

# Я – эффективный учитель



Как мотивировать к учебе и повысить  
успешность «слабых» учащихся







# Я – ЭФФЕКТИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ

Как мотивировать к учебе и повысить  
успешность «слабых» учащихся?

*Учебно-методическое пособие*



2017

Москва

Университетская книга

УДК 371.321.1  
ББК 74.21  
Я11

Я11 Я – эффективный учитель: как мотивировать к учебе и повысить успешность «слабых» учащихся: учебно-методическое пособие / Составители: Н.В. Бысик, В.С. Евтюхова, М.А. Пинская. – М.: Университетская книга, 2017. – 164 с.

ISBN 978-5-98699-247-1

Данное пособие содержит разнообразный педагогический инструментарий, позволяющий учителю эффективно преподавать и профессионально развиваться. В нем представлены методики и технологии, которые помогут учителям повысить качество преподавания, стимулировать активность учащихся и обеспечить им поддержку на основе организации продуктивного сотрудничества всех участников педагогического процесса.

Пособие адресовано педагогам и администрации школ, руководителям и специалистам органов управления образованием, работникам организаций высшего и дополнительного профессионального образования, специалистам методических служб.

ISBN 978-5-98699-247-1

УДК 371.321.1  
ББК 74.21

© Бысик Н.В., Евтюхова В.С.,  
Пинская М.А., 2017  
© Университетская книга, 2017

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	7
<b>Глава 1. Модели эффективного преподавания и оценка работы учителя.....</b>	<b>9</b>
1.1. Профессиональная рамка: в поисках баланса между единством и уникальностью.....	9
1.2. Инструменты оценки. Как обеспечить корректность исследования?.....	10
1.3. Компоненты эффективного преподавания.....	11
<b>Глава 2. Формирующее оценивание – инструмент эффективного преподавания .....</b>	<b>22</b>
2.1. Универсальные оценочные техники и инструменты.....	26
2.2. Рефлексивные оценочные техники.....	31
2.3. Оценочные техники для курсов по гуманитарным и общественно-историческим предметам.....	38
2.4. Оценочные техники для курсов по естественнонаучным предметам.....	44
<b>Глава 3. Педагогические инструменты для работы с отстающими и немотивированными учащимися.....</b>	<b>47</b>
3.1. Обеспечение равных возможностей для опроса.....	49
3.2. Принимающая и корректирующая обратная связь.....	53
3.3. Нахождение ученика в зоне «вытянутой руки».....	56
3.4. Оказание индивидуальной помощи в затруднениях.....	58
3.5. Поддержка и похвала за учебные достижения, персональный подход.....	61
3.6. Уважительное отношение.....	65
3.7. Удержание паузы между вопросом и прерыванием ответа.....	67
3.8. Качественная четырехступенчатая обоснованная похвала.....	70
3.9. Внимание к личному опыту ученика.....	72
3.10. Помощь при ответе, наводящие вопросы.....	75
3.11. Внимательное слушание.....	78
3.12. Установление физического контакта.....	81
3.13. Стимулирование мышления вопросами высокого уровня.....	83
3.14. Приятие чувств.....	89
3.15. Пресечение плохого поведения.....	92

---

<b>Глава 4. Инструменты организации обучения: рекомендации</b>	
<b>Джона Хэтти продвинутому учителю</b> .....	97
4.1. Уровень успеваемости в начале работы (предшествующие достижения).....	98
4.2. Желаемый уровень в конце работы (планируемый результат).....	106
4.3. Пути достижения целей. Учебный план (что нужно преподавать, выбор ресурсов и прогресс) .....	117
4.4. Совместная работа учителей и критический анализ при подготовке урока.....	122
4.5. Возможные задания для учителя и учеников.....	131
<b>Глава 5. Инструменты профессионального развития учителя</b> .....	133
5.1. Профессиональные сообщества обучения.....	133
5.1.1. Идея, цели и основные характеристики.....	133
5.1.2. Профессиональные сообщества обучения. Инструкция для школьной команды.....	136
5.1.3. Модель исследования урока как инструмент активности профессиональных сообществ обучения.....	141
5.2. Коучинговый подход в школьном образовании. Коуч-позиция современного педагога .....	150
<b>Заключение</b> .....	162

## ВВЕДЕНИЕ

В учебно-методическом пособии, которое вы, наши уважаемые коллеги, держите в руках, собраны наиболее эффективные отечественные и зарубежные методики, технологии и приемы улучшения качества преподавания.

Важно отметить, что пособие подготовлено в рамках федерального проекта<sup>1</sup>, направленного на оказание помощи школам, функционирующим в неблагоприятных внешних условиях и обучающих сложный контингент школьников. Такие школы, как правило, расположены в сельской местности, отдаленных северных территориях, рабочих поселках и на окраинах крупных городов. Зачастую в них собираются учащиеся с низкими образовательными запросами и мотивацией, с проблемами в успеваемости и поведении.

Многие из них плохо владеют русским языком, воспитываются в семьях с низким достатком и культурным уровнем. Такие школы почти всегда слабо обеспечены материальными ресурсами, имеют низкие образовательные результаты, многие учителя имеют недостаточно высокую квалификацию.

Поскольку количество таких школ в последнее время не уменьшается, им необходимо предоставить особую помощь, в частности, повысить профессионализм работающих там учителей.

Именно поэтому мы постарались собрать все то, что может помочь учителям реально улучшать качество своей работы. В свою очередь, это, как мы надеемся, будет способствовать улучшению учебных достижений учащихся.

Первая глава содержит описание эффективных инструментов преподавания. В частности, в ней представлены модели эффективного

---

<sup>1</sup> Государственный контракт № 08.023.12.0007 от 26 апреля 2016 г. «Разработка, апробация и внедрение системы мер по повышению качества работы школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, с различными социальными статусами и затратами ресурсов школы»



преподавания, методика формирующего оценивания и оценки работы учителя.

Вторая глава представляет собой обзор основных инструментов поддержки и стимулирования обучаемых, в частности формирующего оценивания – одного из средств эффективного преподавания.

Третья глава включает описание педагогических инструментов для работы с отстающими учениками, включая такой, как TESA<sup>1</sup>.

В четвертой главе описаны методы и инструменты организации обучения, разработанные Джоном Хэтти<sup>2</sup>, а также изложены его рекомендации продвинутому учителю.

В пятой главе вниманию читателя предложены инструменты профессионального развития педагога: самообучающиеся сообщества учителей, технология совместного планирования и анализа уроков, коучинговый подход.

Учебно-методическое пособие, которое вы держите в руках, представляет собой совокупность материалов, подготовленных коллективом авторов. В его состав вошли Надежда Бысик и Марина Пинская – сотрудники Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», а также Виктория Евтюхова, предоставившая материал о коучинговом подходе в образовании, директор школы в г. Красный Сулин, Ростовской области. Ценный вклад в работу внесла переводчик Анна Пинская. Авторы провели серьезную работу по отбору уникального российского, зарубежного, а также опыта собственной педагогической деятельности, представленного в пособии авторскими разработками.

Мы надеемся, что настоящее учебно-методическое пособие будет вам полезно, особенно в том случае, если ваша школа стремится преодолеть негативное воздействие внешних факторов и перейти в эффективный режим работы.

---

<sup>1</sup> «Ожидания учителей и учебные достижения учащихся / Teacher Expectations & Student Achievement (TESA)» – популярная программа и методическое пособие для учителей, распространенное в зарубежных школах.

<sup>2</sup> Джон Хэтти – автор бестселлера в области образования: книги «Видимое обучение», первое издание которой вышло в 2008 году. Все книги и другие материалы Д. Хэтти можно найти на сайте <https://visible-learning.org>.

## Глава 1

# МОДЕЛИ ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ И ОЦЕНКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

### 1.1. Профессиональная рамка: в поисках баланса между единством и уникальностью

Для того чтобы оценить, насколько квалификация учителя соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, необходимо, как и в случае оценки достижений учащегося, использовать набор четких критериев.

Этот набор определяет профессиональную рамку качественного (эффективного) преподавания. Важно, чтобы это были единые, установленные на национальном уровне, четко заданные критерии, которые обеспечивали бы общее для всех видение и понимание профессионального мастерства и позволяли измерять и оценивать его более объективно.

При этом следует подчеркнуть, что в ходе такой оценки, пусть она и строится на основании единых критериев, общих для всех школ и учителей, должен учитываться школьный контекст. Он включает в себя множество факторов, в том числе социально-экономическое положение семьи и особенности учеников, которые должны приниматься во внимание при оценке качества работы и уровня квалификации учителя.

Каждая конкретная школа не может выступать лишь в роли пассивного объекта оценивания. Для того, чтобы оценка влияла на процесс преподавания, необходимо, чтобы школа активно участвовала в формировании единых критериев. Участие может проявляться во внесении по инициативе школы дополнений в перечень критериев и уточнений их содержания и выделении значимых для конкретной организации областей и параметров оценивания. В конечном счете это необходимо для того, чтобы учитель соотносил цели своего развития с задачами и стратегическими интересами школы.

Кроме того, такой подход к оцениванию позволяет достичь баланса между самостоятельностью и спецификой школ и необходимостью сформировать единый перечень критериев эффективного преподавания и инструментов для оценки качества работы учителей.

Оценочные критерии и профессиональный профиль учителя в целом могут быть также адаптированы к возрастной ступени и особенностям обучения.

## **1.2. Инструменты оценки.**

### **Как обеспечить корректность исследования?**

Недостаточно просто задать критерии. Важно, чтобы используемые оценочные инструменты были корректны и фокусировались на том, что делает деятельность учителя эффективной.

Поэтому при выборе и разработке таких инструментов важно следовать следующим принципам:

- отбирать только необходимую и полезную информацию;
- обеспечивать достоверность данных и их прозрачность;
- использовать широкий перечень источников;
- обеспечивать корректность методов сбора информации и придерживаться высоких этических норм в ходе всего процесса оценивания.

Здесь нет необходимости «изобретать велосипед». Наиболее распространенными инструментами и источниками информации при оценивании учебных достижений, соответствующих рамке профессиональных умений учителя, являются:

- 1) экспертное наблюдение в классе;
- 2) самооценка учителя;
- 3) портфолио учителя.

Подчеркнем, что наблюдение в классе является наиболее распространенным инструментом систематического исследования и оценки деятельности учителей в большинстве стран-участниц ОЭСР, включая США, Канаду и некоторые страны Азии, традиционно лидирующие в международных сравнительных исследованиях качества образования.

Именно наблюдение за работой учителя в классе позволяет оценить, как он строит взаимодействие с учениками и организует учебную среду, проанализировать и оценить стиль его взаимодействия с учениками и эффективность приемов и методов, используемых им для организации учебной среды.

Введение профессиональной рамки и корректной процедуры исследования учительских практик на предмет соответствия этой рамке способствует решению двух существенных задач:

1) создает в школе критерии для оценки и управления качеством педагогической деятельности, а также основания для стимулирования учителей;

2) помогает учителям в выстраивании траектории своего профессионального развития, поскольку позволяет ясно определить свои сильные стороны и актуальные проблемы.

Рамка эффективного преподавания также используется учителями для самооценивания, взаимного оценивания и совместного планирования уроков с последующим взаимонаблюдением.

Подобные рамки можно рассматривать как модели эффективного преподавания, позволяющие отдельному учителю, командам учителей и педагогическим коллективам выстраивать планы профессионального роста.

Для этого учитель, проводящий наблюдения на уроке, должен:

1) соотносить свою деятельность или деятельность своих коллег с оценочным листом, составленным на основе модели эффективного преподавания;

2) определять сильные и слабые стороны в наблюдаемой практике, фиксировать недостатки приемов и педагогических инструментов;

3) ставить задачи по освоению новых форм преподавания, улучшению стиля работы и профессиональных установок.

Ниже мы характеризуем рамочные компоненты эффективного преподавания.

### **1.3. Компоненты эффективного преподавания<sup>1</sup>**

#### **Блок 1: менеджмент**

##### **Компонент 1А: Организация учебной среды**

*Организация пространства, материалов и оборудования для поддержки учебной активности*

1. Мебель расставлена так, чтобы учитель и ученики могли свободно передвигаться во время урока.

2. Учитель организует классное пространство и оборудование так, чтобы поддерживать активность детей на уроке.

---

<sup>1</sup> Изложено на основе опыта эффективного преподавания в штате Луизиана, США (Louisiana Components of Effective Teaching)

3. Необходимые для занятия учебные материалы, пособия, оборудование имеются и готовы к использованию.

4. Есть признаки предварительной подготовки классного пространства к уроку.

5. Классное пространство организовано так, что позволяет осуществлять разные формы учебной работы.

6. Классная комната чиста, убрана и безопасна.

7. Все, что представлено в классной комнате, создает приятную атмосферу и тематически связано с учебным процессом.

*Поддержка позитивного учебного климата*

1. Ученики чувствуют себя комфортно, легко и естественно общаются с учителем.

2. Учитель поддерживает абсолютно всех учеников.

3. Ученики знают, что от них ожидает учитель, и эти ожидания достаточно высоки.

4. Ученики получают поддержку как в вербальной, так и в невербальной форме.

5. Абсолютно все ученики демонстрируют свое доверие учителю.

6. Учитель справедлив и последователен по отношению ко всем ученикам.

7. Климат в классе свидетельствует о взаимной вежливости и уважении.

### **Компонент 1В: Максимально продуктивное использование времени**

*Распорядок и организация времени на уроке*

1. Учебная работа начинается без промедления.

2. Все дети понимают распорядок урока.

3. Все дети понимают указания учителя.

4. Распорядок начала и окончания урока, выполнения заданий, задачи материалов отработан и поддерживается постоянно.

5. Смена форм работы проходит без потери времени.

6. Ученики активно вовлечены в работу в течение всего урока.

*Эффективное использование времени*

1. Ученикам, закончившим работу быстрее других, даются другие задания.

2. Учитель справляется с возникающими помехами с минимальной потерей времени.

3. Учитель минимизирует отклонения учеников от запланированной работы.

4. Учитель минимизирует время, которое ученики проводят в ожидании, ничего не делая; ученики активно и явно вовлечены в учебную

работу. Учебная работа укладывается в отведенное для нее время и продолжается до завершения урока.

**Компонент 1С: Управление поведением учеников, обеспечивающее возможность продуктивной учебной деятельности**

*Наличие установок и ожиданий в отношении поведения учеников, внимание учителя к этим вопросам*

1. Поведение учеников и качество их учебной работы свидетельствуют о том, что им понятно, чего от них ожидают.

2. Правила и нормы обозначены, объяснены и постоянно поддерживаются.

3. Последствия неприемлемого поведения и отвлечения от учебной деятельности четко обозначены.

*Использование различных инструментов для поддержки учебной деятельности*

1. В ходе урока учебная деятельность учеников эффективно отслеживается.

2. Неприемлемое поведение останавливается, переориентируется и (или) влечет за собой иные обоснованные последствия.

3. Учитель использует превентивные меры, предотвращая возникновение проблем.

4. Частая смена задач обеспечивает концентрацию внимания и сосредоточенность на задании.

5. Нет учеников, отвлекающихся от работы.

## **Блок 2: Преподавание**

**Компонент 2А: Эффективное осуществление преподавания**

*Использование техник, которые повышают результативность урока*

1. Учитель вовлекает учеников в осмысление целей, логики и результатов урока.

2. Используется набор разнообразных методов преподавания и форм учебной работы.

3. Внимание всех учеников концентрируется перед каждым новым видом работы.

4. Выбранные формы работы повышают эффективность учебной деятельности.

5. Указания, необходимые для постановки учебной задачи, ясны и содержательны.

*Последовательность урока, наличие различных элементов, способствующих обучению*

1. Урок начинается с работы, которая концентрирует внимание учеников.

2. Дается общий обзор урока (устанавливаются цели, даются отсылки к прошлым и будущим урокам, концентрируется внимание детей).

3. Фокус на содержании урока (работа сосредотачивается на освоении новых понятий и умений).

4. Ученики имеют возможность самостоятельно практиковаться в изучаемых понятиях и умениях.

5. Урок включает обзор происшедшего.

6. Урок включает формальное завершение.

7. Мониторинг осуществляется постоянно в течение всего урока.

8. Дается обратная связь относительно учебных достижений учеников.

9. Урок разворачивается в логической последовательности, с хорошо организованным содержанием.

*Использование приемлемых учебных материалов и дополнительных средств для достижения учебных целей*

1. Различные материалы и дополнительные средства используются для того, чтобы заинтересовать учеников и сделать преподавание разнообразным.

2. Использование материалов и дополнительных средств способствует улучшению результатов.

3. Материалы и дополнительные средства приспособлены к индивидуальным особенностям учеников (например, кинестетическое, визуальное, аудиальное восприятие).

4. Материалы и дополнительные средства служат углублению, закреплению и расширению формируемых представлений.

*Корректировка урока в случае необходимости*

1. Учитель взаимодействует с учениками так, чтобы своевременно отслеживать необходимость корректировки хода урока.

2. Когда возникает необходимость, учитель корректирует ход урока, меняя его план, импровизируя.

3. Если необходимо, учитель повторяет то, что не было освоено или было сделано (освоено) неверно.

**Компонент 2В: Учитель дает соответствующее (приемлемое) содержание**

*Представление содержания предмета на уровне, соответствующем развитию учеников*

1. Учитель хорошо знает содержание предмета.
2. Учитель приспособливает содержание к способностям учеников, уровню их достижений и интересам.

*Представление учебной информации*

1. Информация представляется четко и логично.
2. Сообщается современная актуальная информация.
3. Устаревшая информация корректируется с помощью дополнительных источников.

*Использование релевантных примеров, неожиданных ситуаций и актуальных событий для раскрытия содержания*

1. Содержание обучения связано с жизненным опытом учеников.
2. Содержание обучения соотнесено с актуальными событиями в жизни учеников.
3. Школьников учат применять получаемую информацию и формируемые умения в жизни.

**Компонент 2С: Учитель обеспечивает ученикам возможность активно включаться в учебный процесс**

*Учет индивидуальных особенностей учеников*

1. Применяемые учителем методы, формы работы, материалы, задания и формы оценивания обеспечивают учет таких различий, как: способы восприятия информации учениками (визуальный, аудиальный, кинестетический); возможности учащихся к освоению различных объемов информации; различия в их уровне зрелости и интересах.

*Демонстрация способности эффективно взаимодействовать с учениками*

1. Учитель демонстрирует корректную устную и письменную коммуникацию.
2. Дается ясное указание, как выполнить задание.
3. Учитель определяет этапы, необходимые для выполнения задания.
4. Ученикам по мере необходимости даются примеры выполнения заданий.
5. Используемая учителем лексика соответствует уровню данного класса.
6. Ученикам задается достаточно много процедурных вопросов.



*Развитие критического мышления детей*

1. Учитель использует разнообразные вопросы, направленные на развитие критического мышления. Ученикам предоставляется время на подготовку к ответу.
2. Открытые вопросы используются чаще, чем вопросы с выбором вариантов ответов.
3. Учитель предлагает сначала пробные вопросы.
4. Учебная работа способствует развитию критического мышления.
5. Существуют возможности для принятия решений и решения проблем.
6. Учебные задания требуют креативности, творческого поиска, мышления на уровне, превосходящем уровень имеющихся знаний.

*Поощрение учеников к активному участию*

1. Все ученики получают возможность активно и открыто участвовать в уроке, поощряются за это.
2. Поощряется высказывание своих идей. Ответы учеников и высказанные ими идеи используются, чтобы поддержать взаимодействие.
3. Взаимодействие и сотрудничество учеников поощряется.
4. Ученики поощряются к тому, чтобы учитывать в своем ответе идеи и ответы своих товарищей.

**Компонент 2D: Оценивание***Проведение непрерывного мониторинга достижений учеников (неформальное оценивание)*

1. Учитель постоянно отслеживает включенность детей в выполнение задания (в начале, в процессе, после завершения).
2. Учитель проверяет понимание учениками материала посредством вопросов, несколько из которых имеют повышенную сложность.
3. В ходе работы учеников учитель ходит по классу, чтобы оценить их прогресс.
4. Учитель требует, чтобы ученик демонстрировал то, что было освоено.
5. Мониторинг распространяется на всех учеников класса, а не только на маленькую группу.

*Обеспечение всех учеников своевременной обратной связью относительно их прогресса*

1. Учитель последовательно обеспечивает обратную связь с учениками в продолжение урока.

2. Учитель подтверждает правильность/неправильность ответа и объясняет, почему ответ верный или неверный.

3. Даются специальные рекомендации для исправления ошибок.

4. Похвала следует за особенное старание.

5. Учитель дополнительно обращается к ученикам, у которых возникли трудности.

6. Специальную обратную связь получают ученики, достигшие результатов.

Ниже представлен пример оценочного листа (табл. 1), который могут заполнять учителя при посещении уроков своих коллег, наблюдая работу учеников по обозначенным выше критериям.

Таблица 1

### Оценочный лист наблюдения в классе

Школа \_\_\_\_\_

Учитель \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Показатели	Н/Н	1	2	3	4	Комментарии
<i>Блок 1: Менеджмент</i>						
1А. Организация пространства, материалов и оборудования для поддержки учебной активности						
1А. Поддержка позитивного учебного климата						
1В. Распорядок и организация времени на уроке						
1В. Распределение времени на разные формы работы						
1С. Установки и ожидания в отношении поведения учеников						
1С. Использование инструментов мониторинга для поддержки учебной деятельности						
<i>Блок 2: Преподавание</i>						
2А. Использование техник, которые повышают результативность урока						
2А. Последовательность урока, способствующая повышению эффективности учения						

Окончание табл. 1

Показатели	Н/Н	1	2	3	4	Комментарии
2А. Использование приемлемых материалов и дополнительных средств для достижения учебных целей						
2А. Корректировка хода урока в случае необходимости						
2В. Представление содержания предмета на уровне, соответствующем развитию учеников						
2В. Представление содержания предмета						
2В. Использование релевантных примеров, неожиданных ситуаций и актуальных событий для раскрытия содержания						
2С. Учет индивидуальных особенностей учеников						
2С. Демонстрация способности эффективно взаимодействовать с учениками						
2С. Развитие критического мышления учеников						
2С. Поощрение учеников к активному участию						
2D. Проведение непрерывного мониторинга достижений учеников (неформальное оценивание)						
2D. Обеспечение всех учеников своевременной обратной связью относительно их прогресса (неформальное и формальное оценивание)						

Оценки:

Н/Н – не наблюдается;

1 – неудовлетворительно;

2 – нуждается в улучшении;

3 – хорошо;

4 – превосходно.

Следующий пример представляет рамку эффективного урока (табл. 2), ориентированного на развитие у учеников критического мышления, коммуникации и креативности, применяемую в проекте Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) по формированию и оценке умений XXI века.

Таблица 2

## Рамка эффективного урока

		Время				
Формы работы	Учитель говорит, объясняет					
	Ученики выступают					
	Общая дискуссия					
	Работа в группах					
	Работа в парах					
	Индивидуальная работа					
	Перерывы в работе					
		Отсутствует	Скорее отсутствует	Скорее присутствует	Присутствует	Не могу оценить
Типы взаимодействия	Ученик – ученик (кооперируются, спорят, прерывают друг друга, вмешиваются в работу друг друга и т.д.)					
	Ученик – учитель (задают вопросы, отвечают, привлекают внимание, комментируют и т.д.)					
	Ученик – ученик, внутреннее обсуждение (неформальное, шепотом во время работы над заданием и т.д.)					
	Общая реакция учеников (все или большинство смеются, удивляются, выражают недовольство и т.д.)					
	Общее выражение скуки, неучастие в работе					
	Учитель – весь класс (объясняет, дает задание и т.д.)					
	Учитель – ученик (задает вопрос, дает обратную связь, делает замечание и т.д.)					
	Учитель – ученик, внутреннее обсуждение (неформальное, шепотом во время работы над заданием и т.д.)					

Продолжение табл. 2

<b>Пространство</b>	Мебель не закреплена и используется в соответствии с задачами						
	Ученики перемещаются в соответствии с учебными задачами						
<b>Взаимодействие, дебаты</b>	Учитель инициирует взаимодействие учеников						
	Учитель находится в зрительном контакте с детьми						
	Учитель реагирует на все проблемы учеников						
	Учитель стимулирует детей задавать вопросы						
	Учитель поощряет обмен мнениями						
	Ученики инициируют обсуждение между собой						
	Ученики инициируют обсуждение с учителем						
<b>Обратная связь</b>	Учитель дает обратную связь постоянно						
	Учитель дает обратную связь позитивно						
	Ученики дают обратную связь на работы друг друга						
	Ученики дают обратную связь учителю						
<b>Внимание к различиям</b>	Учитель уделяет внимание различным коммуникативным навыкам учеников						
	Всем ученикам разрешено участвовать во всех видах работ						
	Учитель подхватывает инициативу учеников						
	Учитель учитывает культурные различия						
	Учитель внимателен к социальной дифференциации учеников						

Окончание табл. 2

<b>Общая оценка</b>	Ученики работали активно					
	Ученики работали с удовольствием					
	Ученики предлагали интересные идеи и творческие решения					
	Ученики проявляли признаки скуки					
	Ученики высказывали свои мнения и идеи					
	Ученики задавали вопросы друг другу, обсуждая разные мнения					
	Ученики принимали чужие идеи (не обязательно соглашаясь)					
	Ученики не уважали чужие мнения и идеи					
	Ученики плохо вели себя на уроке, проявляя неуважение к учителю и друг другу					
	Ученики допускали проявления агрессии на национальной почве, религиозной и др.					

## Глава 2

### ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ – ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Об эффективном преподавании можно вести речь, когда в центре образовательного процесса находится активный и самоорганизующийся ученик. В таком случае учитель перестает быть «транслятором знаний» и занимает позиции фасилитатора, тьютора.

Такой подход позволяет разделить обучение на «преподавание» учителя и «учение» учащегося, которому отдан безусловный приоритет. Основой образовательной стратегии в таком подходе являются:

- образование в течение всей жизни (причем инициатором является тот, кто учится);
- вариативность и индивидуализация обучения;
- компетентностный подход, тесно связанный с активным характером обучения.

При таком подходе ученику, несомненно, необходим доступ к оцениванию. Это, в свою очередь, означает, что учителю необходимо:

- поделиться с учеником инструментами оценивания;
- раскрыть ему основания или критерии, по которым производится оценивание, предоставить возможность воспользоваться результатами оценивания.

Там, где это было сделано, прежде всего повышалась мотивация самого учащегося к учению, освоению знаний.

Этот подход и соответствующий ему инструментарий называется «внутриклассное формирующее оценивание» или «оценивание для обучения».

Наблюдая за учениками в момент обучения, собирая информацию на основе обратной связи и осторожно проводя эксперименты в ходе учебного процесса, учителя могут:

- многое узнать о том, как школьники воспринимают материал и как реагируют на те или иные приемы преподавания;

- получить информацию о том, как много и насколько успешно учатся их ученики;
- на основе полученной обратной связи переориентировать преподавание так, чтобы дети учились более активно и эффективно.

Педагоги, предполагающие, что ученики выучили то, что они пытались им преподавать, часто испытывают разочарование после проведения контрольных работ и тестов, убеждаясь в том, что это совсем не так. Увы, дети не обучаются так хорошо, как того ждут от них учителя. Есть огромный разрыв между тем, что дал преподаватель, и тем, чему обучились школьники.

Формирующее оценивание необходимо для того, чтобы заранее диагностировать, как идет процесс обучения, с целью обнаружить этот разрыв и внести в процесс преподавания необходимые изменения.

### **Отличия формирующего оценивания от традиционного**

1. Формирующее оценивание сконцентрировано на учении.

Оно фокусирует внимание и учителя, и ученика в большей степени на отслеживании и улучшении учения, а не преподавания, и дает им необходимую информацию о том, как лучше развивать этот процесс.

2. Формирующее оценивание направляется учителем.

Такое оценивание предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя. Именно он решает, что оценивать, каким образом и как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания.

При этом учитель не обязан обсуждать результаты оценивания с кем-либо помимо собственного класса.

3. Формирующее оценивание требует активного участия учащихся.

Благодаря этому ученики глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценки. Поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им добиться успехов в учебе, их учебная мотивация растет.

Учителя также работают более концентрированно, ведь они постоянно спрашивают себя:

- Какие наиболее существенные знания и умения я стремлюсь преподавать своим ученикам?
- Как я могу выяснить, научились ли они этому?
- Как я могу помочь им учиться лучше?

Если учитель, отвечая на эти вопросы, работает в тесном контакте с учениками, он совершенствует свои преподавательские умения и приходит к новому пониманию своей деятельности.



4. Результаты формирующего оценивания почти никогда не выражаются в баллах.

Его цель – улучшать качество учения, а не обеспечивать основание для выставления отметок.

5. Формирующее оценивание определяется контекстом.

Иначе говоря, оно не универсально и определяется потребностями учителя, учеников и изучаемых дисциплин. Также то, что хорошо работает в одном классе (с одним учеником), не обязательно работает в другом.

6. Формирующее оценивание непрерывно.

Оно запускает механизм обратной связи, постоянно поддерживает его в работающем состоянии.

Используя широкий ассортимент простых техник, которые можно легко и быстро освоить, учитель:

- получает от учеников обратную связь относительно того, как они учатся;
- предоставляет ученикам обратную связь относительно результатов оценивания и возможностей улучшить процесс учебы;
- повторно запускает механизм обратной связи, проводя новое оценивание.

7. Формирующее оценивание меняет преподавание за счет обратной связи, адаптируя его к особенностям учения конкретного ученика (класса), повышая его качество.

Учитель активно задает ученикам вопросы, отвечает на вопросы, которые у них возникают, наблюдает за их поведением, выражением их лиц, читает домашние задания, проверяет тесты и др.

Седьмое отличие наиболее важно, поэтому разберем его подробнее.

Казалось бы, любой учитель в процессе преподавания всегда так или иначе воспринимает вопросы учеников, их комментарии, поведенческие реакции, мимику и отвечает на них. Но суть в том, что обычно он делает это автоматически. Эти «автоматические» сбор и переработка информации – бессознательный внутренний процесс. Учитель серьезно зависит от своих восприятий, впечатлений, переживаний насчет того, как учатся его ученики. Обычно он редко выносит процесс такого оценивания вовне, не сравнивает свои впечатления с тем, как воспринимают процесс собственной учебы сами ученики. При таком подходе учитель накапливает много информации о процессе учения, но большая часть его предположений и выводов остается непроверенной.

Даже когда учителя вполне традиционными способами – посредством вопросов, контрольных, домашних заданий и экзаменов – собирают обширную информацию о том, как учатся дети, оказывается, что эта потенциально полезная информация поступает слишком поздно.

Почему? Прежде всего потому, что она уже не может действительно повлиять на их учебу.

На практике очень трудно «перепрограммировать» учеников, которые привыкли думать, что, написав тесты и получив отметки, они прошли и сдали материал. Написав тесты, дети узнают о том, какого уровня они достигли. Традиционные техники тестирования, как правило, проверяют, знают ли ученики конкретные факты и могут ли они решать задачи по определенному алгоритму. Это создает у учеников представление, что именно такой вид деятельности, как решение простых алгоритмических задач и усвоение фактов, является наиболее ценным.

В результате школьники привыкают изучать предмет, не достигая глубокого понимания основных концептов и законов, и на выходе из школы их встречает глубокое разочарование, поскольку мир оказывается непредсказуемым и неподчиненным алгоритмам, а усвоенные факты никем за пределами системы образования не востребованы. Более того – чаще всего в эту ловушку попадают послушные и академически успешные учащиеся, в то время как больших успехов зачастую достигают именно те, кого в школе считали «трудными».

В формирующем оценивании наиболее эффективным временем для оценивания и налаживания обратной связи принято считать период до начала тестовых проверок и экзаменов.

Если педагоги действительно хотят воздействовать на то, что и как учит школьник, нужно определить цели преподаваемого курса. Оценивание направлено на то, чтобы узнать, в какой степени эти цели достигнуты.

В процессе преподавания того или иного курса учитель принимает решение о том, что ученики должны знать и уметь по его завершению. Исходя из этого, он решает следующие задачи:

- определяет содержание курса – темы, их последовательность и т.д., и формы работы – эксперименты, лекции, групповые занятия и домашние задания, которые дадут возможность полностью раскрыть содержание курса;
- решает, какие методы оценивания будет использовать – тесты, письменные задания, практические работы и др.
- ищет другие методы и формы преподавания в случае, когда установленные цели предполагают понимание процессов и законов,

долговременный интерес к предмету, способность критически анализировать информацию, представленную массмедиа, а традиционные тесты не обеспечивают адекватными данными.

После оформления целей учителю необходимо выполнить следующее:

- перевести цели в измеримые учебные результаты;
- определить необходимый для них уровень достижений;
- отобрать содержание и техники оценивания;
- выбрать и реализовать соответствующие методы обучения;
- провести оценивание и установить, достигнуты ли измеримые учебные результаты<sup>1</sup>.

Какие же оценочные техники целесообразно использовать в формирующем оценивании? Об этом поговорим в следующем разделе.

## 2.1. Оценочные техники для формирующего оценивания

Рассмотрим основные техники, обеспечивающие эффективную обратную связь преподавателя с учениками.

### 1. Мини-обзор

*Временные затраты:* при подготовке к уроку, в классе, после проведения урока – небольшие.

*Описание метода.* В течение последних нескольких минут урока попросите учеников ответить на листе бумаги на следующие вопросы:

- Что в изученном сегодня вам показалось наиболее важным?
- Какой момент остался наименее ясным?

Цель – получить данные о том, как ученики освоили пройденный материал.

*Что делать с полученными данными?*

Просмотреть ответы и отметить наиболее полезные комментарии. На следующем уроке акцентировать внимание на том, что, согласно комментариям, оказалось для учеников самым непонятным.

---

<sup>1</sup> Описание техник предоставлено на основе материалов:

<https://eltplanning.com/2016/01/25/great-formative-assessment-tools>,

<http://thegridmethod.com/blog/our-top-5-formative-assessment-tools>,

<http://www.teachthought.com/pedagogy/assessment/20-simple-assessment-strategies-can-use-every-day>,

<http://www.cmu.edu/teaching/assessment/assesslearning/CATs.html>,

<http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/assessment-grading/assessment-technique-examples>.

## 2. Цепочка заметок

*Временные затраты:* при подготовке к уроку, в классе, после проведения урока – небольшие.

*Описание метода.* Ученики передают друг другу конверт, на котором учитель написал один вопрос (например, «что для меня было трудным при изучении сегодняшней темы?») или «что сегодня мешало мне учиться лучше?»). Получив конверт, ученик пишет на листочке ответ, вкладывает его в конверт и передает дальше.

*Что делать с полученными данными?*

Просмотрев все ответы, нужно определить самые типичные затруднения. Обсуждение их с учениками может улучшить качество преподавания и обучения.

## 3. Матрица запоминания

*Временные затраты:* при подготовке к уроку, в классе, после проведения урока – средние.

*Описание метода.* Ученики заполняют клетки диаграммы, которая имеет два измерения или две оси, обозначенные учителем. Например, эти композиторы – классики или наши современники, из России или зарубежных стран. Ученики пишут в нужную клетку имена разных композиторов, демонстрируя свою способность запоминать и классифицировать ключевые понятия (табл. 3).

Таблица 3

Задание: впиши в ячейки таблицы подходящих композиторов

Композиторы-полифонисты	Страны	
	Россия	Зарубежные страны
Классические		
Современные		

*Что делать с полученными данными?*

- 1) определить количество правильных и неправильных ответов для каждой клетки;
- 2) проанализировать разницу между шкалами и клетками как внутри каждой шкалы, так и клетки;
- 3) выделить образцы ошибочных ответов и подумать о возможной причине;
- 4) поставить задачи и продумать действия по устранению выявленных причин;
- 5) попробовать реализовать эти действия на следующем уроке;

б) через небольшое время снова оценить изменения (если изменений нет, возможно, причины поняты неверно – в таком случае вернуться к выявлению причин).

#### **4. Направленная расшифровка**

*Временные затраты:* при подготовке к уроку – небольшие; в классе, после проведения урока – средние.

*Описание метода.* Ученикам дается задание написать «перевод» с позиций неспециалиста (дать расшифровку) чего-либо, что они только что изучали. Данный метод применяется, чтобы оценить способность учащихся к пониманию и переносу понятий и освоению материала урока.

*Что делать с полученной информацией?*

Разделить ответы на группы (категории) в соответствии с характеристиками, которые кажутся наиболее важными, и проанализировать их как внутри одной категории, так и в разных. Благодаря этому учитель должен выявить возникшие у учеников проблемы. После этого ему следует:

- предположить возможные причины возникновения проблем;
- поставить задачи и продумать действия по устранению выявленных причин;
- попробовать реализовать эти действия на следующем уроке;
- через небольшое время повторить задание и оценить изменения (если изменений нет, возможно, причины поняты неверно – в таком случае следует вернуться к выявлению причин).

