает главную фигуру освоения ФГОС — учителя — сделать ответственный выбор: или работать, ориенти­руясь только на ЕГЭ (как на единственный результат образова­ния учащихся), или ориентируясь на ФГОС (а это предполагает совершенно другую по содержанию и методам работу), или пы­таться осуществить обе ориентации одновременно, что не просто очень трудно, но для большинства невыполнимо.

Название параграфа (вдумайтесь, уважаемый читатель, в него еще раз) формулирует острейшую для российских учителей про­блему выбора, но только для тех, кто приучен не просто работать, как тот петух из поговорки «мое дело прокукарекать, а рассвет хоть не наступай», а для тех, кто приучен думать, разбираться и принимать ответственные для себя решения.

В каждом научно-методическом пособии авторы обязаны обо­сновать актуальность его темы. Именно в этом задача данного параграфа.

Логично и традиционно было бы с него начинать книгу. Но мы отошли от этого, поскольку уверены: книгу приобретут и бу­дут читать в основном те учителя, кто уже вник в суть ФГОС, поработав с нашей предыдущей книгой (ссылку см. во Введе­нии), когда они интеллектуально и, мы надеемся, духовно гото­вы к правильному выбору.

Девятый вал псевдореформ: невежественная образовательна» политика. Какие только идеи ни вбрасывались в российскую систему образования сверху за последние 15 лет: «Управление

качеством», «Компьютеризация...», «Приоритетный нацпро­ект», «Комплексный проект модернизации», «Наша новая шко­ла» и пр., и пр. Не будем говорить об их ценности (она разная). Объединяет их то, что все они насаждались только сверху без обсуждения с учительским сообществом, никто и никогда не рассматривал ни один из них как предмет исследования, никто не анализировал их результаты; все сводилось только к коли­честву денег, выделенных на реализацию и только некоторых из них. Поскольку никто не сравнивал количество выделен­ных средств с потребным, то и говорить об эффективности на­саждаемых проектов невозможно. Как справедливо утвержда­ют научные коллективы (обратим внимание) исследователей (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров, А.И. Субетто), а не частных мнений чиновников: «Опросы населения, педагогической об­щественности нашей страны последних 5—7 лет свидетельству­ет о росте критичного настроя в отношении новаций, которые введены в практику на законодательной основе»1.

Уже десятилетия школы не выходят из многочисленных навя­занных им псевдоноваций, ложно именуемых экспериментами. По мнению их инициаторов-чиновников, все они направлены, конечно же, на «улучшение результатов воспитания, развития, образования» российских детей. Но какие преимущества дали такие «эксперименты», что получилось из задуманного, а что не вышло и почему — об этом нет никаких данных.

Вакханалия «экспериментов» продолжается и даже расширя­ется: объединение школ в немыслимые образовательные холдин­ги, вводятся «обратный урок», «эффективная школа» с четырьмя учебными днями в неделю, «проектная школа» с преобладающим, почти единственным, методом обучения — проектной деятель­ностью, разрушение муниципальной методической службы и др.

Реакция чиновников, инициирующих и проводящих в жизнь реформы, на конструктивные предложения ученых и практиков — нулевая. Изредка вносятся незначительные коррективы, но раз­рушительный вектор «новаций» не меняется.

Как все это назвать? Бессистемность управления отраслью, а, попросту говоря, бестолковщина. Говорить о том, как устали от

Отношение современной педагогической общественности России к рефор­мированию вузовского образования. Реформы образования глазами учите­лей и преподавателей: Опыт социологического исследования / Ин-т социо­логии РАН; Рос. акад. социал. наук, Парабеллум, 2013.

этой непонятной, невразумительной неразберихи полтора милли­она учителей страны, не будем, дабы не сыпать соль на их раны.

Среди всей этой мутной, как едко писал А.С. Грибоедов, смеси французского с нижегородским (синоним невежества, дурновку- сия, допускающих бессмысленное сочетание разных вещей) есть два проекта, две идеи, за которые Минобрнауки, как будто, взя­лось серьезно, поскольку требует их исполнения от школы уже много лет. Это «Единый государственный экзамен» (ЕГЭ) и «Фе­деральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС).

Общее в них то, что обе идеи внедрены в работу школы серь­езными нормативными актами. ЕГЭ — не только бесчисленным количеством приказов, регламентирующим его проведение, но и даже федеральным законом (273-ФЗ «Об образовании в РФ»).

ФГОС введены тремя приказами Минобрнауки России (по ступеням образования): 1—4 классы — № 373 от 06.10.2009, 5— 9 классы — № 1897 от 17.12.2010, 10—11 классы — № 413 от 17.05.2012. За неисполнение столь серьезных нормативных актов наступает ответственность как за административное правонару­шение, вплоть до лишения школы аккредитации, а директора и учителей — вплоть до увольнения.

ЕГЭ — как притча во языцех. Языцы в церковнославянских текстах означает «народы», «племена», а притча во языцех — это то, что для людей служит предметом неодобрительных разгово­ров, насмешек, постоянных, надоевших всем известных сужде­ний и пересудов.

Вспомним, что же дало российскому образованию введение ЕГЭ за последние пятнадцать лет при той организации дела ми­нистерством образования, которая имела место быть. Это: край­не низкое качество контрольно-измерительных материалов, став­ших предметом публичного осмеяния сатириками со сцены, по телевидению; выкладывание в Интернете заданий ЕГЭ до нача­ла экзаменов, массовая коррупция, дошедшая до привлечения к уголовной ответственности работников образования всех уров­ней вплоть до региональных министров; обесценивание высо­ких школьных наград за успехи в учебе (дипломов победителей предметных олимпиад, золотых и серебряных медалей) вплоть до снятия всех льгот при поступлении в вуз, поскольку льгота, которую они предусматривали, привела к росту числа этих «по­бедителей» в разы и пр. Но главное — невозможность оценивать по КИМам истинное качество обученности из-за фактической игры в угадайку, а то и просто научной безграмотности.

Особенно количество стобалльников и вообще высокобалль- ников достигло неприлично высокого развращающего и учите­лей, и школьников, и страну в целом уровня, когда в перечень показателей оценки эффективности деятельности губернаторов и глав городов и районов был веден показатель ЕГЭ по региону и муниципальному образованию (утверждены были Указом тог­дашнего Президента РФ № 607 от 28 апреля 2008 г. и распоря­жением тогдашнего Председателя Правительства РФ № 1313-р от 11 сентября 2008 г.). Когда показатели ЕГЭ стали просто не­реальными, эти нормативные акты по-тихому отменили, но тенденция в силу привычки осталась, и вред от неофициальных рейтингов областей, городов, районов на основе ЕГЭ огромен.

Мы назвали различные проявления вреда от введения ЕГЭ социального свойства. Но самый главный ущерб понесло само образование, педагогика школы. Мы имеем в виду утрату ин­тереса учащихся к тем дисциплинам, которые им не придется сдавать при поступлении в вуз, то есть школа стала развивать в детях оголтелый прагматизм и циничное потребительство; учи­теля перестали работать над развитием и воспитанием учащихся в угоду механическому запоминанию знаний; из школы исчез­ли тонкие педагогические технологии, основанные на изучении личности школьников, исчезли дифференцированно-групповой и индивидуальный подходы, мотивирование детей путем воз­буждения интереса и др., ибо все истинно педагогическое было заменено антипедагогическим: натаскиванием, дрессировкой, шантажом, давлением, а вся педагогика свелась только к меха­ническому запоминанию учебного материала без какого бы то ни было его понимания. Если говорить кратко: из школы исчезла работа учителей по развитию и воспитанию детей.

Интересным для читателей будет сравнение качества образо­вательного процесса (с его финалом в виде ЕГЭ) в России и в США, где тесты сопровождают буквально всю школьную жизнь ребенка. О низком качестве американского школьного образова­ния не писал (и небезосновательно) разве что ленивый. Что же отмечают и наши учителя, работающие сейчас в США, и сами американские педагоги: поскольку тестирование ограничено по времени, то выигрывает, например, по математике тот, кто ната­скан, натренирован по тестам, он даже не пытается решать зада­чу или пример, а, анализируя предложенные варианты ответов, пытается отмести заведомо неверные ответы и угадать правиль­ный. А грамотный, но неторопливый и вдумчивый школьник,

который старается именно сначала выполнить задание, при сло­жившейся практике тестирования всегда проигрывает.

Напомним: конечно же, знания — это, несомненно, основа, фундамент и один из результатов образования, но не единствен­ный. И тысячу раз правы те великие мудрецы, которые говори­ли, что в знаниях человек ничтожен, что человек велик в духе. Главное не только и не столько в том, что ребенок будет говорить на иностранном языке, знать математику и др., а как, на что, на какие цели и ценности он употребит приобретенные знания. Вот почему работа на основе только когнитивной практики лич­ностно-отчужденного характера, да еще и путем натаскивания, негативна для ребенка и вредна для общества.

