

**Формирование метапредметных компетенций
педагога средствами дополнительного
профессионального образования**

Учебно-методическое пособие

Ярославль
2018

УДК 37.04
ББК
Ф

Печатается по решению редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО Ярославской области Институт развития
образования

Рецензенты:

Кашапов С. М., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова;
Шувалова С. О., Заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, директор МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр».

Ф **Формирование метапредметных компетенций педагога средствами дополнительного профессионального образования : учебное пособие** / под науч. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – с.

ISBN

В учебном пособии представлены основные подходы к формированию метапредметных компетенций педагога в условиях дополнительного профессионального образования. Раскрыты содержание, формы, технологии, условия формирования и оценки компетенций целеполагания, мотивационной, технологической, методической, информационной, коммуникативной, оценочной.

Учебное пособие подготовлено в рамках реализации субсидии Ярославской области на финансовое обеспечение ГПРО (ФЦПРО) на 2018-2025 годы, мероприятия «Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом посредством разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений»

Адресовано научным работникам и преподавателям организаций высшего и дополнительного профессионального образования, руководителям, заместителям руководителей образовательных организаций, педагогическим работникам, аспирантам, студентам.

УДК 37.04
ББК

ISBN

© ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», 2018

© Авторы материалов, 2018

Оглавление

Введение

1. Подходы к формированию и оценке метапредметных компетенций педагогов в условиях дополнительного профессионального образования
 - 1.1. Компетентностный подход к формированию профессиональных компетенций педагога
 - 1.2. Метапредметный подход к формированию профессиональных компетенций педагога
 - 1.3. Модульный подход к организации дополнительного профессионального образования
 - 1.4. Подходы к оценке метапредметных компетенций педагогов

2. Формирование компетентности целеполагания в условиях дополнительного профессионального образования
 - 2.1. Содержание и формы реализации программы формирования компетентности целеполагания
 - 2.2. Технология формирования компетенции целеполагания педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 2.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования компетентности целеполагания
 - 2.4. Условия реализации программы формирования компетентности целеполагания

3. Формирование мотивационной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 3.1. Содержание и формы реализации программы формирования мотивационной компетентности педагога
 - 3.2. Технологии формирования мотивационной компетентности педагога
 - 3.3. Контроль и оценка результатов освоения мотивационной компетентности педагога
 - 3.4. Условия реализации программы формирования мотивационной компетентности педагога

4. Формирование технологической компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 4.1. Содержание и формы реализации программы формирования технологической компетентности педагога
 - 4.2. Технология формирования технологической компетентности педагога
 - 4.3. Контроль и оценка результатов освоения мотивационной компетентности педагога
 - 4.4. Условия реализации программы формирования технологической компетентности педагога

5. Формирование методической компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 5.1. Содержание и формы реализации программы формирования методической компетентности педагога
 - 5.2. Технология формирования методической компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 5.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования методической компетентности педагога
 - 5.4. Условия реализации программы формирования методической компетентности педагога

6. Формирование информационной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 6.1. Содержание и формы реализации программы формирования информационной компетентности педагога
 - 6.2. Технология модульного обучения при реализации комплекса программ по формированию ИКТ-компетентности
 - 6.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования информационной компетентности педагога
 - 6.4. Условия реализации программы формирования информационной компетентности педагога

7. Формирование коммуникативной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 7.1. Содержание и формы реализации программы формирования коммуникативной компетентности педагога
 - 7.2. Технологии формирования коммуникативной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 7.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования коммуникативной компетентности педагога
 - 7.4. Условия реализации программы формирования коммуникативной компетентности педагога

8. Формирование оценочной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования
 - 8.1. Содержание и формы реализации программы формирования оценочной компетентности педагога
 - 8.2. Технология формирования оценочной компетентности педагогов на основе формирующего оценивания в условиях дополнительного профессионального образования
 - 8.3. Контроль и оценка результатов освоения оценочной компетентности педагога
 - 8.4. Условия реализации программы формирования оценочной компетентности педагога

Сведения об авторах
Приложения

Введение

Модернизация системы образования в России актуализирует вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Система профессионального педагогического образования, прежде всего, направлена на обеспечение цели общего образования и призвана подготовить педагога, у которого сформированы и развиты ключевые компетенции в сфере решения задач общеобразовательной школы, что, в свою очередь, позволяет обеспечивать развитие личности ученика. Сегодня возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом к разрешению конкретных педагогических проблем, необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, устойчивой к стрессам, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Поэтому у педагогов должны быть уже сформированы основные компетенции для их успешной педагогической деятельности. А формирование этих компетенций будет успешным, если сам педагог будет работать над своим саморазвитием, знать суть и содержание профессиональной компетентности педагога.

Таким образом, для достижения нового качества обучения и воспитания учащихся общеобразовательных организаций требуются новые подходы к профессиональной подготовке педагога. Они должны обладать не только предметными знаниями, но и широким кругозором, позволяющим педагогу выходить за рамки своей профессиональной деятельности; универсальными, полипредметными и полифункциональными умениями и навыками, применимыми в разных сферах и областях; а также качествами личности позволяющими им быть гибкими, мобильными, успешными и эффективными в динамично развивающемся обществе. Речь идет об овладении педагогами таких категорий, как метадеятельность, метазнания, метаумения, то есть о владении метапредметными компетенциями.

Проведение пилотного исследования (198 человек) позволило нам увидеть проблему во владении метапредметными компетенциями. У большинства респондентов (71%) выявлен средний (45%) и низкий (26%) уровни сформированности компонентов данного кластера профессиональных компетенций педагога [10].

Мы выдвинули гипотезу о возможности формирования и отслеживания уровня сформированности метапредметных компетенций педагога в условиях дополнительного профессионального образования.

В подготовке учебного пособия приняли участие: А.В. Золотарева (научное руководство и редактирование, введение, главы 1; 5); Н.В. Бородкина (глава 8); Д.С. Буданова (раздел 1.4); С.М. Головлева (глава 2); М.Л. Зуева (глава 2); Е.В. Коточигова (глава 7); И.В. Кузнецова (глава 3); Г.В. Куприянова (глава 5); Н.А. Мухамедьярова (раздел 1.2); И.Г. Назарова (глава 4); Г.Д. Редченкова (глава 6);

А.Н. Смирнова (глава 6); О.В. Тихомирова (глава 8); Т.А. Цветкова (глава 5);
Яковлева Т.Д. (глава 4).

1. Подходы к формированию и оценке метапредметных компетенций педагогов в условиях дополнительного профессионального образования

В России создан определенный опыт подготовки педагогических кадров в системах среднего профессионального образования (СПО), высшего образования (ВО), а также профессионального развития кадров в организациях дополнительного профессионального образования (ДПО). В системе среднего профессионального образования существует сеть педагогических колледжей, которые готовят педагогические кадры для сферы образования по направлениям ФГОС СПО. В вузах России также есть богатый опыт подготовки педагогических кадров по направлениям ФГОС ВО. Целая сеть учреждений дополнительного профессионального образования (ИПК, ИРО, ИУУ и др.) реализуют программы переподготовки и повышения квалификации кадров образования. При этом можно отметить, что основная часть программ СПО, ВО и ДПО для специалистов образования детей все еще выстроена традиционно, недостаточно ориентирована на приоритетные направления государственной политики развития системы образования. Преподаватели организаций профессионального образования слабо владеют актуальными проблемами развития системы образования, не мотивированы на введение новых профилей, новых педагогических профессий, формирование новых компетенций педагогов.¹

Сравнительный анализ ФГОС СПО, ФГОС ВО, профессиональных стандартов, современных приоритетов развития образования позволил увидеть следующую ситуацию.

ФГОС СПО предлагает формировать лишь часть профессиональных компетенций педагога, предъявляемых профессиональным стандартом и ФГОС СПО, обеспечивает необходимую квалификацию и образование педагога для трудоустройства и последующей деятельности, но ограничивает его возможности в наборе реализуемых функций, определении должностных обязанностей, и, как следствие не позволяет обеспечить необходимое качество образования. Кроме того, ФГОС СПО ограниченно ориентирован на подготовку специалиста по методической деятельности или методической функции педагога. Подготовка такого специалиста, скорее, соответствует уровню требований магистерской программы.

Анализ характеристик содержательных элементов подготовки бакалавров по обобщенной группе подготовки «Образование и педагогические науки» показывает, что они ориентированы на формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессиональных прикладных компетенций педагога, независимо от профиля программы. ФГОС ВО недостаточно отражают сущность разных видов педагогической деятельности, определенных профессиональными стандартами (учитель, воспитатель, педагог дополнительного образования, педагог-психолог и др.), в том числе, особенности

¹ Золотарева А.В. Реализация принципа преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров [Электронный ресурс] // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 15-й международной научно-практической конференции, Ярославль, 26-27 сентября 2017 г. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2017 – С.195-198

целей, задач, содержания, форм и технологий организации обучения, условий, результатов и их оценки. В рамках ФГОС ВО уровня бакалавриата можно обеспечить реализацию требований профессионального стандарта, если в основной образовательной программе ввести кластер *специальных профессиональных компетенций* и предусмотреть курсы, дисциплины, модули, раскрывающие концептуальные, организационные, нормативно-правовые, методические основы вида профессиональной деятельности.

Содержание профессиональных компетенций, обусловленных ФГОС ВО по направлению *подготовки магистров*, в целом шире, чем аналогичное содержание предыдущих ступеней образования. Если магистр ранее прошел профильные СПО и/или бакалавриат, то его дефициты будут минимальными. На уровне магистерских программ можно готовить специалистов по обновленным направлениям содержания и организации образования, например, в области инклюзивного образования, неформального образования, тьюторского сопровождения, психолого-педагогического сопровождения социальных контекстов образования и др.

Система ДПО призвана обеспечить профессиональное развитие педагога в течение всей его профессиональной деятельности в соответствии с новыми задачами модернизации системы образования. Анализ задач, определенных приоритетами развития системы образования, выявил необходимость формирования в процессе профессионального развития педагогических кадров новых специальных профессиональных компетенций, ориентированных на трудовые функции педагога, а также метапредметных компетенций².

Для решения задач формирования метапредметных компетенций педагога в условиях ДПО нами были выбраны подходы, обеспечивающие реализацию необходимого содержания – *компетентностный и метапредметный подходы*, а также *модульный подход* для обеспечения необходимых форм организации процесса профессионального образования.

1.1. Компетентностный подход к формированию профессиональных компетенций педагога

Сейчас всё более актуальным становится вопрос о формировании в процессе образования набора характеристик, которые представляли бы собой нечто большее, чем простую совокупность знаний, умений и навыков. На занятие этого места претендуют «компетентности», «компетенции» и «компетентностный подход» в целом как новое направление в научно-педагогической методологии (В.И. Байденко, М.В. Жмарева, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, Т.М. Ковалева, К.Г. Митрофанов, О.Б. Томилин, А.В. Соколова, Л.Ю. Степашкина, Ю.Г. Татур, А.В.Хуторской и другие)³.

² Золотарева А.В. Профессиональное развитие педагога: новые вызовы региональной системе дополнительного профессионального образования. // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием. – М.: ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2017. – Ч. – С. 20-30

³ Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 320 с.

Компетентностный подход является ведущим, когда говорят о профессиональном обучении, направленном на становление специалиста, успешного в собственном деле, самостоятельного и ответственного в определении путей своей дальнейшей жизни и развития. *И.А Зимняя*⁴ определяет *компетенции* как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. *Компетентность* же рассматривается как результат овладения соответствующей компетенцией. Компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

При анализе научных работ установлено, что ряд авторов уделяет внимание содержанию, формированию и развитию профессиональной компетентности педагога, как целостного явления, состоящего из определенного набора компонентов. Авторы целого ряда работ концентрируются на изучении (обосновании существования), формировании и оценке отдельных конкретных компетенций педагога, в частности речь идет о следующих компетентностях (в алфавитном порядке): диагностическая, дискурсивно-стилистическая, инклюзивная, инновационная, информационная, исследовательская, коммуникативная, коммуникативно-речевая, креативная, методическая, организационно-управленческая, педагогическая, прогностическая, проектировочной, проектная, регулятивная, рефлексивная, управленческая, целеполагания, информационно-коммуникационная, технологическая им др.

Особый интерес для нашего исследования представляет работа *Ч. Фаделя, М. Бялика, Б. Триллинга* «Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха».⁵ Авторы книги показывают, что мир больше не делится на специалистов узкого и широкого профиля, все больше ценятся специалисты-универсалы, способные применять все свое мастерство к растущему в геометрической прогрессии набору ситуаций и случаев.

Авторы предлагают модель образования, которая включает в себя компетенции, необходимые современному специалисту:

- знания (предметные компетенции) – традиционных и современных предметов;
- навыки: креативности и инновационности; критического мышление; коммуникации; сотрудничества; социальные; эмоционального интеллекта; информационно-технологической грамотности; навыки построения жизни и карьеры;

⁴ Зимняя И.А., Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004

⁵ Фадель Ч., Бялик М., Трилинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Чарльз Фадель, Майя Белик, Берни Трилинг: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.

- личностные качества: осознанность; любознательность; решительность; устойчивость; этичность; лидерство.

- метакомпетенции – способности к метапознанию, саморазвитию и др.

Международное исследование, проведенное в 2014-2017 г.г. по инициативе Global Education Futures актуализирует массовый спрос на «компетенции будущего», к которым авторы относят:

1. различные профессиональные (жесткие, hard) компетенции и знания, связанные с изменениями в технологиях и организации работы;

2. надпрофессиональные («мягкие», soft) компетенции универсальные знания, которые можно применять во всех профессиях, социальных и личных ситуациях, в том числе, компетенции и знания:

- которые помогут справиться с фундаментальной изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью будущего (способность справиться со стрессами, стратегически мыслить);

- которые помогут справиться с растущей сложностью цивилизации (системное, креативное и др. мышление);

- которые помогут жить в мире информационных и коммуникационных технологий (информационная и медиаграмотность);

- которые помогут реализовать социальные задачи (эмоциональный и межличностный интеллект, сотворчество);

- связанные со способностью к саморазвитию и целенаправленной мультидисциплинарностью⁶

Модель компетенций педагога может быть представлена в определенной структуре как совокупность ключевых (необходимых для любой профессиональной деятельности), профессиональных (отражающих специфику определенной профессиональной деятельности, в нашем случае – педагогической) и специальных (отражающих специфику работы в разных условиях профессиональной деятельности с талантливыми детьми) компетентностей. Все три группы компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста⁷.

Модели компетенций любых специалистов, еще со времени классических исследований *Р. Бояциса* и далее *С. Спенсер, Л. Спенсер*, обычно организовываются в кластеры⁸, а их составляющие дополняют и поступательно расширяют потенциал друг друга.

Слово «кластер» означает пучок, связку. Кластер ([англ. cluster](#) — гроздь, гряда, рой, скопление) — объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами.⁹ Подобный смысл данного понятия используется

⁶ Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures / под ред. П. Лукша, П. Рабиновича, А. Асмолова. – М.: Российский учебник, 2018

⁷ Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.

⁸ Лайл М. Спенсер–мл., Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе [Текст] / пер. с англ. – М.: НИППО, 2005. С. 19.

⁹ Определение понятия «кластер» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/> (1 июля 2013).

для разных систем в различных сферах деятельности. Разные трактовки понятия «кластер» все же имеют общее ядро в виде смысловой и содержательной интеграции явлений или объектов по признаку или критерию, дающей в результате целостное новообразование, обладающее синергетическим потенциалом. С этой позиции мы имеем полное право говорить о кластеризации компетенций.

Все вышесказанное позволяет обобщить понимание структурных компонентов компетентностной модели специалиста (*В.В. Афанасьев, В.И. Байденко, И.Г.Галамина, Д.А. Иванов, И.А. Зимняя, К.Г. Митрофанов, А.В. Соколова, Ю.Г. Татур, Н.В. Фролова, С.А. Хазова, А.Б. Юрасов*) в виде кластеров, представленных ниже.

1. «*Общие (ключевые, базовые) компетенции*» – первый уровень компетенций, которые составляют фундамент, базис компетентностной модели. Их можно назвать универсальными, так как они обязательны для любого современного человека.

«Ключевые компетенции», принятые Советом Европы:

- политические и социальные компетенции.
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе.
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией.
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества.
- способность учиться всю жизнь.

2. «*Ключевые профессиональные компетенции*» – второй уровень в области деятельности для конкретных направлений и специальностей: организационная, коммуникационная, коммуникативная, информационная, аналитическая, управленческая, исследовательская.

Перечисленные выше профессиональные компетенции (в структуре возможной компетентностной модели) являются инвариантными для широкой области профессиональной деятельности, то есть они присущи всем специалистам в данной области, независимо от специализации.

3. «*Специализированные компетенции*» – третий уровень, для конкретных предметов (областей, сфер деятельности). Специализация определяется наличием соответствующих специализированных или вариативных компетенций. Специальные компетенции – это компетенции, привязанные к конкретному объекту, предмету труда.

Таким образом, отметим особенности реализации *компетентностного подхода* при подготовке педагогических кадров:

– во-первых, компетентностный подход при разработке модели подготовки педагогических кадров акцентирует внимание не на наличии определенных знаний, а на возможности их использования, готовности применения для разрешения конкретных ситуаций;

– во-вторых, компетентностный подход предполагает описание подготовленности педагога через компетенции, то есть через определение того, что он может делать, какие способы деятельности он освоил. Поскольку

компетентность всегда проявляется в деятельности, она и диагностироваться должна либо в процессе реальной деятельности (педагогическая практика, научно-исследовательская работа), либо в квазидеятельности (решение учебных задач-ситуаций, деловые игры и т. п.);

– в-третьих, данный подход предполагает переход в конструировании содержания образования от «знаний» к «способам деятельности», что должно быть отражено и уже находит свое отражение в государственных образовательных стандартах, основной составляющей которых становятся требования к результатам образования, то есть компетентностная модель выпускника учреждения;

– в-четвертых, компетентностный подход предусматривает оценку компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, и предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертизы продуктов профессиональной деятельности, защита проектов, Портфолио и др.);

– в-пятых, компетенция предъявляется работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью педагога. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных результатов обучения ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности;

– в-шестых, ведущим понятием компетентностного подхода становится «образовательный модуль», при этом итоговая компетентность в той или иной профессиональной сфере представляется совокупностью таких модулей, а каждый из них формируется как специфическая функция профессиональной деятельности. Таким образом, в педагогике профессионального образования компетентностный подход трансформируется в модульно-компетентностный. Ключевым принципом модульно-компетентностного подхода выступает ориентация на цели, значимые для сферы труда¹⁰.

Следовательно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого обучающегося к своей профессиональной деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие человеку осуществлять целенаправленную подготовку для получения признания в своей сфере деятельности¹¹.

На основе проведенного анализа, под *профессиональной компетентностью педагога мы понимаем интегральную характеристику, определяющую способность педагога решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных педагогических ситуациях, с*

¹⁰ Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 382 с.

¹¹ Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: монография / Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С.121-123

использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей¹².

Такой концептуальный подход к формированию компетенций педагога позволяет разработать систему требований к деятельности и личности педагога, содержание, методы и технологии подготовки педагога, а также показатели, критерии и методы оценивания результатов формирования соответствующих компетенций и в целом повысить эффективность деятельности педагогов.

В рамках кластерной модели педагога можно выделить **кластер общих (инвариантных, метапредметных¹³) профессиональных компетенций**, обеспечивающие межпрофильную и метапредметную сущность деятельности педагога, которые представлены ниже.

1.2. Метапредметный подход к формированию профессиональных компетенций педагога

Метапредметный подход в системе российского образования является относительно новым с точки зрения методологии и теоретического основания. Появление метапредметного подхода многие связывают с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов в 2010 году, в которых впервые на уровне государственного документа было закреплено понятие «метапредметных результатов», что запустило волну исследований, посвященных различным аспектам феномена «метапредметность в образовании».