#### **5. Краткое изложение в одном предложении**

*Временные затраты:* при подготовке к уроку – небольшие; в классе, после проведения урока – средние.

*Описание метода.* Ученикам дается задание: в форме простых предложений, отвечающих на вопросы «кто?», «что?», «когда?», «как?», «почему?», кратко изложить содержание темы. При этом требуется отбирать только четкие характеристики для каждого пункта.

*Что делать с полученными данными?*

Оценить качество каждого краткого изложения быстро и по существу. Отметить, идентифицируют ли ученики основные понятия пройденного материала и их взаимосвязи. Поделиться наблюдениями с учениками.

#### **6. Оценка экзамена учениками**

*Временные затраты:* при подготовке к уроку, в классе – небольшие; анализ после урока – средние.

*Описание метода.* Выберите тот тип теста, который собираетесь использовать неоднократно, или тот, который существенно влияет на достижения учеников. Придумайте несколько вопросов, которые оценивают его качество. Добавьте их к тем, на которые ученики будут отвечать, выполняя тест.

*Что делать с полученными данными?*

Постараться различить комментарии учеников относительно справедливости ваших оценок от тех, которые характеризуют справедливость теста как инструмента оценивания. Выявить возможные недостатки теста (например, формулировки, компоновку вопросов, варианты ответов и др.) и исправить их.

### **7. Тестовые вопросы, составленные учениками**

*Временные затраты:* при подготовке к уроку – средние; в классе, после проведения урока (возможно в виде домашнего задания) – значительные.

*Описание метода.* Предложите ученикам написать по какой-либо теме вопросы для теста и возможные ответы к ним. Это позволит им оценить пройденную тему, отрефлексировать, что они поняли и какие вопросы подходят для теста.

*Что делать с полученными данными?*

Оценить качество вопросов, взять наиболее интересные из них за основу и организовать обсуждение в классе. Можно также использовать вопросы для экзамена, предварительно их обработав.

Наряду с оценочными техниками также важно рассмотреть инструменты оценивающего познания. Один из наиболее характерных – это карты понятий. Они позволяют оценить, как хорошо ученики могут видеть общую картину предмета или отдельной темы. Они применяются уже около двадцати пяти лет, давая учителю возможность представить себе концептуальные знания учеников.

**Карта понятий** – это двумерная, иерархически организованная сетевая диаграмма, состоящая из узловых точек (каждая из которых помечена определенным понятием), связанных прямыми линиями, которые также отмечены. Узловые точки расположены на разных иерархических уровнях, соответствующих движению от самых общих к конкретным специальным понятиям.

Карта понятий (см. рис. 1) отражает структуру знаний в определенной предметной области такой, какой ее видит ученик, преподаватель или эксперт. Она состоит из названий понятий, помещенных в рамки, которые связаны линиями, фиксирующими соотношения этих понятий в направлении от общего к частному.

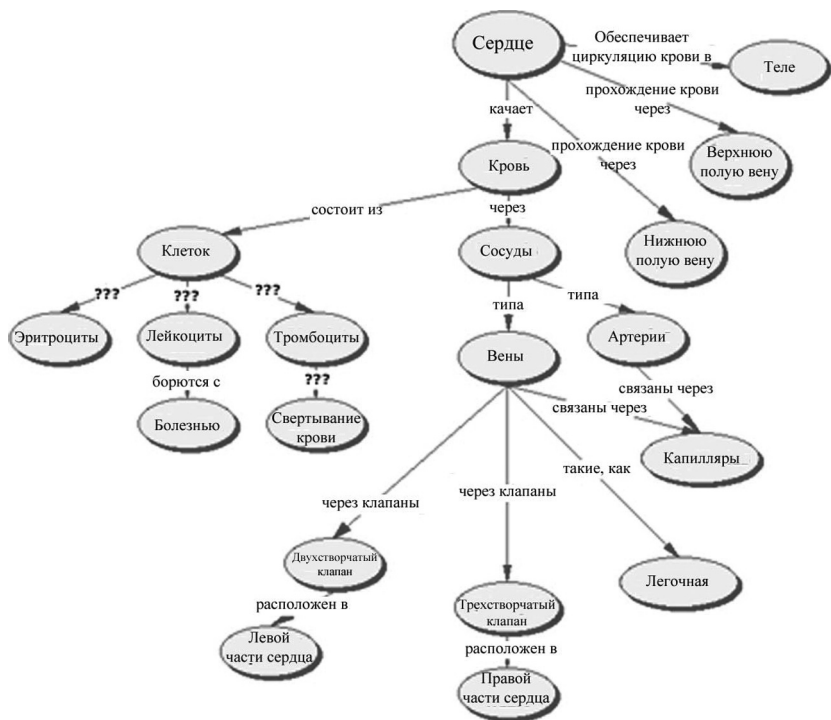


Рис. 1. Понятийная карта системы кровообращения человека<sup>1</sup>

Рассматривая карту от вершины к основанию, учитель может:

- 1) увидеть, как ученики воспринимают научные темы;
- 2) проверить уровень понимания учащихся и обнаружить возникшее у них ложное толкование понятий;
- 3) оценить сложность установленных учеником структурных взаимосвязей.

В начале работы с данной методикой следует сфокусироваться преимущественно на качественных аспектах карт, выполненных учениками и отражающих точность и глубину их знаний. При этом учитель может поставить перед собой следующие вопросы:

1. Зафиксированы ли наиболее важные понятия?
2. Соответствуют ли линии между понятиями, представленными на карте, научному знанию?

<sup>1</sup> Fisher K., Wandersee J.H., Moody D.E. Mapping Biology Knowledge. Kluwer Academic Publishers, 2000. Dordrecht, The Netherlands. 215 pp.

3. Выстроено ли достаточное количество иерархических уровней и взаимных соотношений?

4. Есть ли свидетельства того, что у ученика возникло неверное понимание?

5. Как меняется структура карт, выполненных учащимися через несколько недель?

В основу этой методики заложено противопоставление осмысленного и механического усвоения знаний. Осмысленное усвоение происходит, когда новые знания сознательно и целенаправленно соотносятся с уже существующими внутри определенной иерархии (системы) на основании неслучайных связей. В результате меняется сам способ получения индивидуального жизненного опыта, происходят концептуальные изменения.

В механическом (основанном на запоминании) усвоении новые понятия просто добавляются случайным образом к уже имеющимся. В результате такого усвоения возникают слабые и легко разрушающиеся понятийные структуры.

Главное значение таких карт состоит в том, что соотносительность понятий, их взаимосвязанность – это одно из существенных условий знания, а понимание может быть представлено в виде богатой сети связей между существенными понятиями из контекста данного предмета.

## 2.2. Рефлексивные оценочные техники

### 1. Недельный отчет учащихся

Важной рефлексивной техникой являются недельные отчеты учащихся, в которых они сообщают, чему научились за неделю и какие трудности у них возникли. Недельные отчеты – это листы, которые ученики заполняют раз в неделю, отвечая на 3 вопроса:

1. Чему я научился за эту неделю?
2. Какие вопросы (темы) остались для меня неясными?
3. Если бы я был учителем, какие вопросы я бы задал ученикам, чтобы проверить, поняли ли они материал?

Также существует несколько важных моментов, на которые учителю нужно обращать внимание для того, чтобы техника работала правильно:

- вопросы можно написать на доске или заранее приготовить их и раздать ученикам;



- ученикам необходимы объяснения относительно цели таких отчетов;
- важно показать учащимся, как структурировать ответ на первый вопрос;
- отчет не отнимает времени на уроке, так как пишется дома;
- отчеты требуют тщательного анализа;
- учителю необходимо найти возможность ответить на нетипичные отчеты индивидуально, а типичные разобрать в классе;
- важно, чтобы ученики видели, как отчеты помогают им в учебе, в противном случае они не будут воспринимать их серьезно.

Недельные отчеты дают ученикам возможность отразить полученную информацию, задать вопросы о том, что им неясно.

Ниже приведены примеры недельных отчетов учеников.

### **Пример 1: Основы физики**

#### *1. Что я выучил на этой неделе?*

*Физика состоит из нескольких основных разделов: механики, молекулярной физики, электродинамики, оптики и ядерной физики. Дальше мы погрузились в изучение механики, изучение движения как изменения положения тела по отношению к другому движению.*

*Например, мы не можем сказать, что человек, сидящий на стуле, неподвижен, поскольку в действительности он находится в движении относительно, например, астронавта, стоящего на Луне, так как находится на Земле, которая постоянно движется.*

*При этом сидящий человек действительно неподвижен относительно земли. Поэтому необходимо всегда указывать, по отношению к чему мы описываем положение объекта, иначе говоря, системе отсчета.*

*Мы остановились на кинематике, разделе механики, который описывает, как объекты движутся. Как мы можем описать движение? Мы можем сделать это благодаря двум измеряемым величинам – скорости и ускорению.*

*Скорость представляет собой кратчайшее расстояние между конечным и начальным положением тела, пройденное за определенное время –  $v = (x_1 - x_2) / t$ . Ускорение представляет собой вектор, показывающий изменение скорости за определенный отрезок времени –  $a = (v_1 - v_2) / t$ .*

### **Пример 2: Принципы экологии**

#### *2. Что осталось неясным для тебя?*

*На уроках я часто теряюсь из-за того, что не понимаю слов. Когда я читаю текст, некоторые слова остаются для меня непо-*

нятными, несмотря на то, что даны их определения: «фенотипическая пластичность», «ограничивающий фактор», «относительная влажность», «синергетический». На уроке говорили о гаплоиде и диплоиде. И хотя я понимаю, что должен знать эти понятия, я не могу их определить. У меня вызывают затруднения диаграммы. Я часто не понимаю, важны они или нет, правильны или нет.

3. Если бы ты был учителем, какие вопросы ты бы задал, чтобы определить, как ученики поняли материал?

А) Что такое внешняя среда?

Б) Приведите пример адаптации. Объясните, в чем ее причины и как она способствует специализации.

В) Каковы три условия естественного отбора?

Г) Что такое третья окружающая среда?

Д) Что такое искусственный отбор? Приведите пример.

Анализируя недельные отчеты, учитель может:

- исследовать, насколько хорошо ученики понимают содержание и логические связи изучаемого материала, узнать о концептуальных затруднениях и ошибочных понятиях, сформированных у учеников;

- получить полезную обратную связь и реорганизовать содержание курса;

- вникнуть в то, как ученик осознает собственную учебную деятельность («метакогнитивные процессы»);

- документировать возникающие у учеников вопросы и отобрать наиболее типичные;

- дать ученикам обратную связь относительно содержания и уровня сложности тех вопросов, которые они считают существенными;

- проследить развитие письменных навыков учеников и их умения строить рассуждение;

- зафиксировать и измерить эмоциональное удовлетворение учеников или уровень их фрустрации содержанием курса.

Если недельные отчеты хорошо организованы, они служат полезным и легко воспринимаемым инструментом. Однако ученики должны серьезно попрактиковаться, прежде чем эта практика станет полезным средством обратной связи для них и учителя. Как правило, они справляются с этой задачей в течение нескольких недель.

Недельные отчеты заостряют наиболее сложные моменты для каждого отдельного ученика и позволяют учителю увидеть типичные ошибки и концептуальные затруднения всего класса. Они помогают оперативно реагировать и вносить изменения в преподавание и содержание курса. Кроме того, применяя отчеты сразу в нескольких

классов в течение продолжительного времени, преподаватель может идентифицировать моменты, наиболее сложные для всех учеников, и внести изменения в учебный курс. Вопросы, которые задают ученики, могут быть использованы на экзаменах. Кроме того, они могут помочь учителю соотнести свои ожидания с ожиданиями учеников.

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

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

*Анализ отчетов.* В начале работы с недельными отчетами необходимо решить, как их оценивать. Если мы вводим балльную оценку отчетов, то какова будет максимальная оценка? Как она распределяется по трем частям отчета? По каким критериям устанавливается?

Чтобы оценить уровень понимания, интересы и ожидания учеников, полезно проанализировать сложность их вопросов. Можно, например, выделить четыре уровня сложности для вопросов второй и третьей части:

1. *Минимальный уровень* – вопросы, запрашивающие фактическую информацию («Что такое физический маятник?»).

2. *Низкий уровень* – вопросы, запрашивающие сравнительную информацию («Какая разница между простым и физическим маятником?»).

3. *Высокий уровень* – концептуальные вопросы и вопросы, касающиеся экспериментов, сделанных на предыдущих уроках («Как можно доказать, что период для простого маятника не зависит от амплитуды его отклонения?»).

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

### Опросник: установки и отношения

Опросники отношения (см. табл. 4) дают информацию о том, как ученик воспринимает происходящее на уроках, включая его эмоции, чувства, общее отношение к уроку, предмету и собственной учебе. Они могут быть разнообразными по форме, но, как правило, состоят из ряда утверждений, в которых ученик должен определить степень своего согласия или несогласия по определенной шкале. Полученная информация помогает определить, какие элементы в преподавании максимально поддерживают учебную деятельность учащегося.

#### Пример опросника:

*Пожалуйста, используйте предложенную шкалу, чтобы отразить ваше согласие или несогласие с каждым утверждением, отметив соответствующую ячейку в таблице по шкале:*

АН – абсолютно не согласен; Н – не согласен; О – одинаково (нейтральное); С – согласен; АС – абсолютно согласен; НП – не применимо; НЗ – не знаю.

Таблица 4

### Опросник отношения

Лабораторные работы	АН	Н	О	С	АС	НП	НЗ
Я часто не понимаю того, что стоит за экспериментом	1	2	3	4	5	6	7
Я люблю лабораторные, когда я сам могу найти в эксперименте ответы на имеющиеся вопросы	1	2	3	4	5	6	7
Этот курс дает мне возможность участвовать в разработке эксперимента, чтобы получить ответы на имеющиеся вопросы	1	2	3	4	5	6	7
Мне ясно, как лабораторная работа связана с курсом в целом	1	2	3	4	5	6	7
Выполняя лабораторную работу в классе, я как будто действую по рецепту из кулинарной книги	1	2	3	4	5	6	7
Учебник с «Руководством по проведению лабораторной» написан хорошо и понятно	1	2	3	4	5	6	7
<b>Я хорошо учусь, если ...</b>	<b>АН</b>	<b>Н</b>	<b>О</b>	<b>С</b>	<b>АС</b>	<b>НП</b>	<b>НЗ</b>
Выполняю домашние задания	1	2	3	4	5	6	7
Использую диаграммы и таблицы	1	2	3	4	5	6	7
Работаю с компьютером	1	2	3	4	5	6	7

Окончание табл. 4

Читаю учебник	1	2	3	4	5	6	7
Выполняю работу с напарником	1	2	3	4	5	6	7
Получаю помощь от взрослого	1	2	3	4	5	6	7
Делаю что-либо руками	1	2	3	4	5	6	7
Слушаю рассказ учителя	1	2	3	4	5	6	7
Делаю записи по ходу лабораторной работы	1	2	3	4	5	6	7
Читаю и перечитываю материал	1	2	3	4	5	6	7
<b>Я знаю, что понимаю, когда...</b>	<b>АН</b>	<b>Н</b>	<b>О</b>	<b>С</b>	<b>АС</b>	<b>НП</b>	<b>НЗ</b>
Я могу работать над проблемой с учебником	1	2	3	4	5	6	7
Я могу применять изученное в новых ситуациях	1	2	3	4	5	6	7
Я получаю хорошую отметку на экзаменах	1	2	3	4	5	6	7
Я могу объяснить изученный материал кому-либо другому	1	2	3	4	5	6	7
Я вижу, как различные понятия связаны друг с другом	1	2	3	4	5	6	7

### Результаты оценивания

В зависимости от содержания вопросов учитель может получить информацию об учебном стиле ученика, о способах работы, которые он предпочитает. Это позволяет педагогу выбрать такие формы обучения, которые отвечают потребностям учащихся, а также сделать вывод, какие элементы содержания и преподавания являются наиболее существенными для обучения. Целостная информация о том, как ученики представляют сущность изучаемого предмета, позволяет спроектировать такие формы учебной деятельности, которые помогут школьникам более реалистично увидеть предмет и связанные с ним жизненные практики.

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

Несмотря на то, что вопросы и утверждения опросника кажутся очевидными, они являются результатом тщательной работы. Необходимо, чтобы они позволяли измерять именно то, что требу-

ется, т.е. были валидными и достоверными. Для того чтобы получить при опросе качественные данные, ученикам должна быть гарантирована анонимность, а любая их идентификация исключена.

Если надо сопоставить результаты опроса с успеваемостью, то проводить опрос и анализировать его результаты должен не преподаватель, а какой-либо нейтральный для учеников человек, который должен быть проинформирован о происходящем. Собранные данные желательно сканировать и обрабатывать с помощью специального программного обеспечения.

### **Как использовать?**

*Опросник можно использовать в начале курса.* Это поможет установить, какие формы учебной деятельности являются наилучшими с точки зрения учащихся, определить их отношение к предмету и, следовательно, выбрать стратегию преподавания.

*Другой вариант – использовать опросник, чтобы сравнить отношения учеников в начале и в конце курса.* Это помогает преподавателю увидеть, как были освоены различные темы. К нему можно обратиться в любой момент по ходу курса для корректировки его содержания и методов преподавания.

Опросник не требует много времени. Даже самый длинный обычно занимает у старшеклассников не больше двадцати минут. Разумеется, при его составлении нужно учитывать возрастные особенности учеников, включая различный темп работы.

Сканирование заполненных опросников и использование программ статистической обработки значительно облегчает работу с полученными данными. Простое распределение в каждой категории ответов дает возможность определить позиции учеников и задачи для учителя. Например, если большинство учеников согласилось с утверждением «Выполняя на уроке лабораторную работу, я как будто действую по рецепту из кулинарной книги», пора менять приемы проведения лабораторных.

Если в ходе курса происходит его существенная корректировка, то сравнив распределение ответов по каждому утверждению, можно увидеть соответствующие изменения в отношении к учебному процессу в целом или к отдельным его составляющим. Например, если предположить, что среднее значение по утверждению «Мне ясно, как лабораторные работы связаны с содержанием предмета» будет низким (т.е. большинство не согласится), то это показатель того, что ученики не понимают смысла лабораторных работ и их места в учебном процессе.

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

#### Оценочные рубрики (таблицы критериев оценки)

Довольно часто ученики, получив оценку, говорят: «Я не понимаю, чего от меня хотят!» или возмущаются: «Почему “4”, а не “5”?»). Они должны понимать, каких достижений от них ожидает учитель при оценивании и, что наиболее важно, какими критериями он при этом пользуется.

Оценочные рубрики обеспечивают приемлемый путь для взаимодействия с учениками и совместной выработки учебных целей и критериев их достижения, а также позволяют оценить в баллах различные задания и тесты. Эти баллы аккумулируются и определяют рейтинг ученика на определенном этапе обучения.

Например, регулярный письменный опрос оценивается в 5 баллов. За полугодие ученик может набрать по этому заданию (которое выполняется два раза в неделю) 75 баллов. Такой подход позволяет определить средний уровень подготовки учащихся. В начале курса многие ученики отвечают на уровне ниже среднего, но постепенно, понимая критерии и упражняясь в письменных работах, они достигают значительных улучшений.

Ключевой стратегией, обеспечивающей улучшение учебных достижений для всех учеников, является рассмотрение работ парами, входящими в группы сотрудничества (см. табл. 5, 6).

Таблица 5

#### Пример 1. Оценочные рубрики (таблицы критериев оценивания) для контрольного задания и домашней работы

Уровень достижений	Общий подход	Понимание
Образцовый (5 баллов)	Отвечает на вопрос; дает адекватный, убедительный ответ; логично и последовательно аргументирует ответ; использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет).	Демонстрирует точное и полное понимание вопроса; подкрепляет выводы фактами и доказательствами; использует не менее двух идей, примеров и/или аргументов, поддерживающих ответ.

<b>Уровень достижений</b>	<b>Общий подход</b>	<b>Понимание</b>
<b>Адекватный (4 балла)</b>	Не отвечает на вопрос прямо, но косвенно с ним соотносится; дает адекватный и убедительный ответ; логично и последовательно аргументирует ответ; использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет).	Демонстрирует точное, но не полное понимание вопроса, поскольку не подкрепляет выводы доказательствами или фактами; использует только одну идею, поддерживающую ответ; менее подробно аргументирует ответ.
<b>Нуждается в улучшении (3 балла)</b>	Не отвечает на вопрос; не дает адекватных ответов; обнаруживает недопонимание, неправильные представления; ответ неясный и логически не полон; не находит приемлемого стиля и грамматики (две и более ошибок).	Не демонстрирует точного понимания вопроса; не представляет доказательств в пользу своего ответа.
<b>Не отвечает (0 баллов)</b>		

Таблица 6

**Пример 2. Оценочные рубрики (таблица критериев оценки)  
для исследовательской работы (35 возможных баллов)**

<b>Уровень достижений</b>	<b>Основная презентация</b>	<b>Понимание понятий</b>	<b>Структура аргументации</b>	<b>Использование литературы и других источников</b>
<b>Образцовый</b>	<b>(10 баллов)</b> Обеспечивает ясное и обстоятельное введение и обоснование; ставит конкретные и проверяемые вопросы для исследования;	<b>(10 баллов)</b> Демонстрирует полное понимание предлагаемого исследования; использует широкий набор информации для построения и развития аргументации;	<b>(10 баллов)</b> Четко, ясно и убедительно обосновывает причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено;	<b>(5 баллов)</b> Выбирает правильный формат цитирования; использует информацию, релевантную предлагаемому исследованию.



Продолжение табл. 6

Уровень достижений	Основная презентация	Понимание понятий	Структура аргументации	Использование литературы и других источников
>>>	обеспечивает четкое объяснение предлагаемых методов исследования; логично и последовательно аргументирует рациональность и содержательность предлагаемого исследования; использует приемлемый стиль и грамматику.	демонстрирует полное понимание возможного применения полученных данных.	обеспечивает релевантные подтверждения в пользу сделанных выводов; обосновывает выбор переменных (показателей), по которым были сделаны те или иные выводы.	
<b>Адекватный</b>	<b>(8 баллов)</b> Обеспечивает введение и обоснование, которые только частично существенны для эксперимента; ставит ясные, но не проверяемые вопросы исследования;	<b>(8 баллов)</b> Демонстрирует частичное понимание предлагаемого исследования; использует для аргументации информацию из двух-трех источников; демонстрирует частичное понимание возможного применения полученных данных.	<b>(8 баллов)</b> Заявляет причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено; дает слабые подтверждения и доказательства сделанных выводов.	<b>(4 балла)</b> Выбирает правильный формат цитирования, но не на протяжении всего проекта; использует ограниченное число источников информации, релевантной предлагаемому исследованию.

Продолжение табл. 6

Уровень достижений	Основная презентация	Понимание понятий	Структура аргументации	Использование литературы и других источников
>>>	обеспечивает адекватное объяснение методов предлагаемого исследования; делает попытку логично и последовательно аргументировать рациональность и содержательность предлагаемого исследования; использует приемлемый стиль и грамматику (1–2 ошибки).			
<b>Нуждается в исправлении</b>	<b>(6 баллов)</b> Обеспечивает введение и обоснование, которые не являются существенными для эксперимента; ставит нечеткие вопросы исследования; дает сумбурное объяснение методов предлагаемого исследования;	<b>(6 баллов)</b> Не демонстрирует понимания предлагаемого исследования; использует для аргументации менее двух источников информации; не проявляет понимания возможного применения полученных данных.	<b>(6 баллов)</b> Заявляет причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено; дает слабые подтверждения и доказательства сделанных выводов.	<b>(3 балла)</b> Не следует правильному формату цитирования; не использует информации, релевантной предлагаемому исследованию.

Окончание табл. 6

Уровень достижений	Основная презентация	Понимание понятий	Структура аргументации	Использование литературы и других источников
>>>	сумбурно и слабо аргументирует рациональность и содержательность предлагаемого исследования; не удается использовать приемлемый стиль и грамматику (более 2 ошибок).			

Таблица 7

**Пример 3. Критерии оценки. Оценочные рубрики для эссе**

Уровень достижений	Основная презентация	Объяснения, аргументация
<b>Образцовый (10 баллов)</b>	Обеспечивает ясное и обстоятельное введение и обоснование; отвечает на вопросы; представляет логичные аргументы; использует приемлемый стиль и грамматику.	Демонстрирует точное и полное понимание вопроса; использует разнообразную аргументацию, примеры и данные, подкрепляющие выводы.
<b>Качественный (8 баллов)</b>	Достаточно качественное, но менее обстоятельное обоснование (1–2 ошибки); менее детально, но достаточно точно.	Использует только один аргумент и пример, который подкрепляет вывод.

Окончание табл. 7

Уровень достижений	Основная презентация	Объяснения, аргументация
<b>Адекватный (6 баллов)</b>	Не отвечает на вопрос прямо, но косвенно с ним соотносится; аргументирует до определенной степени релевантно; некоторые аргументы вполне логичны; использует адекватный стиль и грамматику (более 2 ошибок).	Демонстрирует минимальное понимание вопроса; использует незначительное число фактов в поддержку своей аргументации.
<b>Нуждается в улучшении (4 балла)</b>	Не отвечает на вопрос; не дает релевантных аргументов; не демонстрирует логики и последовательности; не находит приемлемого стиля и грамматики.	Не демонстрирует понимания вопроса; не приводит доказательств, подтверждающих ответ на вопрос.
<b>Нет ответа (0 баллов)</b>		

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

Потенциальным ограничением в использовании рубрик является описание ожидаемых достижений и определение критериев, которые точно (объективно) дифференцируют различные уровни достижений. При этом могут быть полезны количественные характеристики, например, «обеспечить 2 варианта доказательств, подтверждающих выводы» или «0 грамматических ошибок». Такие варианты, как *нечеткий* и *четкий* также должны описываться настолько ясно, чтобы ученики видели разницу между ними. Тщательно продуманное описание ожидаемых достижений и определение критериев делает оценивание более легким, информативным и полезным и для преподавателя, и для учеников.

Никакие оценочные инструменты не будут эффективны, если они не используются на регулярной основе. Рубрики наиболее эффективны лишь тогда, когда преподаватель и ученики систематически практикуются в работе с ними. Развитие эффективных рубрик требует постоянного пересмотра, основанного на обратной связи преподавателя и учеников. Наилучшие рубрики создаются как результат длительной совместной работы и большого числа повторений.

## **2.4. Оценочные техники для курсов по естественнонаучным предметам**

### **Оценивание по результату (продуктивное оценивание)**

Хотя факты и концепции являются фундаментом в изучении любой науки, не менее важно и знание методов и процедур, а также анализ умений, необходимых для самостоятельной исследовательской работы или практической деятельности. Прогресс учеников в этих вопросах представляет трудности для оценивания, особенно посредством стандартных тестов с множественным выбором.

Оценка по результату, используемая наряду с более традиционными формами оценивания, призвана обеспечить более полную картину учебных достижений. Эта техника создана для того, чтобы оценить способность учеников применять специальные знания и исследовательские умения. Как правило, она требует, чтобы ученик проделал необходимые манипуляции в процессе использования оборудования и инструментов, проведения опытов, анализов или решения какой-либо практической проблемы. Эта техника способна определить разнообразные приемы решения проблем, которые применяет ученик, раскрывая, таким образом, уровень его концептуальных и практических знаний.

В ходе применения техники используются такие материалы, как:

- 1) *задания;*
- 2) *формы (бланки) для записи ответов учеников;*
- 3) *шкалы оценивания.*

Задание построено таким образом, чтобы можно было оценить способность учеников работать с оборудованием и инструментами (лабораторными, компьютером, документами и др.).

Ученики могут выполнять задания под непосредственным наблюдением тех, кто проводит оценивание, или использовать бланк для

письменных ответов. Затем их работа оценивается по заданным критериям с использованием рейтинговой шкалы, которая опирается на анализ набора компонентов, входящих в состав задания. Если оцениваются ученики с весьма различными способностями, то наиболее выгодно использовать задания, которые предполагают множество правильных решений.

В обучении естественно-научным дисциплинам одинаково важны как фактические знания, так и практические умения (знание методов и способов действия). Таким образом, цель техники продуктивного оценивания – оценка реального процесса выполнения предметных заданий («научного делания»). Она проверяет то, как ученики используют практические знания для решения каких-либо проблем. В некоторых случаях решение может потребовать применения какой-то конкретной процедуры, изученной на уроках, в других – комбинации процедур, а в некоторых – продуманной адаптации полученных знаний к имеющейся ситуации.

Таким образом, оценивание сфокусировано на действиях ученика и на конечном результате этих действий. Эта техника абсолютно неприменима для оценивания фактологических знаний. Она может быть использована для:

1. Диагностики.

Например, для выяснения того, знают ли ученики, как решать определенный тип проблем, как использовать инструменты, как оценивать результаты опыта. Это позволит определить, с чего начать и на чем сделать акцент.

2. В учебных целях.

Хорошее оценивание по результату часто является неотделимой частью учебной деятельности. С этой точки зрения аутентичные задания по математике или естественно-научным предметам могут рассматриваться и как форма преподавания, и как форма оценивания. Ученик может не подозревать, что такие задания являются формой оценивания – тогда их называют включенными.

3. С целью мониторинга.

Задача этой техники – определить уровень компетентности учащихся в практическом овладении математикой и естественными науками и направить их дальнейшее движение. Соответственно эти стратегии оценивания полезны для демонстрации практических учебных умений и приемов решения проблем. Наиболее эффективными для оценивания по результату являются аутентичные задания, допускающие множество корректных решений.

Таблица 8

### Пример оценочной формы

Название задания \_\_\_\_\_

Фамилия ученика \_\_\_\_\_

Число \_\_\_\_\_

Задачи \_\_\_\_\_

Нет результатов (0)	Есть подходы к выполнению (1)	Выполнено (2)	Превосходное выполнение (3)
1. <b>Способ:</b> идентифицирует информацию и действия, необходимые для решения проблемы.			
0 1 2 3			
2. <b>Соответствующее использование оборудования и инструментов:</b> демонстрирует правильное применение и результативное использование оборудования и инструментов.			
0 1 2 3			
3. <b>Аккуратность и точность:</b> демонстрирует способность аккуратно производить измерения необходимой степени точности и определять обоснованность полученных результатов.			
0 1 2 3			
4. <b>Понимание:</b> обоснованно применяет понятия и формулы, соответствующие данному случаю или явлению.			
0 1 2 3			
5. <b>Математические операции:</b> адекватно использует математический аппарат для решения проблемы.			
0 1 2 3			
6. <b>Представление результатов:</b> представляет полученные выводы полностью, ясно и в организованной форме, используя иллюстрации.			
0 1 2 3			

Важно заранее установить критерии для оценки действий учеников. По ним должен оцениваться каждый учащийся.

В идеале критерии должны быть предъявлены ученикам до начала оценивания. Полезно фиксировать не только правильные варианты, но и образцы неправильных ответов. Это поможет учителю выделить проблемы, общие для большого числа учеников.

## Глава 3

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ РАБОТЫ С ОТСТАЮЩИМИ И НЕМОТИВИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

*Ученикам из семей с низким социально-экономическим статусом нужно, чтобы учитель давал много тепла, создавал поддерживающий климат, показывал, что помощь всегда доступна. Надо «вытянуть» ответ (любой), прежде чем двигаться вперед по теме, связывая новый материал с предыдущим. Важно давать конкретные примеры перед тем, как переходить к абстракции. Давать немедленную помощь (возможно, организуя учебные пары)... создавать четкую структуру и хорошо планировать продвижение*

*Гэри Д. Борич. Эффективные методы обучения*

Представленный ниже материал является адаптированным переводом популярной программы и методического пособия «Ожидания учителей и учебные достижения учащихся (ОУУДУ) / Teacher Expectations & Student Achievement (TESA)».

Цель этого методического руководства – предложить учителям простые и ясные рекомендации, позволяющие поддерживать на уроке учеников, которых принято называть «слабыми», т.е. детей с учебными проблемами, низким темпом обучения, проблемами поведения и отсутствием интереса к учебе.

В пособии приводятся конкретные примеры ситуаций, возникающих на уроке, и предлагаются образцы педагогических решений (реакций учителя), которые могут либо положительно сказаться на мотивации и самочувствии ученика, либо станут для него причиной стресса и снижения самооценки.

Когда вы будете знакомиться с этими примерами, отнеситесь к ним как к ситуациям, которые могут встретиться в вашей практике. Спросите себя, как бы вы поступили (или поступали) в таких ситу-



ациях, и снова подумайте над тем, какое поведение учителя рассматривается как правильное и «педагогичное».

Мы надеемся, что приведенные образцы послужат вам полезным материалом для анализа и оценки собственной практики. Они также могут пригодиться для обсуждения в педагогическом коллективе и исследовании на уроках. В частности, здесь рассматриваются пути взаимодействия между учителем и учащимися, различные способы обратной связи и подходы, персональное внимание к обучающимся (табл. 9). Кроме того, рассматриваются такие аспекты, как:

- 1) задачи, стоящие перед учителем;
- 2) восприятие этих задач учащимися;
- 3) оценка возможности решения поставленных задач;
- 4) примеры ситуаций позитивного и негативного решения.

Таблица 9

**Модель взаимодействия «Ожидания  
учителя – достижения ученика»**

<b>Аспекты взаимодействия (возможности реагирования)</b>	<b>Инструменты обратной связи</b>	<b>Что обеспечивает персональный подход?</b>
Обеспечение равных возможностей для опроса	Принимающая и корректирующая обратная связь	Нахождение ученика в зоне «вытянутой руки»
Оказание индивидуальной помощи в затруднениях	Поддержка и похвала за учебные достижения	Уважительное отношение
Удержание паузы (5 секунд) между вопросом и прерыванием ответа	Качественная четырехступенчатая обоснованная похвала	Внимание к личному опыту учащегося
Помощь при ответе, направляющие вопросы	Внимательное слушание	Установление физического контакта
Стимулирование мышления вопросами высокого уровня	Приятие чувств	Пресечение плохого поведения

В каждом подразделе приведена характеристика работы учителя с разными учащимися, которые могут быть оценены при посещении урока другими учителями, коучем, ментором, методистом или завучем. Такие характеристики обозначены знаками «+» и «-». Следовательно, методическое пособие может быть использовано не только самим учителем, но и командой, сообществом учителей, которое ставит целью коллективное профессиональное развитие.

### 3.1. Обеспечение равных возможностей для опроса

1. Слабоуспевающие учащиеся имеют гораздо меньше шансов быть опрошенными учителем, чем их более успешные одноклассники.

Этот тезис основан на исследовании, проведенном Томасом Л. Гудом (1987) и др<sup>1</sup>. Оно подтверждает результаты более ранних работ, выявивших неравные возможности для ответа, которые на уроке предоставляются слабоуспевающим учащимся по сравнению с другими детьми.

2. Если «слабых» учеников все же спрашивают, то им, как правило, задают более простые вопросы.

Учителя приводят этому следующие объяснения:

1) они не хотят ставить в неловкое положение учащегося, который не знает ответа на вопрос;

2) они хотят, чтобы в классе прозвучал правильный ответ;

3) успешный ответ учащихся воспринимается учителем как награда за его труд.

Однако важно понимать, что успешность учащегося измеряется не правильными ответами или высокими оценками, а индивидуальным ростом и прогрессом.

3. Отношение учителя закрепляет статус ученика в классе.

Учащиеся замечают и быстро учатся распознавать учительскую реакцию по отношению друг к другу. Они понимают, кого из них выделяет учитель, и какие ответы привлекают его внимание. Действия и реакции учителя позволяют детям понять, кто из них является самым умным, способным, любимым и т.д. Даже рассадка учащихся в классе, при которой менее успевающие ученики попадают в отдельную от их более успешных одноклассников группу, говорит об ожиданиях учителя. Так, учащиеся довольно скоро начинают понимать, кто из них входит в наиболее или наименее продвинутую группу.

Учащиеся, которых проигнорировали (признали «слабыми»), таким образом получают сигнал о том, что они менее способны, чем остальные. В этом случае их заниженная самооценка может сказаться на всем процессе их обучения в школе.

4. Важно обращать внимание в равной степени и на мальчиков, и на девочек.

---

<sup>1</sup> Good T.L., Slavings R., Harel K., Emerson H. Student Passivity: A Study of Question-Asking in K-12 Classrooms. *Sociology of Education*. Vol. 60. No. 3, 1987. Pp. 181–199.

Вопрос гендерного неравенства, который частично обусловлен вниманием учителя к своим ученикам, также остается открытым и отражает разрыв между академической успеваемостью мальчиков и девочек. Опрос мальчиков в классе по-прежнему преобладает даже при том, что девочки могут проявлять инициативу и желание ответить<sup>1</sup>. Исследование учителей средней школы показало, что мальчики чаще взаимодействуют с учителями, чем девочки, так как им уделяется больше внимания<sup>2</sup>. Другое исследование, посвященное здоровью и обучению школьников, обнаружило, что мальчикам доставалось больше учительского внимания, в то время как девочки получали более прямые указания по участию и взаимодействию на занятиях. Это повышало вовлеченность девочек, но при этом не обязательно приводило к повышению их успеваемости<sup>3</sup>.