Нам могут возразить: «Но ведь глубокие и прочные знания выпускников — это как раз тот результат образования, который и ждет от школы абсолютное большинство родителей, то есть это требование социального заказа общества». На это мы можем от­ветить, как это ни прискорбно и ни неприятно нам, следующее: «Требования, выраженные таким образом в социальном заказе общества, говорят о б... убогости самого общества».

ФГОС — методически не обеспеченное ценное новшество. Фе­деральный государственный образовательный стандарт второго поколения — несомненно прогрессивное нововведение прежде всего потому, что возвращает учителя, школу, органы образова­ния, родителей и детей от нынешней практики подготовки ЕГЭ — механического заучивания неосознанных, непонятых, непостиг- нутых, а потому очень недолго остающихся в памяти ученика нужных ему знаний — к осознанному, интересному, увлекатель­ному обучению, интеллектуальному и духовному развитию и к попранным (с помощью ЕГЭ) социализации и воспитанию, по­скольку позитивное названное не может быть оценено с помо­щью КИМов, тестов, не может быть измерено.

В то же время изучение текста ФГОС не оставляет сомнений в том, что стандарты готовили ученые, малознакомые с реаль­ной школой. Прошло уже больше 5 лет, а мы до сих пор не зна­ем их авторов (только редакторов). В тексте ФГОС нет (или по­чти нет) педагогической составляющей, отвечающей на вопросы «Как работать учителю по освоению стандартов? Какими педа­гогическими средствами, методами, формами и т.д.?». Но самый большой дефект ФГОС в том, что авторы не дали учителям ни­каких критериев, механизмов, способов, показателей, индикато-

ров (назовите, как хотите) оценки метапредметных и личностных результатов образования. Даже если условно, с очень большой натяжкой признать, что предметные результаты хоть как-то опре­деляются с помощью ЕГЭ.

Отсюда следует, что так необходимые критерии оценки резуль­татов ФГОС должны разрабатывать сами учителя, и это утвер­ждение имеет под собой серьезные основания (см. стр. 142—145), но далеко не все учителя желают это делать.

Почему ЕГЭ и ФГОС несовместимы. Рассмотрим вопрос сна­чала умозрительно, теоретически в отрыве от реалий. ФГОС — это содержание образования и его результаты, а ЕГЭ — как будто способ контроля освоенности этого содержания, достигнутости результатов. Вместо приведенных аббревиатур и слов, которые они отражают, могли быть и другие названия, отражающие суть: одно — то, чем ребенок должен овладеть в результате обучения, воспитания и развития, другое — способ контроля, проверки этого. С точки зрения формальной логики, противоречия нет.

А теперь вспомним, что ЕГЭ в его нынешнем виде жестко(!) привязан к способу его реализации: проверка только с помощью КИМ, тестов, письменных ответов и т.п. Тогда сразу становит­ся понятным, что большую часть ФГОС проверить механизмом нынешнего ЕГЭ просто невозможно.

То тут, то там раздаются мнения о том, что ЕГЭ, де, претер­пел и претерпевает изменения: из него уже убрали примитив­ную часть «угадайку», что некоторые вопросы по предметам по­зволяют оценить развитость только некоторых метапредметных результатов и т.д. А как быть с остальными, если метапредмет­ных результатов (общеучебных, межпредметных, надпредметных умений) более сотни. Поэтому все разговоры о совершенствова­нии ЕГЭ — это паллиатив — полумера, которая ни при каких обстоятельствах не позволит ЕГЭ стать полноценным, научно грамотным механизмом проверки достижения всех результатов, предусмотренных новыми стандартами.

Поясним: среди метапредметных результатов есть коммуни­кативные УУД (универсальные учебные действия): умение рас­суждать, вести диалог, а также отвечать на вопросы, пересказы­вать текст устно и др. С помощью нынешнего ЕГЭ это проверить невозможно, нужен известный всем с незапамятных времен уст­ный экзамен, собеседование.

Представим себе, что метапредметные результаты как-то на­учились оценивать. Тут же возникает проблема: а куда, в какой

предмет, в какую строку аттестата выставлять эту оценку? Ведь такой учебной дисциплины, как метапредметные результаты, ни в школьном журнале, ни в аттестате нет. Когда авторы кни­ги учились в школе, то в выпускном классе были два учебных предмета: психология и логика, по которым выставлялись оцен­ки. Они включали в себя нынешние метапредметные результа­ты, требуемые ФГОС.

Если же мы возьмемся рассматривать личностные результаты, то ни письменно в тестах и КИМ ЕГЭ, ни в результатах устного экзамена мы их не определим, ибо они проявляются в поступ­ках школьника, в его поведении, отношении к своему главному труду — учебе, в его действиях или бездействии, в выборе ре­шения и т.д. Совершенно очевидно, что тут понадобится некий документ — свидетельство, состоящее из качественных оценок вышеназванного. Мы намеренно не употребили словосочетание «характеристика выпускника», ибо тут же получили бы упрек в архаизме, в приверженности к советским атрибутам, в том, что от наших предложений «пахнет нафталином», и т.п. Хотя если характеристика готовится по интегративным показателям лич­ностных результатов, обсуждается на педконсилиуме учителей, работающих в конкретных классах, утверждается педсоветом с учетом мнений сверстников (ученическое самоуправление), то ничего архаичного или безграмотного мы в ней не видим.

Ну, а всем апологетам ЕГЭ и, прежде всего, работникам Ми­нобрнауки напомним, что такие интегративные и потому все­объемлющие и главные показатели, как совесть, ответственность, патриотизм и т.д. (см. текст ФГОС), определять с помощью контр­ольно-измерительных материалов, письменных тестов — больше­го абсурда не придумать.

Итак, ***зафиксируем, почему ЕГЭ (в его нынешнем виде) и ФГОС несовместимы'.***

I. ЕГЭ ориентирует школьников на хорошую, ответственную, заинтересованную учебу только по тем предметам (страдают пре­жде всего география, мировая художественная культура, исто­рия), которые выпускнику нужно будет сдавать при поступлении в выбранный им вуз, что существенно снижает качество общего среднего образования, а значит, отрицательно влияет на разви­тие эрудиции, общей культуры личности, формирует отврати­тельный прагматично-потребительский подход к образованию, то есть формирует отрицательные личностные результаты (ка­чества) выпускника;

1. ЕГЭ позволяет определить только предметные результаты (да и то не по всем дисциплинам, изучаемым в школе). Большая часть результатов образования, предусмотренных стандартами (значительная часть предметных, метапредметные и личност­ные), не может быть определена с помощью ЕГЭ. Потому ст. 59 Федерального закона «Об образовании в РФ» № 273 ФЗ, утвер­ждающая: «Государственная итоговая аттестация по образова­тельным программам среднего общего образования проводится в форме единого государственного экзамена», становится аб­сурдной, ее выполнение противоречит всем нормативным актам, вводящим ФГОС, требующим от школы не только обучения по отдельным проверяемым ЕГЭ результатам, но и по непроверяе­мым, а еще и обязательного развития (метапредметные резуль­таты) и воспитания (личностные результаты);
2. ЕГЭ и ФГОС требуют абсолютно разных, антагонистич­ных по своей сущности способов реализации. Методы достиже­ния высоких результатов ЕГЭ превратили учителя в дрессиров­щика, натаскивателя, человека, только эксплуатирующего память школьника, что в массовой практике реализуется в психологиче­ском давлении, шантаже, угрозах, насилии над учеником. ФГОС же требует от учителя совершенно других методов обучения, вос­питания и развития, а именно: методов стимулирования и мо­тивации, опирающихся прежде всего и в основном на возбужде­ние интереса, создание ситуаций удивления, новизны, успеха, парадоксальности, неожиданности, проблемных ситуаций, со­ревновательности, использования учебных игр, помощи детям в раскрытии личностного смысла и ценностных основ содержа­ния обучения и воспитания, мотивации своей личностью и т.п.

Есть и еще один неустранимый дефект ЕГЭ как единственной определенной федеральным законом формы итоговой государ­ственной аттестации школ. Ни высокие результаты ЕГЭ одних учащихся, ни низкие других без специального анализа не позво­ляют сделать вывод о достоверном уровне качества образования. Если выпускник набрал хорошее количество баллов, это еще не означает, что он учился на уровне своих возможностей, и потому его результаты нельзя считать оптимальными. Но главное: если ученик набрал небольшое число баллов, это еще не говорит о том, что его плохо учили, ибо, если в итоге неимоверных высо­копрофессиональных усилий учителя ученик, все-таки, выпол­нил задания на удовлетворительном уровне, который отражает его хоть и небольшие, но максимальные учебные возможности,

то это говорит об очень хорошем учителе. И таких детей с огра­ниченными учебными возможностями в массовых школах не­мало. При нынешнем толковании: если у ребенка низкий балл по ЕГЭ — значит, его учил плохой учитель.