В отечественной педагогике метапредметность и метапредметный подход получил развитие в конце XX века, в работах *Ю.В. Громыко*, *А.В. Хуторского*, которые создали свои научные школы, направленные на проектирование и реализацию учебных метапредметов, метапредметного содержания и метапредметной образовательной деятельности.

Научная школа *Ю.В. Громыко* считает, что в основании метапредметного подхода лежат идеи мыследеятельностной педагогики, которая в свою очередь является продолжением теории развивающего обучения *В.В. Давыдова*. Мыследеятельностная педагогика представляет собой целенаправленную деятельность по развитию у школьников мыслительных способностей, так же как и развивающее обучение, направлена на развитие понятийного и аналитического мышления. *Ю.В. Громыко* и его последователи под метапредметным содержанием образования понимают деятельность, не относящуюся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета¹⁴.

Таким образом, метапредметный подход предполагает наличие знаний своего предмета, что позволяет деятельностно пересобирать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания.

¹² Ансимова Н.П., Золотарева А.В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2016 – № 5. – С. 38-44

¹³ Мухамедьярова, Н.А. Кластеры компетенций педагога дополнительного образования детей [Текст]. //

Подготовка кадров для системы дополнительного образования детей: материалы Всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. проф. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.

¹⁴ Громыко, Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций в 3-х книгах. Книга 2. Введение в методологию [Текст]/ Ю. В. Громыко. – М.: Пушкинский институт, 2005. – 480 с., ил

Метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом не предполагает отказ от предметной формы, но, предлагает развитие ее на рефлексивных основаниях. Метапредметный подход обеспечивает то, что обучающийся не только овладевает системой знаний, но осваивает универсальные способы действий и с их помощью сможет сам добывать информацию о мире¹⁵.

Суть метапредметного подхода в российском образовании заключается в том, что содержание образования ориентировано на универсальные способы мышления и деятельности, способствующие формированию ключевых умений и навыков, выраженных в различных метапредметных компетентностях¹⁶.

Проведенный нами теоретический анализ проблемы сущности и внедрения метапредметного подхода в образование, позволил сформулировать ряд метапредметных принципов, т.е. основных идей и положений, следование которым обеспечит реализацию целей метапредметного образования:

- *принцип универсальности* (знания, умения и навыки, полученные на метапредметных занятиях с помощью метапредметных технологий являются универсальными, обеспечивающими компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин);

- *принцип интегративности* (метапредметность рассматривается как особый тип интеграции учебного материала, что позволяет решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин; в процессе реализации метапредметного подхода происходит не только межпредметное взаимодействие, но и понимание обучающихся взаимосвязи и взаимозависимости всех жизненных процессов, систем, законов);

- *принцип вариативности* (понятие вариативности в метапредметном подходе реализуется через содержание учебных дисциплин метапредметного уровня, через формы, средства и методы обучения, включенные в метапредметные технологии преподавания учебных курсов, через контроль, оценивание и формы проверки знаний, определяющих достижение метапредметных результатов образовательной деятельности и через организацию самостоятельной работы обучающихся);

- *принцип рефлексивности* (метапредметы соединяют в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности; обучающийся узнает сам способ своей работы с новым понятием на разном предметном материале. В рамках метапредметного подхода создаются условия для того, чтобы обучающийся начал рефлексировать

¹⁵ Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. Результаты исследования уровня сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей // Образование личности - №4, 2017. – С. 59-70

¹⁶ Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 382 с.

собственный процесс работы: что именно он мыслительно проделал, как он мыслительно двигался, когда восстанавливал генезис того или другого понятия);

- *принцип целостности* – выражается в комплексном подходе определения содержания базовых дисциплин на основе единства цели, их взаимодополнительности и единства требований; дополнительность в данном контексте можно рассматривать как механизм обеспечения полноты и целостности чего-либо;

- *принцип фундаментальности* – выражается в научной основательности и высоком качестве психолого-педагогической и общекультурной подготовки; определяется глубиной и прочностью предметных знаний;

- *принцип полифункциональности* – образование, ориентированное на идеи метапредметного подхода, дает обучающемуся компетентность решать разные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни

- *принцип междисциплинарности* – способность к переносу из одной предметной области в другую и применимость в различных ситуациях.¹⁷

Метапредметный подход реализуется через такие категории, как метадеятельность, метазнания, метаумения.

Метадеятельность – универсальная деятельность, которая является «надпредметной». Предметная - это любая деятельность с предметом (строю, учу, лечу, книги пишу, людей кормлю, здания проектирую). В любой предметной деятельности есть то, что делает ее осознанной и ответственной, то есть:

– стратегической (мотив, цель, план, средства, организация, действия, результат, анализ);

– исследовательской (факт, проблема, гипотеза, проверка-сбор новых фактов, вывод);

– проектировочной (замысел, реализация, рефлексия);

– сценирующей (выстраивание вариантов сценария разворачивания событий);

– моделирующей (построение посредством знаковых систем мыслительных аналогов – логических конструкторов изучаемых систем).

– конструирующей (выстраивание системы мыслительных операций, выполнение эскизов, рисунков, чертежей, позволяющих конкретизировать и детализировать проект);

– прогнозирующей (мысленное конструирование будущего состояния объекта на основе предвидения).

Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, т.е. уровнем развития личности.

Метазнания – знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т.е. приёмы и методы познания (когнитивные умения) и о возможностях работы с ним. Понятие «метазнания» указывает на знания, касающиеся способов использования знаний, и знания, касающиеся свойств

¹⁷ Мухамедьярова, Н.А. Особенности реализации метапредметного подхода при подготовке педагогических кадров в вузе [Текст]// Инновации в образовании. – 2013. - №1. – С. 72-79.

знаний. Метазнания, выступают как целостная картина мира с научной точки зрения, лежат в основе развития человека, превращая его из «знающего» в «думающего».

Метаумения. На сегодняшний день на рынке труда, от работников, претендующих на успешность деятельности, требуется, прежде всего, обладать не только конкретным набором навыков и умений, а непосредственно метаумениями. Важнейшие из них – способность быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям организационной среды и эффективное самообразование. *О.Ф.Чупрова* рассматривает такие критерии конкурентоспособной личности, как потенциал в интеллектуальном развитии, самоактуализации, самообучении, коммуникабельности, интернальности, способности принимать ответственные решения, ценностно-ориентированная адекватность, готовность к профессиональному самоопределению¹⁸.

Говоря о «метаумениях», заключаем, что это присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные навыки и умения. Они имеют универсальный характер и являются неотъемлемым условием успешного формирования других видов умений. К ним причисляют: теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство); навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, аргументация, оценка, умение скомпоновать информацию); критическое мышление (умения устанавливать совпадения заявления фактам, отличать факты от субъективных мнений, достоверность источника, различать двусмысленность заявления, пристрастность и т.п.); творческое мышление (видение нового назначения, видение проблемы в обыденной ситуации, видение структуры объекта, альтернативное решение, использование нестандартных способов деятельности, перенос); регулятивные умения (определение целей, формулировка вопросов, гиптез, планирование, выбор тактики, анализ, контроль, коррекция собственной деятельности); качество мышления (диалектичность, гибкость, антиконформизм и т. п.)¹⁹.

Понятие «*метапредметных результатов*» сегодня определено с разных позиций. Большинство ученых вторят определению, данному в ФГОС, что метапредметные результаты - это освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.²⁰ В данном контексте к метапредметным результатам относятся универсальные

¹⁸ Чупрова, О. Ф. Содержание экспертно-аналитической деятельности по оценке качества конкурентоспособности личности студента [Электронный ресурс] // О.Ф. Чупрова, Т.А. Жданко // *Magister Dixit*: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири : сетевой журн. / О. Ф. Чупрова, Т. А. Жданко. – 2012. – URL : http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/chuprova_o.f._zhdanko_t.a._0.pdf (дата обращения: 13.02.2015).

¹⁹ Прокопенко, М. Л. Метапредметное содержание обучения в начальной школе [Текст] / М. Л. Прокопенко. - Черноголовка, 2003.

²⁰ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 45 с.

способы деятельности, формируемые во время учебной предметной деятельности в пределах образовательного процесса, однако одновременно применяемые в реальных бытовых ситуациях: умения организовывать свой досуг, выявлять его цели и задачи, подбирать средства осуществления цели и применять их на практике, расценивать полученные данные; умения самостоятельно находить, анализировать, отбирать информацию, преобразовывать её, сохранять, передавать и представлять с помощью современных технических средств и информационных технологий; организовывать свою жизнь в рамках с социально существенными взглядами о здоровом образе жизни, правах и обязанностях граждан, ценностях культуры, общественного взаимодействия; умение оценивать с точки зрения социальных норм личные поступки и поступки окружающих; умения работать с людьми, взаимодействовать в коллективах с выполнением различных социальных ролей, презентовать себя, дискутировать, писать официальные бумаги и т. п.; умения ориентироваться в окружающем мире, принимать решения²¹.

Определяя «*метапредметные компетенции*», следует систематизировать и обобщить все вышесказанное, поскольку данный феномен включает в себя и метазнания, и метадеятельность и метапредметные результаты²².

Таким образом, метапредметные компетенции обладают такими свойствами, как:

- разносторонность знаний и широта кругозора, позволяющие личности выходить за рамки своей профессиональной деятельности;
- универсальность, полипредметность и полифункциональность умений и навыков, применимых в разных сферах и областях;
- качества личности нового типа, характеризующие ее как гибкого, мобильного, конкурентоспособного индивида, способного быть успешным и эффективным в динамично развивающемся обществе²³.

В своих исследованиях мы показываем возможность интеграции компетентностного и метапредметного подходов в условиях профессионального развития педагогов. Компетентностный подход определяет принципы и цели образования, предъявляет требования к образовательному результату, выраженному в наборе компетенций. Метапредметный подход наполняет компетентностный подход в аспектах, касающихся ключевых (метапредметных) компетенций, отвечающих за междисциплинарные, универсальные умения и навыки. Компетентностный подход предполагает смену акцента с приоритета знаний на приоритет действий, причем особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Метапредметный

²¹ Еремина, Е. И. Подготовка учителей естественнонаучного цикла в системе повышения квалификации к реализации метапредметного подхода в образовании [Текст] / Е. И. Еремина, Т. К. Щербакова. – Ставрополь : Вестник Ставропольского государственного университета. - 2012. - № 2.

²² Мухамедьярова Н.А. Профессиональные компетенции педагога сферы дополнительного образования детей в контексте метапредметного подхода. // Образовательная панорама: научно-методический журнал. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. - 2016. - №1 (5). – с. 35-42.

²³ Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 382 с.

подход способствует формированию метаумений междисциплинарного уровня. Следует обратить внимание, что компетентностный и метапредметный подходы не отказываются от «знаниевой парадигмы», они лишь меняют акценты в понимании знания, которое трактуется не как сумма предметной информации или сведений, а как практическое средство, позволяющее принимать решения и понимать проблемы. Поэтому взаимосвязь компетентностного и метапредметного подходов кроется в едином стремлении дать человеку то, что позволит ему успешно реализовывать себя в разных сферах на протяжении всей жизни²⁴.

Таким образом, для формирования и передачи метапредметного содержания сам педагог должен обладать *метапредметными компетенциями*, под которыми мы понимаем *способность и готовность педагога к решению универсальных профессиональных задач, связанных с ключевыми умениями и навыками работать с информацией, проводить исследование, выстраивать эффективную коммуникацию, реализовывать функции управления и самосовершенствоваться*²⁵.

В набор метапредметных компетентностей педагога нами были выделены, представленные ниже компетентности:

- *компетентность целеполагания*, как способность и готовность педагога к осознанному процессу выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности;

- *коммуникативная компетентность*, как интегративное личностное образование, определяющее способность и готовность педагога применять эффективные приемы коммуникации на практике основе анализа актуальной коммуникативной ситуации;

- *мотивационная компетентность*, как способность и готовность педагога решать задачи по формированию образовательной мотивации обучающихся;

- *технологическая компетентность*, как способность и готовность педагога использовать современные методы и технологии в учебном процессе и в целях диагностики и результатов образования и организации образовательного процесса для их достижения;

- *информационная компетентность*, как способность и готовность педагога использовать в своей профессиональной деятельности современные средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

- *оценочная компетентность*, как готовность и способность педагога оценивать себя, процессы и результаты собственной деятельности, а также других (учащихся), их деятельность и результаты с последующей коррекцией (при необходимости) на основе полученной обратной связи;

- *методическая компетентность*, как готовность и способность педагога решать исследовательские и инновационные задачи в сфере образования; конструировать образовательный процесс; разрабатывать и реализовывать образовательные программы, диагностические и педагогические методы

²⁴ Концепция повышения результативности работы педагога с одаренными детьми: коллективная монография. / Н.П. Ансимова, А.В. Золотарева и др. / Под ред. Н.П. Ансимова, А.В. Золотаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 523 с.

²⁵ Мухамедьярова Н.А. Особенности реализации метапредметного принципа при подготовке педагогических кадров в вузе // Инновации в образовании. – 2013. - №1. – С.72-79

(технологии, формы); осуществлять анализ и мониторинг эффективности образовательной деятельности; обобщать педагогический опыт; систематизировать и распространять методические материалы (знания); заниматься самообразованием и самосовершенствованием.

Для формирования, предложенного выше кластера метапредметных компетенций в условиях дополнительного профессионального образования, необходимо выбрать ведущий подход, обеспечивающий необходимые и достаточные условия. Таким подходом может быть *модульный подход*.

1.3. Модульный подход к организации дополнительного профессионального образования

Рассмотрим подходы к разработке *модульных программ* на примере дополнительного профессионального образования. Под *модулем* понимается *относительно самостоятельная часть какой-либо системы*, единство взаимозаменяемых частей чего-либо. Это законченная дидактическая единица, совокупность содержательных, организационных, методических и технологических компонентов, в том числе контрольных материалов и мероприятий (программ дисциплин, зачетов, экзаменов и практик, тестов, различных форм самостоятельной работы обучающихся и т. п.), относящихся к одной или нескольким взаимосвязанным дисциплинам. Для модуля существенно осознание единства теоретических и прикладных сторон дисциплины с ориентацией на профессиональную деятельность студента (слушателя). Модуль является одновременно банком информации, технологией и конкретной подпрограммой преподавания и обучения²⁶.

Обучающим модулем является автономная часть учебного материала, направленная на формирование одной из компетенций, входящей в кластер профессиональных компетенций.

В обучающий модуль (подпрограмму формирования определенной компетенции) входят следующие компоненты:

- точно сформулированная учебная цель формирования компетенции;
- информационный блок (банк информации) – теоретический материал, структурированный на учебные элементы в виде методических пособий, рабочих тетрадей, комплекта методических пособий-самоучителей с приложениями в виде опорных конспектов, обучающих компьютерных программ;
- методический блок – методическое руководство по достижению целей (алгоритмы обучения);
- исполнительский блок (для формирования умений) – пакеты типовых, комплексных и ситуационных методов, средств, технологий с алгоритмами их реализации, описание лабораторных и практических работ;
- контролирующий блок – банк контрольных заданий, соответствующий целям, поставленным данным модулем, содержащий входные и выходные контрольные теоретические тесты и специальные задачи различной степени

²⁶ Учебно-методические модули подготовки студентов педагогического вуза к проектированию в образовании: сущность и разработка: научно-методические материалы. – СПб.: Лема, 2011. – С. 6–22.

сложности, а также методические указания к проведению контроля. Модули можно представить как логически последовательные компоненты программы обучения по конкретным областям или дисциплинам.

Структура модульной образовательной программы формируется путем решения следующих задач:

- определение круга потенциальных потребителей модульной образовательной программы, анализ существующих родственных, близких по назначению образовательных программ и т. п.;
- определение перечня компетенций, являющихся профессиональными дефицитами педагогов и необходимыми для освоения педагогами;
- определение перечня модулей для модульной образовательной программы;
- разработка недостающих модулей.

Модуль является одновременно банком информации и методическим руководством по ее усвоению. В связи с этим содержание модуля должно отвечать требованиям последовательности, целостности, компактности, автономности.

Реализация особенностей модульного обучения обеспечивает его важнейшую характеристику – *гибкость*, которая пронизывает все основные компоненты дидактической системы. Выделяют содержательную и структурную гибкость. *Содержательная гибкость* отражается, прежде всего, в возможности как дифференциации, так и интеграции содержания обучения. *Структурная гибкость* обеспечивается целым рядом моментов: от динамичности и мобильности структуры модульной программы и модуля до возможности проектирования гибкого расписания учебного процесса.

Важное достоинство модульного обучения – его *преемственность*. Модульное обучение позволяет сочетать в себе различные подходы к обучению. От проблемного обучения модульное позаимствовало его главные особенности: проблемную подачу материала в модуле, нестандартность упражнений. От активного обучения в модульное перешли методы обучения, позволяющие повысить познавательную активность обучающихся.

Модульное обучение имеет характерные черты индивидуально-дифференцированного обучения: отход от поточного метода обучения и переход к индивидуальной подготовке специалистов. Освоение модульной программы предполагает возможность построения индивидуального образовательного маршрута слушателя и зачетно-накопительных способов ее реализации. Предполагается, что на основе самоанализа своих способностей и уровня профессиональных дефицитов и подготовленности к решению проблем изучаемого курса, слушатели определяют цели и задачи обучения, отбирают соответствующие модули, объем, глубину и формы их изучения, выстраивая, таким образом, свой образовательный маршрут и составляя индивидуальный учебный план на период обучения. При этом предусматриваются различные формы учебных занятий с преподавателями-специалистами, самостоятельная работа в рамках модуля с использованием научно-методических источников, технических средств обучения, консультации со специалистами, изучение опыта

инновационных образовательных учреждений в процессе практики или практических занятий²⁷.

Модульная программа должна реализоваться на основе ряда *принципов*:

- *принцип комплексности*, предполагающий привлечение всех участников образовательного процесса (педагогов, администрации, родителей, психологов, социальных педагогов и др. специалистов) к использованию комплекса средств оценивания и формирования метапредметной компетентности;

- *принцип гуманизации*, проявляющийся в формировании рефлексивной позиции педагога, активизации и развития субъектной профессионально-образовательной позиции, умении принимать личность любого ученика и коллеги, создавать творческую и свободную атмосферу обучения;

- *принцип единства и дифференциации общего и специального обучения*, обеспечивающий формирование общих (инвариантных) для всех педагогов компетентностей, в зависимости от специфики предметных областей, воспитательных задач, должности педагога;

- *принцип единства теоретической и практической подготовки педагога*, заключающийся в использовании широкого спектра методов традиционных и инновационных подготовки, предполагающих формирование полной структуры каждой компетенции (когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов);

- *принцип кластерности*, проявляющийся в реализации персонифицированных профессионально-образовательных программ различного профиля для специалистов разного уровня квалификации и специализации деятельности педагога;

- *принцип универсальности*, предполагающий, что знания, умения и навыки, формирующиеся с помощью метапредметных технологий являются универсальными, обеспечивающими реализацию способности личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин;

- *принцип интегративности*, позволяющий решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин; обеспечить не только межпредметное взаимодействие, но и понимание взаимосвязи и взаимозависимости всех жизненных процессов, систем, законов, способность к «переносу» знаний и умений из одной предметной области в другую и применению их в различных ситуациях;

- *принцип рефлексивности*, использование которого в процессе образования помогает педагогу отслеживать процесс своей деятельности,

²⁷ Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 443 с.

находить ошибки и удачные способы работы, осознавать причины своих действий²⁸.

Выделяются уровни применения модульной системы обучения.

Низший уровень - модульная система используется лишь для контроля успеваемости обучающихся. Здесь отдельные дисциплины разделяются на части, после изучения каждой из них проводится контроль знаний студентов (слушателей). Содержание дисциплин остается почти без изменений. Такой вариант получил название поэтапной системы контроля.