5. Положительное внимание учителя, направленное на учеников, приводит к улучшению их образовательных достижений.

В качестве подтверждения этой идеи можно привести исследование Бартли<sup>4</sup>, которое показало, что оценки учащихся – выходцев из Латинской Америки – улучшились на 10% за год после того, как учащимся предоставили равные возможности отвечать на уроке и оказали им индивидуальную помощь. Количество сданных домашних заданий увеличилось на 15% в результате получения равных возможностей для ответа всем детям в классе.

Учитель действительно помогает ученику, акцентируя свое внимание на его прогрессе, возможностях и потенциале. Для этого учителю важно отбросить в сторону свои изначальные идеи, установки и прошлый негативный опыт взаимодействия с учеником.

#### **Задача учителя:**

*Необходимо предоставить возможность «слабым» учащимся отвечать так же часто, как и их одноклассникам.*

---

<sup>1</sup> *Clarken R.* Toward Bias-Free Teaching: Gender Equity in the Classroom. Paper presented at the United Nations Non-Governmental Forum on Women (China, August 31 – September 8, 1995).

<sup>2</sup> *Martin B.N., Newcomer S.* Gender Equity in Rural Secondary Classrooms. Paper presented at the Annual Conference of the Center for the Study of Small/Rural Schools (March, 25–27, 1999).

<sup>3</sup> *Owens J., Cooney T.* Strategies for Ensuring Gender Equity in the Classroom. Master's Action Research Project, Saint Xavier University, IL and IRI/Skylight. 1999.

<sup>4</sup> *Bartley S., Sutton R. et al.* Cultural Perspectives at Goshen Middle School: Examination of Internal and External Factors That Affect Hispanic Student Achievement. 1999.

**Восприятие ученика:**

*«Мне задают вопрос для того, чтобы я успешно обучался в этом классе!»*

При исследовании способов предоставления учащимся возможности для ответа можно воспользоваться списком учеников, в котором выделены две подгруппы: пять хорошо успевающих учеников и пять слабоуспевающих учеников по данному предмету. В ходе урока в этом списке учитель ставит плюсы и минусы напротив фамилий учеников. Как это делается?

«Плюс» («+») ставится в случае, когда учитель предоставляет возможность ответа одному из пяти учеников, попадающих в категорию слабоуспевающих, или одному из тех, кто определен как «хорошист».

Под ответом подразумевается возможность:

- 1) прямо ответить на вопрос;
- 2) процитировать по памяти;
- 3) прочесть вслух;
- 4) выразить свое мнение;
- 5) сделать доклад;
- 6) решить задачу на доске;
- 7) продемонстрировать какое-либо умение;
- 8) подтвердить ответ, данный другим учащимся.

Возможность ответа может быть предоставлена в расширенном или кратком формате. При этом ответ должен быть публичным – учащийся выступает перед целым классом или мини-группой, состоящей, по меньшей мере, из четырех человек. Возможность ответа может быть предоставлена ученику вербально (обращение по имени) или невербально.

Учителю ставится плюс, если при ответе учащегося на вопрос он четко дает понять, что услышал и принял ответ ученика, например, произнеся: «Правильно, Катя!» или «Маша почти полностью ответила на наш вопрос». При этом плюс не ставится, если учитель игнорирует ответ ученика.

Иногда учителя предоставляют ученикам право решать, кто из них будет выступать следующим. Эта процедура не освобождает учителя от ответственности за предоставление детям равных возможностей для ответа. Плюс ставится учителю каждый раз, когда ученик, который уполномочен выбирать отвечающих, вызывает следующего по очереди ученика. Если вызванный учащийся не отвечает, отвечает неправильно или говорит, что не знает решения, возможность ответа, тем не менее, засчитывается как предоставленная.

Иногда бывает сложно определить, является ли серия вопросов, заданных одному учащемуся, одной расширенной возможностью для ответа или же она представляет собой несколько таких возможностей. Если вся серия вопросов направлена на получение одного конкретного ответа, ставится один плюс за предоставленную возможность. Если учитель получает приемлемый ответ и затем задает другой вопрос, на который предполагает получить отдельный ответ, ставится столько плюсов, сколько было задано отдельных вопросов.

Если учитель использует обращение к учащемуся в качестве контролирующей техники (например, «Маша, ты сейчас отвлекаешься, чем ты там занята?»), это не считается предоставлением возможности для ответа, поскольку учитель не ожидает его от ребенка, и, как правило, последний это осознает.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

Уровень начальной школы: «Катя, произнеси по буквам слово «кошка?»».

Уровень средней школы: «Ира, сколько получится, если умножить 2295 рублей на 5?».

Уровень старшей школы: «Сергей, в чем преимущества использования солнечной энергии вместо горючих полезных ископаемых?».

«Минус» («-») ставится в случае, если учитель безосновательно отказывает ученику из целевой группы в ответе или выступлении перед классом.

Важно обратить внимание на то, что сама по себе неудачная попытка опросить ученика не приводит к минусовой оценке. Если ученик показывает, что хотел бы ответить, и по справедливости ему было бы необходимо предоставить такую возможность, в этой ситуации учителю ставится минус.

Минус также ставится, если опрашиваемый ученик подвергся наказанию за выкрикивание ответа. Под наказанием в данном случае подразумевается упрек или критическое высказывание в адрес ученика, сделанное в саркастической, уничижающей или высмеивающей манере. Минус не ставится в том случае, когда ученик выкрикивает ответ, а учитель не делает персонального замечания в адрес конкретного ученика, а лишь напоминает всему классу, что такое поведение неприемлемо.

*Примечание.* Мы понимаем, что в некоторых случаях критическое замечание ученику о том, что выкрикивание ответа неуместно, полностью оправдано. Наше опасение состоит в том, что учащийся, от которого не ждут высоких результатов, при применении техники,

связанной с публичным порицанием, не только не получает положительного опыта при возможности ответить, но напротив приобретает негативный опыт взаимодействия с учителем.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

Учитель дважды вызывает кого-то из учеников, не входящих в список для ответа, игнорируя при этом учащегося из целевой группы, желающего ответить («Маша, я уже говорил тебе не выкрикивать ответы не в свою очередь»).

Мы хотели бы напомнить, что ключевой мыслью описываемой здесь методики является равномерность распределения внимания учителя по отношению к нуждам слабых и сильных учеников. Учителя, работающие в таких классах, обнаружат, что они могут более часто использовать модели и техники взаимодействия на уроке, предложенные в следующих главах.

### **3.2. Принимающая и корректирующая обратная связь**

Ученики работают и проявляют усердие, выполняя задания учителей, и в ответ они хотели бы знать, что учителя думают о качестве их работы. Ответная реакция учителя является неким барометром для учащихся, позволяющим им оценивать, насколько они оправдывают ожидания учителя.

К сожалению, исследования показывают, что:

1) детальную обратную связь получают, как правило, более успешные ученики;

2) слабые ученики зачастую либо редко получают обратную связь, либо не получают ее совсем; а если они ее все-таки получают, то она не включает практических рекомендаций по улучшению учебных результатов;

3) слабые ученики и дети с проблемами в поведении, как правило, получают больше негативных комментариев и меньше внимания от учителей, чем их более успешные и послушные одноклассники;

4) преобладание негативной обратной связи и игнорирование учащихся может отрицательным образом сказываться на учебных достижениях и самооценке учеников, они могут впасть в зависимость от помощи других. Это особенно верно в отношении учащихся, для которых язык обучения не является родным.

Учителя могут помочь своим ученикам улучшить успеваемость, давая им корректирующую обратную связь, т.е. демонстрируя способ

исправления ошибок. Такая демонстрация помогает детям развить навыки самокоррекции и саморегуляции, что позволяет им стать более независимыми от помощи других. Эти умения и навыки включают в себя способность анализировать собственный прогресс, определяя необходимые для дальнейших шагов ресурсы и цели.

Выделяются пять основных педагогических практик, которые зарекомендовали себя как наиболее эффективные:

1) осуществление своевременного, прямого и адекватного руководства (указаний) о том, что необходимо для повышения успеваемости;

2) поддержка веры в себя и свои силы (поощрение развития у ребенка позитивного «внутреннего диалога» и восприятия собственного образа), а также развитие у учащихся навыков целеполагания;

3) развитие рефлексивного диалога;

4) выстраивание связей между абстрактными понятиями;

5) выстраивание связей между процессом обучения, изучаемым материалом и жизненным опытом ученика.

Очень важно, чтобы учитель при этом посылал ученикам соответствующие сигналы. Иными словами, учитель должен показывать детям в процессе обратной связи, какие из их действий он одобряет, а какие, на его взгляд, требуют коррекции.

#### **Задача учителя:**

*Слабоуспевающие ученики должны получать обратную связь относительно своей успеваемости в классе так же часто, как и их одноклассники.*

#### **Восприятие ученика:**

*«Мне будут сразу же сообщать о том, является ли качество моей работы в классе достаточно хорошим».*

Для рассмотрения этого аспекта мы можем воспользоваться формой, аналогичной той, которую мы уже использовали при изучении возможностей ответа. Здесь мы также будем использовать плюсы и минусы.

«Плюс» ставится, если учитель сообщает ученику, ответившему на вопрос, выступившему публично или выполнившему самостоятельную работу в классе о том, что его ответ или работа соответствуют требованиям качества.

Плюс ставится, даже если в обратной связи присутствовала информация о том, что ответ учащегося неверен или его выступление не было надлежащего качества. Иногда учитель для выражения одобрения или коррекции действий ученика может привлечь других учащихся.

Также положительная отметка ставится, если обратная связь была выражена поверхностно или машинально: «да», «молодец», «хорошо», «неправильно», «нет» или просто путем повторения ответа ученика, но при этом в сопровождении невербально выраженного одобрения или неодобрения (например, киванием или покачиванием головы).

За расширенную, словесно насыщенную обратную связь ставится только один плюс. Под этим подразумевается ситуация, когда учитель использует несколько выражений для передачи одобрения только одного ответа ученика. Например, после того как ученик закончил свой ответ, учитель может сказать: «Да. Все правильно. Это так. Хорошо». Поскольку все четыре выражения одобряют один и тот же ответ ученика, ставится только один плюс.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- «Да, Аня, именно так надо держать руку, когда хочешь что-то спросить»;
- «Нет, Дима, римляне не использовали порох в войне против гуннов»;
- «В первых двух строчках ты все правильно подсчитала, Надя. Третью строчку надо переделать, поскольку там присутствует ошибка в вычислениях».

*«Минус» ставится, если учитель:*

- 1) не реагирует или не комментирует ответ ребенка на вопрос, его попытку прочтения текста вслух или по памяти или любого иного его выступления в классе, которое было выполнено по запросу учителя;
- 2) не сообщил (вербально или невербально) учащемуся о том, является ли его выступление приемлемым;
- 3) повторяет свой вопрос в ироничной манере без информирования о том, правильным или неправильным был ответ ребенка;
- 4) принижает значение ответа ученика, используя сарказм или критические замечания, способные смутить ребенка.

При этом не ставится ничего, если учитель игнорирует выкрикнутый с места ответ ребенка, очередь которого еще не подошла.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

Учитель просит ученика из целевой группы показать домашнее задание, проверяет его наличие и либо не дает комментариев, либо говорит следующее:

- 1) «Слава, неужели ты действительно считаешь, что нарисовал диаграмму?» (сказано с саркастической или уничижающей интонацией);
- 2) «И это ты называешь выводом?».



### 3.3. Нахождение ученика в зоне «вытянутой руки»

Под расположением в классе понимается местоположение учеников в классной комнате, а также расстояние между учителем и каждым учеником. Слабоуспевающие дети часто размещаются на более удаленном расстоянии от учителя или в группе, которая получает меньше учительского внимания. Как отмечают наблюдатели, менее успешные учащиеся, как правило, собираются в дальних углах класса или в отдельной группе в стороне от центра.

Школьники, у которых есть больше шансов быть опрошенными учителем или принять участие в обсуждении, обычно сидят в Т-образной зоне. Вершина буквы «Т» охватывает первый ряд, а ее основание распространяется на центр класса. 63% ответов учащихся поступают от детей, сидящих на одном из трех мест в указанной зоне. Подобная организация пространства может оказаться эффективной, если слабоуспевающие ученики занимают ключевые места в зоне «Т». В этом случае учитель находится от них на расстоянии вытянутой руки и может взаимодействовать с ними так же часто, как и с остальными учениками.

Исследование, проведенное Барли, Саттоном и др.<sup>1</sup> показало, что расположение учителя вблизи от учащихся латиноамериканского происхождения привело к улучшению их успеваемости. Когда учитель физически оказывается рядом с учащимися, учебные результаты некоторых из них могут улучшиться на 10%.

Паркер Палмер в своей работе «Знать, поскольку о нас знают»<sup>2</sup> отмечает, что когда стулья расположены по направлению к фронтальной зоне класса, ряд за рядом, учебное пространство ограничивается прямым взаимодействием между учителем и учениками. Подобное расположение учеников не оставляет места для их взаимодействия друг с другом.

Расстановка стульев по кругу образует открытое пространство. Такая организация класса способствует взаимодействию учителя и учащихся и создает общее учебное пространство. При этом учитель может свободно перемещаться по классу и общаться с учащимися. Многие педагоги помимо традиционного жестко регламентированного расположения парт и стульев используют подобную круговую

---

<sup>1</sup> Bartley S., Sutton R. et al. Cultural Perspectives at Goshen Middle School: Examination of Internal and External Factors That Affect Hispanic Student Achievement. 1999.

<sup>2</sup> Palmer P. To Know as We Are Known. San Francisco: Harper and Row, 1983.

рассадку, помогающую ученикам свободно общаться. Это также способствует развитию взаимодействия между всеми участниками учебного процесса и построения внутриклассного сообщества.

**Задача учителя:**

*Находиться на расстоянии вытянутой руки от слабоуспевающих учеников так же часто, как и от остальных учащихся, в дружественной манере.*

**Восприятие ученика:**

*«Учитель находится рядом со мной, но меня это не беспокоит».*

Понятно, что в некоторых случаях сближение со всеми учениками невозможно. Кроме того, учащиеся иногда испытывают естественное желание обособиться от учителя и одноклассников. В данном случае нас интересует объективная картина, иллюстрирующая, насколько далеко от учителя находятся учащиеся целевой группы.

При анализе данного аспекта работы учителя наблюдающий может использовать тот же бланк, что и ранее, проставляя напротив фамилий учеников из целевых групп «+» или «-» в соответствии со следующей инструкцией.

«*Плюс*» ставится учителю, если он находится на расстоянии вытянутой руки от учащегося из целевой группы независимо от того, осознает ли ученик присутствие учителя. При этом нужно учитывать следующие факторы:

1. Если класс работает в мини-группах и учитель физически является членом одной из них, плюс ставится за каждого учащегося из целевой группы, который находится от учителя на расстоянии вытянутой руки;

2. Если ученики не меняют своего места в классе и учитель также остается на одном месте большую часть урока, плюс ставится за каждого учащегося из целевой группы, который находится от учителя на расстоянии вытянутой руки. Подобная ситуация может возникнуть, если учитель ведет общую дискуссию или если ученики работают на своих местах, а учитель при этом находится за своим столом.

3. Если учащиеся работают индивидуально или в группах, а учитель перемещается по классу, плюс ставится каждый раз, когда учитель подходит к ученику и взаимодействует с ним.

4. Если ученик выбрал для себя индивидуальную работу отдельно от всего класса, плюс ставится, если учитель подходит к этому ребенку.

Плюсы не ставятся (даже если учитель находится на расстоянии вытянутой руки от ученика из целевой группы) в случае, если:

1) учитель просто проходит мимо ученика, не обращая на него внимания;

2) цель приближения к ученику – наказание (или дисциплинарное замечание);

3) сближение между учителем и учеником происходит по инициативе ученика.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- учитель стоит за спиной у Коли, пока тот выполняет рисунок;
- учитель разговаривает с Костей, сидя рядом с учеником из целевой группы, который читает «про себя»;
- учитель останавливается и заглядывает в тетрадь Кати по пути к доске.

«Минус» ставится учителю, если он избегает сближения с учеником из целевой группы. Учитель пересаживает ученика на более далекое от себя расстояние или делает шаг назад при приближении ученика.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- «Ты плохо себя ведешь, выйди из класса (отправляйся к директору)!»
- «Возьми свою книгу и сядь в коридоре (пересядь на последнюю парту)!»
- Учитель сидит за своим столом и жестом показывает ученику подойти к его столу, говоря: «Принеси свою работу сюда».

### 3.4. Оказание индивидуальной помощи в затруднениях

Учителя, как правило, осознают, что слабоуспевающим ученикам нужна индивидуальная помощь. Однако более сильные учащиеся зачастую активнее и настойчивее требуют учительской помощи. В конечном счете это приводит к тому, что они получают больше внимания. Один или два ученика в классе могут постоянно игнорироваться, даже если они подают учителю сигнал о том, что нуждаются в помощи.

Исследования за последние годы показали, что уменьшение численности учащихся в классе повышает возможность педагога понимать нужды своих учеников и эффективнее работать с ними.

Одним из способов предоставить ученикам индивидуальную помощь является *тьюторство*.

Тьюторство – это модель обучения, в которой заложены возможности для более эффективной образовательной среды, т.к. оно сфоку-

сировано на социальном и индивидуальном контексте преподавания. Тьюторы активно вовлечены в процесс, связанный с учебными достижениями детей. Они предлагают помощь и дополнительные внешние ресурсы, оценивают сложность проблем и находят способы их решения.

Воздействие тьюторства на успеваемость учеников изучал в своем исследовании О. Бонд<sup>1</sup>. Он рассматривал индивидуальное очное тьюторство, схемы добровольного тьюторства, взаимное тьюторство учащихся, а также наставническую поддержку учителя ученику.

Белчер и другие исследователи<sup>2</sup> предприняли попытку оценить одну из программ, нацеленных на повышение мотивации учащихся. Эта программа включает систему менторства/консультирования при выполнении домашних заданий. Указанные исследования позволили установить взаимосвязь между плохим выполнением домашних заданий и заниженной самооценкой детей.

Помимо индивидуального менторства/консультирования для стимулирования вовлеченности и интереса учеников при выполнении домашней работы использовались также задания в классе. Результаты исследования показали рост успеваемости детей и сокращение количества невыполненных домашних заданий.

**Задача учителя:**

*Предоставлять индивидуальную поддержку слабоуспевающим учащимся так же часто, как и остальным.*

**Восприятие ученика:**

*«Мой учитель беспокоится обо мне и хочет, чтобы я добился успеха».*

Когда мы исследуем методы и способы оказания учителем индивидуальной помощи, мы можем воспользоваться тем же бланком, отмечая свои наблюдения согласно следующим правилам.

«Плюс» ставится, если учитель оказывает индивидуальную помощь ученику. При этом важно учитывать, что индивидуальная помощь обычно является личным взаимодействием между учителем и учеником и может как запрашиваться, так и не запрашиваться учащимся.

---

<sup>1</sup> Bond A. Student Mentoring: Promoting High Achievement and Low Attrition in Education and Training. National Centre for Vocational Education Research, Leabrook, Australia, 2000.

<sup>2</sup> Belcher G., Macari N. Enhancing Student Motivation as Evidenced by Improved Academic Growth and Increased Work Completion. Master's Action Research Project, Saint Xavier University, 2000.

Как правило, мы не расцениваем взаимодействие «учитель-ученик», которое происходит на глазах у всего класса, как индивидуальную помощь и не ставим за это плюс. Однако учитель может обнаружить, что одновременно несколько учеников испытывают одну и ту же сложность, и объединить их в группу для оказания помощи. Он также может одновременно помочь двум ученикам, сидящим рядом. В этом случае плюсы будут поставлены за каждого ученика из целевой группы.

Учитель получает один плюс независимо от того, сколько по времени длится оказываемая помощь. Это может быть короткий комментарий или достаточно длительное взаимодействие. Длительность периода оказываемой помощи не связана напрямую с ее качеством.

Помощь, непродолжительная по времени, может носить невербальный характер. Например, учителю иногда достаточно просто указать ученику на ошибку и улыбнуться или одобрительно кивнуть, когда учащийся исправляет ее. В таком случае ставится плюс. При этом простое комментирование проделанной учеником работы не всегда представляет собой полноценную помощь. Наблюдатель должен решить, поможет ли то или иное действие или комментарий учителя улучшить результаты ученика. Например, если учитель смотрит на работу ученика и говорит: «Все хорошо», плюс за это как за оказание индивидуальной помощи не ставится, т.к. учитель не сказал ученику, каким образом тот может улучшить свою работу (подобное взаимодействие между учителем и учеником называется похвалой и будет рассмотрено ниже.)

Индивидуальная помощь, предлагаемая не учителем, а другими лицами, не засчитывается как плюс. Это затруднило бы формирование моделей взаимодействия между учителем и учащимися. Наблюдателю необходимо сосредоточить свое внимание именно на учителе, чтобы оценить его по всем трем направлениям, которые будут указаны ниже.

*Примеры ситуаций, за которые учитель получает «плюс»:*

- «Держи свой карандаш достаточно крепко, чтобы он не скользил. Но не так сильно, чтобы не оставалась вмятина на пальце».
- «Ника, посмотри, ты перенесла в таблицу не все данные, заполни пустые ячейки».
- «Федор, наведи фокус микроскопа так, чтобы изображение было абсолютно четким. Сейчас ты не можешь рассмотреть структуру образца».

«Минус» ставится, если учитель игнорирует попытку ученика попросить и получить помощь. Например, когда учитель ходит по классу, помогая отдельным ученикам, а в это время один из учеников (целевой группы) поднимает руку, сигнализируя о том, что ему нужна помощь, и учитель не оказал ее в течение разумного срока. Или когда учитель помогает другим учащимся, сидящим за тем же столом, оказывает поддержку другим детям более одного раза, игнорируя при этом ученика, тянущего руку. Иными словами, помощь не была предоставлена, хотя для этого были основания и возможности.

Также минус ставится, когда учащийся подходит к учителю с просьбой о помощи, а учитель отправляет его обратно на место в грубой и неуважительной манере. При этом отрицательная отметка не ставится, если учитель не может помочь учащемуся в отведенное время и откладывает момент оказания помощи. Как только помощь оказана, ставится плюс.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- учитель не помогает ученику, который просит о помощи, в разумный срок;
- «Я говорил тебе не подходить ко мне, пока не наступит твоя очередь. Немедленно вернись на свое место!»

### **3.5. Поддержка и похвала за учебные достижения, персональный подход**

Результаты проведенных исследований говорят о том, что учителя в меньшей степени готовы хвалить тех, кого они считают слабоуспевающими. При этом они больше склонны подвергать их критике за неправильные публичные ответы, а похвалы такие учащиеся получают лишь, как правило, за случайный или неожиданный ответ. Учитель в подобных случаях скорее пытается показать свою симпатию, нежели быть честным и объективным в своих оценках.

Многие исследователи подтверждают, что похвала более эффективна, чем критика. В своей работе Бернетт<sup>1</sup> обнаруживает, что положительные комментарии в большей степени оказывают влияние на достижения детей, чем негативные замечания. Его исследование

---

<sup>1</sup> *Burnett P.C.* The Impact of Teachers' Praise on Students' Self-Talk and Self-Concepts. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19–23, 1999).

позволяет сделать вывод, что частые положительные комментарии, исходящие от учителя, также имеют дополнительное преимущество, проявляющееся в развитии положительного «внутреннего диалога» учеников. Такие отношения между учеником и учителем способствуют повышению самооценки ребенка и уровню его вовлеченности в происходящее в классе<sup>1</sup>.

Взаимодействие с учителем оказывает сильное влияние на успеваемость учеников. В исследованиях, посвященных самооценке учащихся и их вовлеченности в учебу, часто рекомендуется проводить программы повышения квалификации педагогов, которые должны включать в себя техники построения эффективной обратной связи.

Похвала оказывается особенно эффективной, если она озвучена сразу же после выполненной учеником работы. Также она является более результативной, если правдиво отражает успехи ученика или объем выполненной им работы. Исследователи подчеркивают, что при выражении похвалы важно иметь в виду «качественные компоненты». При этом используемые невербальные средства включают в себя: взгляд, обращенный на ученика; голосовую интонацию; обращение по имени; улыбку; юмор, соответствующий ситуации; выражение энтузиазма; честную и естественную реакцию.

Ричард Колвин в своей статье «Потеря веры в собственные силы»<sup>2</sup> оспаривает мнение, согласно которому самооценка не оказывает существенного влияния на учебные достижения учащихся. Напротив, самооценка и вера в собственные силы произрастает из академических успехов обучающихся. Школьное образование должно поддерживать и пропагандировать выполнение заданий, после которых ученик чувствует себя успешным. Но одной похвалы недостаточно: учащимся также необходимо сфокусироваться на развитии собственного учебного потенциала, ценить трудности, встречающиеся в процессе учебы и концентрироваться на своих усилиях и учебном процессе перед лицом возникающих проблем. Мотивирование учеников в их стремлении брать на себя ответственность за свое обучение, а не оставаться в зависимой от внешних факторов позиции, также способствует улучшению успеваемости детей.

---

<sup>1</sup> *Hodges L., Wolf C. Promoting Self-Esteem in a Caring Positive Classroom. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight, 1998.*

<sup>2</sup> *Colvin R. Losing Faith in Self-Esteem. School Administrator 57 (2), (February, 2000). Pp. 28–29, 31–33.*

Похвала может оказаться более полезной детям, которые зависимы от чужого мнения, нежели уверенным в себе и своих силах. В исследовании факторов воздействия на ученика рассматривались такие, как:

- 1) позитивное отношение, похвала;
- 2) наводящие вопросы, которые помогают учащимся найти правильные ответы;
- 3) ожидание ответа при обучении менее способных учеников.

В итоге были сделаны следующие выводы: из трех факторов самым важным является позитивное отношение к успехам учеников. Их успеваемость возрастает, когда учитель озвучивает похвалу. При этом зачастую наибольшее влияние оказывает не ее количество, а качество. Учителя могут усилить этот положительный эффект, обращая свои положительные комментарии на учеников, которые хорошо на них реагируют. Она также более результативна, когда звучит конкретно и не размыто, внушает к себе доверие.

Например, комментарий «Соня, твой ответ показывает, что ты очень точно поняла формулу вычисления длины окружности!» работает более эффективно, чем фраза «Молодец, Соня!»<sup>1</sup>. По-настоящему вдохновляющая поддержка оказывается даже более действенной, чем просто похвала. В таком случае она имеет форму честного заботливого наблюдения без каких-либо условий и ограничений.

#### **Задача учителя:**

*Хвалить слабоуспевающих учеников за учебные успехи так же часто, как и остальных.*

#### **Восприятие ученика:**

*«Мой учитель очень доволен моей работой в классе».*

Для исследования используем ту же форму, в ней напротив фамилий детей ставим плюсы и минусы по инструкции ниже:

«Плюс» ставится, если учитель хвалит учебные успехи ученика, в частности за ответ на вопрос, доклад, активный вклад в обсуждение и т.д.

При оценке важно понимать, что:

1. Понятие похвалы выходит за пределы простого благосклонного приятия учителем, выражения им удовольствия или энтузиазма относительно успешного выполнения учеником заданий, направленных на достижение целей урока.

---

<sup>1</sup> *Wilson-Saddler D. Using Effective Praise to Produce Positive Results in the Classroom. Teaching and Change. 1997. Pp. 38–57.*



2. Учитель может сказать «правильно» или «хорошо» безразличным тоном, с ничего не выражающим лицом. Таким образом учитель просто принимает или подтверждает ответ ученика. Он не выражает ни энтузиазма, ни удовольствия. С другой стороны, учитель может воскликнуть «правильно!» или «хорошо!» с восторженной интонацией и соответствующим выражением лица, чем даст понять ученику: «Я тобой доволен. Ты прекрасно поработал!».

Ничего не ставится за комплименты, связанные с манерой ребенка сидеть, одеваться, его аккуратностью и др.

Наблюдатель ставит только один плюс за одну похвалу, независимо от того, одно ли это слово или расширенное высказывание.

Если учитель использует в своей работе систему вознаграждений, начисляя ученикам баллы, выдавая детям различные награды (символические предметы, конфеты и др.), то за это может быть поставлен плюс, т.к. в идее вознаграждения заложена похвала. В данном случае важно, чтобы ученики понимали эту систему и ценили полученную награду.

Важно помнить, что неискренняя похвала легко распознается большинством детей и может принести больше вреда, чем пользы. При этом учителям необходимо искать возможность высказывать искреннюю похвалу, нежели хвалить всех и вся без разбора.

Также стоит обратить внимание на то, что многие учащиеся, особенно в старших классах, лучше реагируют на похвалу, высказанную в частном порядке, а не публично.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- «Анжелика, покажи, пожалуйста, всему классу свой рисунок на тему Нового года»;

- «Коля, это очень интересное решение! Напиши, пожалуйста, его на доске»;

- «Твой вдумчивый анализ этого стихотворения показывает, что ты хорошо понял мысль автора. Расскажи нам, как ты пришел к этому выводу».

«Минус» ставится, если учитель критикует учебные успехи ученика в саркастической или уничижительной манере, а также за очевидные невербальные проявления неодобрения (например, взгляд с неприязнью или излишне озабоченный и раздраженный вид после ответа ученика).

Критическое замечание или невербальная реакция выходят за пределы понятия «коррекция, исправление». В этом случае крайне важно обращать внимание на нюансы. Например, высказывание «Твой ответ не верен!» без комментариев о возможном исправлении не является

корректирующим, и за него ставится минус. Такой комментарий, как «Снова неверно, садись! У тебя больше неправильных, чем правильных ответов!» является критическим. А вот простое покачивание головой в знак того, что ответ неверен, является примером исправления.

В то же время подчеркнутое и резкое движение головой с раздраженным выражением лица представляет собой критическое замечание, поскольку подобная реакция учителя вызывает у ученика чувство стыда за свои учебные результаты.

За критические замечания социального («Очередная война с соседом, ребята?») или личного характера («Не мог бы ты быть аккуратнее?») ничего не ставится.

Примеры ситуаций, за которые ставится минус:

- «Ты когда-нибудь можешь сделать что-нибудь правильно, Николай?»
- «Ты не слишком долго думал над задачей, не так ли, Петя?»
- «Люда, этот пирог выглядит так, как будто кто-то на него до этого сел».

В данном пособии мы призываем вас активнее использовать похвалу, а не просто давать понять ученику, правильно ли он справился с заданием. Было замечено, что учителя зачастую выражают свое одобрение при помощи одних и тех же слов. Если, например, постоянно использовать слово «хорошо», оно постепенно утрачивает свое мотивирующее влияние.

Эдуард С. Кубаны предлагает различные способы выражений похвалы, аналогичных обычному «Молодец!». Они могут оказаться вам полезными при работе со следующими подразделениями.

*Примеры мотивирующей похвалы:*

«Я горжусь тем, как ты сегодня поработал!»; «Как ты быстро догадался!»; «Я вижу, теперь ты все правильно понял!»; «Это отличный способ решения!»; «Я знал, что ты справишься!»; «Все хорошо, продолжай в том же духе!»; «У тебя стало здорово получаться!»; «С каждым днем у тебя получается все лучше и лучше!»; «Ты отлично научился с этим справляться!»; «Это заметно лучше!»; «Хорошая мысль!» и т.п.

### 3.6. Уважительное отношение

Международный словарь Вебстера определяет *уважительное поведение* как внимательное, тактичное и чуткое. Его противоположностью является игнорирование, жесткость и грубость. Внимание,

которое получает ученик от учителя, считается демонстрацией уважения. Однако ко многим девочкам и детям, принадлежащим к различным меньшинствам, педагоги относятся не столь внимательно. Распределение внимания, выраженного словесно, в классе имеет близкие параллели с отношением к определенным социальным или гендерным группам во взрослом мире.

Исследования выявили следующее:

- больше всего учительского внимания получают лучшие и яркие ученики;

- учителя уделяют больше времени и внимания самым требовательным и напористым ученикам, которыми, как правило, являются мальчики. Они имеют больше возможностей получить словесный инструктаж и невербальную поддержку, чем девочки;

- представителей меньшинств и учеников с низкой успеваемостью часто игнорируют, прерывают, говорят с ними резко, упрекают и недостаточно поощряют.

Особое внимание следует уделять таким нюансам, как тональность разговора и невербальное взаимодействие с учениками<sup>1</sup>.

Уважение проявляется в атмосфере заботы и внимания. Внимательность – один из важнейших компонентов школьной атмосферы. Учителя могут создать заботливую дружественную атмосферу, если:

- будут открытыми и добрыми;
- сумеют наладить эффективную коммуникацию;
- будут поощрять юмор и развивать межличностные отношения между учениками<sup>2</sup>.

В своем труде П. Палмер подчеркивает: «Хорошее преподавание не может сводиться просто к технике: хорошее преподавание исходит от личности и целостности учителя»<sup>3</sup>. Его определение понятия гостеприимства отражает суть внимательности и заботы: «Хорошее преподавание является актом радушного гостеприимства по отношению к молодежи. Гостеприимство всегда является актом, который приносит больше пользы хозяину, чем гостям. Гостеприимство учителя к ученикам оборачивается более радушной атмосферой для самого учителя».

---

<sup>1</sup> *Sadker D., Sadker M.* Is the O.K. Classroom O.K.?. Phi Delta Kappan (January, 1985): Pp. 358–361.

<sup>2</sup> *Cothran D.J., Ennis C.D.* Building Bridges to Student Engagement: Communicating Respect and Care for Students in Urban High Schools. Journal of Research and Development in Education, 2000. Pp. 106–117.

<sup>3</sup> *Palmer P.* The Courage to Teach. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

**Задача учителя:**

*Использовать уважительные слова по отношению к слабоуспевающим ученикам так же часто, как и к остальным ученикам.*

**Восприятие ученика:**

*«Мой учитель уважает меня».*

«Плюс» ставится, если учитель использует вежливые обороты в общении с учеником. «Прошу прощения», «Я бы попросил!», «Вы не могли бы...?», «Я сожалею», «Спасибо!» являются подходящими уважительными оборотами. Интонации и мимика при этом предполагают искренность. Для получения плюса учителю недостаточно просто говорить в приятной манере, без использования подобных выражений.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- «Спасибо, Миша, что придержал для меня дверь»;
- «Лена, пожалуйста, побудь сегодня ответственной за проектор»;
- «Извини, Филипп, я не расслышал последнюю часть твоего вопроса».

«Минус» ставится, если учитель общается с учеником в неуважительной манере, делает грубые или оскорбительные замечания (например «Что это с тобой?», «С кем, ты думаешь, ты сейчас говоришь?», «Ну и что?», «Неужели так трудно понять?!»); прерывает высказывание ученика без извинений или объяснений;

*Примечание.* Минус ставится и в тех случаях, когда замечание учителя сопровождается дружелюбным выражением лица или произносится как бы в шутку, так как иногда учительское остроумие наносит большой урон достоинству ученика. Учитель использует вежливые выражения, но произносит их саркастическим тоном или с таким выражением лица, которое наводит на мысль о неискренности.

Если учителю не удается сказать «спасибо» или «извини меня», оценка не ставится.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- «Как ты смеешь так разговаривать?»
- «Ты можешь помолчать, Мира?»
- «Ну что ты застыл, Сема!»

**3.7. Удержание паузы между вопросом и прерыванием ответа**

Термином «период ожидания» (или «время ожидания») обозначается отрезок времени между озвучиванием вопроса и окончанием срока, выделенного для ответа<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Brophy J.E., Good T.L. Teacher-Child Dyadic Interaction: A Manual for Coding Classroom Behavior. Report Series no. 27 (December). Austin: University of Texas,

Выдерживание паузы в три и более секунды после того, как прозвучал вопрос (*время ожидания 1*) и паузы после ответа ученика (*время ожидания 2*) стимулирует учеников использовать логические и лингвистические навыки. Использование учителем периода ожидания имеет следующие преимущества:

- снижается необходимость применять дисциплинарные меры или прерывать урок для того, чтобы вернуть контроль над классом;
- ученики дают более полные (развернутые) ответы, длительность которых увеличивается на 30–70%;
- ответы становятся более обоснованными, чаще подкрепляются доказательствами и логической аргументацией;
- учащиеся начинают больше мыслить, в частности рассматривать различные варианты обоснования;
- возрастает количество вопросов, задаваемых учениками, а также предлагаемых ими экспериментов;
- увеличивается число учеников, участвующих в дискуссиях по своей инициативе;
- растет учебная инициатива и доверие учеников, что отражается в их ответах;
- улучшаются результаты письменных работ, содержащих сложные задачи, требующие размышления. Это происходит потому, что паузы позволяют ученикам делать заметки и составлять ассоциативные карты.