В массовой практике региональные министерства образования должны требовать от школ (в соответствии с Указами Президен­та и распоряжениями Правительства) использовать так называ­емую «дорожную карту», то есть соотношение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике в 10 процентах школ с лучши­ми и в 10 процентах школ с худшими результатами (измеряется через отношение среднего балла ЕГЭ в расчете на 1 предмет). Сближение показателя должно осуществляться через увеличение образовательных результатов в школах с низкими баллами ЕГЭ.

Подобный подход противоречит науке. При названном спо­собе оценки невозможно оценить, какой учитель обеспечил ка­чественный образовательный процесс, а какой нет; и непонят­но, почему сравниваются именно 10%, а не 5 или 20? Кто-то же из помощников подсунул на подпись первым лицам государства эту чушь. Их имена всем известны.

И, наконец, приведем мнение эксперта высочайшего уровня — автора многих учебников и пособий по педагогике, авторитетней­шего профессионала и мэтра современного российского образо­вания, академика В.И. Загвязинского: «Усовершенствования ЕГЭ несколько смягчают его отрицательное воздействие на реализа­цию основных задач школы, на развивающее влияние школьного обучения и воспитания, но не исключает его основного порока: он не диагностирует ни одного из важнейших результатов обра­зования: развития способностей, личных и гражданских качеств, готовности к жизни, социальной зрелости, а следовательно, и не нацеливает школу и педагога на их формирование» (ж. «Народ­ное образование», 2015, № 6, с. 28).

Тем чиновникам и школьным практикам, кто утверждает, буд­то ЕГЭ и ФГОС чуть ли не органично совместимы, напомним, что и невинность соблюсти (то есть сохранить лицо), и капитал приобрести (то есть удовлетворить свои чиновничьи интересы) еще никому не удавалось. Не бывает так, чтобы и волки были сыты, и овцы целы.

Почему так получилось, кто виноват и что делать. К сожале­нию, в нашем отечестве сейчас субъектами, принимающими ре­шения (это чиновники от образования), оказались люди, которые глухи к мнению педагогов (и ученых, и практиков), а зачастую просто невежественны. У них сформировалось иллюзорное пред­ставление, что только чиновничья должность, власть дает право определять, как должно реформироваться образование. Это — за­блуждение, а точно называя вещи своими именами, — ошибка, и мы имеем то, что имеем.

Если бы чиновники были эрудированными в сфере образова­ния, читали бы видного русского учителя и философа В.В. Роза­нова: «Какова главная беда российского образования? Не научить в начале и спросить в конце!», они бы дом (реформу образова­ния) не начали строить с крыши (введя ЕГЭ), а начали бы стро­ить с фундамента (цели, содержание, результаты, изложенные во ФГОС). А то ввели ЕГЭ, а спустя 15 лет стали вводить ФГОС.

Чтобы получить прямой и ясный ответ на вопрос, вынесен­ный в название раздела параграфа, мы рекомендуем читателям прочесть мудрую, полную горечи и боли за детей, за страну, про­нзительную, честную статью «Ломоносовых больше не будет» (Га­зета. Ru, 20.02.2015) ныне здравствующего выдающегося учителя математики (наставника Г. Перельмана и С. Смирнова — двух российских лауреатов Филдсовской премии (высшая награда в мировой математике — аналог Нобелевской премии), педагога, воспитавшего 90 призеров и победителей международных олим­пиад по математике — Сергея Евгеньевича Рукшина. Он пишет: «Я могу предъявить результаты моей работы, а пусть реформа­торы образования покажут свои». Он прямо называет имя ны­нешнего помощника Президента А.А. Фурсенко, который восемь лет, несмотря на постоянную критику ЕГЭ и сопровождающие его скандалы, огнем и мечом внедрял его в школы, хотя сам ни дня не работал ни в школе, ни даже в вузе.

«Образование — это системообразующий институт нации, ко­торый мы утрачиваем. И это таящая угрозу национальной без­опасности глупость, когда второе лицо государства не знает, что творится в образовании. Премьер-министр говорит, что ни разу не встречал учителя, который бы был недоволен и критиковал ЕГЭ. Очевидно, что вместо знания о реальном положении дел в стране его окружение демонстрирует ему потемкинские деревни. Не те картины, как реально обстоят дела, а те картины, которые приятно будет видеть начальству. А без видения реального поло­жения дел нельзя проводить реформы», — пишет С.Е. Рукшин.

Ну, а кто же теперь заставляет школы реализовывать ЕГЭ, который противоречит ФГОС? Вы думаете министр образова­ния Д.В. Ливанов? Есть основания считать, что министерство не управляет отраслью, ибо Д.В. Ливанов, человек хоть и умный, и все понимает, но ничего сделать не может. Поскольку образова­нием в стране управляет не министерство образования, а мини­стерство финансов и... серый кардинал А.А. Фурсенко, восемь лет разрушавший все лучшее в российском образовании, — ныне... помощник Президента РФ.

Что же делать? Решение очевидно:

1. оставить ЕГЭ для проверки предметных результатов по тем дисциплинам, которые можно выявить с помощью тестов, КИМов;
2. вернуть в школу устные экзамены для определения тех образовательных результатов, которые иным образом опре­делить нельзя;
3. ввести в практику выпускные характеристики, обсуждае­мые педконсилиумами учителей, работавших в классе, и утверждаемые педсоветами школ, для оценки личностных результатов образования;
4. внести соответствующие изменения в Закон об образовании в статью 59 с тем, чтобы итоговая аттестация учитывала все образовательные результаты, предусмотренные ФГОС,

а не только те, что выберет выпускник для поступления в профильный вуз (только в этом случае общее среднее об­разование будет полноценным).

Что для этого нужно? И тут ответ очевиден: разумная воля тех, кто принимает решения на федеральном уровне.

Предвидим, какой поднимется крик возражений, поиск псев­дофактов и предположений в ущербности предлагаемого, ут­верждения, что все будет необъективно и т.п., будто нынешняя система государственной аттестации выпускников через ЕГЭ нравственна, хороша, непорочна, объективна и достоверна. Не­обходимо понять, что при должном уважении к учителю ему пора уже начать доверять, ибо существующая система аттестации по­рочна, неполна, ущербна, что показали пятнадцать лет ее реа­лизации и бесполезного усовершенствования. Пора людям, при­нимающим решения, понять, что ЕГЭ — это форма, но нельзя ее насиловать, ибо она, как любая форма, имеет свои объективные ограничения и небеспредельные возможности.

Ну, и ответим на то, что древние называли по-латыни Ultima ratio, что означает «последний довод». Сторонники ЕГЭ (в том числе и высшие государственные лица), когда им приводят не­опровержимые аргументы о вреде ЕГЭ, обычно говорят: «ЕГЭ позволил большему числу выпускников из отдаленных от вузов территорий и из сельской местности поступать в высшие учеб­ные заведения».

Мы не можем найти данных, насколько больше — их почему- то нигде нет. Но даже если предположить, что это так, то и без специальных исследований видно, что вред от ЕГЭ многократ­но превышает весомость того факта, что большее (чем прежде) число выпускников из отдаленных территорий стали поступать в вузы хотя бы потому, что есть другие (и более эффективные) способы решения проблемы этих ребят, например, выделение для них квот, организация вступительных экзаменов в ближайших к ним городах, дистантное проведение испытаний и пр.

Что об этом думают опытные управленцы. Когда этот параграф книги был готов, мы отправили его текст для замечаний опыт­ным руководителям. Приводим отрывки из их писем, которые, по нашему мнению, будут интересны читателям-практикам и, хочется верить, чиновникам Минобрнауки.

«Требовать от школ учить детей на основе ФГОС, а прове­рять качество знаний по ЕГЭ - полная глупость. Нельзя достичь успеха, пользуясь взаимоисключающими средствами, о чем точ­но сказал нам еще А.С.Пушкин: «В одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань» (Д.Д. Шкаредный - директор лицея № 9 г. Слободского Кировской области, заслуженный учитель РФ).

«ЕГЭ — это работа репетиторов, ФГОС — забота настоящих педагогов-профессионалов. Каждый и выбирает для себя. Пра­вильный стратегический выбор - работа по ФГОС. ЕГЭ рано или поздно полностью трансформируется или совсем канет в Лету» (Е.Г. Филиппова —руководитель Отдела образования г. Волжска Республики Марий Эл).

«Суть новых стандартов — развитие личности ребенка. Оно всегда индивидуально. Чтобы понять это, нужно не только чи­тать, но и прожить Выготского, Леонтьева... Для этого у боль­шинства учителей нет ни времени, ни сил, ни мотива. Чтобы работать по ФГОС, учителю нужно быть позитивным, прихо­дить на урок с интересом к жизни, к детям, к себе. ЕГЭ ничего такого не предполагает, у него другая парадигма, другой сюжет, другие методы» (А.В. Хованская — главный специалист Управле­ния образования г. Новоозерска).