Средний уровень - по модульной системе связываются отдельные дисциплины. Здесь содержание дисциплины перерабатывается, и в нем выделяются относительно самостоятельные части, ориентированные либо на решение определенной проблемы, либо на освоение независимого фрагмента учебной информации. Такой вариант позволяет не только лучше усваивать учебный материал, но и способствует формированию профессионального мышления, умению решать конкретные производственные задачи.

Высший уровень - модульная система обучения связывает все дисциплины учебного плана, обучение ведется по модульному учебному плану. Здесь перерабатывается и пересматривается содержание и целевые ориентиры всех основных дисциплин учебного плана. Цели дисциплин согласовываются и ориентируются на конечный результат, зафиксированный в модели специалиста (квалификационной характеристике - компетенциях). Затем уже в них выделяются модули, в которые включаются близкие по логике и целям материалы разных тем, разделов и даже дисциплин. Работа обучающегося направляется не столько на усвоение знаний, сколько на формирование и развитие профессионального мышления, умение ставить и решать производственные задачи, выбирать оптимальные проектные и конструкторские решения.

Таким образом, модульное обучение, основанное на структурировании и представлении учебного материала в виде модулей и учебных элементов, является практической реализацией выше обозначенных подходов. Оно ориентирует содержание учебного процесса на обязательность целенаправленной организации рефлексии обучающихся. Это дает им возможность овладеть самоанализом, проектированием, прогнозированием развития своей деятельности и перенести этот опыт в свою профессиональную деятельность, осуществляя сопровождение индивидуальных образовательных траекторий детей.

Модульная программа *формирования метапредметных компетенций педагога* может включать *инвариантный и вариативные модули*, разработанные в соответствии с моделью компетенций педагога²⁹.

Инвариантный модуль предполагает формирование кластера ключевых компетенций (общенаучных, инструментальных, общекультурных), отражающих

²⁸ Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 382 с

²⁹ Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – С. 194-211

особенности работы с талантливыми детьми. В вариативные модули входят подпрограммы формирования кластера метапредметных компетенций (целеполагания, коммуникативной, информационной, технологической мотивирующей, методической, оценочной).

Важной частью программы является *стажировка*. Базами стажировки становятся образовательные организации, показывающие стабильно высокие образовательные результаты и результаты реализации метапредметных компетенций у педагогов. В условиях стажировки слушатели познакомятся с лучшими практиками достижения высоких образовательных результатов на основе сформированных метапредметных компетенций.

1.4. Подходы к оценке метапредметных компетенций педагогов

Перед началом реализации программы ДПО, необходимо определить уровень сформированности компетенций и профессиональные дефициты педагогов в рамках метапредметных компетенций. Достаточно сложная процедура оценки компетенций педагога, предполагает разработку специального комплексного оценочного средства, которое обеспечит выявление дефицитов профессиональных компетенций педагога и позволит создать условия для развития проявлений профессиональной деятельности педагога. Таким оценочным средством можно стать *компьютерный компетентностно-ориентированный тест*³⁰.

Компетентностные тесты для оценки профессиональных компетенций педагога должны содержать компетентностно-ориентированные задания со свободно конструируемым ответом, желательно междисциплинарного характера, на применение знаний в последующем обучении, жизненных или профессиональных ситуациях. К тестам должны прилагаться оценочные шкалы (рубрики) для работы экспертов при проверке заданий со свободно конструируемым ответом. Рубрика разрабатывается для каждого задания. Желательно, чтобы все задания в одном тесте имели одинаковое число оценочных градаций с тем, чтобы задания были равновесомы³¹.

Тест для оценки метапредметных компетенций педагога, а также для исследования дефицитов их проявления в практической деятельности педагога должен включать в себя:

- систему тестовых заданий разработана для всей совокупности владений (опыта, действий) или умений, обозначенных в паспортах компетенций;
- содержание тестовых заданий должно быть направлено на оценку внешних проявлений владения ею (действий) и умения применять компетенцию на практике;

³⁰ Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотарева. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 382 с

³¹ Золотарева С.С. Особенности оценки профессиональных компетенций педагога дополнительного образования. // Образовательная панорама: научно-методический журнал. – 2014. - №1. – С.68 - 73

– для оценки одной компетенции должно быть разработано от 12 до 20-ти тестовых заданий; для оценки каждого владения (опыта) или умения – не менее 2-х тестовых заданий (в разных вариантах оценки);

– совокупность тестовых заданий должна обеспечивать свободный выбор комплекта заданий в разных вариантах (для исключения повтора тестовых заданий в разных ситуациях тестирования – при самооценке, входном тестировании, оценке сформированности компетенции после прохождения курсов ППК, отсроченном тестировании и др.).

Свободный выбор заданий должен быть обеспечен компьютерной программой тестирования. Генерация Теста осуществляется выбором определённого количества заданий из категории(й) с их переупорядочиванием в случайном порядке.

Тестовое задание должно содержать:

– одиночный вопрос на оценку одного из умений или владений (действий, опыта) данной компетенцией; вопрос представляет собой форматированный текст кейса (педагогической ситуации) на демонстрацию умения или владения данной компетенцией;

– задание предлагает 5 вариантов ответов в соответствии с выбранным типом ответов; варианты содержат ответы разной степени проявления компетенции (умения или владения ею): неправильного, частично правильного, правильного;

– каждый вариант ответа содержит оценку - 0, 1, 2 (0- неправильно; 1 - частично правильно; 2 – правильно)

– каждый вариант ответа имеет оценочные рекомендации (форматированный короткий текст – что педагог умеет делать, что не умеет делать, чему еще надо научиться, освоить в рамках содержания данного тестового задания), которые тестируемый получит после прохождения всего теста.

В результате тестирования:

– каждый тестируемый получает средний балл оценки по каждой компетенции, характеризующий уровень ее освоения (ниже базового - не соответствует занимаемой должности; базовый – соответствует занимаемой должности; повышенный - претендует на высокий уровень квалификации (первую или высшую));

– каждый тестируемый может получить лист рекомендации, содержащий балл оценок и текст дефицитов владения педагогом метапредметными компетенциями, а также рекомендации по их устранению в соответствии и с выбором ответов по каждой компетенции.

По результатам тестирования администрация образовательной организации может принимать решение о формировании заявки на повышение квалификации педагогов по устранению этих дефицитов, сам тестируемый – осуществить выбор индивидуального маршрута освоения модульной программы. Обучающийся или руководитель организации может выбрать любое количество модулей в зависимости от потребности в формировании определенных компетенций.

Организационно-педагогические условия реализации программы ориентированы на удовлетворение познавательных интересов и профессионального запроса обучающихся в области метапредметных компетенций, а также на их профессиональный опыт в данной области, который, в свою очередь, является источником взаимообучения для всех членов группы.

Технико-технологическое обеспечение программы должно сопровождать технологию электронного общения, которая предполагает активное взаимодействие обучающихся с преподавателем по актуальным для них проблемам. Его планируется производить в электронном образовательном контенте, для которого необходим доступ в сеть Интернет и наличие у обучающегося адреса личной электронной почты. Наиболее актуальные материалы информационного обеспечения копируются на электронные носители («флэш-карты») обучающихся.

Основная литература:

1. Метапредметные компетенции педагога : Монография // Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 320 с.

Дополнительная литература:

1. Бородкина Н.В., Золотарева А.В., Пикина А.Л., Тихомирова О. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога [Текст]: учебно-метод. пособие. / Н.В. Бородкина, А.В. Золотарева, А.Л. Пикина, О.В. Тихомирова. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 326 с.

2. Громько, Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций в 3-х книгах. Книга 2. Введение в методологию / Ю. В. Громько. – М.: Пушкинский институт, 2005. – 480 с.

3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.

4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Монография [Текст] / М.В. Кларин. –2-е издание. – М.: «ЛУЧ», 2018 – 640 с.

5. Педагогические технологии в 3 ч. : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова [и др.] ; под ред. Л. В. Байбородовой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.

6. Уматалиева, К.Т. Развитие профессиональных и методических компетенций преподавателя колледжа в процессе повышения квалификации с применением современных технологий обучения [Текст] / К.Т. Уматалиева // Молодой ученый. – 2012. – № 3. – С.419-423.

7. Фадель Ч., Бялик М., Триллин Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Чарльз Фадель, Майя Белик, Берни Триллин: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.

8. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография. / Под ред. Н.П. Ансимовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во РИО ЯГПУ, 2016. – 382 с.

9. Чельшкова, М.Б. Оценивание компетенций в образовании [Текст] : учебное пособие / М.Б. Чельшкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова / Государственный университет управления, УМО по образованию в области менеджмента; под ред. В.И. Звонникова. – М.: ГУУ, 2011. – 229 с.

2. Формирование компетентности целеполагания в условиях дополнительного профессионального образования

Актуальность формирования компетенции целеполагания педагогов связана с основной функцией педагогической деятельности – управлением педагогическим процессом. Грамотное управление напрямую зависит от грамотного целеполагания.

Современное законодательство предоставляет педагогу право выбора средств, форм, методов, содержания обучения, и, главное, дает возможность уточнять и требует детализировать нормативно заданные цели обучения по дисциплинам, курсам, модулям, по классам, темам, разделам, занятиям для класса и для конкретного обучающегося с учетом его особенностей. Такая деятельность является субъективно новой для большей части педагогических работников. К сожалению, решающая часть педагогов работает с целями на уровне неосознанном, на уровне интуиции либо на репродуктивном уровне, воспроизводя цели, а иногда и просто содержание, рекомендованные в авторских программах. Это связано с тем, что в течение нескольких десятков лет, учителя работали преимущественно с жесткими программами к учебникам, основу которых видели не столько в целях обучения, сколько в его содержании. Новые стандарты приносят правильный акцент в структуру педагогической деятельности, требуя организацию педагогической деятельности начинать с целеполагания.

В исследовании *Н.В. Мезенцевой*³² убедительно показано, что компетентность целеполагания у учителей часто характеризуется недостаточным уровнем теоретических знаний о педагогическом целеполагании; отсутствием внутренних мотивов в развитии педагогического целеполагания и ценностных оснований в целеполагании; недостаточностью сформированностью умения формулировать цели в соответствии с требованиями операциональности, точности, конкретности, определенности, достижимости и проч. Все это негативно сказывается на процессах целереализации и целедостижения, негативно влияет на качество образования в целом.

В частности, это влияет на то, как учитель умеет обучать целеполаганию своих обучающихся. Это умение является составной частью и отправной точкой регулятивных универсальных действий, обязательность формирования которых у каждого обучающегося, на каждом учебном предмете, а, следовательно, каждым учителем заложена ФГОС.

С позиции профессионального стандарта указание на компетенцию целеполагания в явном виде содержится лишь в трудовой функции «воспитательная деятельность». Она включает в себя действия, связанные с «постановкой воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера».

³² Мезенцева Н.В. Развитие педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личной зрелости: дис. канд. пс. наук: 19.00.07. – Брянск, 2012.

При этом вся деятельность педагога представлена всего лишь в двух обобщенных трудовых функциях:

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях;
- педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Каждая такая функция реализуется в практической деятельности через совокупность трудовых действий, связанных с разработкой, проектированием, созданием, планированием, реализацией, организацией и осуществлением контроля, оценивания и анализа.

Суть этих действий состоит в осуществлении педагогического управленческого цикла, а, значит, начинается с целеполагания. Все это еще раз подчеркивает необходимость совершенствования компетенции целеполагания.

2.1. Содержание и формы реализации программы формирования компетентности целеполагания

Содержание программы формирования компетентности целеполагания может включать в себя, представленные ниже темы и формы ее реализации.

Тема 1. «Теоретические основы целеполагания»

Теоретическая часть

Роль целеполагания в психологической структуре деятельности; значение целеполагания в профессиональном развитии педагога и в деятельности обучающихся. Целеполагание в деятельностной и компетентностной образовательных парадигмах. Значение целеполагания для реализации ФГОС.

Цель, целеполагание. Виды целей: фундаментальные (глобальные), стратегические, промежуточные, тактические, оперативные. Иерархия целей. Задача. Отличия целей и задач.

Требования к цели: диагностичность и операциональность, SMART-критерии *Наименования практических работ*³³

1.1. «Дебаты «Цели педагогической цели: профанация или качество?».

Организация работы. Практическая работа осуществляется в рамках технологии «Дебаты». Во вводной части преподаватель курса создает ситуацию противоречия. Предметом обсуждения являются содержание педагогического целеполагания, требования к целеполаганию, роль и значение целеполагания.

Контролируемый результат: уровень сформированности мотивационного и ценностно-смыслового компонента компетентности целеполагания слушателей, готовность к изучению тем модуля (слушатель проявляет понимание смысла и значения целеполагания, заинтересован и мотивирован на целеполагание, способен управлять своими действиями и эмоциями по целеполаганию).

1.2. «Постановка целей учебного модуля «Целеполагание».

Организация работы. Практическая работа выполняется после прохождения теста в кейсовой форме по разделу «Целеполагание». Слушателям

³³ Практические работы выполняются до теоретической части (инпута) с целью мотивировать слушателей на изучение теоретических основ целеполагания.

представляются групповые результаты и/или результаты выполнения теста статистически значимым количеством слушателей. Следуя алгоритму групповой разработки конкретизированных целей по М.В. Кларину группа(ы) формулируют общие цели. Затем, индивидуально, следуя алгоритму постановки образовательных целей, корректируют групповые цели согласно собственным образовательным потребностям. Цели, сформулированные слушателями, не корректируются преподавателем на этом этапе, либо корректируются частично. Результаты практической работы используются для выявления критически значимого для группы содержания модуля и для анализа самими слушателями в конце курса.

Контролируемый результат: умеет применять методы диагностики и прогнозирования для постановки целей; формулировать и декомпозировать цели профессионального развития с учетом актуальной потребности.

Наименования самостоятельных работ

1.1.«Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «Целеполагание»³⁴.

Контролируемый результат: уровень сформированности метапредметной компетенции «целеполагание».

Тема 2. «Целеполагание в педагогическом процессе»

Теоретическая часть

Цель обучения. Проектирование целей образовательной программы. Основные направления конкретизации целей: цель как характеристика образовательных условий; цель как характеристика внутренних, процессуальных параметров – способностей и возможностей обучающихся; цель как характеристика образовательных результатов. Иерархия образовательных целей. Декомпозиция образовательных целей. Методы и приемы диагностики и прогнозирования для постановки целей. Постановка образовательных целей в предметных областях. Алгоритм постановки целей в предметной области. Процедура групповой разработки конкретизированных учебных целей.

Дидактическая цель занятия. Педагогическая таксономия. Способы постановки целей по В.М. Кларину. Таксономии педагогических целей. Таксономия целей обучения Б. Блума, Л. Андерсона и Д. Кратволя. Таксономия учебных задач Д. Толлингеровой.

Постановка цели в зоне ближайшего развития. Цель как планируемый результат. Уровни планируемых результатов по И.Я. Лернеру, по В.П. Беспалько. Алгоритм определения уровня учебных целей. Задачный подход в планировании образовательных результатов. Учебные цели на языке «наблюдаемых учебных действий» как измеряемые учебные цели.

Процесс системного дидактического проектирования. Ограничения в педагогическом целеполагании. Дидактический принцип неопределенности.

Наименования практических работ

1.1.«Анализ и характеристика образовательных целей разного уровня».

³⁴ Тест выполняется дистанционно до начала модуля.

Организация работы. В ходе выполнения практической работы слушателям будут представлены конкретные примеры учебных целей разного уровня. Необходимо определить выполнены ли требования к постановке цели, декомпозиции, проанализировать выбранный способ постановки целей, категорию учебных целей согласно одной из таксономий, переформулировать цели в другие категории, при необходимости скорректировать предложенные первоначально варианты.

Контролируемый результат: умеет формулировать и декомпозировать цели изучения дисциплины, курса, модуля, раздела, темы, занятия переводить их в учебные задачи с учетом нормативных требований, индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

1.2. «Проектирование целей в педагогическом процессе».

Организация работы. Слушателям предлагается выстроить иерархию учебных целей и задач в рамках учебной дисциплины или внеурочного курса и поставить образовательные цели для конкретной группы на год, на тему/раздел, урок/занятие. Характеристика группы приводится. Даются результаты диагностики.

Контролируемый результат: умеет формулировать и декомпозировать цели изучения дисциплины, курса, модуля, раздела, темы, занятия переводить их в учебные задачи с учетом нормативных требований, индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Наименования самостоятельных работ

2.1. «Проектирование целей в педагогическом процессе».

Организация работы. Слушатели дорабатывают практическую работу. Выполняют корректировку целей и задач согласно системе требований, рассмотренных в ходе лекции, обосновывают поставленные цели с точки зрения имеющегося контингента обучающихся.

Контролируемый результат: умеет формулировать и декомпозировать цели изучения дисциплины, курса, модуля, раздела, темы, занятия переводить их в учебные задачи с учетом нормативных требований, индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Тема 3. «Обучение целеполаганию»

Теоретическая часть

Субъекты педагогического целеполагания. Психолого-педагогические смыслы участия обучающихся в процессе целеполагания.

Техники и приемы обучения целеполаганию: технология выращивания целей А.В. Хуторского, привлечение внимания, проблемно-диалогическая технология Е.Л. Мельниковой, приемы педагогической техники А.А. Гина, приемы постановки целей в интегральной технологии В.В. Гузеева. Применение техник и приемов с учетом возрастных особенностей и специфики учебного предмета.

Наименования практических работ

3.1 «Создание банка приемов и техник обучения целеполаганию».

Организация работы. В ходе выполнения работы слушатели коллективно создают банк общего пользования, состоящий из приемов и техник обучения

целеполаганию подобранных ими или используемых на практике. Работа осуществляется по технологии распределенного интеллекта (краудсорсинг, фабрика мыслей). Площадкой для сбора данных может выступать wiki-страница, страница в одной из социальных сетей или в каком-либо мессенджере. Основная задача слушателей не просто отобрать техники и приемы, но и описать их в определённой структуре (например, для какого предмета, возраста обучающихся предлагаются приемы и т.д.). Основания для структурирования предлагаются слушателями в ходе беседы. Кроме этого необходимо структурировать сами приемы и техники. В качестве образца могут быть предложены приемы и техники, описанные в книге «Приемы педагогической техники» А.А. Гина.

Для проведения практической работы необходим компьютерный класс.

Контролируемый результат: умение использовать методы, приемы и технологии обучения целеполаганию

Наименования самостоятельных работ

3.1. «Создание банка приемов и техник обучения целеполаганию».

Организация работы. Слушатели завершают наполнение единого банка приемов и техник. Дают оценку приемам и техникам, предложенным коллегами, отмечают повторы в банке.

Контролируемый результат: умение использовать методы, приемы и технологии обучения целеполаганию

3.2. «Разработка фрагмента урока (занятия) на этапе целеполагания».

Организация работы. Слушатели, используя разработанный банк приемов и техник обучения целеполаганию разрабатывают фрагмент урока или занятия, на котором осуществляется вовлечение обучающихся в процесс целеполагания. Обязательно должны быть описаны контекстные условия для класса обучающихся.

Контролируемый результат: умение использовать методы, приемы и технологии обучения целеполаганию

Тема 4. «Целеполагание в профессиональном развитии»

Теоретическая часть

Методы и приемы диагностики и прогнозирования для постановки целей профессионального развития. Этапы и уровни профессионального развития. Профессиональный стандарт, проект уровня профессионального стандарта, требования к квалификационным категориям как основа для постановки целей. Способы самодиагностики в постановке целей. Методика В.Д. Шадрикова как пример методики для диагностики и прогнозирования целей профессионального развития. Иерархия и декомпозиция целей профессионального развития. Постановка собственных целей профессионального развития. Содержание и структура целевого компонента индивидуальной программы развития педагога.

Наименования практических работ

4.1. Проектирование целевого компонента индивидуальной программы профессионального развития.