Длина паузы после вопроса должна меняться в зависимости от сложности вопроса: трудные вопросы требуют более длительного времени ожидания. Прежде всего речь идет о вопросах, которые предполагают сделать нечто большее, чем просто вспомнить основные факты. Сложные вопросы предусматривают интерпретацию или сопоставление фактов, анализ информации и применение абстрактных принципов. Эти ответы требуют времени на размышление, поэтому время ожидания должно быть увеличено.

Учителя начальной школы обычно дают больше времени мальчикам, чем девочкам. Предоставление большего периода ожидания мальчикам отражает ожидания учителя, который считает, что те с большей вероятностью знают ответ. Более частое обращение к мальчикам также означает, что они должны быть готовы к опросу. Такое поведение учителя укрепляет его представление о том, что мальчики способны к действию и именно это от них ожидается. В свою очередь

учитель, перебивая ученицу и не дожидаясь окончания ее ответа, тем самым демонстрирует ей, что она на него не способна<sup>1</sup>.

Время, которое учитель может посвятить ученикам, ограничено, поэтому многие педагоги решают, что не имеет смысла тратить его на слабоуспевающих учеников. Исследования показывают, что учителя дают отстающим ученикам меньше времени для ответа, чем хорошо успевающим<sup>2</sup>. Как правило, они дают таким ученикам меньше времени на формулировку ответа, а затем быстро просят хорошо успевающего ученика помочь. Это прерывает мыслительный процесс слабоуспевающих учеников, а также говорит о вере учителя в то, что хорошо успевающий ученик более способен.

Кроме того, это может означать, что учителя по-разному воспринимают паузы в ответах сильных и слабых учеников. Если хорошо успевающий ученик сходу затрудняется с ответом, учителя, как правило, думают, что он просто формулирует более содержательный ответ. Когда запинается слабый ученик, эта пауза часто означает для учителя, что ученик не знает ответа. В этом случае учитель обычно не ждет его.

#### **Задача учителя:**

*Предоставить слабоуспевающим ученикам столько же времени для поиска ответа на вопрос или решения задачи, сколько он предоставляет остальным.*

#### **Восприятие ученика:**

*«У меня есть время подумать».*

«Плюс» ставится, если учитель дает ученику достаточно времени (минимум пять секунд) на обдумывание вопроса, прежде чем прерывает ожидание его ответа или пытается ему помочь. При этом если учитель дает пять или более секунд на размышление, плюс ставится вне зависимости от ответа ученика.

Плюс ставится в любых ситуациях, при которых учитель выждал минимум пять секунд между своим вопросом ученику и прерыванием ожидания его ответа .

«Минус» ставится, если учитель предоставляет ученику менее пяти секунд на размышление. Как правило, в данном случае учитель либо сам дает ответ на вопрос, обращается к другому ученику либо делает комментарий, дающий понять, что время на раздумья вышло. При этом, если ученик отвечает мгновенно, не используя времени на

---

<sup>1</sup> Hwang U.L. Wait-Time as a Variable in Sex-Related Differences During Computation and Problem-solving Instruction of Third and Sixth Grades. 1993. Dissertation from ProQuest File No. 9314568.

<sup>2</sup> Tauber R.T. Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education. Westport, Conn: Praeger, 1997.

размышление, или заявляет о том, что он не может ответить, учителю ничего не ставится.

Минус ставится в любой ситуации, при которой учитель не выждал минимум пять секунд между своим вопросом ученику и прерыванием ожидания его ответа.

### 3.8. Качественная четырехступенчатая обоснованная похвала

Похвала является мощным средством для улучшения поведения учеников. Она помогает выстроить взаимоотношения между учеником и учителем, формирует социальные навыки и в то же время служит выражением признания усилий учеников. Способность учителя «поймать ученика на хорошем поведении» повышает вероятность того, что желаемое поведение повторится вновь.

Конкретная и немедленная обратная связь об успехах в обучении дает ученикам представление об их текущих результатах и повышает шансы на повторение успеха в будущем. Минимальное рекомендованное соотношение похвалы и корректирующих действий составляет четыре к одному.

Некоторые учителя редко отмечают успехи учеников с низкой успеваемостью, в то время как другие хвалят их за все, что они делают, даже за неправильные ответы<sup>1</sup>. Похвалу следует сосредоточить на целеустремленном поведении учеников, она должна означать, что они преуспели, потому что обладают необходимыми навыками и способностями, приложили необходимые усилия. При этом похвала оказывается более эффективной, если она конкретна, а не абстрактна, а также когда она обращена на само достижение, а не на учителя или ученика<sup>2</sup>. Учеников необходимо хвалить, если они: продемонстрировали настоящий прогресс или достижения; не могут понять или оценить своих достижений; хорошо реагируют на похвалу<sup>30</sup>.

*Спланированная и намеренная похвала включает в себя:*

- описание действия или достижения, которое является объектом похвалы;
- обозначение причин, по которым учитель хвалит поведение или достижение ученика;

<sup>1</sup> Good T.L., Slavings R., Harel K., Emerson H. Student Passivity: A Study of Question-Asking in K-12 Classrooms. *Sociology of Education*. Vol. 60. No. 3, 1987. Pp. 181–199.

<sup>2</sup> Brophy J.E. Research Linking Teacher Behavior to Student Achievement: Potential Implications for Instruction of Chapter I Students. In *Designs for Compensatory Education: Conference Proceedings and Papers*, Washington, D.C., June 17–18, 1986.

- запрос на подтверждение от ученика, понял ли он, за что его хвалят;
- обеспечение позитивных выводов из действия или достижения ученика.

Такая четырехступенчатая процедура похвалы позволяет ученикам: понять, что именно они делают правильно; осознать причины для продолжения подобного поведения; принять на себя ответственность за свои действия; увидеть преимущества продолжения подобного поведения или повторения своих достижений.

Похвала должна быть высказана в естественной, а не показной манере преимущественно частным образом и следовать сразу после достижения. При этом она должна быть персонализированной, информативной или оценивающей по достоинству, разнообразной и правдоподобной. Важно, чтобы она соотносилась с приложенными усилиями и способностями ученика.

Учитель, окидывая взглядом учеников, может лишь улыбнуться и кивнуть или сказать «хорошо!». Его дела или слова соответствуют ситуации, он не обязан объяснять все подробно. Однако в ходе длительной и более сложной работы, например, при создании истории, рисунка или доклада учителю необходимо выражать свое мнение о каждом отдельном этапе работы/части проекта, которые достойны похвалы или над которыми следует поработать.

#### **Задача учителя:**

*Более конкретно говорить слабоуспевающим ученикам о том, почему их работа в классе приемлема и достойна похвалы так же часто, как и остальные.*

#### **Восприятие ученика:**

*«Мой учитель расскажет мне, почему ему нравятся мои достижения на уроке».*

«Плюс» ставится, если учитель объясняет, почему и за что именно он хвалит работу ученика, а также когда учитель делегирует произнесение похвалы другому ученику и обеспечивает ее конкретность. Например, учитель может попросить одного ученика сказать, что именно и почему ему понравилось в ответе другого.

#### *Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- «Это здорово! Я хочу показать твою работу остальным, так как ты очень старался. И то, как ты смешал голубой и зеленый, рисуя небо, говорит о том, что ты разбираешься в цветовой палитре»;
- «Прекрасно прочитано! Видно, что ты учел все замечания и так выразительно прочел этот абзац, что я сам практически прочувствовал каждую эмоцию»;



• «Твоя работа хорошо структурирована. Идеи выстроены в логической последовательности и завершаются ясными выводами. Ты был весьма объективен, описывая точки зрения обеих сторон по этому вопросу».

«*Минус*» ставится, если учитель реагирует с сарказмом или его похвалы неискренни.

Ничего не ставится в ситуации, если, по мнению наблюдателя, существовала возможность объяснить похвалу, но учитель не стал (или не смог) этого сделать.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- «Молодец, болтать умеешь»;
- «Отличный снимок, растяпа!»
- «Это очень умно, Женя, а теперь попытайся включить свой мозг!»

### 3.9. Внимание к личному опыту ученика

Не менее важно, помимо одобрения учебных успехов ученика, проявить и личную заинтересованность. Внимание к делам ученика, не связанным с учебными задачами, отражает личную заинтересованность учителя в ребенке. Поводы для ее высказывания чаще появляются, когда ученики не вовлечены непосредственно в учебный процесс.

Ученикам необходима поддержка не только их учебных достижений, но и их самих. Задача учителя – не забывать использовать это с одинаковой частотой как в отношении учеников со слабой успеваемостью, так и в отношении остальных. Педагоги должны понимать нужды своих учеников и относиться к ним и как к участникам учебного процесса, и как к личностям, членам общества. Игнорируя социальные нужды учащихся, учителя тем самым лишают детей необходимой поддержки и поощрения, которые могли бы способствовать их успешному обучению. При этом необходимо помнить, что учебные достижения учащихся являются важным критерием оценки школ, но не единственным значимым фактором<sup>1</sup>.

Проведение урока, который стимулирует учеников к созданию связей между представленным материалом (литература, история и др.) и их жизнью, активизирует процесс обучения. Эти связи устанавливаются путем обмена персональным опытом учеников с последующими вопросами со стороны учителя. Педагог может спросить: «Скольким из вас пришлось пережить подобный опыт?» или «Кто из вас чувствовал себя так же, как Александра?». Выстраивание подобных связей не

---

<sup>1</sup> *McCaslin M., Good T. Listening in Classrooms. New York: Harper Collins, 1996.*

только помогает ученикам лучше узнать себя, но и дает учителю информацию о жизни учеников. Позже учителя могут использовать эту информацию для похвалы и персонализированных комментариев.

Рассуждая о роли образования, Палмер подчеркивает: «Образование – это исцеление и цельность. Оно – усиление, освобождение, превосходство и обновление энергии жизни. Оно – поиски и утверждение самих себя и нашего места в этом мире»<sup>1</sup>.

Несмотря на широкие реформы в школьной и образовательной практике, ученики-мигранты часто исключаются из этого процесса, поскольку в силу недостаточного финансирования учителя зачастую не имеют адекватной подготовки и опыта для понимания и удовлетворения нужд этой категории учащихся. Между тем им необходимо использовать стратегию, ориентированную на интересы, культуру и потребности каждого ученика. Взаимодействуя с другими людьми, учителя могут критически взглянуть на свои предубеждения и установки. Они также ближе знакомятся с культурой и опытом своих учеников. Это дает им возможность обнаружить способы удовлетворения нужд учеников-мигрантов.

Внимательное выслушивание ученика, делящегося своими личными переживаниями, требует гибкости и терпения. В программе по риску и его предотвращению Высшей педагогической школы Гарвардского университета указывается, что наиболее важный фактор, предотвращающий неудачи учеников или прекращение ими учебного процесса, – наличие как минимум *одного интересующегося этим взрослою*. К сожалению, многие ученики не получают даже такого внимания<sup>2</sup>. Школьники, лишенные благоприятных социально-экономических условий, как правило, требуют больше тепла и поддержки (в дополнение к хорошему преподаванию), однако зачастую они этого недополучают. Исследование Э. Брэнтлинджер<sup>3</sup> показало, что ученики из бедных семей чувствовали, когда учителя испытывали к ним личную неприязнь и больше поощряли учеников из обеспеченных семей.

В то же время благополучные ученики полагали, что они больше нравятся учителям. Р. Тобер<sup>4</sup> признает, что он лично пользовался

---

<sup>1</sup> Palmer P. *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

<sup>2</sup> Ackerman T. *Educating Throw Away Children: What We Can Do to Help Children at Risk*. San Francisco: Jossey-Bass, ed. 1997.

<sup>3</sup> Brantlinger E. Contribution on social class embeddedness of middle school students' thinking about teachers. *Theory Into Practice*. 33(3), 1994. Pp. 191–198.

<sup>4</sup> Tauber R.T. *Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education*. West-port, Conn: Praeger, 1997.

этим преимуществом в отношении своих детей. В начале каждого учебного года он делал так, чтобы его дети были хорошо одеты, ухожены и приносили новые тетради. Эти визуальные намеки сигнализировали о более высоком социально-экономическом положении. Он знал, что это повысит вероятность того, что они получат больше внимания. В своей работе он отмечает следующее: «Неважно, будет ли это социальный класс, раса, этнос ученика или некая комбинация этих факторов, запускающих ожидания учителя. В любом случае эта ситуация несет в себе возможность для нанесения реального ущерба. Важно, чтобы учителя осознавали свои ранее приобретенные стереотипы и то, что они могут принести их в класс»<sup>36</sup>.

**Задача учителя:**

*Делать личные комплименты слабоуспевающим учащимся и выражать личный интерес к их жизни вне школы так же часто, как и другим ученикам.*

**Восприятие ученика:**

*«Для учителя я больше, чем просто ученик. Мой учитель даже делает мне комплименты».*

«Плюс» ставится, если учитель задает вопросы, делает комплименты, хвалит или выражает свое отношение к личным интересам или переживаниям ученика. Например: «Я знаю, что ты, Ира, побывала в Москве, тебе понравилось там?» или «Рустам, ты же так интересуешься машинами. Возможно, ты хочешь что-то рассказать нам об этом?». Кроме того, оценка ставится, когда учитель задает вопросы, позволяющие получить информацию о жизни и личном опыте ученика (например «Сколько лет твоим братьям-близнецам?» или «Антон, что тебе больше всего нравится в коллекционировании марок?»).

Важно обратить внимание, что здесь идет речь о том, что учитель проявляет личный интерес к конкретному ученику. Если учитель просто задает всему классу написать сочинение о том, как они провели каникулы, это не означает его интерес к отдельному ученику и не подлежит оцениванию. Однако такое задание может быть использовано для создания ситуации, в которой учитель может побеседовать с отдельными учениками об их интересах.

Также положительно отмечается, когда учитель поощряет ученика за что-то, не имеющее отношения к учебному заданию (например «Как красиво ты сегодня выглядишь!», «Я видел тот баскетбольный матч, ты замечательно играл!» или «Поздравляю с избранием в школьный управляющий совет!»).

*Примеры ситуаций, за которые ставится плюс:*

- «Катя, у тебя теперь дома шенок? Как часто ты кормишь его?»;
- «Костя, ты недавно был в Москве? Какими видами транспорта ты там пользовался?»;
- «Лиля, твой младший брат выступал сегодня на празднике. Это ты ему помогала готовиться?».

«Минус» ставится, если учитель в негативной манере обрывает или умаляет попытку ученика рассказать о собственных личных интересах или деятельности. Например, учитель останавливает ученика при попытке высказать личное переживание: «Это никак не связано с нашим уроком» или «У нас сейчас нет времени на это». Однако в случае, если учитель предлагает другое время для того, чтобы ученик поделился своим переживанием, ничего не ставится. Также негативная отметка ставится, если учитель умаляет значение личного опыта ученика (например, «Я уверен, что все здесь побывали в зоопарке» или «Никому не интересно об этом слушать»), или унижает ученика за поведение или его характеристику, которая не имеет отношения к занятиям (например, «Ты когда-нибудь волосы расчесываешь?» или «Осторожно – это выражение лица может остаться навсегда!» или «Ты что, завтракал на тетради по математике?»).

Минус не должен ставиться, если учитель упускает возможность для похвалы – у учителя может быть своя, неизвестная наблюдателю причина избежать комментария.

*Примеры ситуаций, за которые ставится минус:*

- «Мария, не доставай меня своими историями. Сначала подумай, что хочешь рассказать, а потом говори»;
- «То, что ты сейчас рассказываешь, Сергей, никого не волнует!»
- «Ты что, никогда свой рюкзак не чистишь? Он выглядит как крысиная нора»;
- «Я слишком занят, чтобы сейчас разговаривать».

### **3.10. Помощь при ответе, наводящие вопросы**

Слабым ученикам задают меньше вопросов, чем сильным, при этом им же нередко задают самый простой вопрос и зачастую они могут не получить какой-то помощи для ответа, если выглядят сомневающимися или сбитыми с толку. Учителя реже готовы подсказать или задать наводящий вопрос, чтобы получить ответ от слабых

учеников, так как предполагают, что наводящие вопросы будут бесполезны или боятся, что дальнейшие расспросы смутят ученика. Как следствие, стратегия учителя при опросе не направлена на поощрение или поддержку слабых учеников.

При этом если одни вопросы упрощают задачу, например, когда учитель может перефразировать вопрос или разбить его на части, то другие нет. Продолжающиеся попытки получить более точный ответ могут оказаться бесцельным нагнетанием напряжения ученика<sup>1</sup>. Важно, чтобы учитель знал оптимальный способ восприятия ученика и задавал вопросы, которые давали бы ученику максимальный шанс на успешный ответ.

Ожидания учителей выражаются как словесно, так и невербально. Например, если педагог задает вопрос, сложив руки на груди, это может выражать негативные ожидания – ученики, скорее всего, будут испытывать страх и могут не ответить. Вероятность ответа будет выше, когда учителя выбирают слова, поощряющие ответ. Например: «Пожалуйста, скажите, какая связь между этими двумя фактами?». Это скорее приглашение, чем команда, которое предполагает, что у учеников есть ответ, и тогда они меньше боятся ошибиться, чем в случае, если учитель спросит: «Возможно, это слишком сложный вопрос, но я его все же задам. Какая связь между X и Y?». Страх ошибиться мешает ответу ученика<sup>2</sup>.

В книге «Смелость учить» П. Палмер напоминает нам о том, что задавать вопросы – это навык, который необходимо развивать как у учеников, так и у учителей: «Когда мы учимся задавать вопросы правильно, то обнаруживаем, что требуется еще одно умение: способность превратить обмен вопросами и ответами между учителем и отдельными учениками в сложный совместный диалог во всем классе. Мои ученики узнают больше, когда я перевожу их взгляд с меня и помогаю смотреть друг на друга»<sup>3</sup>.

### **Задача учителя:**

*Помочь ученикам отвечать на вопросы, предоставляя им дополнительную информацию.*

<sup>1</sup> Brophy J.E. Research Linking Teacher Behavior to Student Achievement: Potential Implications for Instruction of Chapter I Students. In Designs for Compensatory Education: Conference Proceedings and Papers, Washington, D.C., June, 1986. Pp. 17–18.

<sup>2</sup> Tauber R.T. Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education. Westport, Conn: Praeger, 1997.

<sup>3</sup> Palmer P. The Courage to Teach. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

**Восприятие ученика:**

*«Мой учитель прилагает специальные усилия, чтобы помочь мне ответить на вопрос».*

«Плюс» ставится, если учитель в вербальной или невербальной форме предоставляет дополнительную информацию, чтобы помочь ученику ответить на вопрос. Если ученик ответил на вопрос неполно, неверно или вообще не ответил, учитель может перефразировать вопрос, дать подсказку, предоставить дополнительную информацию, объяснить слово в вопросе, задать другой вопрос, который будет связан с предыдущим и т.д. При этом простое повторение вопроса не будет засчитываться как наводящий вопрос.

Однако не нужно задавать слишком много наводящих вопросов. Цель учителя – предоставить ученику необходимую помощь, а не выбить из него ответ.

Наводящие вопросы засчитываются только один раз для каждого ответа ребенка. То есть если ученик не отвечает или отвечает неправильно, все наводящие вопросы, заданные учителем, чтобы получить ответ на вопрос или исправить его, засчитываются как один плюс.

Наводящий вопрос засчитывается даже в том случае, если после него ученик не дал ожидаемого ответа.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- Учитель: «Назови три зеленых овоща». Ученик не отвечает. Учитель: «Как насчет тех, которые по форме напоминают маленькие шарики?» или «Название одного из них начинается на букву, следующую за “Н”»;

- «Итак, Алиса, ты считаешь, что эта формула подходит для решения задачи, объясни поподробнее, пожалуйста»;

- «Женя, ты согласна с Розой, что это способ сократить расходы? Почему?»

«Минус» ставится, если учитель прерывает отведенное для ответа время (ученик не ответил на вопрос или ответил неверно), не перефразировав вопрос, не предоставив дополнительной информации или не задав наводящих вопросов. Ответ не считается неверным до тех пор, пока учитель не укажет на это ученику, прокомментировав его ответ или задав тот же вопрос другому ученику.

Иногда наводящие вопросы неуместны. Помните о том, что наблюдатель ставит плюсы или минусы для того, чтобы вы знали, что с одними детьми вы часто используете наводящие вопросы, а с другими вам это, как правило, не удастся.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- Учитель: «Гриша, назови три зеленых овоща». Гриша: (не отвечает) Учитель: «Женя, а ты можешь назвать три зеленых овоща?»
- Учитель: «Алиса, почему ты считаешь, что эта формула подходит для решения задачи?». Алиса: (Повторяет формулу). Учитель: «Вера, почему ты считаешь, что эта формула подходит?»
- Учитель: «Женя, почему ты думаешь, что это способ сократить расходы?». Женя: «Я так думаю». Учитель: «Роза, а ты почему так считаешь?»

### 3.11. Внимательное слушание

Большую часть урока ученики проводят, слушая учителя. Исследователь Н. Фландерс<sup>1</sup> сформулировал «Правило двух третей», согласно которому тем, кто в классе разговаривает две трети от общего времени, обычно является учитель. Также он выяснил, что учителя, обучающие хорошо успевающих учеников, говорили 55% всего времени. Педагоги, обучающие преимущественно слабых учеников, монополизировали 80% времени. Это говорит о том, что слабые ученики значительно больше слушали вместо того, чтобы быть услышанными.

Когда учителя являются «монополистами», говоря большую часть времени сами, знания являются полностью их прерогативой.

Можно поощрять учеников выражать собственное мнение:

- в ходе обсуждения предметного материала;
- в различных письменных работах, таких как заметки, эссе и др.;
- в рамках дискуссий по социальным темам и мероприятий, формирующих у них чувство принадлежности к собственным различным культурам.

Главная сложность для учителей состоит в том, чтобы побудить учеников высказывать различные точки зрения как в классе, так и за его пределами<sup>2</sup>. Согласно проведенным исследованиям, учителя чаще устанавливают зрительный контакт с мальчиками, чем с девочками; слушая мальчиков, учителя чаще используют кивки, жесты и интонацией выражают заинтересованность<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Flanders N.A.* «Analyzing Teacher Behavior». *Educational Leadership* 19 (December), 1961. Pp. 173–180.

<sup>2</sup> *Kordalewski J.* *Incorporating Student Voice Into Teaching Practice*. An ERIC Information Analysis Project, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington, DC.

<sup>3</sup> *Hall R., Bernice S.* *The Classroom Climate: A Chilly One for Women?*. Paper published by the Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges, Washington, D.C., 1982.

В своей книге Палмер говорит о том, что важно начать слушать до того, как ученик заговорит. Он ссылается на Н. Мортан, которая говорит о необходимости «слушать людей, чтобы они заговорили» и предлагает следующее объяснение важности этого процесса: «За испуганным молчанием учеников кроется их желание найти свой голос, высказаться и быть услышанными. Хороший учитель слышит этот голос до того, как он зазвучит. Что значит слышать голос до того, как он зазвучит? Это значит давать другому человеку возможность высказаться, почувствовать его, обращать на него внимание и уважать его. Это значит не торопиться заполнить молчание наших учеников собственной испуганной речью и не пытаться заставить их говорить то, что мы хотим услышать. Это значит войти в мир ученика с чувством эмпатии, чтобы он воспринял вас как того, кто сможет услышать правду другого человека<sup>1</sup>».

**Задача учителя:**

*Внимательно слушать слабоуспевающих учеников наравне с другими.*

**Восприятие ученика:**

*«Моему учителю действительно интересно то, что я хочу сказать».*

«Плюс» ставится, если учитель поддерживает зрительный контакт с учеником или дает ему понять, что его ответ услышан (например, пишет ответ на доске, стоя к ученику спиной). При этом важно помнить, что о терпении и заинтересованности говорит, прежде всего, выражение лица учителя. Учитель может также прокомментировать ответ в знак того, что он услышал ученика. Плюс ставится в каждом случае взаимодействия с учеником, если очевидно, что учитель слушал учащегося, даже если ответ был коротким (одно слово). Ученик может отвечать на вопрос, читать вслух, говорить с учителем один на один. Это может быть любой другой вариант, когда имеет место вербальное общение. Если учитель показывает, что он услышал выкрикнутый с места ответ, также ставится плюс.

Плюс не ставится, если учитель реагирует на слова ученика, которые не были адресованы ни самому учителю, ни всему классу. Например, ничего не ставится в следующих случаях: «Кира и Анна, я слышу, что вы разговариваете», «Я услышал ваше тонкое замечание, молодой человек».

Если учителю необходимо отвлечься, он может попросить ученика сделать паузу или как-то иначе показать, что понимает, что преры-

<sup>1</sup> Palmer P. The Courage to Teach. San Francisco: Jossey Bass, 1988.



вает ученика. Он может сказать: «Прости, что прерываю тебя» или просто положить свою руку на плечо ученика, чтобы сохранять с ним контакт, улаживая возникшую проблему. В этом случае наблюдатель должен поставить плюс, когда учитель вновь начнет слушать ученика.

За прерывание слушания ничего не ставится, если учитель сделал это вежливо. Реакция учителя на невербальный ответ ученика не оценивается.

Слушание оценивается только в том случае, когда ученик отвечает. Таким образом, если учитель ждет и показывает, что готов выслушать ученика, а ученик ничего не говорит, то плюс не ставится.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- учитель реагирует на ответ ученика, говоря: «Я это запишу» и поворачивается к доске, чтобы записать ответ;
- учитель (реагируя на ответ): «Ты довольно точно описал действия героя рассказа. Как ты думаешь, что он сделает дальше?»
- учитель перестает проверять тетради, когда ученик задает ему вопрос.

«Минус» ставится, если учитель проявляет невнимательность к ученику, которого он сам попросил ответить или разрешил ему это сделать, например, кажется незаинтересованным или занят чем-то другим. Возможно, он не поддерживает зрительный контакт с учеником или же показывает, что слушает ученика, но из его реакции следует, что он не услышал того, что ему говорили.

Ничего не ставится, если наблюдатель не уверен, слушал учитель ответ или нет.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- учитель начинает проверку присутствующих, когда Жанна рассказывает ему, что у нее заболела собака;
- учитель смотрит на часы на стене, когда Гриша рассказывает, как он чинил лодку;
- учитель выглядит раздраженным, когда Роман рассказывает о своих планах поступать в военное училище.

Также одной из форм коммуникации являются прикосновения. Рука, положенная на плечо или руку ученика, может быть знаком расположения, поддержки, заботы или интереса. Если учитель кладет руку на руку ученика, это может означать, что учителю необходимо прервать разговор. Похлопывание по плечу может выражать одобрение работы ученика.

### 3.12. Установление физического контакта

Растущая склонность общества к судебным тяжбам делает физическое взаимодействие рискованным. Признанные судом случаи злоупотреблений сделали этот вопрос спорным, и все преимущества прикосновений в нашем склонном к подозрениям мире практически утрачены. Учителя часто стараются не прикасаться к ученикам из страха быть неправильно понятыми и склонны просто отказаться от прикосновений, игнорируя их потенциальную пользу для учеников.

Ценность «терапии контакта» была подтверждена исследованием Центра «Главный старт» («Head Start Centers») в Пенсильвании. Терапия объятий предполагает, что прикосновения не только приятны, но и необходимы. Согласно исследованию, стимулирование прикосновением необходимо для нашего физического и эмоционального благополучия. Допустимые прикосновения также необходимы для здорового развития детей<sup>1</sup>.

Чарла Крамп<sup>2</sup> изучала влияние двенадцати разных вариантов поведения учителей, приводящих к более близким отношениям с учениками. Эти варианты поведения сокращают физическую и психологическую дистанцию между людьми. Они получили название «непосредственное поведение».

*Поведение, включающее невербальные сигналы*, – это дружелюбие, улыбка в глазах при зрительном контакте и социально приемлемые прикосновения.

*Вербальное поведение* включает запоминание имен, юмор, использование местоимений «мы» и «наш» и приведение личных примеров.

*Прочие элементы поведения* включают динамичную подачу материала, изменение интонаций при разговоре, время, проведенное вне классной комнаты, и физическую дистанцию.

Для того чтобы подчеркнуть пользу прикосновений, важно разграничить приемлемые и неприемлемые прикосновения. В исследовании на тему того, что ученики думают про приемлемость прикосновений между учениками и учителями, где, в частности, рассматривалась допустимость прикосновений к руке в районе локтя, как девочки, так и мальчики указали прикосновение-поддержку как самое приемлемое.

<sup>1</sup> Johnson S. Hug Therapy. Children and Families. 16 (2): 8–9, 11, 1998.

<sup>2</sup> Crump C.A. Teacher Immediacy: What Students Consider to be Effective Teacher Behaviors. Research Report. 1996.

Цели прикосновения подразделяются на четыре категории:

- 1) поддержка;
- 2) контроль за соблюдением требований;
- 3) привлечение внимания;
- 4) выражение симпатии.

Мальчики посчитали прикосновения с целью привлечения внимания и контроля за соблюдением требований менее приемлемыми, чем девочки. При этом и те, и другие отметили как наиболее допустимое прикосновение с целью выражения симпатии<sup>1</sup>.

Следует отметить, что ученики чувствуют разницу между прикосновениями, выражающими поддержку, контроль или наказание, и некоторые прикосновения воспринимаются ими как негативные. Поэтому стоит избегать даже легких прикосновений, выражающих неодобрение, цель которых – предупреждение или наказание<sup>2</sup>.

В свете противоречий, окружающих физические прикосновения, учителям, вероятно, стоит сосредоточиться на том, что затрагивает сердца и жизни учеников. Автор книги «Смелость учить» Паркер Палмер полагает, что это достигается путем налаживания связей. Хорошие учителя способны создать своеобразную сеть, связующую учеников, предметы и их самих: «Смелость учить – это смелость держать сердце открытым в моменты, когда от него требуется вместить больше, чем оно может, чтобы учителя, учеников и предмет можно было вплести в ткань общности, необходимой для обучения и жизни»<sup>3</sup>.

#### **Задача учителя:**

*Дружелюбно прикасаться к слабоуспевающим ученикам так же часто, как к остальным.*

#### **Восприятие ученика:**

*«Я нравлюсь моему учителю».*

«Плюс» ставится учителю, если он дружелюбно прикасается к ученику. Прикосновение может быть быстрым – например, простое похлопывание по плечу.

Плюс не ставится, если учитель касается ученика предметом, например, книгой или карандашом.

---

<sup>1</sup> Sanderson C.M., Jorgensen J.D. To Touch or Not to Touch: An Examination of Tactile Communication Between College Student and Professor. 1997.

<sup>2</sup> Frymier A., Mongeau P. Communicating With Touch in the Teacher/Student Relationship. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association. Baltimore, MD, April 10–13.

<sup>3</sup> Palmer P. The Courage to Teach. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- учитель держит ученика за руку, когда говорит с ним;
- учитель кладет руку на плечо ученику, чтобы привлечь его внимание;
- тренер хлопает ученика по спине, когда тот пересекает финишную черту.

«Минус» ставится, если учитель отвергает попытку ученика коснуться учителя или использует прикосновение в качестве наказания, например:

1) учитель избегает физического контакта, инициатором которого выступает ученик, или реагирует на случайное прикосновение отдергиванием руки;

2) учитель толкает, хватает или касается ученика, выражая таким образом свой гнев или неприязнь, либо использует линейку или другой предмет, чтобы ударить ученика.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- учитель неуважительно толкает Мишу;
- учитель убирает руку назад, когда Эмма тянется к его рукаву;
- учитель труда вырывает инструмент из рук Гены.

### **3.13. Стимулирование мышления вопросами высокого уровня**

Для того чтобы ученики стали активными гражданами, которые смогут стать успешными в демократическом обществе, они должны научиться не только воспринимать информацию, которую им предлагают в школе, но и размышлять о ней, извлекать ключевой смысл. Поэтому важно, чтобы учителя стремились обучать так, чтобы создать условия для развития у учеников мышления и понимания.

Необходимость мыслить проходит красной нитью через весь учебный план, начиная с этапа детского сада. Умение размышлять дает ученикам возможность находить ответы на вопросы более высокого уровня (исследовательские, требующие размышления, оценки и т.д.).

Вопросы, часто задаваемые учителем, предполагают, что ученики вспоминают информацию, воспроизводя усвоенное или находя необходимую информацию в учебнике. Однако исследовательские вопросы (вопросы высокого уровня) требуют мышления, нежели вспоминания или поиска. Они требуют от ученика умения интер-

претировать, применять, обрабатывать, создавать, распространять и анализировать информацию. При ответе на такие вопросы от обучающегося может потребоваться высказать свое мнение или оценить чужое, найти взаимосвязь между частицами информации или переструктурировать ее.

Вопросы более низкого уровня часто используются учителями для того, чтобы подготовить почву для вопросов высокого уровня, на которые обычно уже нет четкого правильного ответа. Как правило, они представляют собой открытые вопросы и предназначены для выражения мнений и мыслей. Например, ответы на заданный вопрос могут быть отмечены кивком головы учителя или утвердительным «Да-да». Когда ответ подходит к концу, учитель может прокомментировать его так: «Молодец, хорошая работа». Продуманный вопрос – один из самых важных инструментов учителя, так как вопросы провоцируют мышление учеников. С их помощью порой можно научиться большему, чем благодаря простым пересказам материала<sup>1</sup>.

Качество преподавания можно улучшить, если научить учеников задавать вопросы, которые они могут использовать в собственных письменных работах или при взаимодействии с другими учениками. Мышление высокого уровня подкрепляется умением задавать вопросы, которое демонстрирует как учитель, так и ученик<sup>2</sup>.

Постановка вопросов и ответы на них развивают творческий потенциал. 143 исследователя проранжировали определенные компетенции с точки зрения их важности для развития творческого потенциала. Так, умение задавать вопросы наряду с мотивацией и умением видеть проблему попали в первую тройку компетенций, способствующих творческим достижениям<sup>3</sup>.

Однако ко всему прочему данное исследование подтверждает, что большинство вопросов учителя адресовано учащимся, которые считаются более способными, а слабым ученикам, как правило, задают только вопросы низкого уровня. Эта практика лишает учеников возможности иметь равный доступ к учебной программе, т.е. задает потолок для обучения. Учеников, в отношении которых у педагогов

---

<sup>1</sup> *Garmston R.J.* Glad You Asked. *Journal of Staff Development* 21 (1): Pp. 73–75, 2000.

<sup>2</sup> *Ciardello A.V.* Did You Ask a Good Question Today? *Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies. Journal of Adolescent and Adult Literacy.* 1998. 123 (3): Pp. 210–219.

<sup>3</sup> *Runco M.A., Nemiro J, Walberg H.J.* Personal Explicit Theories of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32(1). 1998. Pp. 1–17.

сложились более высокие ожидания, чаще вызывают к доске, им задают более сложные вопросы, чаще предлагают подсказки, чтобы они дали правильный ответ.

Р. Тобер<sup>1</sup> признает, что сам ловит себя на том, что оставляет вопросы из разряда «вспомни факты» для учеников, от которых ожидает меньших результатов. Таких учеников не хвалят за верные ответы или делают это редко – а если ответ неверный, то ученики зачастую не получают подсказок, чтобы его исправить.

Тобер также предполагает, что когда учитель оставляет вопросы более высокого уровня для учеников, в отношении которых его ожидания выше, он тем самым создает выигрышную для себя учебную ситуацию, в которой учитель и ученик задают друг другу вопросы. Такая вовлеченность учеников помогает педагогу вести урок. Так, в книге «Самоисполняющееся пророчество» Тобер пишет: «Говорит ли мое избирательное отношение о том, что я ужасный учитель? Ответ “нет”, если я принимаю меры для исправления ситуации, когда вижу собственное избирательное отношение»<sup>2</sup>.

#### **Задача учителя:**

*Побуждать слабых учеников думать так же часто, как и других, требуя от них большего, чем вспоминания фактов.*

#### **Восприятие ученика:**

*«Мой учитель действительно ждет, что я буду думать».*

«Плюс» ставится, если учитель задает ученику вопрос, который требует от него чего-то большего, чем просто вспомнить ответ из прочитанного материала, рассказа учителя или другого источника. Плюсы также ставятся за вопросы, которые побуждают ученика к таким видам мыслительной активности, как: 1) выразить мнение; 2) оценить факты; 3) оценить информацию или идеи; 4) найти связи между фактами; 5) объяснить явления; 6) применить ранее изученную информацию в новой ситуации; 7) организовать информацию; 8) высказать предположения относительно того, почему или как что-то произошло; 9) интерпретировать информацию; 10) объяснить небуквальные понятия (символизм, ирония); 11) сделать вывод из сообщений; 12) понимать подразумеваемую информацию; 13) прогнозировать тенденции или результат влияния чего-то; 14) понимать невысказанные предположения; 15) различать факты и гипотезы;

---

<sup>1</sup> *Tauber R.T. Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education. Westport, Conn: Praeger, 1997.*

<sup>2</sup> Там же.