«За 15 лет работы, ориентированной только на показатели ЕГЭ, учителя приобрели негативный опыт — натаскивать уче­ника для сдачи этих экзаменов. Сегодня в школе нет механизма,

который бы заставил учителей работать по-другому. Когда Ми­нобрнауки поймет: чтобы в России что-то новое внедрить, нуж­но объявить, что школы по этому новшеству будут проверять. Верить, что учителя сами возьмутся за освоение ФГОС — наив­ность и управленческое невежество. Те единицы, которые пы­таются И осваивать ФГОС, И натаскивать детей для сдачи ЕГЭ, находятся в тупике, испытывают огромный дискомфорт из-за когнитивного диссонанса. Они делают какие-то попытки выйти из этого тупика: постоянно обучаются, читают, ищут ответы на свои вопросы, пробуют, но школа — коллективный (или, как те­перь требуют говорить, командный) организм, и один в поле не воин. Только системная, командная работа всех педагогов шко­лы может что-то изменить» (А.В. Лисина — директор ИМЦ Мо- жгинского района Удмуртской Республики).

«Противоречия между ЕГЭ и ФГОС очевидны. Новый стандарт — это идеал, к которому нужно стремиться, но всеми он недости­жим. К тому же метапредметные и уж тем более личностные ре­зультаты измерить и оценить с помощью ЕГЭ невозможно. Если бы федеральные чиновники это понимали, они бы не требовали от учителей и того, и другого. ФГОС обладает подлинно гумани­стическим (человеколюбивым и человекоцентрическим!) потен­циалом, что особенно ценно сегодня в условиях всё выморажи­вающей и засушивающей формализации образования в России. Венец этой формализации — ЕГЭ, сама ужесточенная процедура проведения которого заставляет вспомнить творения Д. Оруэл­ла (например, «Скотское хозяйство») и В. Войновича (например, «Москва-2042»), Полагаю, успешно преодолеть «адские круги» насквозь прагматичного ЕГЭ сможет как раз тот выпускник, чьи разум и душа воспитаны идеализмом ФГОС» (В.В. Плешков — директор школы № 49 г. Липецка, кандидат филологических наук).

Ответ авторов книги. Мы тщательно изучили опыт освое­ния ФГОС в разных школах России, более того — рассмотрели процесс внедрения стандартов как объект специального иссле­дования, что отражено в нашей книге «Как помочь учителю в освоении ФГОС», выдержавшей уже восемь изданий. Это и по­зволяет дать прямой ответ читателям на вопрос, поставленный в названии параграфа.

***Итак, как быть учителю, если ЕГЭ противоречит ФГОС?***

Смотря какому. Отвечая на вопрос, вынесенный в название па­раграфа, напомним, как работают лучшие учителя. Их не боль­шинство, но они есть в каждой школе страны. Для них введение

ФГОС нового (кроме систематизации, терминологии и правовой ответственности) в их работу не привнесло. Они и десять, и двад­цать, и тридцать лет назад хорошо учили (обеспечивая предмет­ные результаты), развивали детей (обеспечивая метапредметные результаты) и хорошо воспитывали детей (обеспечивая личност­ные результаты). Так что для них работа по достижению ФГОС — это нормальная высокопрофессиональная педагогическая дея­тельность.

Те же, кто открыто или скрытно отказывается от освоения ФГОС, спекулируя тем, что их якобы оценивают строго по ре­зультатам только ЕГЭ, должны признать, что они — плохие учи­теля, узкие специалисты (туннельники, как их еще иронично называют), а не эрудированные педагоги-профессионалы.

Если отвечать на поставленный вопрос кратко, то ответ наш однозначен: отказаться от ориентации образовательного про­цесса на достижение результатов ЕГЭ его методами и серьезно заняться освоением стандартов, содержание которых и методы достижения высоких результатов образования у кого раньше, у кого позже за счет развития и воспитания личности школьника неизбежно приведут к хорошим результатам и ЕГЭ, соответст­вующим уровню реальных учебных и воспитательных возмож­ностей каждого ребенка (это и есть оптимальные результаты).

С полной уверенностью утверждаем (неоднократно проверено в жизни): значительная часть практиков тут же задает вопрос: «А как же быть, если нас проверяют по результатам ЕГЭ? А если снимут квалификационную категорию? А если привлекут к ад­министративной ответственности? А если...?» и. т.п.

Так же прямо отвечаем: этот страх не просто преувеличен, он явно надуманный. Мы не могли найти в стране случая, ког­да бы какой-то учитель или директор подвергся наказаниям из- за низких результатов ЕГЭ. Напомним: в 2014 году, когда были осуществлены строгие меры обеспечения честной сдачи экзаме­нов во всех школах страны (прохождение через рамки металло­искателей, видеокамеры, возможность осуществления жесткого контроля в каждом помещении, где проводятся ЕГЭ и др.), страна узнала истинные результаты обученности (а они были ужасны­ми), и Минобрнауки (чтобы не случилось социального взрыва) вынуждено было снизить минимальные баллы, необходимые для получения аттестата о среднем образовании: по русскому языку — с 36 из 100 аж до 24, а по математике — с 24 до 20 баллов. Чет­верть выпускников (25%) не справилась даже с такими задачами: «Шкаф стоит 3 300 руб., а его сборка — 10% цены. Сколько стоит шкаф со сборкой?»; «Сколько сырков по 16 руб. можно купить на 100 руб.?». Выпускники 11 класса не решали задач 4—5 класса. И это факты по всей стране! Кто-нибудь за этот вопиющий ре­зультат понес хоть какую-то ответственность?

Поэтому повторим еще раз, страх наказания надуманный.

У совестливого учителя должен возникать другой вопрос: «Как я дошла до того, что четверть моих выпускников не нау­чены вовсе ничему?».

Не знаю, какие еще аргументы нужны федеральному мини­стерству, чтобы признать: ЕГЭ в его нынешнем виде есть зло, аб­солютное зло для страны.

\* \* \*

В одной из школ на собрании родители, признавая, что удов­летворены тем, как комфортно чувствуют себя их дети в школе, какой интересной и насыщенной жизнью они живут, высказали в довольно острой форме свое недоумение не очень высокими результатами ОГЭ и особенно ЕГЭ за последний год. В связи с этим противоречием развернулась дискуссия, суть которой све­лась к вопросу одной озабоченной мамаши учителю математики: «Что лучше — математическое образование или математический тренинг?». (Это почти то же, что спросить: что лучше — следо­вать ФГОС или ориентироваться на ЕГЭ и его методы?).

Учитель математики (несомненно, умная женщина) ответила: «Хочу обратиться к родителям, у которых есть дочери: «Что луч­ше — половое воспитание или сексуальный тренинг?». Я должна что-то еще сказать?».

**§ 2. Как учителю проверить свои знания, умения,  
компетенции по освоению ФГОС**

Четко сформулируем предназначение приводимых ниже мето­дических материалов (билетов): они служат для самодиагности­ки, самообразования, зачетов, собеседований в ходе аттестации, аудита знаний и умений учителей, осваивающих федеральные государственные образовательные стандарты. Их использование должно осуществляться именно и только в том порядке, в каком оно приведено ниже:

* сначала учитель читает вопросы и устанавливает, на какие из них не знает ответа, на какие знает частично, на какие может дать полный и обоснованный ответ;
* далее следуют работа с билетами в режиме самообразова­ния по приведенной литературе, методические консульта­ции с коллегами и обязательно с заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе, который функ­ционально отвечает за повышение уровня профессиональ­ной подготовки и мастерства учителя;
* потом (если в школе принята такая практика) учителя отвечают по вопросам своим коллегам в рамках методи­ческих объединений, микрогрупп или пар и т.п., выслу­шивают их комментарий, замечания, дополнения, оценки, рекомендации;
* затем в зависимости от плана работы школы, традиций, сложившейся практики учитель добровольно проходит ау­дит (проверку) или собеседование, или сдает зачет, ква­лификационный экзамен при аттестации на соответствие должности и т.п.

Ответы на первые вопросы билетов позволяют определить тео­ретическую подготовленность учителя к работе на основе ФГОС. Второй вопрос во всех билетах один и тот же, ответы на него позволяют определить возможности учителя (высокие, средние, низкие) в применении теоретических знаний по стандартам к проектированию уроков на базе новых ФГОС.

Знание учителем правильных и полных ответов по всем при­веденным здесь вопросам с большой вероятностью позволяет констатировать очень высокий теоретический уровень профес­сиональной квалификации педагога.