Организация работы. Для проектирования целевого компонента учитель выполняет самооценку профессиональной компетентности по одной из

предложенных в ходе лекций методик. На основе выполненной диагностики проектируется целевой компонент индивидуальной программы профессионального развития на три года, год и ближайшее время (1-3мес.).

Контролируемый результат: умение и опыт проектирования целевого компонента программы собственного профессионального развития.

4.2.«Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в педагогическом процессе»

4.3.«Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в обучении целеполаганию»

4.4.«Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в профессиональном развитии»

Организация работы. В ходе выполнения серии практических работ по анализу и самоанализу сформированности компетентности целеполагания слушатели осуществляют самопроверку и групповую взаимопроверку выполненных самостоятельных работ. Деятельность состоит из нескольких этапов.

На первом этапе слушатели с опорой на изученный теоретический материал в группах формулируют критерии, по которым будут оценивать выполнение самостоятельных работ. Далее на основе анализа сформулированных по группам критериев фронтально формируются общие для всех, единые критерии.

На втором этапе слушатели в группах по 4-6 человек представляют результаты своей самостоятельной работы (самостоятельные работы 2.1, 3.2, 4.1). Обсуждают работы согласно принятым критериям.

На третьем этапе группы представляют фронтально по одной работе, которая в большей степени удовлетворяет сформулированным критериям. Кроме этого группа перечисляет ТОП-7 ошибок и ТОП-7 находок при выполнении работы.

Контролируемые результаты: опыт

– проектирования целевого компонента программы собственного профессионального развития;

– проектирования целевого компонента учебного процесса: декомпозиции целей и задач ФГОС для дисциплины, (курса, модуля), раздела, темы, занятия;

– применения методов, приемов и технологий обучения целеполаганию;

– проявляет понимание смысла и значения целеполагания, заинтересован и мотивирован на целеполагание, способен управлять своими действиями и эмоциями по целеполаганию.

4.5.Анализ выполнения целей и задач изучения модуля «Целеполагание».

Организация работы. В ходе выполнения практической работы слушатели обращаются к целям и задачам изучения модуля, сформулированным в группе и индивидуально на первом занятии. Анализируют их достижение, а также качество их формулировок. При необходимости предлагают корректировки. Формулируют новые цели профессионального развития в области компетенции «целеполагания».

Контролируемый результат: опыт проектирования целевого компонента программы собственного профессионального развития.

Итоговая аттестация

Итоговая аттестация проводится в форме зачета по совокупности выполненных практических (2.2, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4) и самостоятельных работ (2.1, 3.2) и выходного тестирования.

В качестве выходного тестирования используется тест в кейсовой форме по модулю «Целеполагание».

2.2. Технология формирования компетенции целеполагания педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Название технологии. Цикл Колба (обучение на основе непосредственного опыта).

Технология разработана на основе технологии Д. Колб (США).

Цель и задачи, решаемые в процессе использования технологии.

Целью технологии является формирование у педагогических работников компетентности целеполагания на основе анализа и трансформации уже имеющегося у них опыта.

Поскольку целеполагание, с одной стороны, является естественным процессом и неотъемлемой частью любой деятельности субъекта, а с другой стороны, в традиционной педагогике постановка тройственной цели (обучение, воспитание, развитие) является неотъемлемой частью культуры педагогической деятельности, у педагогических работников имеется огромный опыт в этой области. Однако, опыт целеполагания в традиционной педагогике не подкрепляется опытом рефлексии относительно поставленных целей. На практике это приводит к тому, что не редко преобладает педагогическое целеполагание, носящее формальный характер.

В условиях существенных изменений в педагогической деятельности, связанных с внедрением системно-деятельностного подхода и изменением понимания роли обучающегося, цель, поставленная педагогом в отрыве от потребностей обучающихся, а также не учитывающая особенностей деятельности, не приводит к желаемым результатам. Таким образом, сегодня необходимо формировать у педагогических работников принципиально иную культуру целеполагания и отношения к постановке целей.

Технология (цикл Колба) основана на анализе и концептуализации имеющегося опыта взрослых субъектов, что позволяет решить следующие задачи:

- проанализировать имеющийся опыт целеполагания и отношение к нему;
- применить имеющийся опыт в современных условиях;
- сформировать новое отношение к процессу целеполагания на основе рефлексии по отношению к пережитому опыту;
- апробировать новые подходы и получить опыт деятельности целеполагания и рефлексии.

Обоснование идей, на основе которых создана технология.

Технология обучения на основе непосредственного опыта основывается на педагогических идеях Д. Дьюи, Л.С. Выготского, К. Левина и Ж. Пиаже и

представляет собой обобщенную модель обучения, основанного на собственном опыте обучающегося³⁵.

Основанием появления технологии стала необходимость уйти от бессубъектного традиционного обучения к инновационному, где обучающийся становится не объектом трансляции культуры, где его образовательные потребности предзаданы программой обучения, но активным участником, переживающим новый опыт в процессе решения реальных жизненных и профессиональных задач. Таким образом, в процессе генерации и осмысления нового опыта, формируется его собственная культура целеполагания, формируются ценности.

Основной идеей технологии является приближение обучения к циклу естественного научения, что подразумевает освоение нового опыта в процессе его проживания, непосредственный контакт с профессиональной реальностью, а также целенаправленно используемая обратная связь и включение рефлексии в обучение.

Этапы реализации технологии. Цикл Колба включает в себя 4 фазы: 1) фаза конкретного опыта; 2) фаза отражающего наблюдения; 3) фаза абстрактной концептуализации; 4) фаза активного экспериментирования (рис.)³⁶.



Рис.1. Модель обучения на основе непосредственного опыта (Цикл Колба)

Поскольку обучение строится на основе непосредственного опыта, то первая фаза цикла – *фаза конкретного опыта*. Это может быть опыт, полученный на рабочем месте, или опыт, возникающий при решении конкретной педагогической ситуации.

Вторая фаза – *фаза отражающего наблюдения* – представляет собой этап наблюдения опыта без интерпретации. На этом этапе значима фиксация имеющегося опыта и затруднений в деятельности. Здесь происходит

³⁵ Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Монография [Текст] / М.В. Кларин. – 2-е издание. – М.: «ЛУЧ», 2018 – 640 с. – С. 487.

³⁶ Там же. С. 488.

проблематизация прежних способов деятельности и осознание их как недостаточных для получения требуемого результата или результата, требуемого уровня. Одним из результатов успешно пройденной фазы отражающего наблюдения является мотивация к дальнейшей деятельности.

Фаза абстрактной концептуализации – это фаза осознания, осмысления опыта, формирование обобщенных представлений и понятий, в том числе о новых способах и алгоритмах деятельности. Здесь происходит включение опыта в систему знаний, целостное понимание картины.

Для перехода знаний, полученных на предыдущей стадии, в конкретные практические действия необходима *фаза активного экспериментирования*. На ней выдвигаются предположения, гипотезы, которые проверяются в конкретных ситуациях в результате пробных действий, в том числе, через построение и реализацию нового плана с подбором необходимых средств и ресурсов. При условии фиксации обучающимися нового содержания и способов деятельности установление системных связей с имеющимися способами действий происходит на более высоком уровне.

Последняя фаза снова является основанием для накопления опыта, а, значит, может служить запуском нового цикла Колба.

В качестве *содержания обучения* выбираются реальные практические ситуации, являющиеся предметом деятельности обучающегося. Новые знания приобретаются через изучение обучающимися дополнительных источников, либо через изучение чужого опыта – опыта других обучающихся в группе, либо опыта, представленного преподавателем-экспертом.

Важное значение в любой фазе цикла играет *рефлексия деятельности*, которая специально организовывается преподавателем-фасилитатором. В ходе рефлексии анализируются позиции участников, в том числе их ценностные установки, влияющие на мотивацию обучения, собственные результаты, результаты деятельности при работе в группах.

Осознанно проходя цикл Колба, обучающиеся приобретают осмысленный набор возможных действий (компетенций) для профессиональных ситуаций.

Способы (методы и приемы) реализации технологии. Развитие компетенции целеполагания может быть организовано в четырех содержательных блоках: теоретические основы целеполагания, целеполагание в педагогическом процессе, обучение целеполаганию и целеполагание в профессиональном развитии.

Целесообразно использовать цикл Колба в каждом блоке хотя бы один раз. Покажем возможные для использования методы и приемы на конкретных примерах.

1. ***Блок «теоретические основы целеполагания».*** Для актуализации первой фазы технологии – *фазы конкретного опыта* – слушателям предлагается тест. Он состоит из конкретных кейсовых педагогических ситуаций, в которых тестируемым предстоит проявить умения формулировать учебные цели и цели профессионального развития, декомпозировать цели и обобщать несколько задач в единую цель, выбирать способы диагностики и контекстную информацию для

постановки целей профессионального развития, показать способы действий для обучения целеполаганию.

Результатом прохождения теста является фиксация сформированных умений и конкретных дефицитов педагога, руководителя в постановке целей, что, по сути, есть переход на следующую стадию цикла – *стадию отражающего наблюдения*.

Для рефлексии ценностных установок и убеждений в начале курса используется технология «дебаты». Создаваемая ситуация противоречия, в которой слушатели занимают конкретные, иногда радикально противоположные позиции, позволяет выявлять и фиксировать не только умения в целеполагании, но и их отношение к процессу (ценностный и мотивационный компонент компетентности).

Стадия *абстрактной концептуализации* реализуется через представление преподавателем курса, выступающем в качестве эксперта, краткой информации о значении целеполагания в деятельности, видах целей, иерархии целей, требованиях к формулированию цели.

Для перехода на стадию *активного экспериментирования* слушателям предъявляются их личные результаты прохождения тестирования, выполненного ранее, а также усредненные результаты по выборке. Необходимо сформулировать собственные цели обучения на модуле «целеполагание» на основе сравнения. Это ставит учителя, руководителя в ситуацию, в которой необходимо использовать только что полученные знания на практике в личностно-значимой ситуации.

Рефлексия на этом этапе представляет собой лишь анализ успешности применения информации, связанной с формулированием и детализацией цели. Адекватность постановки целей относительно имеющейся контекстной ситуации, реального уровня компетентности слушателя будет оценена в конце курса.

2. Блок «целеполагание в педагогическом процессе». Фаза *конкретного опыта* представлена выполнением практической работы по анализу и характеристике образовательных целей разного уровня. Работая с реальными примерами целей и задач, сформулированных другими педагогами для предмета, курса, модуля, раздела, темы, класса слушатели оценивают, формулируют иначе, при необходимости корректируют предложенные варианты согласно имеющимся требованиям.

Фаза *отражающего наблюдения* представляет собой процесс групповой рефлексии, в ходе которого слушатели обсуждают способы проектирования целей в предметном содержании, определения их уровней, особенностей формулировки.

Затем новая информация по перечисленным позициям представляется преподавателем-экспертом на стадии *абстрактной концептуализации*.

Встраивание полученных знаний в опыт деятельности (*активное экспериментирование*) происходит, когда слушатели самостоятельно выстраивают иерархию учебных целей и задач в рамках учебной дисциплины или курса внеурочной деятельности для конкретной группы с имеющейся характеристикой, результатами входной диагностики.

3. Блок «обучение целеполаганию». Цикл Колба в этом содержательном блоке может быть начат со второй фазы – *отражающего наблюдения*, поскольку конкретный опыт слушатели имеют в результате профессиональной деятельности.

Для работы предлагается создание банка приемов и техник обучения целеполаганию. Конкретизируя, фиксируя свой опыт, слушатели «собирают» банк общего пользования с применением технологий распределенного интеллекта (краудсорсинг, фабрика мыслей).

Для осознания, оценки собранного пула приемов и техник следует описать их в определенной структуре – для какого учебного предмета может использоваться, для какого возраста обучающегося и т.д. Основания для структурирования предлагаются слушателями. Банк приемов и техник пополняется на этой стадии – стадии *абстрактной концептуализации* – приемами и техниками из источников, предложенных преподавателем-консультантом.

И, наконец, переход к *активному экспериментированию* осуществляется через встраивание выбранных приемов в собственную профессиональную деятельность. Здесь происходит разработка фрагмента урока на этапе целеполагания с последующим групповым анализом проделанной работы. Таким образом цикл Колба завершается этапом *конкретного опыта*.

4. Блок «целеполагание в профессиональном развитии». Работа по постановке целей профессионального развития начинается с выполнения одной из предложенных тестовых методик для оценки уровня компетентности (например, методика В.Д. Шадрикова). Тем самым происходит *отражающее наблюдение* – фиксация определенного уровня компетентности в разных сферах.

Затем педагог-эксперт на стадии *абстрактной концептуализации* представляет современные требования к компетентности педагога на основе профессионального стандарта, требованиям к квалификационным категориям и т.п.

В целях *активного экспериментирования педагога*, руководители формулируют целевой компонент индивидуальной программы развития на три года, год и ближайший период. Анализ качества формулировки и детализации целей может быть осуществлен в ходе курса.

Целесообразно, если стадия *конкретного опыта*, связанная с оценкой адекватности сформулированных целей и задач будет осуществляться уже в ходе профессиональной деятельности непосредственно на рабочем месте.

Таким образом мы видим, что цикл Колба реализуется полностью в каждом содержательном блоке курса.

В конце курса для перехода на новый качественный уровень слушатели еще раз включаются в технологию обучения на основе непосредственного опыта. Для анализа и самоанализа уровня сформированности компетентности целеполагания в педагогическом процессе, в обучении целеполаганию, в профессиональном развитии предлагаются следующие приемы в организации работы.

Содержательной основой деятельности являются практические и самостоятельные работы, выполненные слушателями в течение обучения.

Группы по 4-6 участников формулируют критерии, по которым будут оценивать выполнение самостоятельных работ с опорой на изученный теоретический материал (*отражающее наблюдение*).

Далее на основе анализа сформулированных по группам критериев фронтально формируются общие для всех, единые критерии (*абстрактная концептуализация*).

Затем группы представляют результаты своей работы (*активное экспериментирование*) и обсуждают выполненные задания согласно принятым критериям.

В заключении группы представляют фронтально по одной работе, которая в большей степени удовлетворяет сформулированным критериям. Кроме этого группа перечисляет ТОП-7 ошибок и ТОП-7 находок при выполнении работы (*конкретный опыт*).

Таким образом, технология обучения на основе непосредственного опыта (цикл Колба) может быть реализован в течение курса несколько раз.

Следует заметить, что при использовании описанной технологии на разных стадиях могут применяться как отдельные технологии (например, дебаты, технологии работы в малых группах), так и отдельные приемы (тестирование, решение кейсов и т.п.).

Условия, в которых может быть использована технология.

Мотивационные: ключевым фактором запуска мотивационных процессов обучающихся является анализ предшествующего опыта, осознание имеющихся дефицитов и последующая рефлексия проделанной работы. При правильной реализации технологии эти этапы являются предзаданными. Дополнительным мотивирующим фактором является содержание деятельности, которое представляет собой реальные педагогические кейсы.

Выше приведены примеры практических заданий, описание приемов и технологий, позволяющих мотивировать обучающихся.

Кадровые: непременным условием успешного освоения технологии является компетентность педагогического состава в области целеполагания. Важно, чтобы педагогический состав обладал культурой целеполагания и разделял ценности этого процесса. Кроме того, построение технологии на активном проживании, осмыслении и генерации нового опыта обучающихся, требует от педагогического состава тьюторских компетенций и высоких этических стандартов, подразумевающих уважение к пережитому опыту обучающихся.

Организационно-педагогические условия предполагают специальную организацию группового профессионального взаимодействия и большую долю индивидуальных образовательных продуктов.

Материально-технические условия заключаются в наличии достаточного количества материалов для организации и фиксации результатов группового профессионального взаимодействия и индивидуальной работы.

Учебно-методические: требуется разнообразие кейсов из различных областей педагогической деятельности, связанных с формируемой компетенцией. Также

важным условием является наличие у обучающихся собственных образцов педагогической деятельности, пережитого опыта.

Рекомендации, советы, особые замечания по использованию технологии.

Успешность реализации технологии во многом зависит от позиции, занимаемой преподавателем. В табл.1 ниже представлены этапы программы, с указанием фазы цикла, роли преподавателя и краткие рекомендации.

Таблица 1

Позиция преподавателя в процессе реализации технологии

Этап программы	Фаза цикла Колба	Позиция преподавателя	Краткие рекомендации
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «Целеполагание»	Конкретный опыт	Организатор, консультант-фасилитатор	При прохождении теста в присутствии преподавателя можно дать краткие комментарии относительно содержания вопросов, облегчить понимание формулировок, пояснить предметную специфику
Блок «Теоретические основы целеполагания»			
Дебаты «Цели педагогической цели: профанация или качество?»	Отражающее наблюдение	Организатор, Консультант-фасилитатор	Дебаты – центр формирования мотивационных условий освоения компетентности целеполагания. От их результата зависит дальнейшее освоение программы. Важно соблюсти все условия технологии дебатов и четко зафиксировать итоги. Фиксацию итогов лучше оставить для дальнейшего использования в групповой работе.
Теоретические основы целеполагания	Абстрактная концептуализация	Эксперт	Важно не только преподнести основные теоретические положения целеполагания, но связать их с только что полученными результатами дебатов.
Постановка целей учебного модуля «Целеполагание»	Активное экспериментирование	Консультант-фасилитатор	На этом этапе нецелесообразно вмешиваться в процесс, допустимы только ответы на технические вопросы
Блок «Целеполагание в педагогическом процессе»			
Анализ и характеристика образовательных целей разного	Конкретный опыт Отражающее наблюдение (рефлексия)	Организатор Консультант-фасилитатор	В роли организатора важно проследить за соблюдением схемы анализа, в роли консультанта – разъяснить

уровня			контекст вопросов
Лекция Проектирование образовательных целей	Абстрактная концептуализация	Эксперт	Представляемый материал должен быть тесно связан с результатами выполнения анализа
Проектирование целей в педагогическом процессе	Активное экспериментирование	Консультант-фасилитатор	Важно формировать культуру анализа проектируемых целей по схеме, представленной в практическом занятии.
			Важна организация взаимонализа во время групповых консультаций, помощь преподавателя заключается в возврате к схеме анализа
Блок «Обучение целеполаганию»			
Создание банка приемов и техник обучения целеполаганию	Отражающее наблюдение	Консультант-фасилитатор	Важно соблюсти технологию фиксации отражаемого опыта для использования в дальнейшей работе
Лекция Приемы и техники обучения целеполаганию	Абстрактная концептуализация	Эксперт	Тесная связь излагаемого материала с предложенными методами. Возможно – наложение представляемой информации на полученный результат выполнения практической работы
Создание банка приемов и техник обучения целеполаганию	Активное экспериментирование	Консультант-фасилитатор	Для работы может быть предложен уже накопленный банк практик, предлагаемые практики пополняют его
Разработка фрагмента урока (занятия) на этапе целеполагания	Активное экспериментирование	Консультант-фасилитатор	Важным этапом работы с обучающимся является его рефлексия по отношению к результату деятельности
Блок «Целеполагание в профессиональном развитии»			
Лекция Постановка целей профессионального развития	Отражающее наблюдение, Абстрактная концептуализация	Консультант-фасилитатор, Эксперт	После предложения тестовой методики, в тестовой вставке важно не давать оценок, способствуя самостоятельному осознанию обучающимися нового опыта
Проектирование целевого компонента индивидуальной программы профессионального развития	Активное экспериментирование	Консультант-фасилитатор	Особое внимание следует уделить желаемому результату профессионального развития, а также реальности проектируемых целей
Анализ и самоанализ уровня	Отражающее наблюдение,	Организатор, Консультант-	Важно следить за соблюдением технологии

сформированности компетентности целеполагания в педагогическом процессе	Абстрактная концептуализация	фасилитатор	анализа и соблюдением этических норм, а также не переходить в позицию Эксперта, давая обучающимся концептуализировать новый опыт
Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в обучении целеполаганию	Отражающее наблюдение, Абстрактная концептуализация	Организатор, Консультант-фасилитатор	
Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в профессиональном развитии	Отражающее наблюдение, Абстрактная концептуализация	Организатор, Консультант-фасилитатор	
Анализ выполнения целей и задач изучения модуля «Целеполагание»	Рефлексия по двойной петле обучения (как и для чего мы учились)	Организатор, Консультант-фасилитатор	
Итоговая аттестация			
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «Целеполагание»	Рефлексия по двойной петле обучения (как и для чего мы учились)	-	

Критерии и показатели эффективности использования технологии.