16) видеть несоответствия; 17) объединять элементы в целое; 18) логически объяснить, как что-то сделать; 19) обобщать и т.д.

Плюс ставится, даже если ученик отвечает неверно или вообще не отвечает (конечно же, в случае вопросов такого типа важно применение таких педагогических техник, как ожидание и наводящие вопросы).

*Примеры ситуаций, в которых ставится «плюс»:*

- «Алан, если бы ты потерялся или отстал от семьи в поездке, что бы ты делал?»

- «Гриша, что мы могли бы сделать в школе, чтобы беречь энергию?»

- «Яна, как бы ты поменяла сценарий в этом фантастическом фильме, чтобы он отражал современные научные теории?»

«Минус» ставится, если учитель намекает на то, что задает простой или сложный вопрос, либо прямо говорит об этом. Мы пытаемся избежать ситуации, когда неосознанно простые вопросы будут чаще адресованы тем, кто считается слабоуспевающим.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- «А тебе простой вопрос, Петя. Какое из этих четырех животных не может быть домашним?»

- «Я задам сложный вопрос, Ульяна. Вспомни, что произошло бы, если бы лед на полюсах Земли полностью растаял»;

- «Шура, попробуй ответить на очень трудный вопрос и объясни, какое из данных утверждений верное?»

Также «минус» ставится за следующие вводные фразы:

- «Ты должен ответить быстро...»

- «Подумай над этим вопросом, я предлагаю тебе решить самую сложную задачу»;

- «Хорошо, попробуй решить эту простую задачу».

### **Образцы вопросов и ключевых слов для вопросов разного уровня<sup>1</sup>**

#### **I. Знания (для получения ответов о фактах, проверки того, что ученик помнит и узнает)**

Кто?	Где?	Опиши...	Какой из...
Что?	Как?	Определи...	Какой самый лучший...
Почему?	Сколько?	Найди соответствие...	Выбери...
Когда?	Что это значит?	Выбери...	Найди лишнее...

<sup>1</sup> Основано на книге «Таксономия Блума, расширенная и углубленная», Джон Мейнард, Помона, Калифорния (Bloom's Taxonomy, Developed and Expanded, John Maynard, Pomona, California).

## II. Понимание (объяснение, интерпретация и развитие темы)

Расскажи своими словами...	Классифицируй...	Что является фактами, мнением...
Что это значит?	Оцени...	Это то же самое, что и...
Приведи пример...	Сделай вывод...	Выбери лучшее определение...
Сократи этот абзац...	Продемонстрируй...	Что произойдет, если...
Скажи одним словом...	Укажи...	Объясни, что происходит...
Какая часть не подходит...	Скажи...	Объясни, что имеется в виду...
Какие ограничения ты бы добавил...	Опиши....	Прочитай данные на графике, в таблице...
Какие есть исключения...	Расскажи вкратце...	Это представляет собой...
Что более вероятно...	Подведи итог...	Верно то, что...
Что они говорят...	Выбери...	Какое утверждение соответствует...
Что кажется...	Сопоставь...	Основной идеей...
Что кажется вероятным...	Объясни...	Спой эту песню...
Представь...	Покажи на графике, в таблице...	Продемонстрируй...

## III. Применение (в ситуациях, являющихся для учеников новыми, незнакомыми, или предполагающих взгляд под другим углом)

Предположи, что случилось бы, если...	Скажи, как, когда, где, почему...
Выбери самые подходящие утверждения...	Что бы получилось, если...
Скажи, что бы случилось...	Объясни...
Оцени эффект...	Определи результаты...
Выбери...	Скажи, насколько изменится...



#### IV. Анализ (разбивка на части, формы)

Найди различия...	Какова роль...	Какова тема, главная мысль...
Определи...	Что является фактом, а что мнением...	Второстепенная мысль...
Какие предпосылки...	Какое утверждение относится, а какое не относится к...	Какие здесь есть несоответствия, ошибки...
Какие выводы...	Что автор думает, считает...	Какая форма литературного произведения...
Разграничь...	Какова точка зрения...	Какая техника аргументации...
Каковы предпосылки...	Какие идеи поддерживают вывод о том, что...	Каковы отношения между...
Какие идеи применимы/не применимы...	Наименее важные утверждения являются...	Какие мотивы...
В утверждении кроется идея о том, что...		

#### V. Синтез (соединение элементов в систему, которая была не очевидна ранее)

Напиши (в соответствии со следующими ограничениями)...	Как бы ты проверил...	Составь...
Создай...	Предложи альтернативы...	Сочини...
Скажи...	Реши следующее...	Сформулируй теорию...
Сделай...	Спланируй	Как еще можно...
Станцуй...	Спроектируй	Сформулируй правило...
Выбери...		Разработай...

#### VI. Оценка (в соответствии с определенным набором критериев укажи причины оценок)

Похвали	Какие есть ошибки, несоответствия
Оцени	Что более важно, хорошо, логично, верно, приемлемо с точки зрения морали, является более подходящим, неподходящим
Покритикуй	Найди ошибки
Выскажись в защиту	
Сравни	

### 3.14. Приятие чувств

Ответные реакции учителя, которые выражают понимание, не являются оценочными. Они показывают, что педагог осознает и признает чувства, которые скрываются за определенным поведением ученика.

Например, ученик сдает запачканную работу, объясняя это тем, что она упала в лужу по дороге в школу. Одной из возможных реакций учителя может быть: «Все нормально. Я уверен, что это произошло не по твоей вине». Другой возможной реакцией может быть следующий ответ: «Какой ужас! Почему ты сдаешь работу в таком виде?». Несмотря на то, что фактически один из приведенных ответов является более позитивным, ни в одном не выражено понимание того, что чувствует ученик.

Возможным примером понимающей реакции может быть такое высказывание учителя: «Я вижу, что ты из-за этого чувствуешь неловкость. Как бы ты хотел сейчас поступить?» В этих словах выражено понимание того, что чувствует ученик, и ему предлагается самому найти решение проблемы<sup>1</sup>.

Согласно исследованиям, на уроках уделяется мало времени чувствам и межличностным отношениям. Некоторые школьные классы похожи на «эмоциональную пустыню», в то время как понимание эмоционального состояния учащихся и его приятие является важным аспектом преподавания. Если ученикам приходится сдерживать проявления своих чувств, если педагоги не демонстрируют на своем собственном примере, как управлять ими, то ученики могут никогда не научиться искренне выражать свои эмоции.

IQ-тесты не гарантируют успешного выполнения широкого спектра задач. Наряду с другими видами интеллекта, выделяют *эмоциональный* и *межличностный* виды интеллекта.

Межличностный интеллект проявляется в умении распознавать и реагировать соответствующим образом на эмоциональные состояния, темперамент, поведение и желания других людей.

Эмоциональный тип интеллекта является ключом к самопознанию, к осознанию собственных чувств, к умению распознавать и опираться на них для управления своим поведением<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Curwin R. Are Your Students Addicted to Praise? Instructor 90(3). 1980. Pp. 61–62.

<sup>2</sup> Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

В психологии давно говорится о важной роли чувств в процессе мышления. Люди, которые более уверены в своих чувствах, лучше управляют своей жизнью. Эмоциональный интеллект дает нам дополнительные качества, которые делают нас настоящими людьми<sup>1</sup>.

Положительные эмоции, такие как счастье, сочувствие, забота и участие, вызывают изменения в нервной системе и действительно воздействуют на организм на химическом уровне. Проявление заботы и участия оказывает благотворное влияние на иммунную систему, а гнев подавляет ее. Забота и участие являются сильным стимулом, в нем мы черпаем вдохновение и уверенность.

Эмпатия определяется как сочувствие – способность понимать и принимать чувства другого человека. В своей книге «Эмоциональный интеллект» Дэниель Гоулман пишет: «В любом отношении сочувствие зарождается в эмоциональной сонастроенности, в способности к эмпатии»<sup>2</sup>.

#### **Задача учителя:**

*Донести до каждого ученика, что его чувства поняты и безоценочно приняты.*

#### **Восприятие ученика:**

*«Мой учитель знает, что я чувствую, и мне это нравится».*

«Плюс» ставится, если учитель понимает и признает чувства ученика, не оценивая их, выражает намерение принять или прояснить чувства, которые он хочет выразить (например, «Я понимаю, что ты чувствуешь» или «Ты сердисься, потому что Филипп потерял твою ручку»). На занятии ученики иногда проявляют агрессию по отношению друг к другу. Небольшие стычки могут привести к более серьезным проблемам, если в качестве реакции учитель просто отругает учеников, между которыми возник конфликт. Учитель, настроенный на поиск решений, покажет, что принимает чувства обеих сторон, и подготовит почву для решения проблемы. Например, он может сказать: «Лера, я понимаю, что ты сердисься, потому что Ваня сломал твой макет. А ты, Ваня, сердит из-за того, что Лера сказала, что ты сделал это нарочно. А что если ты поможешь Лере починить макет, это ведь хорошая идея?». В данной ситуации, учитель сначала показал, что принимает чувства учеников, и затем предложил решение проблемы.

«Плюс» ставится и тогда, когда учитель проявляет эмпатию по отношению к чувствам ученика или показывает, что принимает эти

---

<sup>1</sup> Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1994.

чувства вне зависимости от того, являются ли они отрицательными или положительными.

В некоторых случаях учитель может использовать невербальные средства общения для того, чтобы показать, что он принимает чувства ученика. Например, учитель может положить руку на плечо учащегося или просто доброжелательно кивнуть головой. В некоторых ситуациях применение такого рода средств более оправдано, чем использование вербальных.

Вот еще несколько примеров приятия чувств:

1. Ученица спотыкается при входе в класс, ей, по всей видимости, больно. Учитель может сказать следующее: «Ой! Тебе, наверное, больно!» (При этом учитель получил бы минус за следующий ответ: «Подымай выше ноги, Саша»).

2. Ученик с негодованием швыряет карандаш, когда обнаруживает, что неправильно сделал задание по математике. Учитель может сказать: «Я вижу, что ты расстроен. У тебя не получается решить. Знаешь, в чем дело? Ты использовал сложение вместо умножения». Не имеет никакого смысла ругать его за это. Бесполезно говорить «Надо было как следует прочесть задание». Вместо того, чтобы надоедливо читать нотации ученику, предложите решение проблемы: «Попробуй за оставшееся время решить примеры под четными номерами».

3. Увлекающийся чтением ученик ворчит: «Но я уже прочитал рассказ целиком». Такой ответ, как «Зачем? Что ты теперь будешь делать?», противоречит педагогической идее о том, что надо поощрять чтение книг. Учителю лучше ответить так: «Ты думаешь, что тебе будет неинтересно снова перечитать рассказ? Может, пока остальные дочитывают его, ты напишешь несколько вопросов для обсуждения книги?».

4. Ученик с удовлетворением смотрит на свой рисунок. Учитель показывает, что понимает, какие чувства испытывает ученик: «Видю, что ты доволен тем, какой у тебя получился рисунок!».

Ваша реакция на чувства ученика часто будет лаконичной. Помните, что вы просто показываете ученику понимание того, что он чувствует. Избегайте оценочных суждений.

Вы можете заметить, что ни в одном из приведенных примеров учитель не пытается добиться объяснений от ученика. Мы не ожидаем от вас попыток создания особых ситуаций. Гораздо важнее стараться быть особенно внимательным к чувствам учеников, которые они могут выражать с помощью вербальных и невербальных средств. Многие из нас просто не замечают большинства эмоциональных сигналов, посылаемых нам другими людьми.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

• «Я вижу, ты очень расстроена, что потеряла свой новый шарф, Дина»;

• «Похоже, ты с нетерпением ждешь завтрашнего праздника, Люда?»

• «Да, Соня, ты разочарована результатом контрольной работы».

«Минус» ставится, если учитель пренебрежительно относится к чувствам учеников или препятствует их проявлению, например: «Только маленькие дети плачут», «Не надо жаловаться!», «Если ты будешь дуться из-за проигрыша, тебе лучше не станет». Такого рода замечания показывают пренебрежительное отношение к чувствам ученика и оцениваются как минус.

За вопрос: «О чем ты так переживаешь?» может быть поставлен как плюс, так и минус в зависимости от того, присутствует ли в нем критика или выражена ли эмпатия. Это зависит от выбора учителем коммуникативных средств, таких как тон, выражение лица, поза и др.

Минус ставится и в случае, если учитель с помощью невербальных средств показывает, что не принимает чувства ученика, но при этом не ставится, если учитель не смог найти, каким образом следует отреагировать на чувства ученика. Таким образом, минус ставится только за неуважение к чувствам и их отрицание.

*Примеры ситуаций, за которые ставится минус:*

• «Лида, перестань бояться. Это же только фильм»;

• «Мужчины не плачут, Роман»;

• Учитель показывает свое недовольство, когда один из учеников, на которых было направлено его внимание во время урока, радуется концу занятия.

### 3.15. Пресечение плохого поведения

Под пресечением плохого поведения подразумеваются любые действия учителя, целью которых является прекратить неподходящее поведение ученика<sup>1</sup>. Возможно, где-то и существует идеальный класс, в котором нет необходимости поддерживать дисциплину, однако большинство учителей признают, что периодически им приходится прибегать к мерам по пресечению плохого поведения, чтобы обеспечить нормальный учебный процесс в классе.

---

<sup>1</sup> Kounin J.S. Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston. Reprint. Huntington, N.Y.: R.E. Krieger Publishing Co., 1977.

Общение некоторых учеников с учителем зачастую сводится к замечаниям относительно их поведения. В других случаях меры по пресечению плохого поведения направлены только на определенного ученика, несмотря на то, что он был не единственным провинившимся. Например, пока весь класс занимался выполнением домашнего задания, у окна стояла группа из четырех мальчиков, которые разговаривали и делали вид, что точат карандаши. Среди них был Борис, ученик, которого учительница определила как ученика с низким учебным потенциалом. Когда она заметила, что мальчики не работают, то окликнула Бориса: «Борис, иди и сядь на место». Все четыре мальчика заняли свои места.

Таким образом, меры по пресечению плохого поведения, применяемые учителем, могут также зависеть от личности ученика. Например, если хорошо одетая, опрятная девочка возьмет одну из новых книг после того, как учитель объявил, что раздаст их позже, можно ожидать от него следующей реакции: «Анна, ты, должно быть, не услышала, но я сказал, что раздам эти книги несколько позже. Положи, пожалуйста, эту книгу на место». Однако если на ее месте окажется ученик, который часто отстает от принятых норм поведения и мешает учителю, то он, возможно, ответит так: «Семен, ты же слышал, я сказал, что раздам эти книги позже. Ты вообще когда-нибудь слушаешь? Сейчас же положи книгу на место!».

Меры по пресечению плохого поведения должны быть справедливыми. Когда соблюдается принцип справедливости, ученикам становится ясно, что соответствующее поведение ожидается от всего класса.

Стоит отметить, что ученики чувствуют себя в большей безопасности, когда каждый из них несет ответственность за свое поведение. Такая атмосфера благотворно влияет на учебный процесс. При этом успеваемость ученика снижается, когда нарушений дисциплины становится больше, у ребенка появляется комплекс жертвы или он не чувствует себя в безопасности<sup>1</sup>.

Кэти Вэндел<sup>2</sup> замечает, что, хотя мальчиков чаще призывают к порядку (то есть к ним чаще применяются меры по пресечению плохого поведения), девочек зачастую просто не замечают – что, несмотря

---

<sup>1</sup> Coleman B. School Violence and Student Achievement in Reading and Mathematics Among Eighth Graders. Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1999.

<sup>2</sup> Vandell K. Equitable Treatment of Girls and Boys in the Classroom. Washington D.C.: American Association of University Women, 1989.

на негативный контекст, ставит мальчиков в более привилегированное положение. В исследовании Д. и М. Сэдкер<sup>1</sup> было обнаружено, что мальчики в восемь раз чаще склонны выкрикивать ответ с места. Таким образом они привлекают к себе больше внимания со стороны учителя, который чаще всего принимает ответ и не делает им замечаний. Когда же девочки выкрикивают ответ, учитель сразу же применяет к ним меры по пресечению плохого поведения, напоминая, что прежде чем отвечать, надо поднять руку.

Для поддержания дисциплины исследователи советуют учителям выйти за рамки трех основных навыков – чтения, письма и арифметики, и включить в свою преподавательскую практику четвертый элемент – искусство взаимоотношений. В частности высказывается мысль о том, что конфликты между детьми могут быть позитивными, если их участники в результате приходят к большему пониманию друг друга. При этом учитель должен стать посредником в разрешении конфликта и создать обстановку, где взаимное уважение является правилом поведения.

Исследователи считают, что использование стратегий по предотвращению конфликтов благотворно сказывается на детях, склонных к проявлению агрессии. К таким стратегиям относятся:

- поддержка семей;
- разработка и применение подходов по предупреждению насилия в школе;
- поддержка школ;
- повышение качества образования и социальной компетенции;
- совместная деятельность, при которой цели достигаются путем объединения усилий и поиском компромиссов.

#### **Задача учителя:**

*Указывая слабоуспевающим ученикам на плохое поведение, оставаться таким же спокойным и невозмутимым, как в случае с успешными учащимися.*

#### **Восприятие ученика:**

*«Мой учитель расстроен не из-за меня, а из-за моего поведения».*

«Плюс» ставится, если учитель в спокойной и вежливой манере, не унижающей достоинства ученика, просит ученика прекратить плохое поведение. Положительная отметка ставится в случае, если

---

<sup>1</sup> Sadker D., Sadker M. Sexism in the Classroom. Vocational Education Journal, 60 (October, 1985): Pp. 30–32.

учитель использует различные способы пресечения плохого поведения, а не просто вежливо и сухо делает ученику замечание. Такие способы подразумевают использование невербальных средств пресечения плохого поведения (например, можно указать на свои губы указательным пальцем или покачать головой). Учитель может также отвлечь внимание ученика или сменить вид работы. Допустимо также назначить ученику предварительно согласованное с ним наказание.

Если плохое поведение вызвало недовольство учителя, его можно выразить открыто, подчеркнув, что недовольство относится к ситуации: «Я возмущаюсь, потому что краска разлита по всему полу», «Я очень сердит на то, что вы чуть не покалечили друг друга». Учитель может описать, что он чувствует, и прояснить, чего он ожидает от ученика, но он не должен проявлять недоброжелательность по отношению к ребенку или критиковать его характер.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «плюс»:*

- «Семен, сядь, пожалуйста, на свое место. Перемена начнется через пять минут»;
- «Хасан, я предлагаю тебе сейчас пойти в библиотеку, чтобы закончить работу»;
- «Ира, ты знаешь, что в школе запрещено приносить на дискотеку алкогольные напитки; теперь ты должна ответить за свои поступки».

«Минус» ставится, если учитель оскорбляет ученика или дает выход своему гневу и не скрывает враждебного настроения по отношению к учащемуся, когда последний плохо себя ведет. Отрицательная отметка ставится в том случае, когда учитель пытается исправить ситуацию, принижая ученика: «Как всегда!», «Что ты себе думаешь?», «Именно этого я от тебя и ожидал». Невозможно оценить меры по пресечению плохого поведения с точки зрения реакции на них ученика. Мы все знаем школьников, которые отвечают безразличием на нападки учителя,жимают плечами и говорят: «Мне все равно». У них выработан в своем роде иммунитет на оскорбления. Такому ученику недостаточно сказать, что вам не все равно, если ваше общение с ним в классе не подтверждает ваших слов. Другие же ученики могут почувствовать себя подавленными даже от замечания, сделанного в самой мягкой и вежливой форме.

Минус также ставится, если учитель делает замечание ученику в неискренне вежливой манере, за которой скрывается презрение, или вежливо, но при этом толкает или бьет ученика. При применении



мер по пресечению плохого поведения следует избегать физического контакта с учеником с тем, чтобы тактильный контакт всегда воспринимался как положительный.

В случае, если учитель делает вид, что не замечает плохого поведения, не ставится ни плюс, ни минус. Проблемы поведения надо решать без промедления, проявляя твердость. Однако некоторые обстоятельства, о которых оценивающий может не догадываться, в некоторых случаях побуждают учителя проигнорировать плохое поведение или на время отложить разбор ситуации.

*Примеры ситуаций, за которые ставится «минус»:*

- Учитель (грубо, резко): «Прекрати крик!»
- Учитель подталкивает ученика; «Не мог бы ты, пожалуйста, двигаться вперед!»
- «Вон из класса, идиот!»

## Глава 4

# ИНСТРУМЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: РЕКОМЕНДАЦИИ ДЖОНА ХЭТТИ ПРОДВИНУТОМУ УЧИТЕЛЮ

Данная глава посвящена основным аспектам организации обучения и построения подготовки к уроку таким образом, чтобы это позволило и учителю, и его ученикам наблюдать за своим учебным процессом. Она основывается на идеях Джона Хэтти, которые изложены им в книге «Видимое обучение» (Visible Learning For Teachers), а также в некоторых других его работах.

Подготовка к уроку может осуществляться разными способами, но наиболее эффективным является совместная работа учителей по таким аспектам, как:

- 1) разработка учебных планов и задач;
- 2) формирование общего понимания учебных целей, возможных проблем в обучении и того, как мы движемся к результату;
- 3) совместное оценивание результатов преподавания и его влияния на обучение и успеваемость учеников.

Существует четыре важных составляющих подготовки к уроку, каждую из которых необходимо принимать во внимание:

- анализ успеваемости учеников в начале работы (предшествующие достижения);
- определение планируемого уровня достижений в конце работы (ожидаемые результаты);
- понимание того, какой план (путь достижения цели) будет реализован с начала и до конца заданного этапа обучения;
- совместная работа учителей и критический анализ при подготовке урока.

Рассмотрим каждую из составляющих подробнее.

#### 4.1. Уровень успеваемости в начале работы (предшествующие достижения)

Дэвид Озубэл в своей книге «Психология педагогики: когнитивный взгляд» утверждал: «Если бы мне пришлось свести всю педагогическую психологию лишь к одному принципу, я бы сказал следующее: наиболее важным и уникальным фактором, влияющим на обучение, являются знания, которыми ученик уже владеет на данный момент. Нужно определить их и учить его в соответствии с ними<sup>1</sup>».

Таким образом, предшествующие достижения являются ключевым фактором, позволяющим прогнозировать результаты уроков. То, с чем приходит ученик в класс каждый год, напрямую связано с его достижениями в предыдущие годы: более способные ученики, как правило, достигают лучших результатов, чем их менее способные сверстники. Задача учителя заключается в прерывании этой тенденции. Нужно создать возможности роста для отстающих, чтобы они могли максимально эффективно осваивать программу и выполнять задания наряду с самыми способными учениками в классе. Это подразумевает понимание динамики их обучаемости, текущих образовательных стратегий и того, насколько ученик сам нацелен на результат в процессе обучения.

Любая подготовка к уроку должна начинаться с понимания того, что ученик уже знает и умеет. Это позволяет спланировать урок таким образом, чтобы учащийся смог сократить разрыв между тем, что он знает и понимает в данный момент, и конечной целью. Поэтому очень важно четко понимать текущее положение ученика и видеть желаемый результат. Первостепенной задачей является повышение эффективности работы всех учащихся вне зависимости от начального уровня каждого и достижение поставленных целей всеми учениками без исключения.

Также каждому учителю необходимо понимать, как мыслит его ученик. Под этим не подразумевается доскональное изучение его стиля мышления (визуальный, кинестетический и др.), так как эффективность в этом случае равна нулю. Речь идет именно о понимании стратегий его мышления, чтобы помогать ему улучшать и развивать их.

Теорий мышления существует довольно много, и в данном пособии не ставится задача познакомить вас с ними – однако важно по-

---

<sup>1</sup> Ausubel D.P. Educational Psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

нимать, что дети могут мыслить иначе, чем взрослые/учителя. Это означает, что каждый педагог должен уделять внимание не только тому, что ребенок изучает, но и как он изучает. Например, М. Шейер<sup>1</sup>, основываясь на теории мышления Ж. Пиаже, разработал программу «когнитивной акселерации», построенную на трех базовых факторах:

1) умственная деятельность развивается в ответ на сложную ситуацию или нарушение равновесия, значит, любая учебная ситуация должна представлять некоторый когнитивный конфликт;

2) интеллект развивается по мере того, как мы учимся осознанию и управлению мыслительными процессами;

3) когнитивное развитие – это социальный процесс, которому способствует качественный диалог между учениками при поддержке учителя.

Шейер описывает два базовых принципа. Во-первых, учителям необходимо в первую очередь обращать внимание на то, как ученики мыслят: «Если вы не можете оценить диапазон интеллектуального уровня учеников в вашем классе и одновременно определить уровень когнитивных требований каждого вида деятельности на уроке, как вы можете планировать и затем применять – в ответ на сиюминутную реакцию учеников – тактику, которая приведет к плодотворному вовлечению в учебный процесс каждого ученика?».

Во-вторых, обучение – это коллективный процесс, диалог, который в свою очередь требует от учителей внимательности ко всем аспектам эффективного взаимодействия между учениками. Особенно это важно во время общего обсуждения в классе, где учителю нужно не только предоставить возможность озвучивать все точки зрения, комментарии и критические замечания, но и обеспечить нормы коммуникации между учениками. Это означает, что учителям необходимо не только говорить, но и слушать, не только действовать самим, но и предоставлять учащимся возможность действовать.

В Великобритании, по мнению Шейера, наблюдается тревожная тенденция – средний возраст учеников, в котором они достигают стадии формальных операций по Пиаже (т.е. осваивают абстрактное понятийное мышление) повышается. Исследователь предполагает, что это связано с вниманием, которое уделяется тестам, измеряющим накопленные знания. Если именно умение правильно заполнять тесты становится ключевой ценностью для государства, школы и их ученики начинают приспособливаться к этому и учатся соответство-

---

<sup>1</sup> *Shayer M. Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. Learning and Instruction, 13. 2003. 465–485.*

вать предъявляемым требованиям в ущерб высокому уровню мышления.

Таким образом, мы должны четко понимать, что ученики уже знают, как они думают, и стремиться к тому, чтобы все без исключения учащиеся в классе соответствовали критериям эффективности и успешности.

Ученики приходят в класс не только с предшествующими достижениями и ранее приобретенными знаниями, но и с различными склонностями и предрасположенностями. Учителя должны понять настрой и склонности своих учеников и стараться активизировать их так, чтобы они стали позитивной составляющей учебного процесса. Эти особенности, в частности, включают учебную мотивацию, учебные стратегии и уверенность в своих силах.

Джон Хэтти<sup>1</sup> описывает, как в начале своей академической карьеры много лет посвятил изучению понятия самооценки и ее измерению: как ученики воспринимают себя сами, что считают главным и как это соотносится с процессом обучения и их учебными результатами. В литературе, с которой работал исследователь, на тот момент существовало два основных направления:

1) исследование структуры «я»-концепции (различные способы формирования представлений о себе, как они влияют на наше общее восприятие и чувство собственной идентичности);

2) исследование процессов формирования «я»-концепции (как мы обрабатываем и интерпретируем информацию о себе).

Хэтти предложил модель для объединения этих двух направлений, назвав ее «веревочной моделью» «я»-концепции<sup>2</sup>. Название в данном случае подчеркивает тот факт, что в основе нашей «я»-концепции нет единой нити, но существует множество переплетающихся между собой концепций: «Прочность нити создается не тем, что какое-нибудь одно волокно проходит через нее по всей ее длине, а тем, что в ней переплетается друг с другом множество волокон»<sup>3</sup>. Все нити при этом связаны с процессом формирования «я»-концепции,

---

<sup>1</sup> *Hattie J.A.C. Self-concept.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. Pp. 304.

<sup>2</sup> *Hattie J.A.C. Processes of integrating, developing, and processing self information.* In H.W. Marsh, R. Craven, & D.M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches* (Vol. 3). Greenwich, CN: Information Age Publishing, 2008.

<sup>3</sup> *Wittgenstein L. Philosophical investigations* (G.E.M. Anscombe, Trans. 2nded.). Oxford: Blackwell, 1958.

включая самоэффективность, опасения и успеваемость, на основе которой мы отбираем и интерпретируем информацию, формируем наше собственное восприятие своей индивидуальности и строим взаимодействие с другими людьми.

Учителю необходимо понимать, как устроены эти процессы у обучающихся, чтобы помогать им развивать уверенность при решении сложных задач, психологическую устойчивость перед лицом ошибок и неудач, открытость во взаимодействии с одноклассниками, и стимулировать деятельность, вселять уверенность в достижении намеченных целей.

Основной тезис «веревочной модели» состоит в том, что ученики сами делают выбор и стараются привнести в свой мир некое ощущение порядка, последовательности и предсказуемости. Мы сами решаем, как интерпретировать те или иные события, определяем последовательность действий в сложившейся ситуации и оцениваем последствия принятия или неприятия тех или иных решений (поэтому, кстати, непослушный ребенок ищет подтверждения своей непослушности, чтобы соответствовать мысленному образу, который сложился у него о себе). Эти решения должны защищать, сохранять и стимулировать наше чувство собственной идентичности – другими словами, поддерживать наше чувство собственного достоинства, самооценку.

Одна из основных целей школьного образования – предоставить ученикам поддержку и возможность почувствовать себя уверенно, обучаясь тому, что мы считаем достойным изучения. Школа при этом должна стать для них привлекательным местом, в котором учащиеся будут получать ценные знания и навыки.

Однако не стоит думать, что все ученики, приходящие в школу, разделяют эти ценности. Школе необходимо повысить собственную привлекательность и ценность образования в глазах учащихся. Это в свою очередь требует четкого формулирования соответствующих задач и оказания поддержки ученикам для того, чтобы они осознали важность школьных знаний<sup>1</sup>.

«Я-процессы», на которые учителя должны обращать внимание и при необходимости корректировать их, включают в себя такие аспекты, как самоэффективность, самооправдание, самомотивацию, самостоятельный выбор цели, внутреннюю зависимость, самоуничижение, стремление к совершенству, отчаяние и сравнение себя с другими. Рассмотрим каждый из них подробнее.

---

<sup>1</sup> Purkey W.W. An introduction to invitational theory. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 1(1), 1992. Pp. 5–15.

1. *Самоэффективность* – это уверенность в своих силах, восприятие собственной эффективности и способности успешно учиться.

При высокой самоэффективности человек чаще воспринимает сложные задачи как вызов, проверку на прочность, и не старается избегать их, а неудачи считает возможностью извлечь полезный урок и приложить больше усилий в следующий раз.

Люди с низкой самоэффективностью чаще избегают сложностей, которые воспринимаются как угрозы. Они демонстрируют низкое или слабое стремление к цели, а неудачи считают поводом убедиться в своей неполноценности. Они фиксируются на препятствиях, с которыми сталкиваются, и не чувствуют в себе силы изменить сложившуюся ситуацию. Медленно восстанавливают чувство уверенности в себе.

2. *Самооправдание* появляется, когда ученики фокусируются на затруднениях или помехах в работе, которые позволяют им не брать ответственность за свои неудачи и переложить ее на сами затруднения. Его вызывают такие возможные причины, как прокрастинация, склонность к откладыванию важных дел на потом, нежелание готовиться к работе, выбор заданий низкой степени сложности, преувеличение препятствий на пути к успеху и минимальные усилия при решении задач.

Учителя могут исправить это путем обеспечения большей успешности в обучении, снижения неуверенности по поводу учебных результатов и обучения детей самоконтролю в процессе уроков.

3. *Самотивация* может быть как внутренней, так и внешней. Для внутренней мотивации источником удовлетворения является сам процесс обучения, формирующиеся в голове причины, побуждающие к нему. Примеры внутренней мотивации: «Как я могу инвестировать свое время и силы в учебу?», «Как мне перейти к следующей, более сложной задаче?», «Теперь я понимаю...»

Для внешней мотивации важны получаемые поощрения и награды. Примеры вопросов, которыми задаются дети с внешней мотивацией: «Это имеет отношение к тесту?», «Я получу награду?», «Этого достаточно для проходного балла?».

При этом, вероятно, необходимо, чтобы обе мотивации сочетались, однако чем больше баланс сдвигается в сторону внутренней мотивации, тем больше усилий прилагается к учебе, что в свою очередь приводит к более высоким академическим результатам. Слишком сильная внешняя мотивация может привести к поверхностному изучению самых общих вопросов, выполнению работы исключительно

с целью получить похвалу или иное вознаграждение. В то же время внутренняя мотивация хорошо работает, как правило, в тех сферах, которые интересны ребенку.

4. *Самостоятельный выбор цели.* Типологии целей различны. Рассмотрим один из вариантов, который выделяет три типа целевых установок:

1) овладение материалом (или навыками) в совершенстве, что появляется у учеников тогда, когда они стремятся развить и повысить свои компетенции и считают, что любым умением или навыком можно овладеть, приложив необходимые усилия;

2) результативность, превосходство становятся целью, когда ученики стремятся продемонстрировать свои компетенции, доказывая свое превосходство в классе, и считают, что умения предопределены скорее от природы, нежели формируются вследствие долгих тренировок, развития;

3) социальные цели, отношения, которые возникают, когда ученики больше всего озабочены выстраиванием отношений и взаимодействием с одноклассниками.

Эти цели могут быть связаны как с активным и деятельным подходом в целеполагании (когда у ученика есть четкое намерение овладеть учебным материалом на уроке), так и с уклонением (когда ученик стремится быть не хуже других). В первом случае целеполагание ведет к успеху и учебным достижениям.

5. *Внутренняя зависимость* может проявляться, если ученики становятся зависимыми от указаний и требований взрослых. В классах, где много «академически ориентированных» детей, ученики стараются выполнить все, что просит учитель, до такой степени, что они не учатся контролировать и оценивать себя сами. Четко следуя указаниям преподавателя, они могут заработать себе хорошую репутацию и добиться успеха, но долгосрочный результат не может быть гарантирован при отсутствии четких инструкций. Множество талантливых учеников, которые руководствуются внешними мотивами, начинают испытывать сложности, когда сталкиваются с необходимостью самостоятельно регулировать свое обучение, особенно во время учебы в университете.

Самоуничижение может быть вызвано тем, что ученик не воспринимает похвалу, наказание или оценку всерьез, не считая эту информацию полезной, важной или достоверной. Например, когда учитель говорит ученику, что тот хорошо потрудился, ученик не воспринимает похвалу всерьез и объясняет ее следующим образом: «Она



всегда так говорит», «Она просто хочет меня подбодрить» или «Это только потому, что моя работа выполнена аккуратно, а не потому, что она точна».

6. *Внутренний перфекционизм (стремление к совершенству)* проявляется во многих вариациях. Например, мы устанавливаем перед собой слишком высокие стандарты и в случае, когда не соответствуем им, воспринимаем это как личную неудачу; мы хотим, чтобы все было идеально, включая ресурсы, и в своих неудачах виним их отсутствие (например, нехватку времени); мы откладываем на потом важные дела, так как сейчас условия не идеальны; фиксируем внимание на второстепенных вопросах и тратим слишком много времени на решение задач, которые не требуют повышенных временных затрат и усилий; всегда действуем по принципу «все или ничего» и в случае, если задача совсем не принципиальна, и если она очень важна. Таким образом, иногда мы даже можем испытывать удовольствие от затраченных усилий, но чаще всего последствия будут негативными.

7. *Отчаяние* обычно наблюдается у учеников, которые считают, что они не в состоянии повлиять на ситуацию и изменить ее и вследствие этого никогда не добьются успеха. В этом случае ученик намеренно пропускает тесты на успеваемость, защищает чувство собственного «я», зарабатывая себе репутацию в других видах деятельности (например, за счет непослушания), и не понимает, что его успехи напрямую связаны с его действиями и находятся в зоне его контроля.

Отчаяние чаще всего связано с предыдущими учебными неудачами, с низким уровнем самоэффективности, низкой ценностью школьного обучения, отсутствием подходящих учебных стратегий для решения задач, а также слишком жестким и требовательным стилем поведения учителя<sup>1</sup>.

8. *Сравнение себя с другими.* Этот аспект всегда присутствует в классе. Дети часто внимательно следят за поведением одноклассников, чтобы прочесть определенные сигналы, получить какие-то подсказки или укрепить свое собственное «я». Например, ученики с хорошей успеваемостью по математике имеют высокую самооценку в среднем по успеваемости классе, но если их отправляют в сильный математический класс, где много одаренных детей, их самооценка резко падает, потому что теперь им приходится срав-

---

<sup>1</sup> Au R., Watkins D.W., Hattie J.A.C., & Alexander P. Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes. *Educational Research Review*, 4, 2009. Pp. 103–117.

нивать себя с новой группой людей. Х. Марш<sup>1</sup> назвал это эффектом «большой рыбы в маленьком пруду». Очень важно объяснить таким ученикам, что у них есть много вариантов для сравнения, чтобы снизить негативный эффект<sup>2</sup>.