Полная оценка профессиональной готовности учителя осу­ществляется заместителями директора (или всем руководством) школы после посещения уроков и ***определения результатов об­разования детей по степени достижения предметных, метапред- метных, личностных результатов, спрогнозированных в зоне бли­жайшего развития ребенка.***

**Рекомендации руководителям школы**

Разумеется, сам факт проведения собеседования по приведен­ным ниже билетам сначала рассматривается, уточняется и ут­верждается педагогическим советом образовательного учрежде-

ния (или как минимум — методическим советом) и только после этого включается в действующий план методической работы с педагогическими кадрами в школе, то есть учителя сами долж­ны принять решение об использовании собеседования в орга­низации методической работы с ними и именно по этим (или иным) вопросам.

Обязаны предупредить руководителей школ о психологиче­ских трудностях при проведении собеседования с учителями по билетам особенно в тех школах, где оно никогда прежде не про­водилось. Нужно иметь в виду, что никто не любит, чтобы его проверяли, а учителя особенно, поскольку своей работой они при­учены только к тому, что ежедневно сами проверяют и оценивают учеников. Поэтому педагоги перед собеседованием нервничают, некоторые даже ведут себя неадекватно, а этого руководителям ни в коем случае допускать нельзя, ибо нервозность в конечном счете неизбежно негативно отразится на детях.

Мы рекомендуем руководителям прежде всего заранее раз­дать билеты учителям, перед собеседованием позаботиться о благоприятном морально-психологическом климате в педкол­лективе, категорически отказаться от выставления и публично­го объявления отметок за ответы, заменив их качественными характеристиками типа «Мы удовлетворены», «Советуем Вам еще поработать, заняться самообразованием» и предоставить учителям, проходящим собеседование, аттестацию, возмож­ность при необходимости еще подготовиться, прийти еще раз, чтобы ответить по тем вопросам, где было обнаружено незна­ние или ошибки.

Не отказываясь от только что приведенных рекомендаций, советуем руководителям, проявляя терпимость и терпеливость в работе с учителями по организации собеседования по биле­там, одновременно проявлять последовательность и твердость в своем намерении это собеседование провести. По мере накопле­ния опыта в осуществлении этой формы методической работы и контроля собеседование станет привычным для учителей, и нервозность, стрессы, напряженность будут уменьшаться и ис­чезнут, ибо сформируется культура отношений руководителей и подчиненных, учителя поймут полезность и эффективность самообразования, самой процедуры собеседований, проведение которых превратится в норму.

В тех школах, где собеседование по билетам проводилось, ста­ло привычным, эрудиция учителей, их компетентность во всем,

что касается освоения ФГОС, достигались в значительно более короткие сроки по сравнению со школами, где методическая работа была бесконтрольна, пущена на самотек под предлогом ложно истолкованной идеи демократизации управления.

***Всем (и педагогам, и руководителям школ) необходимо понять, что собеседование*** — ***это совершенно необходимый, ничем не за­меняемый этап, и никакие курсовые работы, статьи учителей, интерактивные формы, доклады, портфолио и др. этого этапа, этих форм обратной связи (как одной из основ грамотного управ­ления) не заменяют.***

И, конечно же, чтобы знать объект управления, чтобы осу­ществить научно-методическое обеспечение образовательного процесса, чтобы иметь возможность помогать учителям и, нако­нец, чтобы иметь не только юридическое, но и моральное право управлять людьми, руководители школы (и управленцы более высоких уровней) сами обязаны компетентно разбираться в те­ории и практике ФГОС.

Анализируя опыт работы учителей по освоению ФГОС, мы обнаружили, что обилие инноваций и псевдоинноваций, беспо­рядочность, хаотичность и безграмотность их введения без по­следующей проверки их освоенности и оценки эффективности привели к внутреннему отвержению всего и вся, что навязыва­ется сверху. Это порождает формальную включенность учителей в освоение стандартов, скрытый отказ от саморазвития, имита­цию профессионального развития. Названные факторы делают собеседование с учителями по освоению ФГОС и иные формы обратной связи особенно актуальными.

Заметно, что многие из руководителей (особенно директора школ) на языке стандартов, предметных, метапредметных и лич­ностных образовательных результатов вообще не говорят. Таким образом, входя в любые экспертные, аттестационные группы (со­веты, комиссии), проводящие собеседования по ФГОС, учатся не только те учителя, кто это собеседование проходит, но и те, кто его принимает.

***Обращаем внимание: исчерпывающие ответы на все вопро­сы в билетах читатели найдут, прежде всего, в наших пособиях под №№ 8 и 9 в списке литературы для самостоятельной рабо­ты (см. в конце параграфа), а также в других названных там же источниках.***

**Билет 1**

1. Назовите не менее шести принципиальных новшеств, яв­ляющихся обязательными для реализации учителями в соответ­ствии с ФГОС.

**Билет 2**

1. Как Вы понимаете конвенциональный характер новых стан­дартов? Чем отличается это понятие от прежнего толкования термина «стандарт»?

**Билет 3**

1. Почему и каким образом связаны между собой предметные, метапредметные и личностные результаты образования?

**Билет 4**

1. В основе новых стандартов лежит системно-деятельност­ный подход к организации урока и образовательного процесса в целом. Что означает этот подход в Вашем мышлении и в Вашей практической деятельности?

**Билет 5**

1. Сравните хороший урок при традиционном подходе и этот же урок на основе деятельностного подхода. Назовите не менее пяти отличий. Какие из них подчеркивают деятельностный ха­рактер требований ФГОС, а какие — системный характер этих требований?

**Билет 6**

1. Как должна измениться оценка предметных результатов урока на основании требований ФГОС? Что еще, кроме знаний, умений, навыков по конкретному предмету в соответствии с предметными программами, Вы обязаны оценивать?

**Билет 7**

1. Как Вы сейчас оцениваете метапредметные и личностные результаты образовательной деятельности на уроке?

**Билет 8**

Г Как Вы оцениваете метапредметные и личностные резуль­таты образовательной деятельности на конец отчетного периода (четверти, триместра, полугодия, года)?

**Билет 9**

1. Почему метапредметный результат образования в виде ком­петенции (а не частного предметного умения) не может быть по­лучен учителем одного конкретного учебного предмета?

**Билет 10**

1. Некоторые учителя вместо триединой цели урока (обучение, развитие, воспитание) формулируют цели как получение кон­кретных предметных, метапредметных и личностных результа­тов. Чем чреват такой подход?

**Билет 11**

1. Почему является неграмотным требовать от учителя (или учителю самому предлагать) готовить специальные метапред­метные уроки?

**Билет 12**

1. Назовите требования к уроку, которые необходимы и до­статочны, чтобы этот урок можно было считать соответствую­щим ФГОС.

**Билет 13**

1. Какое место отводит новый ФГОС школьному воспитанию? Чем вы это аргументируете? На какие результаты внеурочной деятельности ориентирует педагогов новый ФГОС? Какие огра­ничения, согласно новому ФГОС, существуют при оценивании качества воспитания в школе?

**Билет 14**

1. Назовите требования к внеурочному мероприятию, которые необходимы и достаточны, чтобы его можно было считать соот­ветствующим ФГОС. Назовите не менее пяти отличий урока от внеурочного мероприятия, если оба они проводятся на основе новых стандартов.

**Билет 15**

1. Покажите на материале своего предмета возможности со­трудничества с кем-то из коллег для получения метапредметно- го результата.

**Билет 16**

1. Покажите возможности сотрудничества с кем-то из коллег для получения личностного результата школьника на материа­ле урочной (по Вашему предмету) и внеурочной деятельности.

**Билет 17**

1. Приведите примеры извлечения учениками нескольких возможных личностных смыслов на материале одного из Ваших уроков.

**Билет 18**

1. Приведите примеры нескольких возможных личностных смыслов воспитанников, которые они (по Вашему прогнозу) смогли бы обрести в ходе проведения одного из организованных Вами внеурочных дел.

**Билет 19**

1. Сформулируйте ценностные основания изучения одной из программных тем. Какие личностные результаты у Ваших уче­ников Вы сможете в этом случае с наибольшей вероятностью прогнозировать.

**Билет 20**

1. Назовите ценностные основания организации одного из внеурочных дел. Какие личностные результаты у Ваших воспи­танников Вы сможете в этом случае с наибольшей вероятностью прогнозировать.

**Билет 21**

1. Назовите не менее трех с Вашей точки зрения самых тяже­лых пороков новых ФГОС. Как Вы намерены в своей урочной, внеурочной и методической деятельности их преодолевать, чтобы по-настоящему заработали прогрессивные стороны стандарта.

**Билет 22**

1. Какие привычные нам в традиционной повседневной ра­боте средства, формы, методы, приемы обучения и воспитания категорически несовместимы с новыми ФГОС?

**Билет 23**

1. Почему проверку получения образовательных результатов по требованиям ФГОС нельзя проводить с помощью заданий на воспроизведение по образцу?

**Билет 24**

1. С помощью какого типа заданий (репродуктивных, в изме­ненной ситуации, в полностью новой ситуации) нужно устанав­ливать достижение учениками предметных, метапредметных и личностных результатов?