Критерии оценки сформированности компетенции целеполагания сформулированы в оценочном блоке модуля.

Оценить эффективность использования технологии наиболее удобно в процессе обучения. В качестве критериев эффективности следует указать:

- мотивированность обучающихся на освоение компетенции;
- продуктивность групповых взаимодействий в процессе обучения (разнообразие предлагаемых форм, ссылки на собственный педагогический опыт, возникновение и разрешение спорных вопросов);
- уровень осмысления нового опыта (результаты выполнения самостоятельных работ представляют собой реальные осмысленные образцы педагогической деятельности или модельные абстрактные ситуации).

2.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования компетентности целеполагания

Комплект оценочных средств предназначен для оценки текущих, промежуточных и итоговых результатов освоения программы представлен в табл. 2; 3; 4.

Таблица 2

Контролируемые результаты

Знает (понимает)	Умеет	Владеет (опыт)
<ul style="list-style-type: none"> роль целеполагания в психологической структуре деятельности; значение целеполагания в профессиональном развитии педагога и в деятельности обучающихся; понятия: цель, задача, иерархия целей, приоритетные цели; виды и уровни целей (долгосрочные, краткосрочные, стратегические и пр.); требования к цели: операциональность, конкретность, измеримость, достижимость, реалистичность, определенность во времени; методы диагностики и прогнозирования для постановки цели; способы постановки целей и задач деятельности, в том числе с учетом индивидуализации и дифференциации; методы, приемы и технологии обучения целеполаганию 	<ul style="list-style-type: none"> применять методы диагностики и прогнозирования для постановки целей; формулировать и декомпозировать цели профессионального развития с учетом актуальной потребности; формулировать и декомпозировать цели изучения дисциплины, курса, модуля, раздела, темы, занятия переводить их в учебные задачи с учетом нормативных требований, индивидуализации и дифференциации учебного процесса; использовать методы, приемы и технологии обучения целеполаганию 	<ul style="list-style-type: none"> проектирования целевого компонента программы собственного профессионального развития; проектирования целевого компонента учебного процесса: декомпозиции целей и задач ФГОС для дисциплины, (курса, модуля), раздела, темы, занятия; применения методов, приемов и технологий обучения целеполаганию; проявляет понимание смысла и значения целеполагания, заинтересован и мотивирован на целеполагание, способен управлять своими действиями и эмоциями по целеполаганию

Таблица 3

Виды, формы и методы контроля результатов

Название модулей (дисциплин), тем	Форма и метод контроля, наименование контрольного мероприятия	Вид контроля
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «Целеполагание»	Тестирование	Входной
Тема 1 «Теоретические основы целеполагания»		
Дебаты «Цели педагогической цели:	Наблюдение	Текущий

профанация или качество?		
Постановка целей учебного модуля «Целеполагание»	Практическая работа	Текущий
Теоретические основы целеполагания	Наблюдение	Текущий
Тема 2 «Целеполагание в педагогическом процессе»		
Проектирование образовательных целей	Наблюдение	Текущий
Анализ и характеристика образовательных целей разного уровня	Практическая работа	Промежуточный
Проектирование целей в педагогическом процессе	Практическая, самостоятельная работа	Итоговый
Тема 3 «Обучение целеполаганию»		
Приемы и техники обучения целеполаганию	Наблюдение	Текущий
Создание банка приемов и техник обучения целеполаганию	Практическая работа	Промежуточный
Разработка фрагмента урока (занятия) на этапе целеполагания	Самостоятельная работа	Итоговый
Тема 4. «Целеполагание в профессиональном развитии»		
Постановка целей профессионального развития	Наблюдение	Текущий
Проектирование целевого компонента индивидуальной программы профессионального развития	Практическая работа	Итоговый
Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в педагогическом процессе	Практическая работа	Итоговый
Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в обучении целеполаганию	Практическая работа	Итоговый
Анализ и самоанализ уровня сформированности компетентности целеполагания в профессиональном развитии	Практическая работа	Итоговый
Анализ выполнения целей и задач изучения модуля «Целеполагание»	Практическая работа	Текущий
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «Целеполагание»	Тестирование	Итоговый

Таблица 4

Критерии, показатели и средства (инструменты) оценивания уровня сформированности компетентности целеполагания

Компонент компетентности	Критерии	Показатели	Средства (инструменты) оценивания*
В области знаний:	Называет основные понятия целеполагания, дифференцирует их	Правильность формулировок, соответствие формально-логическими требованиям	Наблюдение

		определения понятий	
	<p>Называет</p> <ul style="list-style-type: none"> - виды целей и требования к формулировке целей, - методы диагностики и прогнозирования для постановки цели; – способы постановки целей и задач деятельности, в том числе с учетом индивидуализации и дифференциации; – методы, приемы и технологии обучения целеполаганию 	Полнота и точность	
В области умений:	Применяет методы диагностики и прогнозирования для постановки цели	Наличие и обоснованность системы требований к выбору методов, соответствие этой системе	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической и работы 1.2
	Применяет методы, приемы и технологии обучения целеполаганию	Наличие и обоснованность системы требований к выбору методов, соответствие этой системе	Самооценка, экспертная оценка Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической и самостоятельной работы а
	Формулирует и декомпозирует цели профессионального развития с учетом актуальной потребности	Наличие и обоснованность системы требований к постановке цели, соответствие этой системе, наличие целей на долгосрочную перспективу	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической 3.1, 4.3 и самостоятельной 3.1. 3.2 работы
	Формулирует и декомпозирует цели изучения дисциплины, курса, модуля, раздела, темы, занятия переводит их в учебные задачи с учетом нормативных требований, индивидуализации и дифференциации учебного процесса	Наличие и обоснованность системы требований к постановке цели, соответствие этой системе, уровень самостоятельности в постановке целей	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической 1.2, 2.1., 2.2. 4.2 и самостоятельной 2.1 работы
В области навыков и (или) опыта	Применяет методы, приемы и технологии обучения целеполаганию	Наличие и обоснованность системы требований к	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения

деятельности		выбору методов, соответствие этой системе	практической работы 4.3
	Формулирует и декомпозирует цели профессионального развития с учетом актуальной потребности	Наличие и обоснованность системы требований к постановке цели, соответствие этой системе, наличие целей на долгосрочную перспективу	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической работы 4.1, 4.5., 4.4
	Формулирует и декомпозирует цели изучения дисциплины, курса, модуля, раздела, темы, занятия переводить их в учебные задачи с учетом нормативных требований, индивидуализации и дифференциации учебного процесса	Наличие и обоснованность системы требований к постановке цели, соответствие этой системе, уровень самостоятельности в постановке целей	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической работы 4.2
	Проявляет понимание смысла и значения целеполагания, заинтересован и мотивирован на целеполагание, способен управлять своими действиями и эмоциями по целеполаганию	Преобладающий тип мотивации, наличие и постоянство потребностей, смыслов, эмоций адекватных текущей деятельности	Наблюдение выполнения практических работ

2.4. Условия реализации программы формирования компетентности целеполагания

Организационно-педагогические условия

Реализация программы предполагает активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс. Выбор методов обучения определяется принципами личностно-ориентированного обучения и группового профессионального взаимодействия. Программа предполагает большую долю практических и самостоятельных занятий (77 %), подготовку индивидуальных образовательных продуктов. За основу при проектировании целевого компонента модуля берутся результаты тестирования в кейсовой форме (приложение).

Формы и особенности обучения. Реализация модуля «Целеполагание» возможна очно-заочно как на базе ИРО, так и с выездом на место проведения занятий.

На проверку образовательных продуктов специальное время не выделяется, так как осуществляется тщательный взаимный анализ по разработанной системе критериев и представление групповых результатов с последующим обсуждением и комментариями преподавателя. Консультирование осуществляется во время

выполнения практических работ, а также в форме групповых консультаций (6 часов на преподавателя, 1,5 часа на слушателя).

Материально-технические условия

Для реализации очной части программы необходимо наличие в аудитории компьютера с проектором для демонстрации презентаций, материалов для организации практических работ – бумаги для записей, фломастеров.

Для обучения на второй день (тема «Обучение целеполаганию») требуется компьютерный класс с выходом в Интернет.

Для организации самостоятельной работы обучающимся потребуется компьютер с установленным текстовым редактором, доступ в Интернет.

Учебно-методические и информационные условия

Требования к наличию учебных материалов – необходимы результаты выполнения кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «Целеполагание», желательно наличие действующей рабочей программы по преподаваемому предмету, разработок собственных уроков для анализа целевого компонента.

Основная литература:

1. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Монография [Текст] / М.В. Кларин. – 2-е издание. – М.: «ЛУЧ», 2018 – 640 с. (Глава 1. Уточнение метафоры. Технология постановки целей. С. 52 – 100).

2. Метапредметные компетенции педагога : Монография // Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 320 с.

Дополнительная литература:

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя [Текст] / А.А. Гин. – 9-е изд. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. – 112 с.

2. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.

3. Мельникова Е.Л. Технология проблемно-диалогического обучения. Методы постановки учебной проблемы [Электронный ресурс] / Е.Л. Мельникова – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/tehnologiya-problemno-dialogicheskogo-obucheniya-metody-postanovki-uchebnoy-problemy>. Дата обращения: 18.05.2018.

3. Формирование мотивационной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Мотивация является одним из ведущих факторов успешности любой деятельности. Она вовлекает в деятельность, позволяет проявить настойчивость в достижении запланированных результатов, сохранить интерес и справиться с возникающими трудностями. Любая деятельность окажется малоэффективной или вообще «провальной», если у человека не будет заинтересованности в ее реализации. В России хорошо известна пословица: «Можно подвести лошадь к воде, но невозможно заставить ее напиться». Для «реки познания» мотивация имеет особое значение - желание научиться является важнейшим отправной точкой и важнейшим условием учебной деятельности. Выпускники, мотивированные на развитие и саморазвитие, умеющие размышлять, решать различные задачи, ставить и достигать цели позволяют сделать Россию сильнее. Именно поэтому развитие мотивационной компетентности педагога – умения решать задачи по формированию и развитию образовательной мотивации обучающихся – одна из приоритетных задач повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые идеи программы формирования мотивационной компетентности педагога:

- фундаментальным условием формирования и успешной реализации учебной деятельности ученика является формирование ее мотивационного ядра (*В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова, Д. Ванек, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.А. Карпова, Н.В. Нижегородцева и др.*);

- успешность педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса первоочередным образом зависит от владения конкретными способами формирования (развития) мотивации учебной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников (*Ю.К. Бабанский, О.С. Гребенюк, А.Н. Леонтьев, Л.Е. Никитина, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.*)

Мотив является опредмеченным намерением, желанием определённого действия и, вместе с целью, составляет основной регулятор поведения, включённый в высший уровень психологической системы деятельности (*А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Т.А. Матис, В.Б. Ольшанский, и др.*) Под мотивом образовательной деятельности понимают все факторы, обуславливающие проявление образовательной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.д. Исходя из этого, одной из важнейших практических задач, стоящих перед педагогом, является создание надлежащей мотивации учебной деятельности у обучающихся.

Под компетентностью в данной программе понимается системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Педагогические компетенции определяются функциональными задачами, которые педагог реализует в своей деятельности.

Под мотивационной компетентностью понимается умение педагога решать задачи по формированию образовательной мотивации обучающихся. Образовательная мотивация - это настроенность, стремление ученика проявить активность для достижения образовательных целей и задач.

Данная компетентность может быть раскрыта через следующие три ключевых показателя.

1. *Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности*, предполагает, что педагог оказывает поддержку обучающимся для достижения требуемого результата учебной деятельности, а также создаёт другие необходимые для этого условия. Такими условиями могут быть дозирование заданий, пример из опыта обучающегося, похвала и т.д. Главное, чтобы условия деятельности способствовал формированию и закреплению у обучающегося веры в свои силы, в возможность достижения даже субъективно сложного результата. В реальной практике это может заключаться в использовании принципа «маленькой и быстрой победы». Успех, пришедший в начале выполнения какого-либо дела, несёт в себе мотивационный заряд. Если педагог стремится показать ученику, что он уже имеет определённые достижения, пусть и небольшие, это будет свидетельством компетентности педагога в данной области.

Ученик, приходя в образовательное учреждение и выполняя деятельность, должен ожидать успеха. Педагогу важно уметь формировать у учащихся привычки и мысли, ведущие к успеху. В реальной практике это выражается в том, что педагог, общаясь с обучающимся, использует позитивные утверждения, отказывается от использования слов с частицей «не» или с любой другой формой отрицания. Например, компетентный педагог говорит «хороший результат» или «достойный результат», «дружный класс» вместо фраз «неплохой результат», «неконфликтный класс». Ставя цель, педагог указывает, что надо достичь, а не то, чего надо избегать («дайте творческий ответ» вместо «не давайте банальных, шаблонных ответов»).

Педагог демонстрирует успехи учеников родителям, при оценивании учитывает их конкретные возможности и всегда отмечает позитивные изменения. Даже самый незначительный успех ребёнка отмечается компетентными учителями как определённая победа и движение вперёд.

2. *Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся* предполагает, что педагог умеет выявлять ведущие мотивы конкретного ученика и организовать учебный процесс с их учётом. Важно, также соотносить предлагаемый материал с личным опытом ученика. Если получаемая на занятиях информация опирается на имеющийся у ребёнка опыт, и в то же время содержит новые, личностно осмысленные и обогащающие знания, то она сама начинает обладать мотивирующим потенциалом. В целом это создаёт активную установку на позитивное принятие учебной деятельности. Компетентный в данной области педагог позволяет ученикам самостоятельно формулировать личные цели, связанные с усвоением материала, ставит творческие задачи, требующие применения полученных знаний, формулирует проблемные задания, которые могут быть решены только тогда, когда ребёнок освоил определённые

знания и умения. Педагог даёт возможность обучающимся использовать самоконтроль и самооценку при проведении занятия.

Компетентный педагог осознает, что обучающийся может быть совсем не настроен на то, чтобы делать все, что скажет учитель. Поэтому вместо порицания такого ученика педагог будет направлен на выявление его мотивационного ресурса, того, что ученику по-настоящему интересно и что может его заинтересовать в постановке и достижении образовательных задач. Такой педагог в своей деятельности обеспечивает стабилизацию позитивных познавательных и социально значимых мотивов, он сравнивает ученика не с другими учащимися, а с ним самим, его прежними результатами, оценивает его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение.

3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся. Не всегда мотивирующих усилий педагога достаточно, чтобы ученик достигал возможных для его потенциала результатов. Существуют ситуации выполнения домашних заданий, самостоятельной работы, которые будут успешно выполняться только при наличии внутренних установок на реализацию учебной деятельности. Педагог, который умеет добиваться самомотивирования учеников, делает это, используя такие приёмы, как уважительное отношение к ученику, подчёркивание его самооценности, поощрение интеллектуальной любознательности и готовности к исследовательскому риску, формирование у ученика положительного отношения к окружающему миру, формирование привычки опираться на собственные силы, готовности нести ответственность за свои поступки; развитие навыков общения в различных условиях и с разными людьми. Совокупность этих приёмов, применённая к конкретному ученику, обеспечивает создание у него ощущения личностной значимости и собственного позитивного социального статуса.

Мотивационная компетентность тесно связана с другими профессиональными компетенциями педагога: методической, проектировочной, коммуникативной, компетентностью в целеполагании.

Практическая значимость высокого владения мотивационной компетентностью для педагога связана с возможностью повышения качества и результативности собственной деятельности, рост удовлетворенности за счет развития заинтересованной, позиции учеников, включение их активности, ответственности за собственные успехи в учебной деятельности.

3.1. Содержание и формы реализации программы формирования мотивационной компетентности педагога

Содержание программы формирования мотивационной компетентности педагога может включать в себя, представленные ниже темы и формы ее реализации.

Тема 1. «Вводный»

Тема 1.1. «О чем и для кого данный курс?»

Вид занятия: лекция; самостоятельная работа.

Теоретическая часть – лекция.

Цели и задачи курса. Требования к итоговой аттестации. Современные тенденции компетентного подхода в образовании. Направления совершенствования мотивационной компетентности педагога. Знакомство с участниками обучения. Изучение ожиданий и запросов, обучающихся от программы.

Самостоятельная работа.

Заполнение анкеты слушателя «Мои цели и задачи обучения в рамках курса (модуля)»

Проведение самооценки уровня сформированности мотивационной компетентности.

Контролируемый результат по теме:

Выявлены ожидания участников, определен исходный уровень сформированности мотивационной компетентности.

Тема 2. Об образовательной мотивации и ее диагностике

Тема 2.1. «Что такое образовательная мотивация?»

Вид занятия: лекция-дискуссия.

Теоретическая часть - лекция-дискуссия.

Сущность мотивационного процесса. закономерности формирования и проявления образовательной мотивации на разных возрастных этапах. Факторы, обуславливающие формирование образовательной мотивации: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.д. Формы проявления образовательной активности (мотивации) на уроках и во внеурочное время. Ключевые принципы и направления деятельности педагога по формированию и развитию образовательной мотивации учеников.

Контролируемый результат по теме:

Понимает и может назвать ключевые характеристики образовательной мотивации учеников, факторы формирования и развития, формы проявления, направления деятельности по формированию (развитию).

Тема 2.2. «Как провести диагностику образовательной мотивации учеников?»

Вид занятия: лекция; практическая работа.

Теоретическая часть - лекция.

Способы выявления образовательной и познавательной мотивации учеников: наблюдение, естественный эксперимент, тестирование, экспертная оценка. Взаимодействие со школьным психологом, родителями, коллегами с целью выявления (уточнения) с целью уточнения (расширения) представлений об образовательной мотивации учеников.

Практическая работа

Освоение способов выявления образовательных результатов. Работа с кейсами. Проведение анализа образовательной мотивации одного из учеников (группы, класса – по выбору)

Контролируемый результат по теме:

Знает и может назвать основные способы выявления образовательной мотивации учеников. Подготовил описание результатов анализа образовательной

мотивации ученика (группы учеников, класса – по выбору) с использованием освоенных на занятии методов.

Тема 3. Способы формирования (развития) образовательной мотивации учеников

Тема 3.1. «Как создать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности?»

Вид занятия: лекция-дискуссия; практическая работа; самостоятельная работа.

Теоретическая часть - лекция-дискуссия.

Правила создания ситуаций, обеспечивающих успех в учебной деятельности. Способы деятельности педагога, позволяющие вызвать интерес у обучающихся к своему предмету; отметить даже самый маленький успех обучающихся; продемонстрировать успехи обучающихся одноклассникам и родителям; дифференцировать задания так, чтобы ученики могли почувствовать успех.

Практическая работа.

Работа с кейсами, анализ и проектирование способов повышения образовательной мотивации в конкретной ситуации. Тренинг развития мотивационной компетентности – проведение технического разбора (баллинтговской группы, фокусированного обсуждения или другого интерактивного формата работы) реального случая из практики одного из участников группы (или приглашенного педагога), связанного с необходимостью создания ситуации успеха для конкретного ученика на основе предварительной договоренности.

Самостоятельная работа.

Составление собственного банка способов создания ситуаций, обеспечивающих успех в учебной деятельности.

Контролируемый результат по теме:

Знают и могут назвать правила создания ситуаций, обеспечивающих успех в учебной деятельности. Составили собственный банк способов создания ситуаций, обеспечивающих успех в учебной деятельности.

Тема 3.2. «Как создать условия для обеспечения позитивной мотивации обучающихся?»