Люди с низкой самооценкой часто сравнивают себя с другими, особенно с менее успешными людьми, и стараются предстать более уверенными, чтобы произвести впечатление на остальных и, возможно, даже на самих себя. Однако публичное хвастовство может спровоцировать неприязнь к ученику у его одноклассников, в частности когда им станет известно о реальной низкой успеваемости ученика.

Ученики с большей вероятностью добиваются успехов в учебе, когда они:

- прислушиваются к мнению учителя;
- ставят перед собой высокие цели;
- сравнивают свои достижения не с успехами остальных, а отслеживают собственный прогресс по заданным критериям;
- повышают свою эффективность;
- владеют самоконтролем и не вспоминают о прошлых неудачах в сложных ситуациях.

Чем более прозрачными будут учебные цели, которые формулирует учитель, тем скорее ученик включится в работу, необходимую для их достижения. Кроме того, чем лучше ученик будет осведомлен о критериях успешности, тем больше он будет понимать конкретные действия, которые необходимо предпринять для соответствия этим критериям. Безусловно, при этом ученик может выбрать неучастие, демонстративную пассивность, он может просто сидеть и наблюдать.

Если учитель формулирует учебные цели расплывчато, неясно, единственным критерием для ученика становится сравнение себя с одноклассниками – и как же просто в этом случае найти того, кто еще менее успешен, чем ты, а ведь это означает, что успех практически гарантирован!

Д. Шунк<sup>3</sup> утверждал, что когда цели прозрачны и ясны всем в самом начале урока, у учеников появляется больше уверенности

<sup>1</sup> Marsh H.W., Seaton M., Trautwein U., Ludtke O., Hau K.T., O'Mara A.J., & Craven R.G. The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20. 2008. Pp. 319–50.

<sup>2</sup> Neiderer K. The BFLPE: Self-concepts of gifted students in a part-time, gifted program. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, 2011.

<sup>3</sup> Schunk D.H. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33. 1996. Pp. 359–382.

в том, что они смогут их достичь. Их уверенность растет в процессе учебной работы, она поддерживает их мотивацию и способствует овладению учебным материалом. Оперативное формирующее оценивание на протяжении всего урока также помогает ученикам видеть свой прогресс и таким образом отслеживать свой вклад в обучение и уверенность в своих силах.

#### **4.2. Желаемый уровень в конце работы (планируемый результат)**

Учителя в школе совместно планируют свои уроки, в которых учебные цели и критерии успешности соотносятся с образовательными стандартами.

Целенаправленное обучение состоит из двух частей:

- 1) ясное понимание того, что должно быть усвоено на уроке (цель обучения);
- 2) ориентиры, которые помогут понять, что цели достигнуты (критерии успешности).

Целенаправленное обучение подразумевает, что учитель четко осознает цель, к которой он движется во время урока, при этом удостоверившись, что и ученикам она тоже известна. Пути достижения цели также должны быть для них ясными и понятными. Подобная открытость со стороны учителя является неотъемлемым условием. Он должен уметь донести общие цели занятия до каждого ученика, а затем оценить их успехи по продвижению к цели.

Прозрачные учебные цели помогают установить доверительные отношения между учеником и учителем и способствуют тому, что дети прикладывают больше усилий в процессе обучения и продвижения к цели. Учитель не знает наверняка, смогут ли ученики выполнить то или иное задание, но он точно знает, что им известны и понятны поставленные перед ними учебные цели.

Учебные цели представляют собой сочетание разного уровня задач, где каждая конкретная комбинация зависит от решения учителя, которое, в свою очередь, основано на том, какое место урок занимает в учебном плане. Цели могут быть краткосрочными (на один урок или его часть) или долгосрочными (на цикл уроков), их можно соотносить с уровнем сложности изучаемого материала и продолжительностью урока.

Правильные учебные цели характеризуются тем, что они позволяют ученикам:

- ясно сформулировать учебные задачи;
- выработать правильную стратегию учения;
- определить свой уровень на текущий момент;
- понять, когда они достигнут поставленных целей.

Эффективный учитель разрабатывает продуктивный план урока, формулируя смелые, трудные, но интересные цели, требующие определенных усилий, и создавая при этом ситуации, с помощью которых ученики смогут прийти к решению. Если учителю удастся увлечь и заинтересовать учеников, а также своевременно дать информацию о том, что нужно делать, чтобы добиться успеха, тогда с большой вероятностью цели будут достигнуты.

Учебные цели описывают, чему именно должны обучиться ученики, их ясность и прозрачность лежит в основе формирующего оценивания. При этом нужно учитывать их некоторые характерные особенности<sup>1</sup>. Например, всегда важно разъяснять ученикам текущие учебные цели для понимания и осознания, к чему нужно стремиться; речь идет не просто об озвучивании целей в начале урока, но о более глубоком понимании того, куда мы стремимся. Однако не все ученики в классе будут работать в едином темпе, поэтому важно адаптировать план урока в соответствии с целями и задачами таким образом, чтобы он охватывал всех учеников.

Кроме того, учебные цели и учебную деятельность можно сгруппировать, так как определенный вид деятельности может соответствовать нескольким учебным целям, а одна конкретная цель может требовать от учащихся выполнения нескольких действий или задач для более полного освоения материала. В конце каждого урока важно напомнить ученикам про учебные цели и помочь им определить, насколько они продвинулись вперед.

Итак, ключевым моментом является необходимость четко разъяснить ученикам учебные цели и критерии успешности.

С. Хэсти<sup>2</sup> в середине учебного года спросила учеников о сущности целей, которые они перед собой поставили, и обнаружила, что ученики в лучшем случае определяют для себя цели обучения следующим образом: «Я стремлюсь закончить свою работу быстрее, лучше остальных или сделать ее более полной». После этого она

---

<sup>1</sup> Clarke S., Timperley H., & Hattie J.A.C. Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing students' learning in the primary and intermediate classroom (1<sup>st</sup> New Zealanded.). Auckland: Hodder Moa Beckett, 2003.

<sup>2</sup> Hastie S. Teaching students to set goals: Strategies, commitment, and monitoring. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand, 2011.

провела ряд исследований и предприняла попытку обучить учеников целеполаганию («Я стремлюсь понять идею»), но эта попытка была неуспешной.

Педагоги, которых обучали, как помогать своим ученикам формулировать учебные цели, получили специальные стратегии и методики. С их помощью они могли разъяснить ученикам, как сформулировать и записать свои собственные «умные» цели (SMART – аббревиатура понятий «конкретные», «измеряемые», «достижимые», «актуальные», «ограниченные по времени»), а также дробить эти цели на микроцели, ставить задачи, которые необходимо решить для достижения конкретной цели, и соотносить свою успешность с целями, вести дневник-опросник для самоконтроля. В дневнике ученикам предлагалось записать три цели для темы, которую они начинали изучать в начале урока. Им также демонстрировались примеры успешности в достижении поставленной цели и давалась возможность оценить свою работу на каждом уроке.

Вопросы перед началом урока были следующими:

- «Каковы цели на сегодня?»
- «Что мне уже известно о сегодняшней цели?» (от «ничего» до «очень много»)
- «Я думаю, сегодня цель будет...» (от «очень сложная» до «очень легкая»).

Вопросы после окончания урока:

- «Какова была сегодняшняя цель?»
- «Достиг ли я этой цели?» (от «совершенно не достиг» до «полностью достиг»);
- «Сколько усилий я потратил на это?» (от «немного» до «весьма много»).

Затем ученикам давались варианты, почему, по их мнению, они достигли целей, из которых необходимо было выбрать наиболее подходящий на их взгляд вариант:

- «Я хотел узнать о теме сегодняшнего урока»;
- «Я хотел достичь сегодняшней цели»;
- «Я был внимателен»;
- «Я проверял свои ответы»;
- «Я делал работу над ошибками»;
- «Я изучил примеры в учебнике» и т.д.

Подобным образом предлагалось ответить на вопрос, почему, по их мнению, им не удалось добиться в этот день поставленной цели:

- «Я отвлекался»;

- «Я сдался»;
- «Это было слишком сложно»;
- «Это было слишком легко»;
- «Я не понял, что от меня требовалось»;
- «Я слишком поспешно сдал свою работу, потому что хотел побыстрее закончить»;
- «Учитель был слишком занят с другими» и т.д.

Подобная методика за 8 недель в группах по математике, состоящих из 339 учеников, оказала положительный эффект, достаточно весомый при небольших вложениях. Значительно выросли внимательность и мотивация, повысилась заинтересованность в достижении целей, а учителям стало намного понятнее, почему ученики достигли или не достигли определенных целей.

Когда учителя рассказывают ученикам, как ставить цели и оценивать себя, ученики становятся более внимательными и мотивированными и в итоге достигают больших успехов.

Другой успешный способ целеполагания предлагает А. Мартин<sup>1</sup>. Он продемонстрировал успешность этого метода, показав, как личные достижения могут способствовать тому, что ученики чувствуют удовлетворение в процессе обучения, проявляют активность на уроке и упорство в решении задачи.

Он различал два аспекта личных достижений:

- 1) персональный характер;
- 2) мотивирующий потенциал сложной задачи.

Уровень сложности, заданный личным достижением, каждый раз должен быть как минимум выше, чем предыдущее достижение. При этом важно понимать, что личные достижения основаны на собственных персонализированных стандартах, и это отличает их от многих других целей. Их принцип заключается в соревновании с самим собой (сравнение с предыдущими личными достижениями) и самосовершенствовании (успех приводит к повышению производительности).

Мартин отмечал, что личные рекорды способствуют росту мотивации у детей, помогают им определить, что такое осведомленность, доступность, адаптация, и выработать стратегии для развития соответствующих навыков. В частности он подчеркивал: «Учитель должен стараться развивать умение ученика формулировать и ставить перед собой персонализированные учебные цели, которые в идеале

---

<sup>1</sup> *Martin A.J. Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. British Journal of Educational Psychology, 76. 2006. P. 803–825.*

должны быть более сложными по сравнению с его предыдущими достижениями; также учитель должен помогать ученику вырабатывать стратегии для достижения этих целей».

Кроме того, важны не только цели учеников, но и целевые установки учителей. Р. Батлер<sup>1</sup> обнаружила, что у учителей существуют разные видения и установки в зависимости от их мировоззрения и понимания целей преподавания. Для начала она попросила учителей рассказать о том, какой день, по их мнению, можно назвать «успешным». Это позволило ей выявить основные установки, соответствующие видам мотивации (табл. 10)

Таблица 10

**Основные установки учителей,  
влияющие на цели преподавания**

Установка	Пример	Мотивация учителя
Развитие компетенций и навыков	«Я узнал что-то новое о себе, вопросы учеников заставили меня задуматься»	Обучаться и овладевать профессиональными компетенциями и навыками
Результативность	«Мой класс добился более высоких результатов, чем другие; мой план урока был лучшим»	Продемонстрировать высокие профессиональные компетенции
Уклонение от работы	«Мои ученики не задавали сложных вопросов; мой класс показал на экзамене результаты не хуже других; мой класс – не самый отстающий»	Избежать демонстрации недостаточных компетенций
Нежелание использовать компетенции	«Мне не нужно готовиться к урокам; я обхожусь без серьезных трудовых затрат»	Прожить день, не прикладывая особых усилий

Ключевым отличием разных видов мотивации является отношение учителей к тому, обращаются ли ученики за помощью и задают ли они вопросы. Батлер особенно выделила учителей, которые:

- 1) объясняли ученикам, что задавать вопросы это хорошо;
- 2) давали возможность задавать вопросы;
- 3) предлагали ученикам учиться на собственных ошибках;
- 4) поддерживали идеи о том, что потребность ученика в помощи вовсе не является показателем ущербности, а, наоборот, свидетельствует о его желании учиться;
- 5) чаще откликнулись на просьбу о помощи.

<sup>1</sup> Butler R. Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. Journal of Educational Psychology, 99(2), Pp. 241–252.

Такие учителя чувствовали себя успешными, когда узнавали что-то новое, что-то на уроке заставляло их задуматься, или когда они преодолевали трудности и видели, как качество их преподавания улучшилось. Они старались дать ученикам задания, выполнение которых требовало определенных усилий и способствовало развитию критического мышления<sup>1</sup>. Важно отметить, что нам необходимо больше учителей, которые разделяют первые два подхода.

Школьники, у чьих учителей преобладают две последние установки, чаще говорят о том, что жульничают, у них реже возникает желание обратиться за помощью к учителю, они чаще получают легкие задачи и думают, что учитель считает учеников, которые задают вопросы или ищут помощи, менее умными.

Критерии успешности связаны с результатом, к которому мы хотим прийти, и дают нам возможность понять, что мы достигли цели. К примеру, учебная цель «научиться корректно использовать прилагательные» не содержит для ученика критериев успешности и информации о том, как будут оцениваться его успехи. Чтобы понять, в чем тут проблема, представьте себе, что вас попросили сесть в машину и просто ехать, добавив лишь, что через неопределенный промежуток времени сообщат, доехали вы до цели или нет. Для многих учеников процесс обучения выглядит именно таким образом. В лучшем случае они знают, что когда они доберутся куда-то, их попросят сделать что-то еще («ехать дальше»); неудивительно, что многие ученики испытывают разочарование.

В случае с «прилагательными» критерии могут быть следующими: «твоя цель – использовать в своем рассказе не менее пяти прилагательных», или «использовать прилагательное непосредственно перед существительным как минимум четыре раза, чтобы в результате читатель смог почувствовать атмосферу леса, который ты описываешь».

Учитель также может активно привлекать учеников к разработке критериев успешности.

Мы не должны ошибочно ассоциировать успешность с усвоением несложного материала на уроке, прошедшем в приятной атмосфере. Вместо этого главной задачей учителя является вовлечь учеников в учебный процесс, чтобы они получили удовлетворение от решения сложных задач. Именно такие вызовы заставляют нас прикладывать усилия, чтобы достигать намеченных целей.

---

<sup>1</sup> *Retelsdorf J., Butler R., Streblov L., Schiefele U.* Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1). 2010. Pp. 30–46.



Хорошо подготовленные уроки включают в себя пять компонентов учебных целей и критериев успешности. Они должны:

- 1) включать сложные, но интересные задачи, решение которых требует определенных усилий;
- 2) способствовать развитию у учеников уверенности в своих силах для достижения учебных целей;
- 3) основываться на оптимально высоких ожиданиях;
- 4) способствовать формулированию целей и желанию вкладываться в свое обучение;
- 5) содержать учебные цели и критерии успешности, которые в полной мере ясны и понятны ученику.

Кроме того, существует пять ключевых компонентов, связанных с учебными целями и критериями успешности: вызов, заинтересованность, уверенность в своих силах, высокие ожидания и понимание сути. Остановимся на них подробнее.

#### 1. Вызов.

Вызов – это условный термин, связанный с текущими успехами учеников и пониманием предмета, а также с критериями успешности в соответствии с учебными целями. Вызов не должен быть настолько сложным, чтобы цель казалась недостижимой; необходимо принимать во внимание предшествующий уровень достижений ученика, его уверенность в себе и веру в собственные силы. Учитель и ученики должны видеть путь достижения сложной цели: он включает в себя стратегии, помогающие понять цели, четкий план и (желательно) заинтересованность в ее достижении.

Удивительно, как вызовы соотносятся с тем, что мы знаем: в большинстве учебных заданий для выполнения сложной задачи максимально эффективно и успешно нам нужно знать 90% материала, которым нам предлагают овладеть<sup>1</sup>. В случае чтения этот показатель несколько выше: нам нужно знать около 95–99% слов на странице, чтобы справиться с задачей, а именно прочитать заданный текст<sup>2</sup>.

Если процент ниже 50, это практически наверняка ограничит успех ученика.

---

<sup>1</sup> Burns M.K. Comprehensive system of assessment to intervention using curriculum-based assessments. *Intervention in School and Clinic*, 38(1). 2002. Pp. 8–13.

<sup>2</sup> Gickling E.E. Operationalizing academic learning time for low achieving handicapped mainstreamed students. Paper presented at the Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association, Jackson Hole, WY, 1984.

Для учителей вызов часто заключается в самой деятельности, в то время как ученики видят сложность в том, насколько трудно выполнить задание («настолько сложно, что разболелась голова»)<sup>1</sup>.

Несмотря на то, что вызовы являются одной из ключевых составляющих эффективного обучения, мастерство состоит как раз в том, чтобы сделать уровень сложности адекватным для учеников. Именно поэтому необходимо соотносить задания с ранее пройденным материалом.

Проблема вызова состоит в том, что он индивидуален. То, что находится за гранью понимания для одного ученика, для другого может показаться простым. Это, в частности, отмечает С. Томлинсон: «Убедиться в том, что уровень сложности задачи соответствует конкретным потребностям учащегося в определенный момент времени – одна из важнейших задач учителя; это неоспоримое правило, обеспечивающее рост ученика. Насколько нам известно, ученик учится только тогда, когда работа является для него умеренно сложной и есть поддержка, с помощью которой он овладевает тем, что изначально казалось непосильным»<sup>2</sup>.

Когда мы сталкиваемся с вызовом, то часто ощущаем дискомфорт, потерю равновесия и сомнения. Большинству из нас нужна страховка, если мы собираемся пойти на риск, который несет в себе сложная задача, и это особенно актуально, когда под угрозой оказываются наши убеждения. Многие учителя отмечают, что подобное состояние деморализует учеников. Надо понимать, что цель здесь – не заставить учеников помучиться, испытать разочарование и бросить задание. Вызов бросают в созидательных целях, и для учителя важно поощрять и приветствовать ошибки, а затем помогать ученикам увидеть ценность этих ошибок, так как благодаря им ученики движутся вперед: в этом суть успешного преподавания. Умение смещать акцент с личности на задание, на природу ошибки и на стратегии ее использования и есть суть преподавания. Преуспеть в чем-то, что казалось сложным, – самый верный способ повысить веру в свои силы.

## 2. Заинтересованность.

Планирование урока, в ходе которого ученики будут заинтересованы в обучении, занимает второе место. Под заинтересованностью

---

<sup>1</sup> *Inoue N.* Why face a challenge? The reason behind intrinsically motivated students' spontaneous choice of challenging tasks. *Learning and Individual Differences*, 17(3). 2007. 251–259.

<sup>2</sup> *Tomlinson C.A.* Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

понимается намерение ученика достичь цели: чем больше заинтересованность, тем лучше результат. Заинтересованность проявляется сильнее, когда она связана с необходимостью справляться с вызовами.

Здесь требуется осторожность: когда педагог делает задания интересными, актуальными, оригинальными и увлекательными, необходимо убедиться в том, что в результате ученики не просто будут заняты их выполнением, но и справятся с ними и научатся чему-то. Вовлеченность в работу на уроке становится выше, если все ученики считают задачу сложной<sup>1</sup>.

При этом нельзя недооценивать роль заинтересованности в процессе обучения: сочетание заинтересованности и сложности задачи в целом являются важными компонентами планирования и обучения.

В начальной школе важным источником заинтересованности учеников становятся их сверстники: она формируется с помощью давления, подражания и соперничества<sup>2</sup>. Таким образом, задача учителя – помочь детям заработать среди одноклассников репутацию хороших учеников.

### 3. Уверенность в своих силах.

Очень важно верить в свои силы и быть уверенным в том, что вам удастся добиться поставленных целей. Источником уверенности может быть сам ученик (уже имеющий успешный опыт в прошлом); учитель (который качественно преподает и своевременно дает обратную связь, обеспечивая успех); задания (обеспечивающие поддержку на пути к успеху); сверстники (когда они дают обратную связь, делятся и не отвлекают).

В итоге дается следующая установка: «Я думаю, я смогу... Я считаю, я смогу... Я знаю, я смогу», после чего идет: «Я думал, я смогу... я считал, я смогу... я знал, что я смогу». Подобная уверенность может сделать ученика устойчивым к стрессу, особенно в случае неудачи. Стрессоустойчивость – это способность адекватно реагировать на неблагоприятную обстановку, сложности, напряжение или неудачи и адаптироваться к ним. Формирование способности адаптироваться к подобным ситуациям похоже на то, как при

---

<sup>1</sup> *Sherhoff D.J., Csikszentmihalyi M.* Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R.C. Gilman, E.S. Heubner, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive Psychology in schools*. New York: Routledge, 2009. Pp. 131–145.

<sup>2</sup> *Carrol A., Houghton S., Durkin K., Hattie J.A.C.* Adolescent reputations and risk: Developmental trajectories to delinquency. New York: Springer, 2009.

инъекции патогенного возбудителя болезни организм вырабатывает сопротивляемость и таким образом справляется с заболеванием.

#### 4. Высокие ожидания.

В различных исследованиях обнаружено, что самыми важными оценками являются те, которые ученики выставляли себе сами. В целом ученики довольно точно оценивают свой текущий уровень достижений. По итогам шести исследований (при участии около 80 тыс. учеников) был установлен высокий уровень корреляции (около 0,80) между тем, как ученики себя оценивали сами, и их дальнейшими успехами в выполнении школьной программы. С одной стороны, это показывает очень высокий уровень предсказуемости успеваемости в классе (в связи с чем может возникнуть вопрос, нужно ли так много тестов, если ученики, похоже, уже обладают той информацией, которую предполагается получить с помощью тестов). С другой стороны, ожидания относительно собственных успехов могут стать препятствием для некоторых учеников, так как их результаты будут соответствовать ожиданиям, которые у них сложились в отношении собственных способностей.

Есть как минимум две группы учеников, которые не настолько хорошо прогнозируют свои результаты и не всегда делают это в нужном направлении: это представители меньшинств и отстающие ученики. Они, как правило, менее точны в оценке себя, недооценивают свои достижения, имеют заниженную самооценку и теряют уверенность в том, что смогут справиться с более сложными заданиями. Много исследований посвящено тому, как исправить эту ситуацию и вернуть ученикам веру в себя.

Оказалось, что изменить ожидания таких учеников относительно собственных успехов очень сложно зачастую из-за того, что низкая степень уверенности и приобретенная беспомощность подкреплялись на протяжении долгого времени. Когда такие ученики становятся подростками, они часто рассматривают вариант ухода из школы.

Учителям необходимо давать ученикам возможность участвовать в прогнозировании своих успехов, чтобы внушить уверенность в том, что у них получится выполнить сложное задание. При этом очень важно иметь прозрачные учебные цели и критерии успеха, высокие, но адекватные ожидания и предоставлять ученикам своевременную обратную связь.

Научить детей ставить высокие (но адекватные) цели – это один из самых верных способов повысить их успеваемость.

### 5. Понимание сути.

Задумываясь над природой успеха, мы задаем себе вопрос о природе результатов. Существует как минимум три уровня понимания: поверхностное, глубокое и концептуальное понимание, или понимание сути<sup>1</sup>. Для того чтобы понять эти три уровня и построить на них учебные цели и критерии успеха, самой подходящей является модель SOLO (Structure Of Observed Learning Outcomes – структура наблюдаемых результатов обучения), разработанная Дж. Биггсом и К. Коллисом<sup>2</sup>. Модель разделяется на четыре уровня: моноструктурный (одна идея), мультиструктурный (много идей), реляционный (соотнесение идей) и расширительно-абстрактный (развитие идей).

Первые два уровня соответствуют поверхностному обучению, а последние два – более глубокой проработке материала. Вместе поверхностное и глубокое понимание формируют у ученика концептуальное понимание (табл. 11).

Таблица 11

#### Примеры вопросов по таксономии SOLO

Моноструктурный	Кто написал «Гернику»?
Мультиструктурный	Назовите как минимум два принципа композиции, которые Пикассо использовал в «Гернике».
Реляционный	Соотнесите основную тему «Герники» с недавним событием.
Расширительно-абстрактный	Как вы думаете, что Пикассо хотел сказать в своей картине «Герника»?

При разработке системы оценивания использовалась модель SOLO<sup>3</sup>. Было обнаружено, что в большинстве тестовых заданий (как составленных учителями, так и стандартизированных общенациональных) преобладают элементы, связанные с поверхностным пони-

<sup>1</sup> *Hattie J.A.C.* Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. London: Routledge, 2009.

<sup>2</sup> *Biggs J.B., Collis K.F.* Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome). New York: Academic Press, 1982.

<sup>3</sup> *Hattie J.A.C., Brown G.T.L.* Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy. asTTle Technical Report (No.43). Auckland: University of Auckland and the Ministry of Education; *Hattie J.A.C., Purdie N.* The SOLO model: Addressing fundamental measurement issues // In Dart B.C., Boulton-Lewis G.M. (Eds.), Teaching and learning in higher education. Camberwell, Victoria, Australia: Australian Council of Educational Research, 2004. Pp. 145–176.

манием. Действительно, большинство вопросов учителей на уроке относятся к поверхностному уровню (часто предполагают ответ «да» или «нет»).

Таким образом, одной из целей является как минимум сбалансировать поверхностные и глубокие вопросы (в нашей системе оценивания мы обнаружили, что для того, чтобы тест получился оптимальным, по меньшей мере 30% пунктов в нем должны быть поверхностными и – 30% глубокими).

Мы также используем деление на поверхностные и глубокие элементы при:

- 1) выставлении баллов по заданиям открытого типа, таким как сочинения, выступления, эксперименты<sup>1</sup>;
- 2) классификации программ, связанных с умениями и квалификациями<sup>2</sup>;
- 3) выявлении наиболее успешных учителей<sup>3</sup>;
- 4) оценке программ для одаренных детей<sup>4</sup>.

### **4.3. Пути достижения целей. Учебный план (что нужно преподавать, выбор ресурсов и прогресс)**

Ключевая задача данного этапа – чтобы все учителя тщательно изучили учебный план, его содержание, уровни сложности, ожидаемый прогресс в обучении, и имели общее представление по данным вопросам<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> *Glasswell K., Parr J. & Aikman M.* Development of the asTTle writing assessment rubrics for scoring extended writing tasks. (Tech. Rep. No. 6). Auckland: University of Auckland, Project asTTle; *Coogan P., Hoben N. & Parr J.* Written language curriculum framework and map: Levels 5–6. Project asTTle Tech. Rep. No. 37. 2003.

<sup>2</sup> *Hattie J.A.C., Biggs J., Purdie N.* Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 1996. Pp. 99–136.

<sup>3</sup> *Smith T.W., Baker W.K., Hattie J.A.C., Bond L.* A validity study of the certification system of the National Board for Professional Teaching Standards. In L. Ingvarson & J.A.C. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards*. *Advances in Program Evaluation Series #11*, Oxford: Elsevier, 2008. Pp. 345–80.

<sup>4</sup> *Maguire T.O.* The use of the SOLO taxonomy for evaluating a program for gifted students. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Armidale, NSW, 1998.

<sup>5</sup> В нашем понимании «учебный план» – это та самая рабочая программа по предмету, которой руководствуется учитель, а также календарно-тематическое планирование, которое он составляет при подготовке к урокам в этом году.

Итак, когда определены ключевые компоненты планирования урока, обратимся к критическому оценочному вопросу, который должен задавать себе каждый учитель: каким знаниям нужно обучать? Этот вопрос сразу ведет нас к двум следующим: какие знания и представления важны? Какие знания и представления приведут к самому значительному когнитивному прогрессу и результатам?

Таблица 12

**Пример учебных целей и критериев успеха,  
распределенных по категориям сложности SOLO**

Учебные цели	Критерии успеха
<i>SOLO 1: Знать, что свет и звук – это виды энергии, воспринимаемые глазами и ушами.</i>	
Одноструктурный/ мультиструктурный	Знать, что свет/звук – это формы энергии, у которых есть определенные свойства.
Реляционный	Знать, что свет/звук может трансформироваться в другие виды энергии.
Расширительно-абстрактный	Понимать, как свет/звук позволяет нам общаться друг с другом.
<i>SOLO 2: Уметь чертить ход лучей, измерять углы и формулировать закон отражения света</i>	
Одноструктурный/ мультиструктурный	Уметь чертить ход лучей с правильными углами.
Реляционный	Уметь сформулировать закон отражения света, связывая между собой понятия «падение луча» и «отражение луча».
Расширительно-абстрактный	Понимать, что закон отражения света верен для любой плоской поверхности, и представлять, что случится, если поверхность неровная.

Окончание табл. 12

Учебные цели		Критерии успеха
<i>SOLO 3: Уметь пользоваться прибором для экспериментов с лучами света, чтобы понимать, как работают вогнутые и выпуклые зеркала</i>		
Одноструктурный/ мультиструктурный	Знать, что если изменять расстояние от предмета до вогнутого зеркала, то отражение изменится.	Я понимаю, что отражение в вогнутом зеркале изменится, если подвинуть предмет ближе к зеркалу или дальше от него.
Реляционный	Уметь объяснить, почему вогнутое зеркало называют собирающим, а выпуклое рассеивающим.	Я могу объяснить (с помощью чертежа), почему вогнутое и выпуклое зеркала называют, соответственно, собирающим и рассеивающим.
Расширительно-абстрактный	Понимать схемы того, как отражаются лучи от вогнутого и выпуклого зеркала, и уметь обобщать.	Я могу написать обобщающую заметку про схемы отражения лучей в вогнутом и выпуклом зеркалах.

При определении того, чему нужно учить, какая должна быть степень сложности и желаемые цели, отправной точкой должен быть учебный план, который часто становится предметом горячих споров.

Учебные планы могут быть локальными, государственными, национальными или международными (например, для международного бакалавриата), и все они разные. При этом различия не являются фундаментальными, а зачастую касаются того, как расставлены акценты при изучении тем и как они сгруппированы между собой, по крайней мере, когда речь идет о чтении и математике.

Основные различия обычно встречаются не на низшем – поверхностном – уровне учебных планов, а на более глубоких уровнях. Например, в рамках нашей работы по оцениванию мы обнаружили в общем учебном плане Новой Зеландии 140 отдельных целей и задач по чтению. Когда мы адаптировали нашу систему оценивания для школ в Нью-Йорке, там присутствовали все те же 140 целей и задач, но они были сгруппированы в категории более высокого уровня и совершенно по-другому. Одно из основных отличий – это порядок целей и задач или их последовательность в учебном плане: одни цели и задачи либо следуют за другими, либо предваряют их.



Но какой порядок оптимальный? На самом деле существует слишком мало фактов, свидетельствующих о том, что какой-то определенный порядок является оптимальным, а в некоторых сферах возникает вопрос о том, существует ли вообще какой-либо порядок. Например, в старших классах есть много тем по математике, которые ученикам предлагается изучить, но порядок их изучения, возможно, не так и важен. Более важной представляется нарастающая сложность задач, что может учитываться при выборе учебного плана. Планируя урок, выбирая задания и определяя цели и результаты, важно иметь в виду такой уже упомянутый ранее компонент подготовки к уроку, как «вызов».

Таким образом, несмотря на то, что учебный план является главным компонентом при выборе материала, не менее важно учитывать такие рассмотренные выше понятия, как уровень сложности, заинтересованность, высокие ожидания, уверенность в себе и понимание сути.

Во многих регионах на данный момент наблюдается некая одержимость тестированием и разработкой все более и более детальных стандартов, поэтому учебные планы создаются «снизу-вверх»: от стандартов к ярким идеям. В таком подходе главное – привести в соответствие то, что оценивается, с тем, чему учат; полученные результаты – с тем, чему учат; стандарты и, соответственно, то, чему учат, – с тем, что можно измерить с точки зрения полученной ценности.

Несколько лет назад наша команда анализировала успеваемость по чтению, письму и математике в школах Новой Зеландии. Там в сравнении с другими странами по этим предметам выявлены хорошие показатели, поэтому уровень успеваемости не вызывает обеспокоенности. Единственный существенный момент, который мы обнаружили, заключается в том, что учителям необходимо иметь общее понимание прогресса (обеспечить преемственность при переходе из класса в класс, от учителя к учителю, из школы в школу). Многие учителя считают своим долгом не признавать прогресс, источником которого были предшествующие учителя, и выходит так, что каждый раз, когда ученик приходит в новый класс или школу, его движение вперед останавливается на то время, пока новый учитель оценивает для себя его уровень.

Так называемый «эффект лета», когда уровень достижений школьников за лето понижается, возможно, обусловлен не только каникулами, но и приостановкой движения вперед на то время, пока новые учителя оценивают учеников и составляют свое мнение об их успева-

емости. Это приводит к недооцениванию умений и знаний учеников и домыслам на тему того, как было построено обучение в предыдущей школе. Таким образом, нарушается преемственность учебного плана. Если бы существовали планы перехода, по которым учителя ценили и учитывали бы информацию, полученную от предыдущих учителей, эти потери можно было бы сократить<sup>1</sup>.

Однако общее понимание прогресса не значит, что для всех учеников существует один единственно верный путь к прогрессу. Имеется в виду, что учителя имеют схожие представления о понятиях «вызов» и «сложность» при составлении учебного плана. Это гарантирует, что учителя будут транслировать ученикам более высокий уровень цели.

Кроме того, важно внимательно изучить, как именно ученики движутся вперед. Дж. Стидл и Ш. Шейвельсон<sup>2</sup> продемонстрировали, что прогресс в обучении может отличаться в зависимости от того, что ученики уже знают (даже если это неверные знания). В своем исследовании авторы установили, что прогресс учеников, у которых понимание происходит с практически научной точностью, отличается от прогресса тех учеников, которые некорректно понимают и интерпретируют то или иное явление.

Действительно, именно сейчас многие команды исследователей приходят к удивительным выводам в работах по определению траекторий обучения. Дж. Попхэм<sup>3</sup> различает два вида учебного прогресса, которые он классифицирует как прогресс «высокого» и «низкого порядка». Дж. Конффри и А. Малони<sup>4</sup> опросили большое число учеников, наблюдали за тем, как они учатся, и на основе своих наблюдений разработали различные учебные траектории для преподавания математики. Кроме того, они создали систему оценивания, помогающую учителям понять, какой траектории придерживается ученик, где именно он находится на этом пути и какие допускает ошибки, препятствующие его прогрессу.

---

<sup>1</sup> Galton M., Morrison I., Pell T. Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 2000. Pp. 341–63.

<sup>2</sup> Steedle J.T., Shavelson R.J. Supporting valid interpretations of learning progression level diagnoses. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 2009. Pp. 699–715.

<sup>3</sup> Popham J. How to build learning progressions: Keep them simple, Simon. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2011.

<sup>4</sup> Confrey J., Maloney A. The building of formative assessments around learning trajectories as situated in the CCSS. Paper presented at the SCASS FAST Fall meetings, Savannah, GA. 2010.

Итак, во многих государственных и региональных системах оценивания слишком большое внимание уделяется уровням достижений. И хотя этот фактор не менее важен, вопрос тем не менее состоит в том, как обеспечить каждому ученику продвижение вперед, с какого бы уровня он ни начинал (это и есть учебный прогресс). В действительности важны оба аспекта: достижение заданных стандартами уровней и обоснованные темпы движения вперед.

При слишком явном акценте на уровнях достижений школы, где с самого начала уровень учеников выше среднего, будут казаться самыми эффективными, и наоборот – школы, где начальный уровень учеников ниже нормы, будут казаться наименее эффективными.

Но мы отправляем учеников в школу, чтобы они шли вперед относительно тех знаний, которые у них есть на старте, таким образом, одним из наиболее важных аспектов при оценивании успешности школы является прогресс (см. табл. 13).

Таблица 13

#### Различия между двумя подходами к учебному прогрессу<sup>1</sup>

Прогресс «высокого порядка»	Прогресс «низкого порядка»
Опишите, как за указанный период времени у учеников развивается процесс изучения определенных тем.	Опишите, как развивается процесс обучения учеников на протяжении довольно короткого временного отрезка (несколько недель или один семестр).
Сосредоточьтесь на достижении учениками чрезвычайно значительных учебных целей, таких как «главные идеи» содержательного поля.	Обратите внимание на достижение учениками значимых (но не самых важных) учебных целей.
Подкреплено ли исследование тщательным эмпирическим анализом характера и последовательности учебного прогресса?	На основании анализа преподавателями целей в учебном плане, а не на основании результатов исследований.

#### 4.4. Совместная работа учителей и критический анализ при подготовке урока

Данный этап подразумевает, что учителя обсуждают друг с другом эффективность преподавания, исходя из прогресса своих учеников, а также способы вовлечения в урок всех учеников.

<sup>1</sup> *Popham J.* How to build learning progressions: Keep them simple, Simon. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2011.

Одна из ключевых идей исследования Хэтти<sup>1</sup> заключается в способности учителей учиться планированию и говорить о нем с коллегами – о целях и задачах обучения, критериях успешности, ценностях и пользе обучения, прогрессе учеников, о том, что на самом деле означает «хорошо знать предмет».

П. Блэк, С. Хэррисон, М. Маршалл и Н. Серрет<sup>2</sup> заметили, что если задать учителям вопрос «Что значит хорошо знать предмет (английский язык, математику и др.)?», это моментально спровоцирует целую дискуссию о целях обучения и особенностях учебного плана. Они отмечали, что учителя охотно вступали в обсуждение, «в ходе которого они понимали, насколько пренебрегали оценкой собственной деятельности и личных убеждений, касающихся цели обучения в своем предмете». Подобные обсуждения имеют смысл только в том случае, если участники понимают, что значит «хорошо знать предмет». Тогда становится возможной и более содержательная беседа о том, что такое прогресс учеников в процессе обучения, что лежит в основе эффективного обучения и изучения предмета.