**Билет 25**

1. Почему ФГОС уделяют большое внимание проектному и исследовательскому методам обучения, воспитания и развития? В чем их сходство и в чем различие?

**Билет 26**

1. Назовите те предметные (в своей предметной области), ме- тапредметные и личностные результаты образования, которые невозможно получить без применения исследовательского и про­ектного методов. Приведите пример подготовленного учениками под Вашим руководством (тьюторством) действительного иссле­дования и действительного проекта.

**Билет 27**

1. Чем отличаются технологическая карта урока, замысел, план, проект, сценарий, конспект, протокол, описание урока, и какое эти формы имеют отношение к ФГОС? Почему наличие технологической карты урока не является показателем того, что Ваш урок проведен именно на основе ФГОС?

**Билет 28**

1. Назовите методы стимулирования и мотивации учебной деятельности учащихся. Приведите примеры использования на­званных методов на конкретном уроке на основе ФГОС.

**Билет 29**

1. Какими технологиями внеурочной деятельности Вы пользу­етесь? Обоснуйте их соответствие требованиям ФГОС. Приведите пример образовательного путешествия или аудиторного внеуроч­ного занятия, сценического действа, или иной формы внеуроч­ной работы, которую лично Вы организовывали и проводили.

**Билет 30**

1. Каким образом Вы обеспечиваете субъектную позицию уче­ника на уроке и во внеурочной работе? В чем проявляется Ваша личная субъектная позиция?

**Второй вопрос во всех билетах одинаков**

1. Вы готовите открытый урок по проблеме освоения ФГОС с целью обучения (повышения квалификации) приглашенных коллег:

а) назовите не менее пяти аргументов, подтверждающих Ваше убеждение в том, что учитель, работающий на осно­ве ФГОС, не может позволить себе и не должен непосред­ственно пользоваться так называемыми «готовыми» поу­рочными разработками — ни своими прошлыми, ни тем более чьими-то (что, разумеется, не исключает чтения и анализа любой методической литературы с целью своего общего развития, самообразования);

б) сформулируйте идею (содержание, технологию, методику, умение, компетенцию) того, чему смогут научиться у Вас приглашенные учителя;

в) расскажите о проекте этого спланированного и отрежис­сированного Вами урока в конкретном классе;

г) обоснуйте свой план-проект;

д) раскройте свою творческую лабораторию (что и откуда за­имствовано, а что изобретено, разработано лично Вами);

е) назовите запасные методические варианты, если возник­нут затруднения в достижении целей урока;

ж) какие конкретные результаты Вы планируете получить и с помощью каких конкретных методических средств, за­даний Вы планируете оценивать их достигнутость?

ОТВЕТЫ ПО ВСЕМ ПУНКТАМ ТРЕБУЮТ БЕЗУСЛОВНОЙ ОПОРЫ НА ФГОС.

(В подготовке по второму вопросу учителю поможет техно­логия, изложенная в этой книге. См. ч. I, § 5, стр. 88—110. Там же предложены для выбора возможные темы открытых уроков).

**Литература**

**для самообразовательной работы**

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: Российская академия об­разования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008.

См.: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=261>

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Российская академия образования; под ред. В.В. Коз­лова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с. — (Стандарты второго поколения).

***См.:*** <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId~2619>

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ­НЫЙ СТАНДАРТ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. Утвержден приказом Министерства образования и науки Рос­сийской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

См.: <http://nachalka.edu.ru/catalog.asp?ob_no=15648>

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ­НЫЙ СТАНДАРТ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. Утвержден приказом Министерства образования и науки Рос­сийской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

См.: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ­НЫЙ СТАНДАРТ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБ­РАЗОВАНИЯ.

Утвержден приказом Министерства образования и науки Рос­сийской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.

См.: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федера­ции». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Гл. 2 ст. 11; гл. 12 ст. 92, 93, 96, 99.

Си.; <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=l0681>

1. Кокарева З.А. ФГОС: оценка результатов обучения в 1—6 клас­сах. — М., 2016.
2. **Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. - М., 2014.**
3. **Поташник М.М., Левит М.В. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. — М., 2016.**

**§ 3. Как должен измениться учитель,  
осваивающий ФГОС**

Многие учителя, приступив к освоению новых стандартов, чи­тают текст ФГОС, наивно полагая, что этого достаточно, чтобы не только разобраться в сути новшества, но и начать его приме­нять. Ответственно заявляем (проверяли неоднократно): таким образом овладеть стандартами большинству учителей невозмож­но. И дело тут не в том, что мы плохого мнения о большинстве школьных педагогов, это не так.

Нововведение, о котором речь идет в наших книгах, слишком радикальное, чтобы путем ознакомления с текстом документов им можно было овладеть, ничего не меняя в себе. Если называть вещи своими именами, нужно честно признать, что не всякий учитель готов к восприятию ФГОС, а большинство (и молодых, и тех, кто среднего возраста, и тех, кто имеет большой стаж ра­боты) не готово, хотя и по разным причинам. Молодые — по­скольку их в вузе этому не учили (и сейчас не учат), а зрелые и те, кто с большим стажем, испытывают на себе диалектику на­копленного опыта: с одной стороны, он — опора, а потому бла­го; с другой — отягощение, поскольку не позволяет избавиться от привычного, устаревшего, отжившего и тем тормозит освое­ние любого нового.

Овладение новыми ФГОС предполагает: специальную работу самого учителя по развитию общей культуры личности, расши­рению своего кругозора, эрудиции (об этом мы еще раз отдель­но и подробно скажем в конце параграфа), изучение докумен­тов, учебу в И ПК, участие в методической работе не столько предметных методобъединений, сколько в методработе годич­ной команды учителей классов, и, конечно, самообразование, обязательное неформальное прохождение собеседований (см. предыдущий параграф), посещение и анализ открытых уроков коллег, подготовку и проведение своих, их рефлексия и др. Все это нужно, чтобы изменилась личность учителя, чтобы он стал другим — способным к адекватному восприятию и постижению новшества, называемого ФГОС. Алгоритм и содержание работы по самообразованию читатель найдет в книге М.М. Поташника «Управление профессиональным ростом учителя в современной школе». — М., 2010. — Гл. I, § 5 и гл. II, §§ 1—5. Эта работа требует времени, обязательно внутренней мотивации и терпения. Тут ни наскоком, ни одной добросовестностью результатов не достичь, поскольку придется обретать знания и компетенции, которых у учителей прежде не было. Даже очень хороший в прошлом уро- кодатель за год стандартами не овладеет.

Встречаются и те, кто о себе подумает: «Моих знаний по-лю­бому больше, чем у учеников, их достаточно, чтобы я продол­жала работать, как работала. И не стану я тратить время, силы на обретение мифической эрудиции». Пусть эти учителя отве­тят себе, как при нынешнем уровне развитости их интеллекта и общей культуры можно понять, например: почему предметные результаты обучения могут превращаться в новые качества лич­ности ученика только через метапредметные компетенции; или почему понятие «стандарт» означает не точный, а примерный результат; или почему высокие результаты тестовой аттестации в 4 кл., ОГЭ и ЕГЭ не всегда говорят о хорошей работе учителя, а невысокие результаты далеко не всегда говорят о плохой ра­боте педагога? Или пусть эти учителя подготовят хотя бы одно задание на завтрашний урок по использованию известного де­тям знания в новой, незнакомой ситуации и сформулируют к ближайшему уроку ценностные основания содержания учебно­го материала. Ну, как?

В определенной степени учителю в работе над собой помо­жет нижеприведенная сравнительная таблица, которая содержит ряд качеств и умений (не все, разумеется), которыми нужно ов­ладеть в первую очередь. Мы покажем их через изменение от­ношения учителя к различным аспектам своей педагогической деятельности.