Вид занятия: лекция-дискуссия; практическая работа; самостоятельная работа.

Теоретическая часть - лекция-дискуссия.

Правила создания условий для обеспечения позитивной образовательной мотивации учащихся. Способы деятельности педагога, позволяющие выстраивает деятельность на уроке с учётом уровня развития учебной мотивации, интересах и потребностях обучающихся; создавать доброжелательную конструктивную рабочую атмосферу на уроке, использовать методы преподавания, материал и задания, способные вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета.

Практическая работа.

Работа с кейсами, анализ и проектирование способов повышения образовательной мотивации в конкретной ситуации. Тренинг развития мотивационной компетентности – проведение технического разбора (баллинтговской группы, фокусированного обсуждения или другого интерактивного формата работы) реального случая из практики одного из участников группы (или приглашенного педагога), связанного с необходимостью повышения позитивной образовательной мотивации конкретного ученика на основе предварительной договоренности.

Самостоятельная работа.

Составление собственного банка способов создания (повышения) позитивной образовательной мотивации.

Контролируемый результат по теме:

Знают и могут назвать основные правила создания (повышения) позитивной образовательной мотивации. Составили собственный банк способов создания (повышения) позитивной образовательной мотивации.

Тема 3.3. «Как создать условия для самомотивирования обучающихся?»

Вид занятия: лекция-дискуссия; практическая работа; самостоятельная работа.

Теоретическая часть – лекция-дискуссия.

Правила создания условий для самомотивирования учащихся. Способы деятельности педагога, позволяющие активизировать творческие возможности обучающихся; поощрять любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий; дать возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности; создавать условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты.

Практическая работа.

Работа с кейсами, анализ и проектирование способов повышения образовательной мотивации в конкретной ситуации. Тренинг развития мотивационной компетентности – проведение технического разбора (баллинтговской группы, фокусированного обсуждения или другого интерактивного формата работы) реального случая из практики одного из участников группы (или приглашенного педагога), связанного с необходимостью создания условий для повышения самомотивирования конкретного ученика на основе предварительной договоренности.

Самостоятельная работа.

Составление собственного банка способов повышения самомотивирования обучающихся.

Контролируемый результат по теме:

Знают и могут назвать правила повышения самомотивирования обучающихся. Составили собственный банк способов повышения самомотивирования обучающихся.

Тема 4. Создание целевого кейса

Тема 4.1. «Как создать кейс с описанием конкретного случая работы по формированию (повышению) образовательной мотивации учащихся?»

Вид занятия: лекция-дискуссия; самостоятельная работа.

Теоретическая часть - лекция-дискуссия.

Понятие кейса. История вопроса, области применения. Кейс-стадии в образовании. Назначение, виды, структура кейсов, используемых в образовании.

Самостоятельная работа.

Подготовка кейса, описывающего конкретный случай работы педагога по формированию (развитию) уровня образовательной мотивации обучающихся по определенной структуре:

- краткое описание исходной ситуации;
- вопрос (проблема), на решение которого была направлена работа в данной ситуации;
- цель (цели), которую поставил в данной ситуации педагог;
- выбранные способы решения с кратким обоснованием;
- ход реализации выбранных методов (с чем столкнулись, что оказалось неожиданным, что оказалось «работающим» и «неработающим», приходилось ли корректировать собственные действия, если, «да», то как? и др.)
- союзники и оппоненты при работе с данной ситуацией
- достигнутые результаты (для педагога, для ученика...), перспективы.

Контролируемый результат по теме:

Подготовлен кейс с описанием конкретного случая работы педагога по формированию (развитию) уровня образовательной мотивации обучающихся.

3.2. Технологии формирования мотивационной компетентности педагога

Технология 1. Создай свой образовательный мотиватор!

Цель: развитие образовательной мотивации обучающихся.

Задачи:

- осознание обучающимися собственных ценностных приоритетов;
- расширение (обогащение, корректировка) ценностных приоритетов обучающимися;
- создание образовательного мотиватора.

Обоснование идей, на основе которых создана технология

Одним из важнейших условий успешности учебной деятельности является мотивация. «Все наши замыслы, все поиски и построения превратятся в прах, если у ученика нет желания учиться», справедливо отметил В.А. Сухомлинский. Анализ литературных источников позволяет сказать о трёх ключевых факторах – трёх «китах», на которых базируется формирование позитивной мотивации к учебе: интерес к содержанию обучения, интерес к педагогу, интерес к способам обучения (Рис. 2). Умение создавать и управлять данными условиями – важный мотивационный ресурс преподавателя.

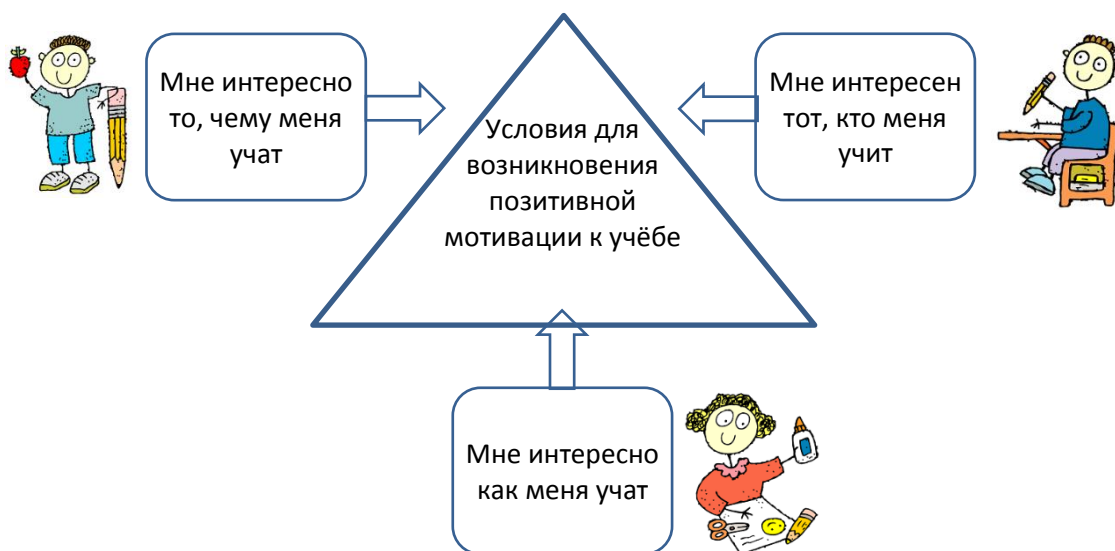


Рис. 2. Условия формирования позитивной мотивации к учебе

Среди мотивов учения (А.Н. Леонтьев, Б.И. Додонов, К.К. Платонов, В.И. Ковалев, Г.И. Щукина, Х. Хекхаузен, Л.С. Илюшин, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.Д. Шадриков, А.А. Реан и др.) выделяют разные группы: внешние и внутренние мотивы, мотивы социальные и познавательные, мотивы, направленные на избегание неудачи и достижение успеха (Рис. 3).

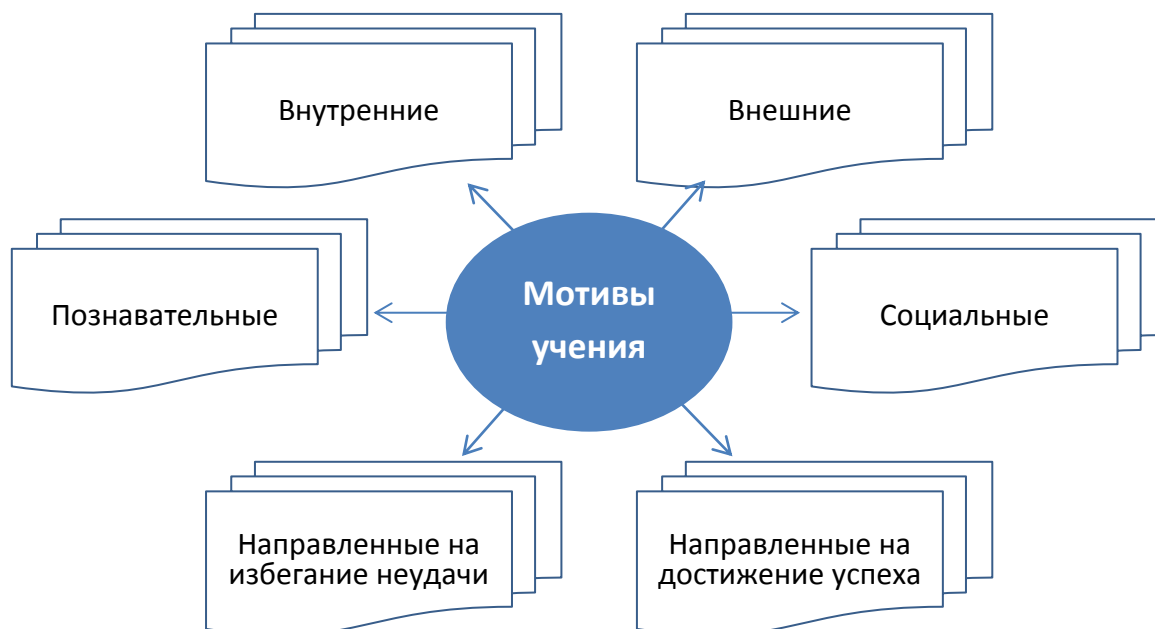


Рис. 3. Мотивы учения: структурные основания

Наибольшей побудительной силой обладают внутренние мотивы, именно они наделяют учебную деятельность смыслом, делают её устойчивой, помогают изыскивать ресурсы при возникновении трудностей и препятствий. Мотивация как внутреннее условие (потребность) всегда носит персонифицированный характер – свой смысл, своё значение, свой внутренний приоритет.

Предлагаемая технология направлена на актуализацию ценностных оснований образовательной деятельности. Она предполагает создание обучающимися собственного образовательного мотиватора. Мотиваторы – привлекательное для молодёжи явление – активно используются в настоящее время для воодушевления в разных сферах жизни – спорт, культура, личные отношения, планирование (программирование) будущего. За красочностью и видимой простотой формата мотиватора стоят достаточно серьезные смыслы и значения. Создание хорошего мотиватора предполагает глубинное понимание ценностных оснований жизни, в том числе собственной. Процесс понимания может проходить не только на структурно-аналитическом уровне, но и на эмоционально-синтетическом. Здесь включается и работает интуиция, эмоциональный интеллект. Вовлечение учеников в креативную продуктивную деятельность позволит им выявить, зафиксировать и расширить ценностные основания образовательной деятельности. Для педагога – это возможность получить дополнительную информацию об особенностях мотивационной сферы учеников.

Этапы реализации технологии «Создай свой образовательный мотиватор!»:

Первый этап – подготовительный

Цели этапа – эмоциональная активизация обучающихся, формирование представления о том, что такое «мотиватор».

На данном этапе педагог начинает разговор о мотивах как главных двигателях любой деятельности. Он предлагает обучающимся высказать свое мнение и ассоциации, связанные с понятием «мотив». После короткого мозгового штурма (варианты можно фиксировать на доске или флипчарте) педагог подводит итоги, дает определение мотива как побудителя к деятельности. Образовательная мотивация запускает, направляет, регулирует, поддерживает усилия, направленные на осуществление образовательной деятельности. Она побуждает, заставляет, подталкивает, «приманивает», помогает сдвинуться с «мертвой» точки, преодолеть трудности, воодушевляет.... После этого педагог предлагает обучающимся создать средство, которое будет выступать внутренним побудителем учебной деятельности – образовательный мотиватор. Педагог рассказывает о том, что такое мотиватор. Мотиваторы – позитивные, мотивирующие слова, которые поднимают настроение, побуждают к действию, воодушевляют, дают новый взгляд и импульс. Главное в мотиваторе – слоган. Это идея, квинтэссенция, самая глубинная суть мотиватора. Короткие слоганы легко воспринимаются, запоминаются (врезаются) и обладают глубоким побудительным смыслом. Именно поэтому мотиваторы называют мыслями–победителями. Для усиления воздействия ключевой идеи мотиваторы могут включать цветные или черно-белые изображение (фотоизображения, схемы, графические иллюстрации, схемы, коллажи, рисунки и др.), раскрывающие и усиливающие суть слогана. В мотиваторе слоган и изображение – единое целое. «Работающими» мотиваторы делают значимые для человека ценности, на которых они базируются.

На этом же этапе педагог демонстрирует разные мотиваторы (можно использовать примеры мотиваторы, представленные в Приложении 1 или подобрать самостоятельно) и предлагает ученикам назвать, на какие ценности опираются представленные мотиваторы. Также обучающиеся сами могут привести примеры известных им мотиваторов из разных сфер жизни: учёба, спорт, культура, взаимоотношения и др.

Второй этап - обсуждение ценностей поколения

Цель этапа – актуализация собственных ценностей обучающихся и ценностей их коллег.

На данном этапе педагог предлагает поговорить о том, что является ценным для обучающихся. Работа включает три шага.

Шаг первый – слушателям предлагается написать (анонимно) на карточках (педагог заранее подготавливает карточки-листочки с клейким краем), что значимо, в чем есть потребность - хочется иметь, получить, достичь - лично для них. Количество карточек, которые использует ученик не ограничено. Обычно это бывает 3-4 карточки. Педагог может написать на карточках, что значимо для него. Карточки наклеиваются на доску (лист бумаги, флипчарт) для общего просмотра.

Шаг второй – карточки структурируют и располагают по однородным группам.

Шаг третий – список ценностей дополняется на основе обсуждения того, что значимо для сверстников и коллег.

Третий этап – создание мотиваторов

Цель этапа – создание собственного мотиватора. Это кульминационный момент в реализации технологии. обучающиеся, объединенные в небольшие группы (до 5 человек) создают собственный образовательный мотиватор. Задача каждой группы – за короткое время (15 минут) предложить идею для образовательного мотиватора, подобрать соответствующий ей слоган и иллюстрацию (при желании и необходимости). Для работы каждой группе выдаются листы чистой бумаги, краски, цветные карандаши, материалы для изготовления коллажа. В случае, если работа проводится в компьютерном классе, обучающиеся могут использовать для иллюстрации доступные изображения из сети Интернет. Педагог выступает как консультант и вдохновитель на данном этапе. Он также дирижер процесса и хранитель времени.

Четвертый этап - презентация разработанных мотиваторов

Цель этапа – получение обратной связи.

Все созданные мини-группами мотиваторы располагаются в одном месте, обучающиеся могут рассмотреть их и проголосовать за понравившиеся. Каждый участник получает по три клейких мини-карточки (звездочки, сердечки или другие позитивные знаки) и наклеивает на мотиваторы (исключая СВОЙ!), которые кажутся более привлекательными. На данном этапе допускается только позитивная обратная связь и предложения по доработке. Педагог - также активный участник процесса предоставления позитивной обратной связи. Педагог предлагает разместить понравившиеся мотиваторы в портфолио учеников.

Пятый этап – рефлексия

Цель этапа - осмысление полученного опыта, расширение мотивационных возможностей образования

По окончании процесса педагог предлагает провести короткую рефлекссию.

Первый этап – обучающимся предлагается поставить три оценки по десятибалльной системе. Для оценки они используют собственные пальцы – показывая число пальцев, соответствующих их оценке. По команде: раз, два, три ... ученики дают оценку следующим позициям:

- Насколько интересной для меня была работа на занятии?
- В какой мере лично я был(а) вовлечен(а) в процесс создания мотиватора?
- Насколько творческой была атмосфера в группе во время создания мотиватора?

Второй этап – обучающиеся завершают ряд незаконченных предложений. Свои варианты они (анонимно) пишут на клейких карточках и размещают на общем листе (доске, флипчарте...);

Интересным для меня было...

Я узнал(а), что...

Я благодарен участникам группы за...

В будущем считаю важным...

В табл. 5 представлены способы (методы и приемы) реализации технологии.

Таблица 5

Способы (методы и приемы) реализации технологии

	Этап	Цели	Содержание, используемые способы, методы, приемы
1.	Подготовительный	Эмоциональная активация Информирование о том, что такое мотиватор	Информирование Дискуссия Мини-мозговой штурм
2.	Обсуждение ценностей поколения	Актуализация ценностных оснований и приоритетов	Мини-мозговой штурм «Наши ценности»
3.	Создание мотиваторов	Вовлечение учеников в самостоятельную креативную деятельность по созданию образовательного мотиватора	Работа в мини-группах Поддержка Консультирование участников
4.	Презентация разработанных мотиваторов	Представление мотиваторов Получение обратной связи от участников	Представление разработанных в мини-группах мотиваторов Голосование Положительная обратная связь
5.	Рефлексия	Осмысление полученного опыта, расширение мотивационных возможностей	Групповая рефлексия Индивидуальная рефлексия

Условия, в которых может быть использована технология

Кадровые – педагоги, реализующие технологию должны быть компетентными в области образовательной мотивации, владеть навыками организации коллективной творческой деятельности, реализации интерактивных форматов работы, обладать высокой коммуникативной компетентностью.

Материально-технические – в распоряжении педагога и участников должны быть материалы для работы – флипчарт, листы ватмана, карточки с клейким краем, мини-карточки с клейкой поверхностью (звездочки, сердечки и т.п.) для голосования, чистые листы бумаги, цветные карандаши, краски, материалы для создания коллажа или других элементов иллюстрации, ножницы.

Рекомендации, советы, особые замечания по использованию технологии

Технология «Создай свой мотиватор!» была неоднократно реализована в различных группах учеников. Для ее проведения достаточно одного урока. Время проведения может быть увеличено. Первый и второй этапы проводятся без перерыва. После этого может быть предоставлено более продолжительное время для работы мини-групп по созданию образовательных мотиваторов. Для усиления мотивации участников процедуре можно придать соревновательный характер – создатели лучших мотиваторов получают призы. Первый этап имеет очень важное значение для реализации всей технологии. Здесь закладывается мотивация для творческой вовлеченной работы на последующих этапах.

Предлагаемая технология может реализовываться как в урочное, так и внеурочное время - классный час, факультатив, кружок, летний лагерь и др.

Критерии и показатели эффективности использования технологии

Технология позволяет создать неформальную творческую атмосферу для актуализации ценностей образования, повышения внутренней образовательной мотивации.

Основные показатели эффективности технологии:

- актуализация ценностных оснований образовательной деятельности – ученики выделили и письменно зафиксировали, что лично для них важно в образовании.

- расширение ценностных оснований образовательной деятельности – перечень ценностных оснований, представленных в итоговом списке и созданных мотиваторах превышает изначально созданный перечень (шаг первый второго этапа).

- создание собственных мотиваторов, привлекательных для участников мероприятия (четвертый этап).

Инструменты для определения результативности технологии являются следующие:

- педагогическое наблюдение;
- оценка привлекательности для учеников созданных мотиваторов;
- контент- анализ оценок и высказываний участников на рефлексивном этапе;
- размещение созданных образовательных мотиваторов в портфолио (дневниках) учеников.

Технология 2. В чем ценность образования? Проведение самооценки

Цель технологии: повышение осознанности ценностных оснований образования для обучающихся.

Задачи:

- проведение самооценки ценности образования для обучающихся;
- расширение ценностных оснований образования.

Обоснование идей, которые положены в основу технологии.

Ценность образования является одним из важнейших двигателей успеха, она помогает ставить высокие цели, преодолевать возникающие трудности. Вместе с тем, хорошо известно, что ценность образования может декларироваться без осознания тех оснований, которые за ней стоят. Осознание ценностных оснований образования является одной из ключевых идей предлагаемой технологии. Реализация технологии предполагает вовлечение учащихся в процесс самопознания – самоисследования собственных ценностей, выявление оснований, которые стоят за ценностью образования. Для проведения данной работы предполагается использование списков ценностей, предложенных Милтоном Рокичем. М. Рокич рассматривал ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» и предложил разделить их на две группы: терминальные - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться и инструментальные - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Другими словами, это некоторые инструменты, которые имеют пользу для чего-то. Нам представляется, что среди множества распространенных в настоящее время списков ценностей данные списки наиболее удобны для проведения самооценки уровня значимости различных ценностей и определения места ценности «образованность» среди других ценностей. Графическое представление результатов самооценки ценностей позволяет наглядно увидеть место образования среди других ценностей.