Наличие общего представления о прогрессе в развитии навыков и приобретении новых знаний – самый важный фактор успешной деятельности любой школы. Без этого в школе царит неразбериха и действует негласное правило «можно все» (не озвученное в учительской, но живущее за каждой закрытой классной дверью). П. Миллер<sup>3</sup> называет «осознанным потоком» то состояние, когда все учителя начинают двигаться в одном направлении, основываясь на совместном критическом анализе, распределении задач и постоянном взаимодействии. Таким образом, отправной точкой успешной и эффективной деятельности любой школы является вовлечение педагогического состава в обсуждение прогресса учеников в процессе обучения.

Для этого необходимо прибегать к разным методам, таким как:

- перекрестная проверка, обеспечивающая объективность оценки знаний;

---

<sup>1</sup> Термин введен Джоном Хетти, который в 2008 г. опубликовал результаты метаанализа для исследований факторов, влияющих на результаты обучения в школе, и силы их влияния. По данным Хетти, видимое обучение происходит, когда учителя видят обучение глазами студентов и помогают им стать учителями для самих себя. См.: <https://visible-learning.org>.

<sup>2</sup> Black P., Harrison C., Hodgen J., Marshall M., Serret N. Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education*, 17(2), 2010. Pp. 215–32.

<sup>3</sup> Miller P. *The smart swarm: How understanding flocks, schools, and colonies can make us better at communicating, decision making, and getting things done*. London: Penguin Group, 2010.

- введение общих показателей для ключевых достижений учеников (с использованием примеров их работ);
- проверка и оценивание работ учеников из разных классов;
- коллективное планирование.

Рассмотрим некоторые модели такого взаимодействия.

### **Модель «команда по обработке данных»**

Одной из наиболее удачных является данная модель, согласно которой небольшая группа учителей встречается не реже, чем раз в две-три недели, и применяет четкий алгоритм действий, в частности:

- 1) анализирует данные об успеваемости;
- 2) ставит конкретные (пошаговые) цели на следующий этап обучения;
- 3) обсуждает стратегии преподавания, в том числе их ясность и продуманность;
- 4) готовит план отслеживания результатов преподавания и результатов обучения.

Подобные команды учителей могут собираться на уровне класса, учебной программы, учебного заведения и даже на уровне целой системы. Они позволяют сосредоточиться на конкретных вопросах и внедрить необходимые преобразования. Б. Макналти и Л. Бессер<sup>1</sup> предлагают формировать команды по обработке данных по трем критериям, когда все учителя в команде имеют общую область преподавания; проводят общее оценивание знаний, которое интерпретируется затем в формате формирующего оценивания; измеряют результаты обучения с помощью единой шкалы баллов и общих критериев.

Далее они рассматривают модель работы такой команды как процедуру из четырех этапов. На первом этапе происходит сбор данных. При этом необходимо:

- придать данным наглядность;
- обеспечить в группе доверие и уважение, чтобы вовлечь в работу каждого учителя;
- сформулировать фундаментальные вопросы, которые стоят перед командой.

На втором этапе группа использует полученные данные с целью определения приоритетов и постановки целей. Он включает:

- четкую констатацию уровня достижений учащихся;
- понимание того, насколько высокими должны быть ожидания;

---

<sup>1</sup> McNulty B.A., Besser L. Leaders make it happen! An administrator's guide to data teams. Englewood, CO: The Leadership and Learning Center, 2011.

• определение того, что и как быстро надо сделать, чтобы все ученики смогли соответствовать критериям успешности.

На третьем этапе команда обсуждает учебные стратегии и их влияние на каждого ученика, а именно – что необходимо изменить, а что оставить прежним и какие результаты являются основанием для принятия командой подобных решений. Такие показатели результатов позволяют внедрять корректировки в течение всего курса обучения.

Наконец, на заключительном этапе команда анализирует эффективность стратегий и их влияние на учеников. Затем цикл повторяется.

«Суть принятия решений на основании анализа данных заключается не в стремлении к совершенству и не в поиске решения, поддерживаемого большинством, а в выработке решения, которое с большой долей вероятности повысит достижения учеников, создаст возможность улучшить результаты для всех учеников и сформулирует долгосрочные цели для учителей»<sup>1</sup>.

#### **Модель «ответная реакция на вмешательство»**

Данная модель предусматривает взаимодействие учителя и ученика и основана на следующих семи принципах<sup>2</sup>:

1. Высокие результаты обучения достигаются только как следствие улучшения содержания, практики работы учителя и вовлеченности учеников.

2. Если изменить один компонент сущности образования, то придется изменить и другие.

3. Если вы не видите чего-либо в сущности обучения, то его там нет.

4. Задача определяет результат обучения.

5. Истинная система отчетности заключена в тех заданиях, которые нужно выполнить ученику.

6. Мы учимся работать в процессе, не поручая другим людям выполнить работу за нас, не за счет ее выполнения когда-либо в прошлом и не с помощью привлеченных экспертов.

7. Описание предшествует анализу, анализ предшествует прогнозу, прогноз – оцениванию.

Идея не в том, чтобы создать профессиональные образовательные сообщества, использовать умные инструменты или проводить анализ данных, смысл заключается в том, чтобы учителя:

---

<sup>1</sup> Reeves D. Finding your leadership focus. New York: Teachers College Press, 2011.

<sup>2</sup> Elmore R.F., Fiarmen S., Teital L. Instructional Rounds in Education. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2009.

- были восприимчивы к результатам своей работы;
- критически анализировали работу своих коллег;
- формировали профессиональные суждения о том, как они должны и могут влиять на учебные результаты своих учеников.

Исследователи выделяют три ключевые идеи:

1. Фундаментальная задача школы состоит в том, чтобы все ученики действительно учились, а не просто сидели на уроках. Именно сквозь призму обучения нужно рассматривать все действия, решения и процедуры.

2. Школа не может гарантировать высокие академические результаты всем ученикам, когда педагоги работают изолированно. Важно возвращать культуру, способствующую эффективному взаимодействию учителей.

3. Школа не способна оценить прогресс учителей, не имея четкого понимания, чему нужно обучать детей, и без оперативного оценивания результатов обучения с целью:

а) лучше и более систематизированно удовлетворять потребности учащихся;

б) улучшать индивидуальную и коллективную профессиональную практику преподавания.

Кроме того, исследователи приводят доводы в пользу важности коллективной ответственности, предлагая темы для обсуждения в профессиональных педагогических сообществах с целью воплотить в жизнь эти три ключевые идеи и формулируя четыре критически важных вопроса, которые должен задать себе учитель перед каждым уроком:

1. Что должны знать мои ученики и чему они должны научиться к концу урока (суть обучения)?

2. Как они продемонстрируют, что приобрели знания и навыки (индикатор обучения)?

3. Как помочь ученикам, испытывающим трудности, и как обогатить процесс обучения для тех, кто легко справляется с заданиями?

4. Как использовать успешные результаты учеников для совершенствования индивидуальной и коллективной профессиональной практики преподавания?

Эти вопросы крайне важны для профессионального обучения, роста и совместной работы учителей, по каким бы моделям она ни строилась. Они развивают у учителей способность брать на себя коллективную ответственность за учебные результаты школьников.

Если на данном этапе вы пришли к выводу, что за результаты и нежелание школьников учиться несут ответственность отдельные

учителя, то у вас сложилось ложное представление. Учитывая различия между учениками, постоянно усложняющуюся учебную программу и высокие социальные ожидания, предъявляемые школе, было бы странно предположить, что отдельно взятый учитель знает все. Поэтому речь идет о коллективной ответственности всей школы за успех и прогресс ее учеников, соизмеримый с вложенными в их образование усилиями, и о совместной работе над выявлением недочетов и ошибок, а также о коллективном оценивании деятельности учителей.

В ходе нашей исследовательской работы мы пригласили учителей принять участие в эксперименте по определению стандартов прогресса. Были розданы формуляры с пятьюдесятью заданиями, расположенными в соответствии с уровнями подготовки учеников (от простого к сложному). Учителей попросили сначала выполнить каждое задание в отдельности, а потом прикрепить цветной стикер между теми заданиями, где происходит переход на следующий уровень компетенции, отметив, таким образом, отправные точки каждого уровня<sup>1</sup>.

Затем мы показали учителям задачи, которые они обозначили как границы уровней компетенций или подготовки учеников, и устроили обсуждение навыков и умений, побудивших их к выводу, что предыдущая группа задач отличается по уровню от следующей. Дискуссия оказалась конструктивной, и после нее эксперимент был повторен, но на этот раз в группах из трех–пяти человек, после чего было снова проведено повторное обсуждение.

С помощью данного метода можно стимулировать активное обсуждение на тему того, как учителя понимают прогресс и какие навыки и умения, по их мнению, лежат в основе этого прогресса. Дополнительная польза состоит в согласовании представлений у учителей из разных школ. Например, мы провели серию семинаров с участием 438 учителей, целью которых было определить уровень успеваемости по чтению. Учителям предложили выполнить сто заданий и затем поместить цветные стикеры между группами заданий, относящимися ко второму уровню учебной программы Новой Зеландии (обычно выполняемому учениками четвертого и пятого класса) и третьему (шестой и седьмой классы), и так вплоть до шестого уровня (одиннадцатый и двенадцатый годы обучения).

---

<sup>1</sup> В Новой Зеландии, например, отправными точками разделяются уровни подготовки, так как государственная учебная программа разбита именно на уровни, а не на учебные годы. Однако отправные точки можно соотносить как с началом учебного года, так и с любым другим этапом обучения.



Во время первого раунда учителя делали это независимо друг от друга, и результаты демонстрировались всем учителям в группе. Выслушав доводы коллег, которые легли в основу принятых ими решений, учителя провели второй раунд в группах из четырех–пяти человек.

В среднеарифметическом плане переходное задание каждого уровня в представлении учителей не изменилось, и это свидетельствует о том, что в среднем преподаватели в Новой Зеландии имеют схожее понимание уровней успеваемости. В то же время разница во мнениях среди коллег значительно сократилась (на 45%) после того, как они ознакомились с точкой зрения друг друга. Приняв участие в столь простом мероприятии, учителя пришли к единству суждений о работе школьников на разных этапах обучения.

### **Модель «коучинг и обсуждение с коллегами результатов своей деятельности»**

Одно дело говорить, и совершенно другое – действовать. Чтобы, к примеру, воплотить написанное здесь в жизнь, необходимо иметь намерение что-то менять, понимание того, что представляет собой успешное преобразование, и возможность пробовать новые подходы и методы в обучении. Все это зачастую требует специального коучинга. Опытный коуч может «вызвать учителя на откровенность и дать ему объективную оценку, необходимую для дальнейшего роста»<sup>1</sup>.

Таким образом, коучинг направлен на работу с результатами обучения школьников. Однако речь идет не о консультировании рефлексии, самоанализе, наставничестве или поддержке. Коучинг – это продуманные действия, направленные на содействие преподавателям в стремлении добиться высоких результатов своих учеников.

Часто эти мероприятия связаны с помощью учителям в интерпретации признаков прогресса и предоставлением им способов эффективного преподавания. Модель включает три составляющих: самого коуча, учителя и согласованные четкие цели коучинга (табл. 14).

Б. Джойс и Б. Шауэрс<sup>2</sup> выявили высокую эффективность коучинга по сравнению с другими методами, направленными на развитие понимания, овладение навыками и их применение на практике.

---

<sup>1</sup> *Sherman S., Frea A.* The Wild West of executive coaching. Harvard Business Review, 82(11), 2004. Pp. 82–90.

<sup>2</sup> *Joyce B., Showers B.* Student achievement through staff development: Fundamental of school renewal (2<sup>nd</sup>ed.). New York: Longman Press, 1995.

Таблица 14

**Эффект различных методов подготовки на результаты учащихся**

Компоненты подготовки	Понимание, %	Овладение навыком, %	Применение, %
Понимание теории	85	15	5–10
Демонстрация	85	18	5–10
Практика и обратная связь	85	80	10–15
Коучинг	90	90	80–90

В то же время Д. Ривс<sup>1</sup> широко использовал коучинг для внедрения преобразований на уровне школы, однако он считал, что не любой коучинг приводит к желаемому результату. Он полагал, что коучинг эффективен при обоюдном согласии, что в центре внимания находится успеваемость ученика, при наличии четких и согласованных планов уроков, своевременной и адекватной обратной связи и завершения коучинга после определенных выводов и результатов. Коучинг расширяет возможности учителя, способствует его профессиональному развитию и личному росту.

**Модель «прямое обучение (direct instruction)»**

Один из наиболее успешных способов вовлечь учителей в обсуждение своей работы друг с другом состоит в прямом обучении. Мы знаем, что многие учителя вздрагивают при упоминании этого термина и считают, что он идет вразрез с их представлениями об оптимальных методах, но причиной тому лишь его неправомерное приравнивание к механической передаче знаний и дидактическому преподаванию (чем он не является).

К сожалению, прямое обучение часто происходит на основе готовых, заранее расписанных уроков, что, естественно, подрывает главное преимущество метода – совместную работу учителей над планированием уроков. Мы не пытаемся убедить читателя в исключительности метода, а лишь пытаемся привлечь к нему внимание, поскольку он отражает важность взаимодействия учителей при планировании и критическом анализе уроков, обсуждении своих представлений о прогрессе учеников, формулировании целей и критериев успеха.

---

<sup>1</sup> *Reeves D. Level-five networks: Making significant changes in complex organizations. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), Change wars. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2009. Pp. 185–200.*

Впервые описанный Дж. Адамсом и С. Энгельманом<sup>1</sup>, этот метод включает в себя семь основных этапов:

1. Перед подготовкой к уроку учитель должен иметь четкое понимание *целей обучения*: что именно ученик должен знать/понимать/уметь в результате?

2. Учитель должен знать *критерии успешности* усвоения материала. Важно, чтобы и ученикам заранее разъяснили стандарты успеваемости.

3. Необходимо *создать заинтересованность и вовлеченность* учеников в учебную деятельность – завладеть вниманием учеников таким образом, чтобы они разделяли общие учебные цели и понимали, что значит быть успешным.

4. Необходимы четкие указания, *как учитель должен вести урок*, включая подачу нового материала и проверку знаний.

5. Выполнение *упражнений под руководством преподавателя* дает возможность каждому ученику показать, насколько хорошо он усвоил новый материал; при выполнении задания учитель может предоставить своевременную обратную связь и поправить каждого ученика лично.

6. *Завершение урока* предполагает действия или заявления, которые позволяют ученикам понять, что они пришли к завершению урока; это направлено на то, чтобы должным образом организовать процесс обучения школьников, сформировать цельную картину, подвести итог, устранить неуверенность или расстройство и подвести основные итоги обучения на данном этапе.

7. После усвоения материала начинается *самостоятельная работа* ученика в новых контекстах.

Прямое обучение демонстрирует эффективность заблаговременной постановки учебных целей и разработки критериев успешности. При этом учитель должен уметь заинтересовать школьников, вовлечь их в осмысленную работу, обеспечить адекватную обратную связь и предоставить разнообразные стимулы. У школьников должна быть возможность для самостоятельной работы и шанс применить навыки и знания, обусловленные целью обучения, в иных ситуациях, чем те, в которых они были им преподнесены учителем.

Хэтти в своем исследовании высказывает важную идею, касающуюся прямого обучения. Она заключается в пользе совместного критического анализа учителями своего планирования. Здесь возни-

---

<sup>1</sup> Adams G.L., Engelmann S. Research on direct instruction: 20 years beyond DISTAR. Seattle, WA: Educational Achievement Systems, 1996.

кает вопрос, каким образом организовать работу в школе так, чтобы учителя разговаривали друг с другом именно о преподавании, а не только об учебном плане, оценивании знаний, условиях работы, о том, что такое «вызов», «прогресс» и «показатели успешных результатов». Критический анализ обладает большой силой, а использование готовых планов уроков подрывает основной источник силы этого метода.

Итак, совместная подготовка уроков – это важная задача, которая способна в значительной степени повлиять на результаты школьников. Выше нами был определен ряд факторов, которые в совокупности оказывают влияние на качество такой работы.

Наличие отлаженной системы учета предшествующих достижений учеников позволяет учителям узнать об успеваемости и прогрессе каждого учащегося, особенностях их мышления, упорстве и других личностных качествах (таких как уверенность в себе, реакция на неудачи и успех и др.).

Другие критически важные факторы включают постановку учебных целей и определение желаемого результата для каждого ученика, определение показателей прогресса, взаимодействие с другими учителями в школе, совместную подготовку уроков с учетом критических замечаний коллег.

Необходимо разъяснять ученикам цели обучения и критерии успешности. Когда ученики осознают и то, и другое, возрастает вероятность того, что они будут стремиться работать таким образом, чтобы соответствовать критериям успеха и при этом понимать, где именно они находятся в каждый момент времени. У них появится возможность отслеживать свой прогресс и самостоятельно управлять им.

Существует множество понятий, связанных с целями обучения и критериями успешности, таких как: целеполагание, высокие ожидания, помощь школьникам в постановке целей, касающихся овладения материалом, и в определении собственной планки. Важно при этом помнить о главной идее – эти понятия в равной степени относятся и к учителю, и к ученику.

#### **4.5. Возможные задания для учителя и учеников**

1. Вместе с учениками создайте ментальную карту, описывающую цели обучения, связи между ними, идеи и ресурсы, которые им потребуются, и поделитесь своим представлением о том, что значит успех на уроке.

2. Проведите собрание, на которое учителя принесут свои планы уроков. Работая в парах, выберите учебную цель и связанную с ней активность и сформулируйте эту цель просто и понятно вместе с соотносящимися с ней критериями успеха. Предложите каждой паре учителей прочитать сначала исходную цель, затем критерии, и затем доработайте их вместе, пока не придете к единому мнению.

3. В середине четверти проведите собрание, к которому учителя подготовят презентации по результатам совместного обсуждения учебных целей и критериев успешности, включая успехи, проблемы и стратегии преодоления сложностей.

4. Привлеките всеобщее внимание к важности учебных целей и критериев успешности – поговорите об этом на собраниях в классе, педагогических советах, чтобы учителя и школьники видели, что это общая работа всей школы.

5. Устройте опрос и узнайте у учеников, что они понимают под понятием «вызов»: какие уроки они считают сложными и насколько они заинтересованы в том, чтобы справиться с вызовом и выполнить сложное задание. Задайте те же самые вопросы учителям и проанализируйте разницу.

6. Определите прогресс каждого ученика перед уроками. Установите для каждого индивидуальную цель на основании тех результатов, которые вы хотели бы видеть от него в конце урока. Убедитесь в том, что это значительно превышает его текущий уровень и что средства измерения результата (задания, проекты, тесты) отражают цель, а затем отслеживайте прогресс и продвижение к поставленной цели.

## Глава 5

# ИНСТРУМЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Одним из факторов, препятствующих эффективному преподаванию, является профессиональная изоляция педагогов. Если в работе с мотивированными учащимися этот фактор может быть не столь критичен, то, чтобы эффективно решать учебные проблемы слабоуспевающих учащихся, необходимо «открыть двери класса» и начать исследовать то, что происходит на уроке. На основе таких исследований необходимо объединение усилий нескольких педагогов и согласованное взаимодействие по корректировке используемых каждым стратегий (методов) преподавания. В ряде стран эти практики связываются с понятием «профессиональные сообщества обучения».

В этой главе мы рассмотрим, что это такое и какие исследовательские методологии используются в таких сообществах.

### 5.1. Профессиональные сообщества обучения (ПСО)<sup>1</sup>

#### 5.1.1. Идея, цели и основные характеристики

Идея улучшения результатов работы школ путем трансформации их в профессиональное сообщество обучения в зарубежных странах является весьма распространенной. Модель ПСО исходит из убеждения, что ключевая миссия формального образования состоит в том, чтобы обеспечить не просто преподавание для всех, но и сделать так, чтобы все дети действительно учились. Это простое смещение фокуса внимания от преподавания к обучению глубоко влияет на деятельность всей школы.

---

<sup>1</sup> Материал на основе зарубежных источников составлен Груничевой И.Г. в рамках проектов Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ, 2011–2015 гг.

Формулировка миссии школы как «школы для всех» уже является своего рода клише, но когда коллектив школы воспринимает это утверждение буквально, начинают происходить серьезные изменения. Учителя сами начинают задавать себе вопросы о том, какие характеристики школы и какие практики нужны для того, чтобы помочь всем детям в достижении высоких образовательных результатов; какие обязательства они должны принять на себя для того, чтобы создать такую школу и какие индикаторы им нужно использовать, для того чтобы измерять прогресс в обучении. Если у педагогического коллектива выстраивается общее видение и возникают общие ответы на все эти вопросы, это означает, что появляется твердая почва для улучшения образовательных результатов школы.

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

1. Что мы ожидаем от каждого ученика и чему он должен научиться?
2. Как мы узнаем, что все дети этому научились?
3. Как мы будем реагировать, если увидим, что некоторые дети испытывают трудности в обучении?

Ответ на третий вопрос, кстати, является главным отличием ПСО от традиционных школ.

Вот сценарий, который разыгрывается каждый день в обычной школе.

Учитель преподает материал настолько хорошо, насколько он может, но после изучения темы выясняется, что не все дети его усвоили.

С одной стороны учитель понимает, что нужно потратить на этих детей дополнительное время, с другой – что ему необходимо двигаться дальше, чтобы пройти программу курса в срок. Если учитель будет заниматься с отстающими, это пойдет в ущерб тем детям, которые усвоили материал; если пойдет дальше, то в минусе всегда будут отстающие.

Что, как правило, происходит в такой ситуации? Почти всегда школа оставляет это решение на усмотрение учителя. В итоге некоторые преподаватели приходят к заключению, что неуспешных детей нужно перевести в классы с менее сложной программой; кто-то из педагогов решает пригласить слабоуспевающих позаниматься дополнительно до или после уроков; другие же просто снижают уровень требований, объединяя этих детей в отдельную подгруппу внутри класса.

Когда школа начинает функционировать как ПСО, учителя осознают несоответствие между своими обязательствами по обеспечению образования для всех детей и отсутствием скоординированной стратегии реагирования в ситуации, когда некоторые дети не учатся. Они пытаются устранить это несоответствие путем совместной разработки стратегий, которые обеспечат отстающим детям получение дополнительного времени и поддержки. Таким образом, реакция ПСО на проблемы слабоуспевающих детей является:

- 1) систематической и распространяется на все ступени и классы;
- 2) своевременной, поскольку школа определяет учеников, которым необходимо дополнительное время на обучение и поддержку;
- 3) ориентированной на преодоление трудностей по мере их возникновения;
- 4) директивной – отдельные ученики получают в соответствии со специально разработанным для них планом столько часов поддержки, сколько им нужно для того, чтобы освоить основные понятия.

Педагоги, которые трансформируют свои школы в ПСО, осознают, что должны работать вместе, чтобы достичь общих целей образования для всех. Поэтому они создают структуры, развивающие культуру сотрудничества, и работают вместе, анализируя и улучшая практику преподавания. Такой диалог делает публичным то, что традиционно считается частным, – цели, стратегии, материалы, траектории, вопросы, результаты. Дискуссии об этом дают каждому учителю возможность улучшить практику преподавания – как индивидуальную, так и коллективную.

Для сотрудничества учителей школы должны обеспечить им такую возможность. Каждому ПСО необходимо иметь время для встреч в течение рабочего дня на протяжении всего учебного года. При этом группы должны фокусировать свои усилия на ключевых вопросах обучения и заниматься проработкой таких вопросов, как:

- согласованный перечень образовательных достижений;
- схемы, критерии и алгоритмы анализа данных для оценки этих достижений;
- стратегии изменения преподавания для улучшения результатов и т.д.

Для успешной работы группы должны разрабатывать нормы (протоколы) для уточнения ролей, ответственности и взаимоотношений между участниками.

ПСО измеряют эффективность своей деятельности исключительно результатами учеников. Совместная работа по улучшению



образовательных результатов становится повседневной заботой каждого учителя в школе. Все участники групп вовлечены в оценку текущего состояния образовательных результатов и поиска способов его улучшения.

Фокус задач ПСО перемещается от: «Мы будем реализовывать такую программу (создадим три новых лаборатории для изучения естественнонаучных дисциплин!)» к «Мы улучшим успеваемость по русскому языку с 73 до 90%!» или «Наш курс станут выбирать на 50% больше учеников!». Учителя никогда не страдали от недостатка данных. Дело даже не в том, чтобы педагог мог без труда определить среднее значение, медиану, стандартное отклонение или процентное соотношение прогресса и образовательных результатов учеников. ПСО приветствуют не столько сбор данных и их обработку, сколько трансформацию данных в полезную информацию. При этом важно не игнорировать неприятные данные и честно признать факты, которые кажутся жесткими, прекратить использовать усредненные значения и сфокусироваться на успехах каждого отдельно взятого ученика.

Когда группы учителей используют формирующее оценивание в течение всего года, каждый учитель сможет оценить, как его ученики сумели развить то или иное умение в сравнении с другими школьниками. Педагоги должны перестать работать в изоляции, накапливая при этом идеи, материалы и стратегии, начать работать вместе для улучшения образовательных результатов своих учеников.

### **5.1.2. Профессиональные сообщества обучения. Инструкция для школьной команды<sup>1</sup>**

Профессиональные сообщества обучения (ПСО) – это группа педагогов, которые договариваются о встречах с определенной целью, на регулярной основе и на определенное количество времени. ПСО – это площадка командного обучения, оценки, планирования и рефлексии. Такие сообщества создают среду сотрудничества, в которой учителя могут свободно обмениваться проблемами и способами их решения и ставить задачи улучшения своих собственных процессов преподавания ради улучшения образовательных результатов их учеников.

---

<sup>1</sup> Раздел подготовлен по материалам руководств, разработанных для школьных команд Национальным Колледжем Лидерства (National College of Leadership), Великобритания.

ПСО фокусируются на образовательных результатах, индикаторах образовательных успехов и лучших практиках. Это инструмент, с помощью которого школы и учителя могут расти профессионально, используя свой внутренний потенциал.

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

*Базовые принципы ПСО:*

1. Каждый участник профессионального сообщества ощущает себя членом команды.

2. Каждая команда ставит перед собой цель, достижение которой становится решением определенной проблемы в преподавании.

3. Культура профессионального сотрудничества признается учителями более эффективной, чем культура профессиональной изоляции.

4. Улучшение образовательных результатов учеников в наибольшей степени обусловлено улучшением качества преподавания.

5. ПСО является инструментом школьного преобразования и профессионального развития педагогов.

6. Учителя обмениваются профессиональными оценками.

7. Учителя занимаются исследованием и идентификацией лучших практик в выбранных областях преподавания как в своей школе, так и за ее пределами.

8. Чтобы ПСО были успешными, рабочее время учителей должно быть структурировано соответствующим образом.

9. Одинаково важным является создание как горизонтальных групп (по проблемам преподавания отдельного предмета, в определенном классе или параллели), так и вертикальных (между предметами, классами, параллелями).

10. У команд ПСО должны быть выработаны свои стратегии мониторинга и отчетности.

11. На встрече ПСО каждый из членов команды докладывает о своей деятельности руководителю. Для этого разрабатывается и утверждается простая процедура.

12. Встречи ПСО проводятся в соответствии с согласованными всеми его членами нормами.

13. ПСО больше фокусируются не на том, как обучает педагог, а на том, как ребенок учится.

14. Учителя лучше овладевают искусством преподавания друг друга в той среде, где они непосредственно учат детей.

15. Внимание к результатам зеркально вниманию к действиям.

16. Профилактика (раннее вмешательство) лучше, чем исправление ошибок.

17. Изоляция и конкуренция – враги работы по управлению качеством.

18. Некоторым ученикам нужно больше времени для успешного обучения, чем другим их сверстникам.

19. Учителя и школа имеют значение в выборе жизненных приоритетов учеников.

*Четыре ключевых вопроса для ПСО:*

1. Каковы наши ожидания относительно того, что должны освоить обучающиеся?

2. Как мы узнаем (измерим), что они это освоили?

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

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

*Как организовать работу ПСО?*

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

*Алгоритм работы ПСО (основные этапы):*

1. Установите правила группового взаимодействия.

2. Используйте те данные, которые уже имеются в вашем распоряжении, чтобы определить цели и задачи группы (например: навыки решения проблемы, чтение с оцениванием, фонематическая грамотность, письмо и т.д.).

3. Определите и опишите основные ожидаемые результаты, которых планируете достичь в рамках решения заявленной проблемы.

4. Разработайте схему, по которой учителя группы будут изучать прогресс обучающихся (в контексте используемых стратегий преподавания).

5. Совместно анализируйте данные оценки, которые получены в соответствии с совместно разработанными схемами.

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

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

Необходимо помнить, что профессиональные сообщества обучения – это только один из инструментов профессионального развития, который должен дополняться такими формами, как традиционное повышение квалификации, планы (программы) индивидуального профессионального развития педагогов, работа с наставником, участие в профессиональных проектах и др.

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

Рассмотрим далее шесть основных задач, которые должна решить каждая группа ПСО.

*Первая задача – установление групповых норм.*

Первое, что должны сделать ПСО – установить некие нормы и выбрать метод их мониторинга. Эти нормы фиксируются документально, и участники профессионального сообщества постоянно руководствуются ими в совместной деятельности. Нормы помогают прояснить ожидания относительно того, как члены группы будут работать вместе, чтобы достигать поставленных целей. При разработке групповых норм следует учесть:

1. Время и место (Где вы будете встречаться? Когда вы будете встречаться? Как вы будете это определять? Будете ли вы устанавливать продолжительность ваших встреч?).

2. Умение слушать и слышать других (Как вы будете внедрять и поддерживать внутри группы эту культуру?).

3. Конфиденциальность (Будут ли ваши встречи открытыми (в них смогут участвовать все желающие, а не только постоянные члены группы)? Какие результаты работы групп можно озвучивать за рамками ПСО, как и когда это можно делать?).

4. Принятие решений (Как вы будете принимать решения? Вы – группа, дающая рекомендации или принимающая решения? Вы будете искать консенсус в принятии решений? Как вы будете действовать в случае возникновения конфликтов?).

5. Участие (Как вы будете мотивировать участников вашей группы к совместной работе? Будет ли у вас какая-то политика в отношении посещения ваших встреч?).

*Вторая задача – определение целей.*

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

При их постановке следует учитывать те пробелы, которые существуют в образовательных результатах обучающихся. Эти пробелы можно идентифицировать по учительским наблюдениям и оценкам, результатам мониторингов, тестов и контрольных работ. Цели должны согласовываться с целями образовательных программ, которые реализует школа, и быть одобрены администрацией школьного заведения.

Темы работы ПСО должны иметь узкий учебный фокус и быть сориентированы скорее на процессы обучения, чем на содержание изучаемого материала. Необходимо сконцентрироваться на одной ключевой области, несмотря на искушение работать по нескольким темам одновременно. Когда основная тема выбрана, необходимо дать ответы на четыре вопроса:

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

*Третья задача – описание основных образовательных результатов.*

После того, как тема выбрана, группе необходимо представить основные ожидаемые результаты. Критериями идентификации основных образовательных результатов являются:

- 1) устойчивость – сохранятся ли приобретенные знания и навыки надолго, либо будут утрачены после прохождения учениками финальных тестов;
- 2) универсальность – применимы ли эти знания/навыки в освоении многих учебных дисциплин;
- 3) готовность к переходу на следующий уровень обучения – способствуют ли приобретенные знания/навыки успехам на следующей ступени обучения.

*Четвертая задача – разработка общей схемы мониторинга.*

В эффективно работающих профессиональных сообществах достижения обучающихся измеряются с помощью схемы мониторинга, которая разработана совместно всеми участниками сообщества и мно-

гократно используется ими в течение года. На самом деле конструирование и апробация этой схемы становится первичной задачей для ПСО.

Схема должна быть такой, чтобы с помощью данных, собранных в результате мониторинга образовательных результатов, участники ПСО могли исследовать дефициты своих преподавательских подходов и практик для дальнейшего улучшения образовательных результатов обучающихся. При этом необходимо понимать, что в первые два года цель стать эффективным ПСО является на данном этапе только целью, но не реальностью. Участники группы находятся в процессе создания общих подходов к оценке.

*Пятая задача – анализ данных мониторинга и корректировка учительских практик.*

Многие школы страдают от проблемы, которую можно описать следующим образом – данных много, а информации мало.

Ключевым в деятельности успешных сообществ обучения является способность превратить данные, собранные в результате общей оценки, в информацию, которую можно использовать для работы в классе.

*Шестая задача – описание и обмен существующими практиками и лучшими исследовательскими практиками.*

После того, как схема совместного мониторинга учебных достижений учащихся разработана и неоднократно использована, учителя начинают обмениваться тем, как ими были получены эти результаты с целью выявить лучшие практики по достижению всех видов образовательных результатов, которые определены в третьей задаче.

Когда лучшие практики для всех образовательных результатов идентифицированы, группа договаривается о плане действий по использованию согласованных подходов. Далее этот план воплощается в жизнь, и снова осуществляется оценка по разработанной схеме. В процессе данной работы общая схема оценивания также может быть усовершенствована.

### **5.1.3. Модель исследования урока как инструмент активности профессиональных сообществ обучения<sup>1</sup>**

Данное руководство представляет собой пошаговый гид, цель которого – продемонстрировать, как исследование урока развивает

---

<sup>1</sup> Раздел подготовлен на основе: Audience: head teachers, leading teachers and subject leaders Date of issue: 09-2008 Ref: 00508-2008BKT-EN Copies of this publication may be available from: [www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications)

и совершенствует учительские практики. Оно содержит информацию о том, как:

- 1) организовать изучение урока в школе;
- 2) планировать, проводить и анализировать урок;
- 3) вовлечь в этот процесс учеников;
- 4) выделить знания, которые получены в результате конкретного урока;
- 5) исследуемые практики могут быть усовершенствованы.

Исследование урока – это не просто мониторинг, но и процесс профессионального обучения. В фокусе внимания здесь оказываются учение и прогресс, которого достигают ученики. Этот прогресс оценивается не сам по себе, а в связи с преподаванием и его корректировкой, т.е. используемыми учителями педагогическими техниками (способами, приемами, технологиями), которые нацелены на усовершенствование отдельных аспектов преподавания и учения.

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

- группа учителей работает вместе, фокусируясь на образовательных потребностях конкретных учеников;
- учителя вовлечены в процесс разработки методов преподавания, повышающих эффективность обучения конкретных учеников;
- учителя постоянно ведут записи всего того, что они узнали, и передают друг другу эти практические знания посредством коучинга, а также других методов профессиональной коммуникации и проведения демонстрационных уроков.
- исследования успешно используются для улучшения учительских практик и обеспечения прогресса учеников.

Модель исследования урока (Lesson Study) представляет собой не менее трех циклов, совместно планируемых, преподаваемых, наблюдаемых и анализируемых группой учителей (рис. 2).

В течение своей работы по исследованию урока группа учителей:

- 1) использует данные, которые собираются на постоянной основе для определения конкретного направления (темы) своей работы;
- 2) совместно определяет педагогические техники, которые адекватны выбранному направлению;
- 3) определяет трех учеников, каждый из которых является типичным представителем групп, которые выделяются в конкретном классе, например – сильные, средние, слабые;
- 4) совместно планирует изучение урока, в ходе которого возможно будет выявить влияние используемой техники на каждую из выде-

ленных групп, при этом в фокусе внимания постоянно находятся именно три выбранных ученика;

5) по очереди проводит уроки и наблюдает за уроками друг друга;

6) проводит интервью с выбранными учениками для получения обратной связи;

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

8) делится результатами своей работы с более широкой аудиторией.

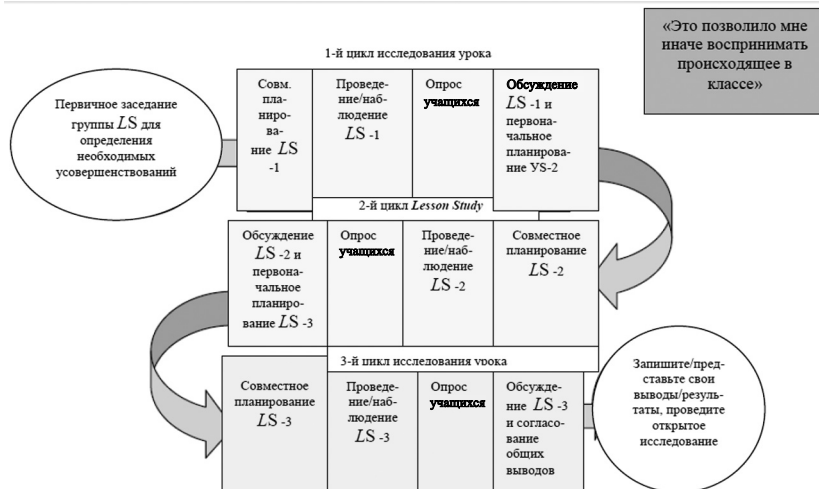


Рис. 2. Процесс Lesson Study<sup>1</sup>

**Советы руководителю:** как организовать исследование урока в школе?

Руководителю важно понимать, что исследование урока побуждает учителей посмотреть на происходящее в классе под другим углом.