*Таблица 4*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры  сравнения | Хороший учитель до освоения ФГОС | Хороший учитель после освоения ФГОС |
| Определение своей пози­ции в обра­зовательном процессе | Декларативное про­возглашение субъект­ной позиции учителя. Реально же - безро­потное, некритичное исполнение приказов, инструкций, рекомен­даций всех и вся, то есть фактическое пове­дение как объекта чьих- либо воздействий и | Четко выраженная субъект­ная позиция во всем, что касается образовательного процесса: только самостоя­тельный выбор (постановка) целей, средств их достиже­ния, самостоятельная оценка результатов и личная ответ­ственность за их достижение. Всемерное развитие субъект­ной позиции учащихся |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | культивирование такой же позиции учащихся | на уроках и во внеурочной работе. (Подробнее об этом см. стр. 8—14 книги) |
| Отношение к работе | Добросовестное, ибо добросовестность едва ли не высшая ценность для учителя | Понимание того, что добро­совестность — хотя и несом­ненно ценность, но не абсо­лютная, так как она может быть ущербной, не гаранти­рует от ошибок |
| Отношение к профессии | Осознание себя как хоть и квалифициро­ванного, но прежде всего учителя-пред­метника, безупречно знающего науку, лежа­щую в основе учебного предмета, и методики ее преподавания | Осознание себя прежде всего как педагога-профессионала эрудиционного типа, то есть учителя, знающего содержа­ние всех предметов в объеме средней школы (или выше), и обязательно педагогику, психодидактику, психологию и др. (без чего невозможно ни понять, ни достичь мета- предметных и личностных результатов образования школьников) |
| Отношение к уровню своей эрудиции, к овладению новыми зна­ниями | Устоявшееся представ­ление о своей самодо­статочности, поскольку результаты учительской работы по данным ЕГЭ высокие | Наличие мотивов, обеспечи­вающих постоянное желание двигаться вперед, расти, развиваться. Продумывание направлений (а, возможно, и составление программы) своего самообразования и развития, изучение в первую очередь аксиологии (теории ценностей и смыслов), без чего невозможно оказать помощь ученикам в пости­жении ценностей жизни и личностных смыслов учебы в школе (и в целом, и при изучении любой темы на каждом уроке) |
| Отношение к преподаваемо­му предмету | Выраженный предмето- центризм, отношение к преподаваемому | Понимание того, что высшая ценность в школе — лич­ность ученика, понимание |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | предмету как к высшей ценности, утверждение культа (поклонения) своего предмета, отно­шение к другим школь­ным дисциплинам и даже к ученику как к ценности второго по­рядка | значимости всего школь­ного образования, каждого предмета в нем и внеурочной работы |
| Отношение к коллегам | Относительно отстра­ненное и независимое | Позиционирование себя как члена педагогической коман­ды учителей, работающей в конкретном классе, понима­ние того, что достичь мета- предметных и личностных результатов можно только совместными усилиями, вза­имодействием с коллегами |
| Отношение к ученику | Как к объекту своих учебных, воспитатель­ных и развивающих воздействий | Исповедование и реализация только субъектной позиции ребенка в образовательном процессе |
| Отношение к родителям учащихся | Как к субъектам, ко­торые не участвуют в образовательном про­цессе, но обязаны его обеспечивать всем, что потребует учитель, вплоть до обеспечения мотивации ребенка к учебе, его дисциплини­рованного поведения на уроках | Отношение как к субъектам договора со школой, у кото­рых есть и обязанности, и права в соответствии с зако­ном: изучать образовательную программу школы, присутст­вовать на уроках, требовать качественного выполнения программы, настаивать на учете потребностей и спо­собностей своего ребенка и др. Стремление привлекать родителей к образовательно­му процессу (во внеурочной работе особенно), влиять на них своей личностью, сделать их своими союзниками |
| Отношение к проектной и исследова- | Нейтральное, как к деятельности, не явля­ющейся обязательной | Безусловное овладение тех­нологией подготовки проек­тов и исследований, личное |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| тельской дея­тельности |  | создание какого-то проекта и личное проведение иссле­дования, так как невозможно обучать тому, чем сам не владеешь |
| Отношение к  внеурочной  работе | Как к необязательной, а нередко как к мешаю­щей качественной учебе школьников | Овладение технологией пла­нирования, методической разработки, организации и т.п. внеурочной работы и по предмету и как обязательно­го педагогического действа в целях воспитания и развития ребенка |
| Отношение к целям и результатам своей работы | Признание и грамотное планирование трие­диной цели урока, но осознанное или неосоз­нанное гипертрофиро­вание цели обучения и потому предметных результатов | Адекватное в соответствии с требованиями ФГОС плани­рование и достижение целей обучения, воспитания и развития учеников в виде не только предметных, но и ме- тапредметных, и личностных результатов образовательной деятельности на уроках и во внеурочной работе |
| Отношение к методам об­учения | Осознанное или нео­сознанное стремление использовать в первую очередь и преимущест­венно методы стимули­рования мотивов долга и ответственности, а также методов принуждения ради гарантированного достижения высоких результатов ЕГЭ | Владение методами стиму­лирования мотивов долга и ответственности, но и обя­зательно мотивов интереса, удивления, опоры на неожи­данность, парадоксальность, занимательность, на создание ситуаций новизны, успеха, соревновательности, исполь­зование учебных игр, стиму­лирование своей личностью |
| Отношение к контролю за усвоением материала | Усвоение контролирует­ся с помощью заданий, вопросов, рассчитан­ных на репродуктивное воспроизведение зна­ний по образцу | Усвоение контролируется только с помощью заданий, вопросов, требующих при­менения усвоенных знаний в частично новой и в полно­стью незнакомой ситуации. Специальная каждодневная подготовка (разработка) учи­телем именно таких заданий |

В конце параграфа есть основания обратиться к руководите­лям школы. Проблема в том, что всеми представителями власти, начиная от первых лиц государства и кончая директором школы, недооценивается необходимость в первую очередь постоянной заботы об учителе. Вспомните любые речи и по телевидению, и непосредственно перед школой в День знаний 1 сентября каждого года. Руководители всех уровней говорят только о том, сколько денег было выделено, какое оборудование и мебель приобретены, что отремонтировано и т.п. И никто даже не упоминает о под­готовке учителя к новому учебному году, хотя именно от него, от качества его подготовки в первую очередь зависит качество образования и по ФГОС в частности.

К сожалению, до сих пор остаются актуальными слова К.Д. Ушинского о том, что в школе ничего нельзя изменить, ми­нуя голову (мы бы добавили: и сердце) учителя. В связи с этим считаем необходимым напомнить руководителям всех рангов: без внимания к изменению личности учителя, без организации этой работы, без научно-методического обеспечения педагогов по ФГОС ничего улучшить в школе невозможно. И это не вто­ростепенная забота и работа руководителей, а первостепенная.

\* \* \*

На этом рукопись книги была закончена, но произошло со­бытие, которое заставило нас написать дополнение, которое Вы сейчас читаете.

Посмотрите в самом начале книги стр. 12, где в качестве ил­люстрации отсутствия субъектной позиции учителя мы привели диалог из «Горе от ума». Как и принято в диалогах, каждая строка начиналась с тире, без указания того, кому принадлежат слова. Мы так поступили, поскольку полагали, что текст из изучаемо­го в школе классического произведения все наверняка помнят, и потому необходимости в назывании имен участников диало­га нет. Однако рецензенты настойчиво предлагали нам назвать имена, утверждая, что педагоги-читатели (кроме словесников) не поймут, откуда диалог и кто его участники. Тогда мы разосла­ли этот фрагмент потенциальным читателям (не словесникам) и были шокированы: никто из учителей при стаже 1—15 лет не знал приведенного фрагмента.

Тут мы вспомнили похожий случай: на наших курсах по ос­воению ФГОС, где присутствовали гуманитарии (словесники и

историки) мы в качестве иллюстрации к дидактической идее, связанной с ФГОС, процитировали три четверостишия, наивно полагая, что все присутствующие учителя их знают:

*Властитель слабый и лукавый,*

*Плешивый щеголь, враг труда,*

*Нечаянно пригретый славой,*

*Над нами царствовал тогда.*

*Его мы очень смирным знали, Когда не наши повара Орла двуглавого щипали У Бонапартова костра.*

*Гроза двенадцатого года Настала* — *кто тут нам помог? Остервенение народа,*

*Барклай, зима иль русский бог?*

«Кто автор строк, откуда они?», — поинтересовались мы. И ни один из нескольких сотен курсантов-гуманитариев не дал ответа, хотя речь идет о... программном^) произведении (это из «Евге­ния Онегина»), Только лектор испытывал жгучее чувство стыда за неприличное для учителя невежество. Педагоги же (словес­ники и историки), услышав ответ, не опустили глаза, а пошли в наступление: «Это, видимо, из 10-й главы, а она неоконченная и в школьную программу не входит» и т.п.

Аналогичный конфуз, описанный нами на стр. 131, был и среди учителей других предметов, когда никто из сотен не дал правильный ответ о периметре квадрата — устной задачи седь­мого класса. А тут директор 109-й московской школы Е.А. Ям­бург рассказал еще более показательный сюжет. К нему обра­тилась учительница из одного российского города с просьбой о консультации по стандартам. Она прошла курсы по ФГОС в областном ИПК, успешно сдала зачеты, экзамены, курсовую работу, давала открытые уроки, владеет темой свободно, но се­товала на то, что руководители школы и методцентр недооце­нивают ее знания и умения, сняли стимулирующие надбавки, грозят при аттестации понизить категорию, всячески притес­няют и даже высмеивают ее.