Другая часть технологии базируется на идеях, заложенных в методику диагностики психологических особенностей ценностных ориентаций как механизма регуляции поведения Ю. Н. Семенко. По мнению Ю.Н. Семенко, для придания весомости нашим ценностям, усиления веры в эти ценности важно найти (выявить, создать...) веские основания их значимости. Один из способов это сделать – использовать метод соединения рассматриваемой ценности с чем-то притягательным, значимым, эмоционально приятным, привлекательным. С помощью соединительных слов мы связываем одну идею с другой.

Реализация технологии позволит педагогу лучше понимать ценность образования для учеников и более эффективно (адресно) выстроить свою педагогическую деятельность.

Этапы реализации технологии «Самооценка ценности образования»:

Первый этап – подготовительный.

Цели этапа – настрой на работу, погружение в разговор о сфере ценностей.

Педагог говорит о том, что сегодня в центре внимания будет находиться понятие «ценность»: «Мы попробуем ответить на следующие вопросы: Что такое ценности и какие они бывают? Как они влияют на нашу активность, деятельность и жизнь в целом? Какие ценности приоритетны для нас? Какое место среди них занимает «ценность образованности»? Что стоит за этой ценностью? Ценность, цена, переоценка, недооценка, обесценивание, оценить, неопределимый... Мы очень часто используем эти понятия, но редко задумываемся об их сущности. А между тем, наша деятельность по оценке мира и всего происходящего в нем проходит непрерывно. Оценивать значит придавать значение объектам. Оценивание, так же как и свобода выбора, относится к базовой структуре человека. В каждом из нас есть некий «внутренний центр оценки», который определяет ценность и значение всего того, что с нами происходит, направляет наше поведение.

Так что же такое ценность? В современной науке существует более ста определений этого понятия. Оно характеризуется многообразием граней и аспектов, включает в себя разноплановые и разно уровневые явления, связанные с категориями «отношение», «значимость», «потребность», «интерес», «убеждение», «смысл». Ценность - то, чему человек осознанно назначает высокую цену, чем дорожит и ради чего готов жертвовать чем-то другим, платить усилиями, временем или другими ресурсами. Это то, в безусловную важность чего человек верит, ради чего он живет, к чему стремится и чем руководствуется в своих выборах. Именно поэтому реализация ценностей – главное мерило удовлетворенности работой, кругом значимого общения, семьей, да и всей жизни». Если время позволяет, можно рассказать ученикам притчу «Магазин желаний» (Приложение 2).

Педагог предлагает провести небольшой эксперимент: «Представьте, что у вас есть возможность устроиться на работу в любую из мировых компаний на желаемую должность. Где бы хотели работать и почему? Напишите свои ответы на листах (обучающимся выдаются листы с клейким краем)».

Листы с вариантами ответов (анонимно) размещаются на доске (флипчарте, ватмане и т.п.). Обучающиеся знакомятся с вариантами ответов, педагог организует обсуждение, предлагая ученикам высказать свои комментарии. После короткого обсуждения педагог подводит итоги, акцентируя 2 момента. Первое - в наших решениях всегда проявляется определенная ценность, мы руководствуемся разными ценностями и их сочетаниями. Второе - соотношение ценности и поведения довольно не однозначно (*скорее всего, это будет звучать в ответах участников*). Одна и та же ценность может проявляться в разных выборах, а один и тот же выбор иметь в своей основе разные ценности.

Второй этап - построение круга приоритетных ценностей.

Цель этапа - вовлечение обучающихся в самостоятельную деятельность по выявлению приоритетных для них ценностей. Педагог предлагает им ответить на вопрос «Каковы же сейчас ваши ценности? Так как ценности – это очень сложное явление, то единого взгляда на то, сколько их и как их можно классифицировать на данный момент не существует. Наиболее популярным является список

ценностей, предложенный Милтоном Рокичем (Приложение 3). Он разделил ценности по их функциональному значению на терминальные и инструментальные - ценности-цели и ценности-средства. Терминальные - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Другими словами, это некоторые инструменты, которые имеют пользу для чего-то».

Каждому участнику выдаются списки ценностей и бланк с графическим изображением кругов ценностей для фиксации вариантов ответов (Приложение 4).

Сначала обучающимся предлагается последовательно поработать с первым и вторым списками ценностей: «Выберите из предложенного списка ценностей-целей пять, которые для вас наиболее важны и значимы на данном этапе жизни. Разместите выбранные ценности по степени значимости для вас в первом (наиболее значимые), втором или третьем круге». Теперь то же самое сделайте с ценностями-средствами из второго списка».

Педагог может предложить дополнить список ценностей, если что-то значимое (ценное) для учеников не вошло ни в один из списков и разместить его в круге собственных ценностей.

Третий этап – исследование ценности «образованность»

Цель этапа – выяснение роли «образованности» среди других ценностей, расширение (укрепление) её мотивационных оснований.

Реализация этапа включает несколько шагов.

Шаг первый. Этап начинается с выяснения места, которое занимает «образованность» в круге ценностей обучающихся. Тем, кто не разместил ее в круге своих приоритетных ценностей предлагается найти ей место и разместить на том расстоянии от центра, которое они считают правильным.

После этого педагог предлагает проделать работу по повышению осознанности ценности «образованность»: «Для того, чтобы поддержать наши ценности, чтобы верить в них, в их роль и значение в нашей жизни мы должны создать «веские основания». Чем больше у нас найдется оснований, тем более вероятно, что мы будем ценить наши убеждения. Ю.Н. Семенов предложил один из способов «создания оснований» для наших убеждений – использование соединительных слов. С помощью соединительных слов мы связываем одну идею с другой. Например, если бы мы заявили о ценности следующим образом «Обучение важно» и завершили высказывание словом «потому что», нам пришлось бы указать некую причину, которая позволила нам прийти к этому выводу, – допустим, «Обучение важно, потому что оно ведет к личностному росту и развитию». В этом случае присутствует важная связка между обучением и следствием (или «конечной причиной»).

Шаг второй. После этого обучающимся предлагается бланк с незаконченными предложениями, которые необходимо завершить по собственному усмотрению.

1. Образованность важна и желательна, потому что я _____

(Почему для вас желательно и уместно иметь это как ценность?)

2. Образованность важна и желательна, следовательно, я _____

(Каковы поведенческие последствия того, что вы придерживаетесь этой ценности?)

3. Образованность важна и желательна, когда я _____

(Что представляет собой ключевая ситуация или условие, связанные с этой ценностью?)

4. Образованность важна и желательна, так как я _____

(Какова позитивная задача этой ценности?)

5. Образованность важна и желательна, несмотря на то, что я _____

(Какие альтернативы или ограничения связаны с этой ценностью?)

6. Образованность важна и желательна, если я _____

(Какие ограничения или результаты связаны с этой ценностью?)

7. Образованность важна и желательна, подобно тому как я _____

(Какова сходная ценность, которой вы уже обладаете?)

На данном этапе педагог выступает как консультант и помощник. Он может ответить на вопросы, подбодрить обучающихся, настроить на самостоятельную работу.

Примеры возможного завершения предложений (для педагога):

Образованность важна и желательна, *потому что* образованность – важное условие жизненного и профессионального успеха.

Образованность важна и желательна, *следовательно*, я начинаю заботиться о получении хорошего образования.

Образованность важна и желательна, *когда я* думаю о возможности достойно реализовать себя в будущем.

Образованность важна и желательна, *так как я* смогу получить доступ к желательному для меня кругу общения.

Образованность важна и желательна, *если я* хочу стать счастливым и во всем достигать успеха.

Образованность важна и желательна, *несмотря на то, что* я ставлю перед собой и другие цели и имею другие обязательства.

Образованность важна и желательна, *подобно тому как я* восхищаюсь людьми, достигшими высоких результатов и положения благодаря своему образованию.

Шаг третий. После того как обучающиеся напишут свои утверждения, педагог предлагает прочитать каждое из них, опуская слова-подсказки – за исключением «несмотря на». (Этот предлог необходимо сохранить, иначе все предложение окажется негативным.) Ответы превратятся в перечисление доводов в пользу ценности образования.

Вот как это будет выглядеть текст с доводами в пользу образования в приведенном нами примере: «Образованность важна и желательна. Это важное условие жизненного и профессионального успеха. Я начинаю заботиться о получении хорошего образования. Я думаю о возможности достойно реализовать себя в будущем. Я смогу получить доступ к желательному для меня кругу

общения. Я хочу стать счастливым и во всем достигать успеха. *Несмотря на то, что я ставлю перед собой и другие цели и имею другие обязательства, я восхищаюсь людьми, достигшими высоких результатов и положения благодаря своему образованию».*

Шаг четвертый. Обучающиеся пишут свой текст на клейком листочке и размещают анонимно на общем листе (доске, флипчарте...) для ознакомления и обсуждения участниками группы. Обсуждение предполагает проведение некоторого структурирования высказанных доводов в пользу ценности образования, позитивные комментарии по поводу аргументов, которые представляются достаточно интересными и убедительными. Важно на этом этапе удержаться от критики – все аргументы носят персонифицированный характер. Не может быть хороших или плохих аргументов, аргументы могут быть подходящими и неподходящими для конкретного человека.

Шаг пятый. После короткого обсуждения педагог предлагает обучающимся внести коррективы в листы ответов и итоговые тексты с аргументами.

Четвёртый этап – рефлексия.

Цель этапа - осмысление полученного опыта, расширение ценностных возможностей образования.

По окончании процесса педагог предлагает провести короткую рефлексию.

Первый шаг - индивидуальная рефлексия.

Обучающимся предлагается завершить незаконченные предложения:

Мне было интересно ...

Я узнал(а), что ...

Мне было сложно ...

Ценность образования для меня ...

В будущем для меня важно ...

Второй шаг - групповая рефлексия.

Педагог проводит с учениками открытое обсуждение результатов по следующим позициям:

- Что было интересного в процессе работы?
- Что было сделать легко? Что сложно?
- О чем говорят построенные вами круги ценностей?
- Какие доводы (аргументы) в пользу ценности образования наиболее убедительны?

В табл. 6 представлены способы (методы и приемы) реализации технологии.

Таблица 6

Способы (методы и приёмы) реализации технологии

	Этап	Цель	Содержание, используемые способы, методы, приемы
1.	Подготовительный	Настрой на работу	Информирование

			Дискуссия Самораскрытие
2.	Построение круга приоритетных ценностей	Вовлечение учеников в самостоятельную деятельность по выявлению приоритетных для них ценностей	Индивидуальная работа Консультирование участников в процессе работы: ответы на вопросы, помощь
3.	Исследование ценности «образованность»	Обсуждение роль «образованности» как ценности, расширение(укрепление) ее мотивационных основания	Индивидуальная работа Консультирование участников в процессе работы: ответы на вопросы, помощь в преодолении сопротивления
4.	Рефлексия	Осмысление полученного опыта, расширение мотивационных возможностей	Групповая рефлексия Индивидуальная рефлексия Консультирование

Условия, в которых может быть использована технология Кадровые – педагоги, реализующие технологию должны уметь вызвать доверие учеников, быть компетентными в области ценностей образования, владеть навыками организации деятельности по самопознанию учащихся, реализации интерактивных форматов работы, обладать высокой коммуникативной компетентностью, способностью к консультированию обучающихся.

Материально-технические – в распоряжении педагога и участников должны быть материалы для работы – флипчарт, листы ватмана, карточки с клейким краем, мини-карточки с клейкой поверхностью, списки ценностей, бланки для построения круга ценностей, бланки с незаконченными предложениями для обоснования ценности образования, бланки для индивидуальной рефлексии, чистые листы бумаги.

Рекомендации, советы, особые замечания по использованию технологии

Технология «Самооценка ценности образования» была неоднократно реализована в различных группах обучающихся. Для ее проведения достаточно одного урока. Время проведения может быть увеличено. Предлагаемая технология может реализовываться как в урочное, так и внеурочное время - классный час, факультатив, кружок, летний лагерь и др. Повышению эффективности реализации технологии может помочь участие психолога. Это может быть школьный психолог или приглашенный из другой организации (ПМПЦ-Центр, ВУЗ и т.п.). Главным в этом случае будет два момента – компетентность психолога в ценностно-мотивационной сфере и его умение создать доверительную конструктивную атмосферу. Участие психолога может способствовать углублению самоанализа, расширение возможностей для

индивидуального консультирования участников как во время реализации технологии, так и после ее окончания. Если в реализации технологии участвует психолог, важно правильно распределить роли. Педагог должен занимать не наблюдательную, а активную позицию.

Критерии и показатели эффективности использования технологии

Технология позволяет создать доверительную конструктивную атмосферу для проведения самооценки ценности образования и поиска доводов для обоснования ее значимости.

Основные показатели эффективности технологии:

- самооценка ценности образования – ученики построили свой круг ценностей и отметили на нем место ценности «образованность».
- формулирование доводов в пользу ценности образования – ученики сформулировали и письменно зафиксировали собственные доводы в пользу ценности «образованность»

Инструменты для определения результативности технологии являются следующие:

- педагогическое наблюдение;
- анализ продуктов – результатов самооценки, созданных в процессе работы – кругов ценностей и листов с доводами ценности образования;
- контент- анализ оценок и высказываний участников на рефлексивном этапе;
- размещение созданных образовательных мотиваторов в портфолио (дневниках) обучающихся.

3.3. Контроль и оценка результатов освоения мотивационной компетентности педагога

Комплект оценочных средств предназначен для оценки текущих, и итоговых результатов освоения программы представлен в табл. 7; 8.

Таблица 7

Контролируемые результаты

Знает (понимает)	Умеет	Владеет (опыт)
<ul style="list-style-type: none"> • Сущность мотивационного процесса • Закономерности формирования и проявления образовательной мотивации на разных возрастных этапах. • Факторы, обуславливающие формирование образовательной мотивации: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • Создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности: оказать поддержку обучающимся для достижения требуемого результата учебной деятельности; дозировать задания с учётом возможностей учеников; привести примеры из опыта обучающихся; дать позитивную обратную связь (похвалить); оценить ученика по индивидуальному вкладу в то или иное достижение (сравнить с самим собой вместо сравнения с другими); реализовать принцип «маленькой и быстрой победы»; продемонстрировать достижения ученика одноклассникам и 	<ul style="list-style-type: none"> • Проводит диагностику учебной (познавательной) мотивации учеников. • Использует содержание, формы и методы, вызывающие интерес у обучающихся к своему предмету. • Отмечает даже самый маленький успех обучающихся. • Демонстрирует успехи обучающихся родителям (лицам их заменяющих). • Демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам. • Дифференцирует задания

<ul style="list-style-type: none"> • Формы проявления образовательной активности (мотивации). • Способы выявления образовательной и познавательной мотивации учеников. • Способы формирования и развития образовательной мотивации, взаимомотивирования и самомотивирования учащихся. 	<p>родителям; сформировать и закрепить у обучающегося веру в свои силы, возможность достижения даже субъективно сложного результата; сформировать у учащихся привычки и мысли, ведущие к успеху.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся: стабилизировать позитивные познавательные и социально значимые мотивы, создать активную установку на позитивное принятие учебной и познавательной деятельности; выявить ведущие мотивы конкретного ученика и организовать учебный процесс с их учётом; соотнести предлагаемый материал с личным опытом ученика и предложить новые, лично осмысленные и обогащающие ученика знания; ставить творческие задачи, требующие применения полученных знаний, формулировать проблемные задания, которые могут быть решены только тогда, когда ученик освоил определённые знания и умения; выявлять мотивационный ресурс ученика - то, что ученику по настоящему интересно и что может его заинтересовать в постановке и достижении образовательных задач. • Создавать условия для самомотивирования обучающихся: создать и продемонстрировать уважительное отношение к ученику, подчеркнуть его самооценку; создать у учеников ощущение личностной значимости и собственного позитивного социального статуса; вовлечь учеников в самостоятельное формулирование личных целей, связанных с усвоением материала; поощрить интеллектуальную любознательность и готовность к исследовательскому риску; формирование у учеников положительное отношение к окружающему миру, сформировать привычки опираться на собственные 	<p>так, чтобы ученики почувствовали свой успех.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Выстраивает деятельность на уроке с учётом уровня развития учебной мотивации. • Владеет большим спектром материала и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета. • Использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности. • Создаёт доброжелательную атмосферу на уроке. • Активизирует творческие возможности обучающихся. • Демонстрирует практическое применение изучаемого материала. • Поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий. • Даёт возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности. • Создаёт условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты. • Даёт возможность обучающимся использовать самоконтроль и самооценку при проведении занятия. • Грамотно использует взаимный контроль учеников при проведении занятий.
--	---	--

	силы; сформировать готовность учеников нести ответственность за свои поступки; развить навыки общения в различных условиях и с разными людьми при решении образовательных задач; сформировать у учеников умение осуществлять взаимную оценку и самооценку при решении образовательных задач.	
--	--	--

Таблица 8

Виды, формы и методы контроля.

№ п/п	Название блоков, модулей, тем	Форма и метод контроля, наименование контрольного мероприятия	Вид контроля
Блок 1. Вводный			
1.1	О чем и для кого данный курс?	Фронтальное обсуждение, анкетирование	Текущая аттестация
Блок 2. Об образовательной мотивации и ее диагностике			
2.1	Что такое образовательная мотивация?	Фронтальное обсуждение	Текущая аттестация
2.2	Как провести диагностику образовательной мотивации учеников?	Анализ выполнения практического задания	Текущая аттестация
Блок 3. Способы формирования (развития) образовательной мотивации учеников			
3.1	Как создать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности?	Групповое обсуждение Анализ выполнения практического задания и самостоятельной работы	Текущая аттестация
3.2	Как создать условия для позитивной мотивации обучающихся?	Групповое обсуждение Анализ выполнения практического задания и самостоятельной работы	Текущая аттестация
3.3	Как создать условия для самомотивирования обучающихся	Групповое обсуждение Анализ выполнения практического задания и самостоятельной работы	Текущая аттестация
Блок 4. Создание целевого кейса			
4.1	Как создать кейс с описанием конкретного случая работы по формированию (повышению) образовательной мотивации учащихся?	Фронтальное обсуждение	Текущая аттестация
5	Итоговая аттестация	Публичная защита портфолио	Итоговая аттестация Повторная диагностика

3.4. Условия реализации программы формирования мотивационной компетентности педагога

Группа условий формирования мотивационной компетентности может включать в себя, представленные ниже в табл. 9 ресурсы.

Таблица 9

Перечень учебно-методических материалов

№ п/п	Название блоков, модулей, тем	Перечень учебно-методических материалов
Блок 1. Вводный		
1.1	О чем и для кого данный курс?	Опросный лист для входного опроса Опросный лист для самооценки мотивационной компетентности педагога
Блок 2. Об образовательной мотивации и ее диагностике		
2.1	Что такое образовательная мотивация?	Презентация преподавателя Информационные ресурсы курса Рабочие листы для работы (для фиксации идей, рабочих моментов и пр.); Выдержки из нормативных документов
2.2	Как провести диагностику образовательной мотивации учеников?	Презентация преподавателя Информационные ресурсы по теме Бланки методики оценки учебной мотивации. Рабочие листы для работы (для фиксации идей, рабочих моментов и пр.)
Блок 3. Способы формирования (развития) образовательной мотивации учеников		
3.1	Как создать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности?	Презентация преподавателя Информационные ресурсы по теме Описание кейсов для работы на занятии Рабочие листы для работы (для фиксации идей, рабочих моментов и пр.)
3.2	Как создать условия для позитивной мотивации обучающихся?	Презентация преподавателя Информационные ресурсы по теме Описание кейсов для работы на занятии Рабочие листы для работы (для фиксации идей, рабочих моментов и пр.)
3.3	Как создать условия для самомотивирования обучающихся?	Презентация преподавателя Информационные ресурсы по теме Описание кейсов для работы на занятии Рабочие листы для работы (для фиксации идей, рабочих моментов и пр.)
Блок 4. Создание целевого кейса		
4.1	Как создать кейс с описанием конкретного случая работы?	Презентация преподавателя Информационные ресурсы по теме Схема описания кейса. Рабочие листы для работы (для фиксации идей, рабочих моментов и пр.)