*Шаг первый.* Выберите группу учителей (троих или больше), которые готовы к внедрению в школе нового подхода к профессиональному развитию. Хорошо, когда в группе есть хотя бы один представитель управленческой команды.

*Шаг второй.* Проведите встречу с отобранной группой учителей, на которой вы должны определить ожидания и правила работы. Люди должны почувствовать, что они способны рисковать и не находятся под давлением. Важно, что в исследовании урока все члены группы имеют одинаковый статус – статус обучающихся.

<sup>1</sup> Источник: Dudley P. Lesson Study: Professional learning for our time [электронный ресурс]: URL: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf>.



Таблица 15

**Примерный план работы профессионального обучающегося сообщества учителей**

Циклы	Недели	Встречи	Цели встреч	Ожидаемый результат
Цикл I	1-я	1-я	Совместное планирование урока на основе драфтов учителей.	План урока
		2-я	Проведение урока учителем 1, наблюдение группы, обсуждение урока группой	Протокол обсуждения урока Протокол интервью детей
	2-я	3-я	Проведение урока учителем 2, наблюдение группы, обсуждение урока группой	Протокол обсуждения урока
Цикл II	3-я	4-я	Совместное планирование урока на основе протоколов обсуждений	Новый план урока
	4-я	5-я	Проведение урока учителем 1 (учителем 3), наблюдение группы, обсуждение урока группой	Протокол обсуждения урока Протокол интервью детей
	5-я	6-я	Проведение урока учителем 2 (учителем 4), наблюдение группы, обсуждение урока группой	Протокол обсуждения урока Протокол интервью детей
Цикл III	6-я	7-я	Совместное планирование урока на основе протоколов обсуждений	Новый план урока
	7-я	8-я	Проведение урока учителем 1 (учителем 5), наблюдение группы, обсуждение урока группой	Протокол обсуждения урока Протокол интервью детей
	8-я	9-я	Проведение урока учителем 2 (учителем 6) наблюдение группы, обсуждение урока группой	Протокол обсуждения урока Протокол интервью детей
	9-я	10-я	Подведение итогов работы: - обсуждение - презентация (в случае получения положительных результатов)	

*Шаг третий.* Задайте группе несколько параметров, которые характеризуют отдельные образовательные результаты учеников вашей

школы (например: беглость письма у детей-левшей, скорость обзорного чтения у девочек и т.д.).

*Шаг четвертый.* Обеспечьте общность форматов планирования, наблюдения и анализа уроков и выделите учителям рабочее время для того, чтобы они могли делать это совместно.

*Шаг пятый.* Убедитесь, что для учителей созданы надлежащие условия для того, чтобы делиться результатами своей работы со всем педагогическим коллективом. Позиционируйте эту группу учителей как лидеров нового подхода и стимулируйте создание новых групп.

**Советы педагогам: как спланировать исследование урока, определить учеников для наблюдения и на что обратить внимание?**

Прежде чем начать, стоит помнить, что сосредоточение внимания на конкретных учениках действительно позволяет обнаружить много важных моментов, которые могли быть упущены ранее. Кроме того, когда люди совместно планируют урок, они более спокойно относятся к ситуации, если что-то идет не так.

*Шаг первый.* Выберите классы (класс) и группу учеников, которые станут субъектами исследования урока. Определитесь, кто из учителей за каким учеником будет наблюдать. Важно, чтобы выбранные ученики были представителями трех основных групп – из «слабой», «средней» и «продвинутой».

*Шаг второй.* Подробно и конкретно опишите, каких результатов должен достичь каждый из этих учеников к определенному вами (и программой) периоду. Важно помнить, что при оценке результатов необходимо очень четко определить, какого прогресса должен добиться каждый из них и каким образом этот прогресс можно измерить.

*Шаг третий.* Спланируйте каждый этап обучения на уроках, обращая особое внимание на моменты использования той или иной учительской техники (метода, приема), которую вы планируете развивать и совершенствовать.

*Шаг четвертый.* Предположите и опишите ожидаемую вами реакцию каждого из выбранных учеников на предлагаемую технику.

*Шаг пятый.* Определите настолько детально, насколько это возможно, все ресурсы, которые необходимы для проведения урока.

*Шаг шестой.* Во время урока обратите особое внимание на работу всех трех выбранных учеников. Важно, чтобы учителя в процессе наблюдения за уроком смотрели не на работу своего коллеги, а на выбранных учеников.

Для исследования можно воспользоваться следующим инструментом (табл. 16), заполнив его в соответствии с темой, которую вы исследуете.

Таблица 16

**Исследование урока. Планирование. Наблюдение. Обсуждение**

Предмет: \_\_\_\_\_ Тема наблюдения \_\_\_\_\_

Класс: \_\_\_\_\_ Учитель / наблюдатель: \_\_\_\_\_

<b>Какова основная цель урока:</b> _____			
<b>Какие учительские техники планируется развивать:</b> _____			
Критерии успеха (Опишите измеряемые ожидаемые результаты от учеников в исследуемом аспекте)	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3
	Уровень: слабый	Уровень: средний	Уровень: продвинутый
	<b>Ожидания:</b>	<b>Ожидания:</b>	<b>Ожидания:</b>

Отдельные этапы урока							
Этапы урока	Ученик 1 Уровень: слабый		Ученик 2 Уровень: средний		Ученик 1 Уровень: продвинутый		Характеристики/ проблемы
	Ожидаемая реакция	Наблюдаемая реакция	Ожидаемая реакция	Наблюдаемая реакция	Ожидаемая реакция	Наблюдаемая реакция	
Этап: (примерное время)							
Этап: (примерное время)							
Заключительный этап: (примерное время)							
Что удалось наблюдаемым ученикам (какого прогресса они добились и как вы это увидели)							
Начальные мысли							

При проведении исследования целесообразно подкреплять собственные наблюдения проведением разговора (интервью) с учениками после урока.

*Шаг седьмой.* После наблюдения урока проведите интервью с учениками целевой группы.

Когда ученики принимают на себя ответственность за свое обучение, они действительно вовлечены и тем самым помогают педагогам в их исследовании и улучшении качества преподавания.

Группы учителей часто интервьюируют наблюдаемых учеников после уроков. Они спрашивают о том, какие применяемые учителем техники сработали, как дети себя при этом чувствовали и как, по их мнению, можно улучшить этот урок для проведения его в другом классе. При этом некоторые группы учителей опрашивают также и других учеников данного класса, что, с одной стороны, может улучшить полученные результаты, а с другой – существенно увеличить объем полученных данных и затруднить их перевод в действительно полезную информацию.

Интервью должно быть коротким (не больше пяти минут). Можно интервьюировать всех трех учеников в группе и по отдельности, но его необходимо проводить, не откладывая – по возможности сразу после урока. При этом нужно постараться зафиксировать конкретные слова и фразы, которые произносят ученики.

При проведении интервью можно воспользоваться следующим списком вопросов:

1. Что тебе больше всего понравилось на уроке?
2. Что ты узнал? (Что ты теперь умеешь делать, а до этого не умел?)
3. Что ты теперь можешь делать лучше? Что для тебя значит «лучше»?
4. Что в моей работе как учителя было для тебя самым лучшим?
5. Если я буду проводить этот урок другим детям, что мне нужно в нем изменить? Почему?

*Шаг восьмой.* Проведите групповое обсуждение (дискуссию) со всеми участниками вашей исследовательской группы после наблюдения урока.

Мы можем многое узнать, если будем высказывать свои идеи. Когда нам нужно объяснить другим людям, почему мы поступали именно так, это очень укрепляет наши знания и позволяет добиться таких результатов, которых мы никогда бы не добились в одиночку.

Убедитесь, что у группы есть возможность встретиться (минимум на 45 минут) для обсуждения урока – это должно произойти как можно раньше. Если пройдет больше полутора суток – время упущено.

При организации дискуссии следует учитывать следующие аспекты:

1. Один человек выбирается ведущим дискуссии.
2. Все высказанные соображения обязательно записываются.
3. Ведущий следит за тем, чтобы все суждения выстраивались в следующем ключе: «По данному вопросу у второго ученика я наблюдал...». Это важная характеристика исследования урока, так как в фокусе первоначально находится процесс учения, и только потом – преподавания.
4. Все члены группы должны внести свой вклад в дискуссию. Ведущий следит за тем, чтобы участники обсудили все основные вопросы:

- что планировалось для каждого ученика?
- что на самом деле произошло?
- чем объясняется разница между прогрессом учеников?
- какого прогресса достиг каждый из них?
- какие элементы учительской техники способствовали (препятствовали) достижению прогресса?
- что вы повторите, когда будете использовать эту технику снова?
- что вы не повторите?
- чем вы готовы поделиться с коллегам?

Далее вам необходимо договориться о том, каким будет следующий шаг вашей группы.

Для записи дискуссии можно воспользоваться следующей формой (табл. 17).

Таблица 17

### Форма для подведения итогов дискуссии

	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3
Какого прогресса достиг каждый ученик? Был ли этот прогресс достаточным? Что в этом отношении можно сказать о других учениках класса из целевой группы учащегося?			
Как техника, которую вы развивали, способствовала/препятствовала прогрессу учеников? Что вызвало удивление?			
Какие аспекты развиваемой техники целесообразно использовать в дальнейшем?			
Какие другие техники стоит использовать в дальнейшем?			

*Шаг девятый.* Обмен результатами с другими преподавателями.

Интересно, что, поскольку учителя в большинстве своем очень занятые люди, они хотят не слышать, а видеть то, что вы делаете. В этом отношении отрывки видео с демонстрацией вашей работы могут быть очень полезны. Организуйте для группы возможность поделиться результатами своей работы с коллегами, в особенности тем, что касается развития учительских практик. Когда группа изначально знает, что ей предстоит это сделать, она постоянно удерживает это во внимании и формулирует результаты своей работы как потенциально отчуждаемые. Видеоклипы и презентации PowerPoint с фото, сделанными на уроках, во время их планирования и последующих дискуссий, очень подходят для такой работы. Кроме того, организуйте для группы возможность поработать с другими учителями и потренировать их в использовании техник, которые группа усовершенствовала.

Всячески поощряйте и цените то, что группа успела наработать и чем она поделилась с другими. Можно создать в учительской стене «совместного обучения». На ней группа будет размещать свои фото, записи по итогам наблюдений и дискуссий, интервью учеников. Это будет стимулировать учителей к профессиональному общению более длительное время, чем непосредственно во время мероприятий по обмену практиками.

### **Как выделить время на исследование урока и встроить его в школьную систему?**

Исследование урока – процедура затратная по времени. Однако она обеспечит вам хорошее соотношение затрачиваемых усилий и получаемых результатов, если вы действительно создадите возможности для того, чтобы результаты этой работы совершенствовали вашу практику.

Некоторые директора целенаправленно выделяют время для работы исследовательских групп, как правило, в рамках того времени, которое отводится на повышение квалификации и методическую работу. В некоторых школах исследование урока связано с оценкой качества работы учителя, так как обмен практиками является неотъемлемой ее частью.

Педагоги отмечают, что, будучи вовлеченными в исследования, они совершенствуют те области, в которых они чувствовали себя менее уверенно, а не просто демонстрируют свои сильные стороны, как это происходит при традиционном обмене опытом. Однако здесь следует помнить, что исследование урока и оценка профессиональной деятельности учителя – не расположенные рядом понятия. В школьной системе их необходимо разделять.

Некоторые группы публично демонстрируют результаты своей работы. Дети остаются после школы, и показательный урок проводится в большом зале перед широкой аудиторией представителей других школ.

### **Какова роль учителей-лидеров (руководителей) в поддержке и развитии профессионального обучения путем исследования урока?**

Руководители и консультанты смогут поддерживать процесс исследований урока, если они:

1) готовы продемонстрировать определенную технику до того, как группа начинает исследование урока;

2) присоединяются к группе и делятся с ней идеями и предложениями;

3) участвуют в обсуждениях, которые проводит группа по конкретным урокам, и вносят предложения относительно усовершенствования учительских техник;

4) участвуют в наблюдениях за уроком (в равном статусе со всеми членами группы) и принимают участие в дискуссии. Методисты по предметам могут выполнять ту же функцию.

Дополнительно мотивировать учителей на участие в практике исследования урока можно, если результаты этой практики можно будет включать в их профессиональное портфолио, а также если они будут учитываться при присвоении учителям профессиональных квалификаций (аттестации).

## **5.2. Коучинговый подход в школьном образовании. Коуч-позиция современного педагога<sup>1</sup>**

Понятие «коучинг» уже встречалось нам в четвертой главе. Здесь мы продолжим разговор об этом и более широко раскроем возможности коучинга в деятельности учителя.

Итак, перед современным учителем стоят довольно сложные задачи по развитию у учеников:

1) творческих способностей;

2) стремлений к творческому восприятию знаний;

3) способностей самостоятельно мыслить, повышения мотивации к изучению предметов;

4) индивидуальных склонностей и дарований.

Кроме того, задача учителя состоит в том, чтобы осознать свою новую роль – «стоять не над, а рядом с учеником», в позиции «я помогу», «я поддержу». Основная его парадигма: «Дать каждому ребенку возможность проявить себя».

---

<sup>1</sup> Раздел подготовлен В.С. Евтюховой, сертифицированным коучем Международного Эриксоновского университета коучинга (МЭУК).

Приоритетом во взаимодействии с учениками в настоящее время является поддержка детской индивидуальности, умение слушать, вдохновлять, заинтересовывать, ориентировать на успех. Это подчеркивает необходимость овладения педагогом новыми компетенциями, такими как коучинг.

Коучинг в школьном образовании – это:

1) возможность для всех участников образовательного процесса делать больше, достигать большего, совершенствоваться и, кроме того, становиться более продуктивными во взаимоотношениях, в достижении поставленных целей;

2) средство создания поддерживающей среды в инновационных преобразованиях учреждения в целом и успешной самореализации каждой личности;

3) возможность для педагога овладеть эффективными инструментами личностного и профессионального роста, выйти на новый уровень отношений при решении сложных педагогических задач.

Педагог, использующий коучинговый подход в обучении, выходит за рамки пространства советов, создает условия для развития свободного мышления и ответственного действия. При этом коучинг является самостоятельной дисциплиной. Педагогу, который начинает практиковать коучинговый подход в образовании, следует понимать отличие его от других дисциплин. В частности, коучинг не является наставничеством или тренингом (табл. 18).

Таблица 18

### Сравнение коучинга и других дисциплин

	<b>Наставничество</b>	<b>Коучинг</b>
Исследует	Успешный опыт мастера	Собственные возможности и потенциал
Направлено на	Передачу чужого опыта	Создание собственного опыта
Ключевое сообщение	Я – мастер, делай как я	Ты – мастер своей жизни, делай!
Клиент	Перенимающий чужой опыт	Создающий собственный опыт
	<b>Тренинг</b>	<b>Коучинг</b>
Исследует	Умения и навыки	Таланты и потенциал человека
Направлено на	Постановку навыков	Развитие осознанности своих талантов и раскрытие потенциала
Ключевое сообщение	Не умеешь – научим!	Не умеешь? Не верю!
Клиент	Человек умеющий	Человек, осознающий и несущий ответственность за свою жизнь



Понимание отличительных характеристик коучинга как самостоятельной дисциплины ведет к пониманию его главных особенностей, таких, как:

- направленность на позитив;
- создание видения позитивного будущего;
- искренний интерес и вера в потенциал человека;
- осознанность и ответственность за собственный успех.

Коучинг в образовании сегодня позволяет целенаправленно овладевать метанавыком «учусь учиться», а также сохранять осознанность и поддерживать ответственность за собственный успех в обучении и развитии с верой в уникальный потенциал и значимость своей индивидуальности. Кроме того, коучинг – это эффективный способ поддержки и сопровождения индивидуально-личностного развития обучающегося.

Важным условием успешной апробации коучингового подхода в школе является принятие пяти принципов М. Эриксона как фундамента построения доверительных отношений между субъектами образования.

#### 1. Красота в индивидуальности.

Каждый ребенок – талант, личность. Важно видеть в своем ученике лучшие качества, сильные стороны даже тогда, когда он их не проявляет. Главное – позволить каждому быть собой, не подавить того, кто хочет быть другим, сберечь «неповторимую прелесть индивидуальности». Ведь именно в индивидуальности человека скрыт его существенный, особый смысл. Настоящий учитель не тот, кто учит, а тот, кто помогает ученику стать самим собой.

2. У людей уже есть все ресурсы, которые им необходимы, чтобы достичь того, что они действительно хотят.

Необходимо видеть в каждом ребенке личность с огромным внутренним потенциалом к гармоничному развитию. Академик Е.В. Бондаревская утверждает: «Становление личностного образа ребенка – процесс внутренний, он обусловлен становлением его самосознания. Ребенок самоценен, поэтому свойства личности не задаются учителем в соответствии с нормативами, а востребуются, поскольку они изначально заложены природой в ученика как возможности его личностного саморазвития».

Практика подтверждает, что образование и воспитание должно быть природосообразным и человекоцентричным. Для этого надо сначала измениться самому и признать в ученике творца, равного

учителю. Ведь «каждый человек – остров внутри себя, и он может построить мост к другому, если ему позволят быть самим собой», как писал Р. Роджерс. Обретая веру в ученика, его способности, учитель позволяет ему приобретать собственный опыт. Уверенность в своих силах дает ученику возможность взять на себя ответственность за принятые решения в определенных учебных ситуациях или ситуациях общения.

3. За каждым поведением лежит позитивное намерение.

В основе любого принятого решения или действия ученика лежит позитивное намерение. Понимая это, мудрый учитель способен превратить неудачи и ошибки ребенка в ресурс преодоления, развития и возможность личностного роста. Я. Корчак писал: «Уважайте незнание ребенка! Уважайте труд познания! Уважайте неудачи и слезы! Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы не дадим ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью?». Другое дело – насколько удастся педагогу включить механизмы поиска наиболее удачных вариантов разрешения той или иной ситуации.

4. Люди постоянно меняются.

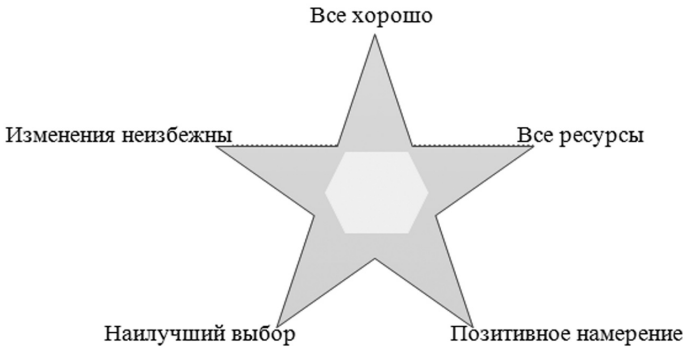
Изменения и развитие ребенка не только возможны, но и неизбежны. Независимо от присутствия родителя, учителя ребенок развивается психологически, физиологически. Поддержать ученика в позитивных изменениях независимо от возрастного периода возможно через создание особой эмоциональной атмосферы, совместной деятельности, которая облегчает контакт, рождает доверительные отношения, позволяет открыться характеру ребенка, произойти ярким переменам на пути взросления.

5. Люди делают наилучший выбор из доступных для них возможностей.

В зависимости от обстоятельств, знания, возможностей ученик делает выбор, принимает решение, совершает тот или иной поступок. Развитие внутреннего потенциала личности ребенка зависит в первую очередь от того количества выборов, которые он видит перед собой.

Именно поэтому выбор ученика зачастую не совпадает с представлением об этом учителя или родителя. Понимающий это педагог-коуч может прояснить причину сделанного выбора, принятого решения посредством открытого диалога и создать пространство новых возможностей, способов взаимодействия для достижения учеником наилучших результатов.

Принятие пяти принципов коучинга составляет основу коуч-позиции современного педагога. Очень важно развивать коуч-позицию в самых разных педагогических ситуациях общения с учениками, коллегами, родителями.



**Рис. 3.** Упражнение «Зажечь звезду»

Поместите в центр вашей звезды (рис. 3) имя вашего ученика. Заполняя лучи, ответьте на следующие вопросы:

1. Каковы сильные стороны этого ребенка? Что у него получается лучше всего? Какими способностями обладает ваш ученик?

2. Какие цели ставит перед собой ученик? Как вы об этом узнали? Какими ресурсами наделен ребенок для достижения этих целей? Какие навыки он может развивать для достижения наилучших результатов?

3. Что самое ценное лежит в основе поступков вашего ученика? Как вы об этом узнали?

4. Вспомните ситуацию взаимодействия с вашим учеником. Что лежит в основе его поступков? Кто является примером для него? Какие интересы он защищает? Какие ценности поддерживает? Каким наилучшим образом вы можете создать пространство новых возможностей для этого ребенка?

5. Как изменился ваш ученик за последнее время (месяц, год)? Чему научился? Что важного и ценного приобрел в опыте общения с ровесниками, учителями, родителями? Какие способности развивал? Каким поступком приятно удивил? Перечислите самые значимые позитивные изменения в вашем ученике.

Предложите выполнить это упражнение вашим коллегам. Понаблюдайте, как меняется ваше отношение к этому ученику, как меняется восприятие личности ребенка. Что становится возможным, какие перспективы открываются во взаимодействии? Учитель, кото-

рому предстоит стать педагогом-коучем, способен взглянуть на ученика следующим образом:

- мой ученик обладает огромным потенциалом;
- он имеет право на ошибку;
- у ученика, как и у любого другого человека, есть своя жизненная позиция – он хочет чего-то достичь, рассматривает свою жизнь, как проект;
- ученику нужны определенные инструменты, чтобы развиваться и устраивать свою жизнь;
- учитель – это важный помощник ученика, его движущая сила и поддержка во всех начинаниях и целях, которые ставит себе учащийся.

Данные подходы в построении взаимоотношений в образовательной среде согласуются с принципами гуманистической педагогики. Именно они признаются сегодня основой развития российского образования во всех современных государственных концептуальных и программных документах об образовании. Государственная политика в области образования определяет свою миссию следующим образом: «Реализация каждым обучающимся своего позитивного социального, культурного, интеллектуального, духовного потенциала». Это подтверждает, что ценностью образования становится индивидуально-личностное развитие каждого ребенка. Поэтому школа и каждый педагог сегодня ориентированы прежде всего на создание условий для проявления и становления личности как субъекта своей жизнедеятельности, способной к собственному целеполаганию, самоактуализации, самореализации, саморегуляции, к развитию и проявлению своего творческого потенциала.

Взгляд на ученика с позиции принципов Милтона Эриксона – основа трансформационных процессов при переходе на гуманистическую парадигму. Учитывая, что в образовательном процессе 90% времени взаимодействие происходит в урочной деятельности, важные изменения должны произойти в диалоге учителя и учеников именно на уроке.

Кроме того, главным инструментом в коучинге являются открытые вопросы. Именно диалог, построенный на сильных коучинговых вопросах, позволяет каждому субъекту образовательного процесса повысить свою осознанность, находить ответы и принимать ответственность за принятое решение, самостоятельно планировать наилучший результат и выстраивать шаги для достижения поставленной цели, осуществлять рефлексию собственной деятельности, стимулировать потребность в приобретении успешного опыта.

Еще один инструмент – оценочная шкала от 1 до 10. Она позволяет эффективно отслеживать:

- 1) формирование и развитие универсальных учебных действий;
- 2) достижение предметного знания;
- 3) совершенствование физических навыков, восприятия эмоционального состояния и многого другого.

Так, вне зависимости от учебного предмета каждый учитель может использовать на уроке специальные шкалы для оценивания: понимания учебной темы, ясности, внимательности, удовлетворенности, достижения, выполнения домашнего задания и др.

Современный урок на основе коучингового подхода выстраивается по «стреле» коучинга:

1. Мотивационное начало. Организационный этап. Вдохновение.
2. Актуализация знаний. Описание конечного результата.
3. Создание опыта. Изучение нового материала.
4. Создание опыта. Закрепление изученного материала.
5. Шаги успеха. Определение домашнего задания.
6. Ценность для ученика. Подведение итогов.
7. Рефлексия. Благодарность.

На *первом этапе урока* педагог-коуч задает следующие вопросы:

- Что вам необходимо знать, прежде чем мы начнем урок?
- Какого наилучшего результата каждый из вас хочет достигнуть в рамках заданной темы?

- Почему это важно?
- Какие шаги осуществите для достижения желаемого?
- Какие ресурсы и поддержка вам нужны?

В *ходе урока* учитель неоднократно усиливает самостоятельное видение и возможности достижения наилучшего результата учащимися с помощью следующих коучинговых вопросов (вместо советов и инструкций, которые могут быть использованы в случае необходимости в качестве поддержки):

- Каким наилучшим способом возможно решить данную задачу (проблему)?

• Какими знаниями, навыками, способностями каждый из вас уже обладает для достижения поставленной цели?

- Кто или что может вас поддержать на данном этапе?
- Что каждый из вас может сделать по-другому, чтобы продвинуться в изучении темы, выполнении самостоятельной работы, развитии какого-либо навыка?

В *завершении урока* педагог-коуч особое внимание уделяет рефлексии, направленной на самостоятельное отслеживание успешности

ученика в формате конкретного учебного занятия и постановку цели на дальнейшее обучение и развитие. Он задает следующие вопросы:

- Что получилось в результате?
- Насколько каждый из вас продвинулся к поставленной цели?
- Что помогло достичь такого результата?
- Какие трудности встретились?
- Что можете сделать по-другому, чтобы продвинуться дальше?
- В чем ценность урока с позиции фактов, информации?
- Какие эмоции характеризуют вас на этом уроке?
- Что самое важное каждый из вас узнал, научился делать?
- Где вам пригодится полученный опыт (знания, навыки) в вашей жизни?
  - За что вы можете поблагодарить себя, одноклассников, учителя?
  - Как это может поддержать вас в личностном развитии, эмоциональном состоянии?
  - Какой следующий шаг каждый из вас планирует сделать для улучшения или закрепления полученного результата?

Кроме того, использование оценочной шкалы позволяет каждому обучающемуся непрерывно измерять и отслеживать продвижение к цели. Открытые вопросы педагога-коуча помогают направлять внимание ученика и держать фокус на достижении цели.

Использование шкалы на этапе мотивации позволяет задать следующие вопросы:

- Чего каждый из вас хочет достичь? Какого результата каждый из вас ожидает от урока? В чем конкретно заключается ваша цель? Почему это важно?
  - Насколько от вас зависит достижение поставленной цели?
  - Что для каждого из вас является наилучшим результатом (можно прописать в рабочих тетрадях или на демонстрационной шкале)?
  - Где вы сейчас находитесь по шкале от 1 до 10?
  - Что для вас значит эта отметка на шкале?
  - Как вы узнаете, что достигли желаемого результата?
  - Что каждый из вас может сделать сейчас, чтобы продвинуться по шкале еще на одно деление?
    - Что может продвинуть вас наилучшим образом к отметке 10?
    - Какими ресурсами вы уже обладаете для достижения цели?
    - Что или кто может вам помочь? В чем конкретно необходима эта помощь?

Использование шкалы на заключительном этапе учебного занятия позволяет задать следующие вопросы:

- Кто из вас продвинулся к достижению наилучшего результата этого урока?

- Какие самые первые, самые легкие шаги потребовались, чтобы начать двигаться к поставленной цели?

- Что помогло продвинуться по шкале?

- Отметьте, где каждый из вас сейчас находится по шкале от 1 до 10.

- Что означает для вас это положение на шкале (прописать в рабочих тетрадях, на демонстрационной шкале или ограничиться устными ответами)?

- Что изменилось?

- Что было наиболее ценным и важным?

- Каков будет ваш следующий шаг?

Развивая собственную коуч-позицию, каждый учитель может проводить анализ и самоанализ уроков в коуч-формате. Это позволяет менять привычные взгляды на процесс обучения и находить инновационные решения совершенствования профессионального мастерства. Следующая карта самоанализа урока в коуч-формате может быть использована при подготовке урочных и внеурочных занятий, а также при посещении уроков коллег.

### Карта самоанализа урока

Ф.И.О. учителя \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Тема \_\_\_\_\_

1. Какого наилучшего результата вы хотели достичь на данном уроке? \_\_\_\_\_

2. Почему это важно? \_\_\_\_\_

3. Насколько вам удалось достичь этого результата? Оцените по шкале от 1 до 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• • • • • • • • • •

4. Насколько высокой была мотивация учащихся на данном уроке? Оцените по шкале от 1 до 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• • • • • • • • • •

5. Что способствовало высокой мотивации? \_\_\_\_\_

6. Что помешало успешному мотивационному началу урока? \_\_\_\_\_

7. Что сделаете по-другому для вовлечения и заинтересованности учащихся в изучении данного предмета, темы? \_\_\_\_\_

8. Какие цели урока были поставлены? \_\_\_\_\_

Насколько цели были достигнуты? Оцените по шкале от 1 до 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• • • • • • • • • •

9. Как вы поняли, что цели (или актуальный уровень достижения) достигнуты? \_\_\_\_\_

10. Какие универсальные учебные действия (УУД) развивались в контексте данного урока?

Личностные \_\_\_\_\_

Познавательные \_\_\_\_\_

Регулятивные \_\_\_\_\_

Коммуникативные \_\_\_\_\_

11. Какие виды деятельности наиболее эффективно сработали на развитие данных УУД на уроке? \_\_\_\_\_

12. Что можно улучшить, чтобы повысить эффективность урока с позиции развития личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий? \_\_\_\_\_

13. Какие лично значимые цели учащихся относительно данного урока были поставлены? \_\_\_\_\_

14. Насколько они реализованы? Оцените по шкале от 1 до 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• • • • • • • • • •

Как вы это поняли? \_\_\_\_\_

15. Как ведется система фиксации трудностей каждого обучающегося? \_\_\_\_\_

16. Почему это важно? \_\_\_\_\_

17. Насколько вы удовлетворены данным уроком? Оцените по шкале от 1 до 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• • • • • • • • • •

18. Какие компетенции современного педагога вы развивали на данном уроке? \_\_\_\_\_

19. Над чем хотели бы еще поработать? \_\_\_\_\_

20. Насколько учащиеся были удовлетворены результатами урока и ходом его проведения? Оцените по шкале от 1 до 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• • • • • • • • • •

21. Как вы это поняли? \_\_\_\_\_

22. Что помогает вам сохранять приверженность в развитии профессиональных компетенций на каждом уроке? \_\_\_\_\_

23. Какой самый лучший совет вы бы дали себе при подготовке следующего урока в данном классе? \_\_\_\_\_



Сохраняя коуч-позицию, педагог создает поддерживающую среду для успешного развития личностного потенциала каждого обучающегося на пике его возможностей. Коучинг как технология включает в себя большое количество техник и коучинговых процессов, таких как линия времени, формат конечного результата, колесо баланса, формат обратного планирования, «три стула, три шляпы», стейкхолдеры, «стол менторов», «мировое кафе», декартовы координаты, ценностный образ себя, пирамида логических уровней и др.

Все техники и процессы являются мощным инструментом индивидуально-личностного развития потенциала каждого участника образовательных отношений. Профессиональное обучение коучингу позволяет современному педагогу инициировать внедрение коучинговой культуры в образовательных организациях как основы гуманизации образования в школах Российской Федерации. Данная культура базируется на следующих ниже принципах коучинга, а педагог-коуч при этом должен обладать компетенциями в области:

- личностных качеств (умение видеть сильные стороны и перспективы развития каждого обучающегося; создавать доверительные отношения; организовать деятельность для достижения намеченных целей; сохранять самообладание в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой; самосовершенствоваться в профессиональном и личностном плане);
- постановки образовательных целей и задач (умение вовлечь обучающихся в постановку целей и задач образования; создавать видение наилучшего результата учебной деятельности и способов его достижения);
- мотивации (умение создавать ситуации успеха для каждого из обучающихся; активизировать творческие способности; поощрять выход за рамки требований программы; предоставлять возможность самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности; создавать условия для расширения горизонтов познания);
- организации образовательного процесса (умение поощрять высказывания и выслушивать мнения обучающихся; учитывать мнение родителей, коллег при принятии педагогических решений; устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, коллегами; насыщать общение с обучающимися положительными эмоциями и чувствами; поддерживать прояснение личностных смыслов учения с помощью инструментов коучинга; осуществлять психолого-педагогическую поддержку обучающихся в учебном процессе посредством коучингового подхода; создавать вариативное поле учебных возмож-

ностей для учеников; сочетать методы педагогического оценивания, самооценки и взаимооценки обучающихся, в том числе с использованием таких инструментов, как оценочная шкала, колесо развития; организовать исследовательскую деятельность обучающихся; акцентировать внимание на достигнутом; прояснять, что можно сделать по-другому для достижения планируемого результата; развивать способность ученика принимать решения, работать с ключевыми проблемами и развиваться, в частности получать обратную связь, устанавливать приоритеты и темп обучения, анализировать свой опыт и черпать из него знания);

- информационного обеспечения образовательного процесса (владеть современными методами лично-ориентированного обучения; уметь использовать инструменты коучинга в учебном процессе для достижения планируемых результатов: личностных, метапредметных, предметных; ориентироваться в социальной ситуации класса, учитывать взаимоотношения обучающихся; создавать «банк» учебных заданий, ориентированных на обучающихся с различными индивидуальными запросами).

Говоря о профессиональном внедрении коучинга в образование и развитии мастерства современного педагога, педагог-коуч придерживается формы коучинга, определенной Международной Федерацией Коучинга, при которой уважается личный и профессиональный опыт обучающихся, и каждый из них рассматривается как творческая, ресурсная и целостная личность.

Опираясь на данные принципы, педагоги-коучи берут на себя ответственность:

- поддерживать учащихся в прояснении тех целей, которых они желают достичь;
- создавать ситуации успеха для самостоятельных открытий учеников;
- выявлять разработанные учеником решения и стратегии;
- наделять ученика ответственностью и контролем;
- быть способным учиться у своих учеников.

Педагоги-коучи, прежде всего, являются познавательной средой для ребенка и, если удастся достичь предельного уровня «экологичности», они становятся настоящими мастерами своего дела. Коучинг помогает оживить естественные механизмы внутренней опоры, приобрести профессиональное умение владеть своими эмоциями, взглядом, жестом, голосом. Казалось бы, банальные истины, но по настоящему они открываются только в профессиональном обучении.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Надеемся, уважаемые коллеги, что прочитав наше учебно-методическое пособие, вы открыли новые возможности для профессионального роста и расширения своего педагогического арсенала. Как вы видите, все предложенные методики и технологии согласуются, перекликаются и дополняют друг друга. Все они лежат в одном пространстве – пространстве эффективного преподавания – и наполняют его конкретным содержанием.

Теперь дело за вами: воспринять все прочитанное как «информацию к сведению» или начать менять привычную модель профессиональной деятельности. Надеемся, вы выберете второе. Неважно, с чего вы решите начать, главное – сделать первый шаг. Конечно, это не просто... Поэтому желаем вам сил, удачи и заинтересованных спутников!

*Учебное издание*

**Я – ЭФФЕКТИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ: КАК МОТИВИРОВАТЬ К УЧЕБЕ  
И ПОВЫСИТЬ УСПЕШНОСТЬ «СЛАБЫХ» УЧАЩИХСЯ?**

*Учебное-методическое пособие*

Редактор *Ю.Г. Хохлова*  
Корректор *С.В. Морозов*  
Верстка и дизайн *А.М. Моисеева*

Литературное агентство «Университетская книга»

Юридический адрес: 105120, Москва  
Ул. Нижняя Сыромятническая, д. 5/7, стр. 8.  
Почтовый адрес: 111024, г. Москва, ул. Авиамоторная,  
д. 55, корп. 31 (495) 981-51-12, 221-50-16

Подписано в печать 01.08.17. Формат 60х90/16.  
Печать офсетная. Бумага офсетная. 10,25 печ. л.  
Тираж 500 экз.

**По вопросам приобретения и издания литературы обращаться по адресу:**

111024, Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31

Тел./факс: (495) 981-51-12, +7 (985) 165-36-36

Электронная почта: [universitas@mail.ru](mailto:universitas@mail.ru)

Дополнительная информация на сайте: [www.logosbook.ru](http://www.logosbook.ru)

Рассмотрены основные методы и приемы организации эффективного обучения. Представлены инструменты, способствующие улучшению качества преподавания, поддержке и стимулированию учащихся, профессиональному развитию педагога, а также даны практические советы по их применению. Большинство рекомендаций составлены на основании зарубежного опыта.

ISBN 978-5-98699-247-1



9 785986 992471