Евгений Александрович задал ей ряд диагностических вопро­сов по ФГОС и поначалу был приятно удивлен: знания требований новых стандартов были настолько блестящими, что, как говорят, от зубов отскакивали. Мэтр посмотрел привезенные словесни­цей разработки уроков и внеурочных занятий. Среди них было и такое: «Ревизор» Н.В. Гоголя использовался на классном часе «О борьбе с коррупцией», поэма «Мертвые души» была увязана с борьбой с мошенничеством, «Отцы и дети» И.С. Тургенева — для иллюстраций в элективном курсе для старшеклассников «Этика и психология в семейной жизни», ну, а наше все — А.С. Пушкин — использовался так грубо утилитарно, что были все основания для серьезных упреков учителю в вульгаризации содержания обра­зования. Учительница не понимала, что не все на свете нужно «привязывать к столбу пользы», ее так называемое «творчество» было следствием антикультурного подхода в преподавании, хотя учитель этого искренно не понимала, но, судя по всему, была очень добросовестной, деятельной, активной.

Евгений Александрович деликатно спросил: «А чьими работа­ми Вы пользовались при трактовках произведений А.С. Пушки­на: С.А. Венгерова, П.Е. Щеголева, Ю.Н. Тынянова, С.М. Бонди, Ю.М. Лотмана, Н.Я. Эдельмана?». Оказалось, что она впервые(!) слышит эти имена, хотя книги этих авторов для учителя лите­ратуры — то же, что букварь для начинающего учиться малыша.

«Я (дальше шло крепкое русское словцо, хоть и очень меткое, но непечатное, которое мы интерпретируем как «ошалел»). Пере­до мной был учитель русского языка и литературы, получивший большое число баллов по ЕГЭ в школе, высшее(!) образование в педагогическом университете и более 10 лет проработавший в школе», — рассказывает известный директор.

Думаю, читателю уже все ясно, и потому перейдем к выводам.

Досконально знать содержание ФГОС еще недостаточно, что­бы быть хорошим современным учителем. Дело в том, что любое новшество (в том числе и ФГОС) требует добротного основания, коим является только высокий уровень общей культуры лично­сти. И если этого фундамента нет, то любые новшества стано­вятся карикатурными, уродливыми.

Наш опыт показывает, что приведенная ситуация не только не единичная, она достаточно массовая, не зависит от преподаваемо­го предмета и часто встречается последнее время у учителей всех школьных дисциплин. «Десятки лет, отданные школе, награды и звания, признание коллег, самоотверженный труд, педагогический опыт, добросовестное отношение к работе, сердце, отданное детям, и даже интеллект, натренированный в знании своего предмета, у учителя с низким уровнем общей культуры личности и куцым мировоззрением будут приносить вред детям, и в этом надо при­знаться без каких-либо оговорок», — написал нам Председатель Комитета по образованию Новониколаевского района Волгог­радской области П.В. Митяшов. Мы с ним полностью согласны.

Рассмотрим ситуацию подробнее. Почему вне высокой куль­туры личности столь значимые и основанные на высоких ценно­стях качества педагога оказываются вредными для детей в гора­здо в большей степени, чем обычная школьная серость и халтура!

Начнем с известной фразы, приписываемой Отто фон Бисмар­ку — «железному канцлеру» германского второго рейха: «Фран­ко-прусскую войну выиграл немецкий школьный учитель!». Это верная и очень страшная мысль. Она говорит именно о предан­ных своему делу, хорошо обученных, высокопрофессиональных, отлично знающих свой предмет и владеющих эффективными методами воспитания школьных работниках, вырастивших не одно поколение жестоких и убежденных в своем национальном превосходстве милитаристов, не просто победителей в одной из войн, но развязавших две самые кровопролитные в истории мировые войны, ставшие в конечном итоге катастрофой для их собственной страны.

Немецкий учитель второго и третьего рейха — яркий пример профессионала школьного дела, но с куцым мировоззрением (что может быть более куцего, чем убеждение в том, что «Герма­ния превыше всего!»).

Такой учитель безусловно не обладает культурой личности, которая может быть названа высокой. Ни один из признаков этой культуры: критичность мышления, богатый эмоциональный мир, сочувствие к слабым и незащищенным, уважение к различным народам, широкий взгляд на окружающий мир природы, лю­бознательность и склонность к самоиронии, развитое чувство юмора без пошлости, уважение к традициям и вера в прогресс, личный и оттого скромный в высказываниях патриотизм — не свойственен учителю, «выигрывающему завоевательные войны». Острота и жесткость приведенного позволяет уверенно утвер­ждать: «Любой педагогический профессионализм вне высокой культуры личности учителя — опасен и вреден».

Что делать? Ответ один: усиленно заниматься самообразова­нием, развитием общей культуры своей личности (чтение книг,

общение с коллегами-интеллектуалами, с профи, посещение те­атров, на телевидении смотреть преимущественно канал «Куль­тура», совершение экскурсий, посещение музеев, выставок и т.п.).

Но и это не все. Чтобы стать хорошим учителем-профессиона- лом, владеющим ФГОС, нужно преодолеть в себе болезненную не­терпимость к замечаниям, к критике. Мы не знаем ни одной кате­гории специалистов, кроме учителей, кто бы до такой степени не переносил никаких неположительных мнений о своих уроках, о стиле работы, обо всем, что касается оценки его мыслей и действий.

До отвратительности типичная картина в современной шко­ле, которую постоянно приводят директора и завучи: после по­сещенного урока, внеурочного занятия и т.п. учителю были на­званы ошибки, упущения, дефекты планирования и т.п.; все это было обоснованным, грамотно аргументированным и высказано в безупречно корректной форме.

Даже не попытавшись вникнуть в суть замечаний, учитель мгновенно приступает к шантажу руководителей: «Не нравлюсь — я сейчас же подам заявление об уходе в другую школу, где мне не будут отравлять жизнь, а еще и спасибо скажут». Это грубый шантаж, поскольку кадров не хватает.

Тут есть много тем для обсуждения. В аспекте темы параграфа нам важно, чтобы учитель-читатель понял одно: «Нет никакого другого способа развития своего профессионального мастерства, кроме как выяснение, осознание и исправление своих недостатков, неумений, ошибок, упущений, просчетов». Только тот учитель, ко­торый сам зовет к себе на уроки экспертов, квалифицированных и взыскательных коллег, хорошо методически подготовленных завучей и директоров и просит о некомплиментарных оценках и даже в мелочах не позволяет себе хоть на мгновенье стать кры­ловской вороной, а ценит честную экспертную оценку и серьез­но задумывается над каждым замечанием, — только тот и может дорасти до высоких требований ФГОС.

1 Соборное уложение 1649 года — полный свод правовых установлений мо­сковского царства, действовал как основной закон России до 1833 года, когда был заменен Сводом законов российской империи, подготовленный М. Сперанским и введенным в действие Николаем I.

1. **группа — против**

   * Весь текст ФГОС — очередное вредное словоблудие, по­скольку все, что там есть, якобы нового и прогрессивного, мы и до них знали. Вся «новизна» только в словах, и то вывернутых и не по-русски. В основе ФГОС — низкопоклонство перед гнилым западом, наподобие «свобода самоопределения личности учени­ка» или «свобода педагогических коллективов и каждого учите­ля в конструировании образовательных программ»;
   * Какое значение имеет оценка стандартов: плохи они или хороши, если они не обеспечены ресурсами: кадровыми (из ву­зов приходят учителя, ничего о ФГОС не слышавшие; об ИПК — даже говорить не хочется); временными (с учителя не только не сняли, но и увеличили непомерную отчетность); финансовыми (за­были, что бесплатный сыр бывает только в мышеловке); управлен­ческими (руководителей всех уровней от школьного до областного никто не посвятил в педагогику ФГОС, и потому они не знают, внедрением чего управляют и не понимают, что нужно контроля ровать. Остается только риторика и отчеты, что их и устраивает);

   [↑](#footnote-ref-1)
2. Названные формы внеурочной работы не имеют синонимов и аналогов в русском языке. Суть этих форм читатель найдет в любом поисковике в Ин­тернете. [↑](#footnote-ref-2)
3. *Прекрасны вы, брега Тавриды,*

   *Когда вас видишь с корабля При свете утренней Киприды,*

   *Как вас впервой увидел я;*

   *Вы мне предстали в блеске брачном: На небе синем и прозрачном Сияли груды ваших гор,* [↑](#footnote-ref-3)
4. Законы XII таблиц — первый свод законов древнего Рима, составленный во второй половине V века до н. э., записанный на двенадцати каменных пли­тах и выставленный для всеобщего обозрения на Форуме, др. русск. «градцкой» — др. греч. «полисный» — совр. русск. «государствен­ный»; др. русск. «греческий» — др. греч. «ромейский» — совр. русск. «визан­тийский»; др. русск. «царь» — др. греч. «василевс» — совр. русск. «император». [↑](#footnote-ref-4)
5. «Сделал, что мог, пусть кто может, сделает лучше» (лат.). Фраза, которой римские консулы заканчивали свою отчетную речь в народном собрании, передавая полномочия преемникам. [↑](#footnote-ref-5)