	по формированию (повышению) образовательной мотивации учащихся?	
5	Итоговая аттестация	Критерии оценки итоговой работы Итоговый опрос.

Перечень материалов, входящих в состав пакета обучающихся (при наличии)

Нормативные документы (электронный вид), учебно-методические материалы и информационные ресурсы, предлагаемые обучающимся: опорные тексты, материалы презентаций, задания для практической и самостоятельной работ.

***Учебно-методические и информационные ресурсы
Основная литература:***

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572с.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. Монография. С.-Пб.: Алетейя, 2000. 463 с.
3. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984, №1.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение. 1990.
5. Метапредметные компетенции педагога : Монография // Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 320 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
7. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета. - 2006. - №1. - С. 15-20.
8. Шадриков В.Д. Тест рефлексии деятельности [Текст] /В.Д.Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова. – М.: Университетская книга, 2015.
9. Шадриков В.Д., Карпов А.В, Кузнецова И.В., Профессионализм педагога. М.: Логос, 2012. 125 с.

Дополнительная литература:

1. Аминов Н.А., Болотов И.А., Воробьев А.Н. Психологический отбор на педагогические специальности. Ярославль, Из-во НПЦ "Психодиагностика", 1994, 57 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 688с.
3. Анисимов О.С. Профессиональное мышление преподавателя // Вестник высшей школы. - №9. - 1987.- С.40-45.

4. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии, 1984, № 1, С.52-57 .
5. Белкина В.Н., Карпов А.В., Ревякина О.В. Теория и практика формирования профессиональной педагогической рефлексии. Ярославль, ЯГПУ, 2006. – 325с.
6. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Педагогика 1997. – 286 с.
7. Ванек Д., Манн Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижений и контроля за действием. // Вопросы психологии. – 1989. - № 3. – С. 21 – 28.
8. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека [Текст] / С.А. Дружилов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2010. - № 5.
9. Кардель Е.В. Секреты «Формулы успеха» [Текст]. Кадровый бизнес в России (Теория, практика, аналитика). – Смоленск. Издательство «Смоленская городская типография», 2017.
10. Кашапов М.М. Ключевые компетенции педагогов старшего звена школы // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. М.-Ярославль, «Российское психологическое общество», 2003. С. 110 - 112. (совместно с И.В.Корневой).
11. Кашапов М.М. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. Том 1 // Международный сборник статей / Под ред. проф. М.М.Кашапова. М.- Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2005. С. 12 – 17. (В соавторстве с В.-Д.Веблером).
12. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации. Учебное пособие. Ярославль, ЯрГУ, 1992. 83 с.
13. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов: Проблемы, поиски, опыт. СПб, 1992, с.12-19.
14. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
15. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности // Советская педагогика, 1990, №8, с.82-88.
16. Модель специалиста с высшим профессиональным образованием / Под ред. В.Д.Шадрикова. М., 2003.
17. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. СПб.: Питер, 2007. – 206с.
18. Никитина Л.Е., Липский И.А., Майорова-Щеглова С.Н., Наместникова Г.А. Педагогическое прогнозирование [Текст] / под ред. Л.Е. Никитиной. М.: МПСИ, 2009. – 288 с.

19. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М.: Онега, 1994.
20. Практикум по возрастной психологии [Текст]: Учеб. пособие /Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006.
21. Психология педагогической ситуации // Под ред. Кашапова М.М. /Яросл. ун-т. Ярославль, 1996. 131 с.: Деп. в ИНИОН РАН N 52113 от 4.12.96 г.
22. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. /Пер. с англ. М.:Когито-Центр, 2001.
23. Содержание деятельности педагога-психолога [Текст]: методические рекомендации/ авт. – сост.: Н.П.Анимова, О.В.Большакова, И.В.Кузнецова, Н.Г.Рукавишникова, И.В.Серафимович, М.Н.Хахунова; под общ. Ред. И.В.Кузнецовой – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015.
24. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
25. Шестакова Е. Успешная короткая презентация. [Текст]. – СПб.: Питер, 2015.
26. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

4. Формирование технологической компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Актуальность проблемы формирования и развития технологической компетентности педагога вызвана интеграционными и информационными процессами, происходящими в обществе, становлением новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство.

Анализ рынка труда, позиция работодателей и заказчика показывают, что на сегодняшний день остро стоит вопрос насыщения рынка труда педагогами образовательных организаций, соответствующих требованиям современных профессиональных стандартов, а также проблема приведения профессиональной деятельности педагогов в соответствие с возросшими требованиями к качеству и разнообразию образовательных услуг со стороны родителей и самих детей. Все более актуальной становится задача учёта запросов детей с особыми образовательными потребностями, необходимость выстраивания для них индивидуальной образовательной траектории. В связи с этим большое значение приобретает готовность педагогов, как к групповому, так и к индивидуализированному применению современных педагогических технологий образования.

Актуальность формирования и развитие технологической компетентности педагогических работников, соответствующей современным требованиям к содержанию и результатам профессиональной деятельности, определяется нормативно-правовыми документами: Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 года; Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования и др.

Для региональной системы образования актуальность ППК состоит в повышении уровня технологической профессиональной компетентности специалистов, решающих задачи формирования заданных ФГОС образовательных результатов и универсальных учебных действий обучающихся.

Методологическими и теоретическими основаниями программы формирования технологической компетентности педагога являются:

- работы по аксиологии и философии образования (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.);
- компетентностный подход (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, др.);
- технологический подход к обучению (В.П. Беспалько, Н.Л. Галеева, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Н.Н. Михайлова, Г.К. Селевко и др.)

- теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога (Н.Н. Манько, Е.И. Никифорова).

По мнению Е.И. Никифоровой, *«технологическая компетентность»* - компонент целостной профессионально-личностной структуры, определяется как комплекс когнитивных, операционально - деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности педагогическим работником реализовывать педагогический процесс с гарантированными результатами». Технологическая компетентность необходима для реализации обобщенной трудовой функции «педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования». Она проявляется в трудовых функциях педагога, связанных с обучением, воспитанием и развитием обучающихся.

4.1. Содержание и формы программы формирования технологической компетентности педагога

Содержание программы формирования технологической компетентности педагога может включать в себя, представленные ниже темы и формы реализации.

Тема 1. Диагностический инструментарий

Тема 1.1. Тестинг на тему «Современные образовательные технологии»

Выполнение тестов: «Тест на проверку технологической компетентности педагога, реализующего игровую технологию», «Тест на проверку технологической компетентности педагога, работающего с применением технологии проблемного обучения», «Тест на проверку технологической компетентности в области развития критического мышления», «Тест на проверку технологической компетентности педагога, реализующего технологию портфолио», «Тест на проверку технологической компетентности педагога, работающего с применением технологии саморазвития личности А.А. Ухтомского-Г.К. Селевко», «Тест на проверку технологической компетентности педагога, работающего с применением технологии ИСУД (технология учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности Н.Л. Галеевой).

Задание для практической работы 1.1:

1. Ознакомьтесь с содержанием тестов по современным образовательным технологиям.

2. Ответьте на вопросы тестов.

3. Посчитайте количество набранных Вами баллов по каждому тесту и определите уровень сформированности Вашей компетентности по данному вопросу.

4. Ознакомьтесь с предложениями по минимизации профессиональных дефицитов.

Тема 1.2. Самоопределение обучающихся в методологии проведения педагогического исследования.

Содержание понятий «метод обучения», «технология обучения», «диагностика», «современные методы, технологии обучения и диагностики». Классификация методов и технологий обучения. Особенности технологии саморазвития личности А.А.Ухтомского – Г.К.Селевко, технологии учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности Н.Л. Галеевой, КСО.

Задание для практической работы 1.2.

1. Изучите тексты, описывающие технологию саморазвития личности А.А.Ухтомского – Г.К.Селевко, технологию учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности Н.Л.Галеевой, КСО.

2. Выберите одну из предложенных технологий, наиболее соответствующую Вашим профессиональным взглядам и предпочтениям.

3. Заполните матрицу «Характеристика образовательной технологии (по классификации Г.К.Селевко)», обозначив позиции по выбранной Вами технологии.

4. Составьте на основании матрицы характеристику выбранной Вами технологии.

5. Сформулируйте актуальность выбора с точки зрения повышения уровня Вашей технологической компетентности.

Тема 2. Проектирование педагогических технологий

Тема 2.1. Проектирование педагогического исследования

Формулирование цели и задач исследования. Принципы отбора исследовательского инструментария в соответствии с выбранной технологией. Механизмы и план реализации исследования. Определение ограничений и рисков.

Задание для практической работы 2.1:

1. Посмотрите фрагменты учебных занятий.

2. Назовите применённую педагогом образовательную технологию.

3. Ответьте на вопросы:

- Каковы были цель и задачи педагога?
- Какими инструментами он пользовался?
- Каков был порядок его действий?
- Какие риски и ограничения ему необходимо было учесть?
- Что бы Вы на месте педагога сделали по-другому и почему?

Тема 2.2. Разработка проекта педагогического исследования.

Сущность педагогического исследования. Различия исследований в практической и научной педагогической деятельности. Взаимосвязь основных характеристик педагогического исследования. Замысел исследования. Этапы исследования и их задачи. Отбор инструментария исследования. Результаты исследования.

Задание для самостоятельной работы 2.2:

1. Выберите фокус-группу для проведения педагогического исследования.

2. Выберите одну из современных образовательных технологий, на основе которой Вы хотели бы провести исследование.

3. Сформулируйте условия выбора методов и технологий обучения членов данной фокус-группы.

4. Разработайте алгоритм применения технологии с выбранной фокус-группой.

5. Разработайте проект педагогического исследования.

Тема 3. Проектирование учебных занятий на основе современных педагогических технологий

Тема 3.1. Сценарирование учебного занятия на основе одной из современных образовательных технологий.

Замысел учебного занятия. Место и роль данного учебного занятия в курсе. Учёт образовательных стандартов, программных требований, стратегии развития образовательной организации при проектировании учебного занятия. Определение специфики, особого предназначения данного занятия. Учёт особенностей отдельных обучающихся, классного коллектива. Выбор образовательной технологии, структуры урока, содержания, методов, средств, форм обучения. Определение условий, способствующих эффективности учебного занятия. Самоанализ учебного занятия.

Задание для самостоятельной работы 3.1.

1. На основе разработанного проекта проведите учебное занятие с использованием одной из современных образовательных технологий.

2. Сделайте самоанализ проведённого учебного занятия с позиции соблюдения требований к образовательной технологии.

3. Выслушайте аналитические высказывания, замечания, предложения коллег по поводу проведённого Вами учебного занятия.

4. Сделайте выводы о том, что в дальнейшем Вам следует изменить при использовании на практике данной образовательной технологии.

5. Посетите в роли методиста, эксперта не менее двух учебных занятий Ваших коллег и проанализируйте качество их педагогической деятельности.

Тема 3.2. Способы презентации результатов педагогического исследования.

Графические средства презентации: диаграммы, таблицы, схемы и пр. Научный доклад. Научно-методическая статья. Методическая разработка для учителей. Дополнительные образовательные программы. Учебное пособие. Уместность и целесообразность использования разных способов. Методические рекомендации для обучающихся.

Задание для практической работы 3.2.

1. Выберите наиболее выразительные графические средства презентации для каждого объекта исследования и наглядно представьте результаты.

2. На основе полученных в ходе педагогического исследования данных составьте методические рекомендации для обучающихся.

3. На основе полученных в ходе педагогического исследования данных составьте макет научного доклада, научно - методической статьи, методической разработки для учителей (по выбору).

4. Определите примерные темы дополнительных образовательных программ с целью минимизации метапредметных дефицитов обучающихся.

Тема 3.3. Анализ и экспертная оценка результатов исследования.

Педагогический анализ. Взаимооценка учебного занятия по образовательной технологии (Peer-To-Peer), самооценка. Экспертное оценивание.

Задание для практической работы 3.3.

1. Выберите наиболее предпочтительный для Вас способ презентации результатов педагогического исследования.
2. Оформите результаты исследования в рамках выбранного Вами способа.
3. Предложите к обсуждению в группе полученные вами результаты исследования.

Итоговая аттестация

Практическое занятие.

Задание для практической работы:

1. Повторно ответьте на вопросы тестов.
2. Посчитайте количество набранных Вами баллов по каждому тесту и определите уровень сформированности Вашей компетентности по данному вопросу.
3. Сравните результаты данного замера с предыдущим.
4. Ознакомьтесь с предложениями по минимизации оставшихся профессиональных дефицитов и наметьте для себя способы их устранения.

В процессе реализации программы планируется использование следующих методов обучения:

- традиционные методы проблемного и практико-ориентированного характера, основанные на взаимодействии преподавателя с обучающимися в режиме дистанционного обучения, включая интерактивное общение по электронной почте, в Skype и пр.;
- методы активизации образовательного процесса, позволяющие обучающимся овладеть типовыми схемами деятельности по решению профессиональных задач;
- метод моделирования, позволяющий создать образ объекта профессиональной деятельности;
- метод анализа ситуации, где обучающийся находится в режиме выполнения и продуцирования задания, проживает конкретные ситуации, приобщается к конструированию новых объектов, процессов;
- метод ситуационного анализа, направленный на решение узконаправленных проблем организации, возникающих в педагогической практике обучающихся, с помощью обыгрывания;
- метод ситуаций-оценок, представляющих описание чужого педагогического опыта и оценку его эффективности.

4.2. Технология формирования технологической компетентности педагога

Название технологии. Формирование технологической компетентности педагога.

Технология разработана на основе теории саморазвития личности А.А.Ухтомского - Г.К.Селевко. В технологии саморазвития личности ставится многообещающая цель – создать и поддерживать у обучающихся доминанту на самосовершенствование, на осознанное и целенаправленное улучшение личностью самой себя, в том числе в профессиональной деятельности. *Доминанта самосовершенствования личности становится в педагогическом процессе целью и средством.*

В основе технологии идеи А. А. Ухтомского:

- осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития;
- участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт успеха и тренинг достижений;
- адекватные стиль и методы внешних воздействий; условий обучения и уклада жизнедеятельности.

Технология формирования технологической компетентности педагога «ДАСИД» включает этапы:

- диагностика (тестинг - выявление профессиональных дефицитов педагогов на обще технологическом и конкретно технологическом уровне);
- анализ (анализ видеокейса, взаимооценка учебного занятия по образовательной технологии (Peer-To-Peer), самоанализ проведенного учебного занятия);
- самокоррекция (участие педагога в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт успеха через сценирование и презентацию учебного занятия на основе одной из современных образовательных технологий);
- итоговая диагностика (повторное тестирование педагогов и сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики).

Цель и задачи, решаемые в процессе использования технологии.

Целью технологии развития технологической компетентности педагога является формирование метапредметного понимания технологии как научной и практически обоснованной системы деятельности, применяемой педагогом в целях преобразования профессиональной деятельности с целью создания условий для достижения обучающимися планируемых образовательных результатов, соответствующих требованиям государственных стандартов.

Реализация программы повышения квалификации должна обеспечить обучение, имеющее опережающий характер. Содержание подготовки обучающихся должно способствовать изменению отношения и позиции педагогов к профессиональной деятельности, чтобы результатом повышения квалификации были качественные преобразования профессиональной компетентности в целом. Формирование технологической компетентности как компонента профессиональной, должно проявляться в готовности алгоритмизировать профессиональную деятельность на основе педагогических технологий.

К числу объектов, требующих пересмотра и содержательного преобразования, относятся следующие:

- «знания, умения, навыки» обучающихся как приоритетную цель в системе традиционного обучения; их место начинают занимать ценности мышления, творчества, компетентностей личности;

- иерархия целей образования: интегративные цели обучения доминируют над предметными, системно-деятельностный подход вытесняет объяснительно-иллюстративный;

- образовательные ценности и смыслы для самих обучающихся: не «вы должны выучить и воспроизвести...», а «мы поможем вам овладеть и применить...»;

- характер педагогических отношений: учебное сотрудничество вместо авторитаризма, партнерство в познании и деятельности вместо запоминания готовых знаний.

Задачи технологии развития технологической компетентности педагога предполагают формирование следующих профессиональных умений:

- с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами с целью достижения максимально возможного уровня планируемых образовательных результатов каждым обучающимся;

- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его преобразование и использование с учётом изменяющихся требований;

- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы и задачи на основе интеграции ресурсов;

- оценить имеющиеся, спроектировать и обеспечить необходимые и достаточные условия для личностного развития обучающихся;

- минимизировать эффект влияния неблагоприятных факторов на обучающихся;

- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

С целью формирования технологической компетентности должны быть созданы определенные организационно-педагогические и дидактико-методические условия, при которых у обучающихся будет формироваться технологическая компетентность во всех её компонентных проявлениях: когнитивном, ценностно-смысловом, операционально-деятельностном, дидактико-проектировочном, рефлексивно – аналитическом.

Условия, в которых может быть использована технология.

Основными методами формирования технологической компетентности являются практические занятия, направленные на решение разного рода педагогических задач на основе задаваемых ситуаций, моделирования разнообразных педагогических ситуаций и их решения и анализа, проектирования собственной педагогической системы.

Важным компонентом обучения при таких формах является аналитико-рефлексивная деятельность обучающихся, позволяющая на каждом этапе отслеживать свои достижения, четко и однозначно определять свои успехи и возникающие проблемы.

Важным условием обучения является организация профессионально - ориентированного взаимодействия участников образовательного процесса на каждом занятии, позволяющего обучающимся актуализировать профессиональные проблемы в обсуждении, обучаться через анализ образцов педагогического опыта, проявлять свою компетентность в необходимых предлагаемых учебных действиях и т.п.

Эффективность таких подходов к организации обучения оценивается через решения следующих учебных задач: расширение информационного поля о содержании и условиях применения методов, приемов, технологий, применяемых педагогами в организации образовательного процесса в школе; формирование ценностей, смыслов и отношений к ориентированному на запланированный результат образовательному процессу, изменение ценностных установок по отношению к проектированию педагогической системы, как реально возможной и необходимой, как существенному компоненту профессиональной компетентности; формирование умений и навыков осуществления педагогического процесса (умения применять адекватно и оптимально методы, способы, выбирать технологии и их реализовывать на практике) и управления им; формирование умений создавать дидактические условия, ориентированные на результат; навыков продуктивного общения и взаимодействия с участниками образовательного процесса; совершенствование рефлексивно - аналитических умений, позволяющих выстраивать образовательный процесс на диагностической основе; формирование умений анализа педагогической деятельности, её результативности; навыка работы с педагогической проблемой и поиска оптимального пути её разрешения.

Максимальная приближенность к реальной педагогической деятельности, профессионально - ориентированное взаимодействие участников образовательного процесса, предоставление возможностей проявить себя как профессионала, ориентация учебного процесса на профессионально - личностные проблемы слушателей способствуют формированию субъектной позиции педагога, следовательно, не происходит отчуждения педагогов от процесса повышения квалификации, и в конечном итоге обеспечивает формирование технологической компетентности учителя.

Таким образом, эффективность обучения зависит от соблюдения ряда организационно - педагогических условий, а именно:

- *обеспеченность процесса повышения квалификации ресурсами* (учебно-методический комплекс, наличие инвариантного и вариативного компонентов повышения квалификации, научно - методическое сопровождение, консультативная поддержка);

- *стимулирование повышения квалификации и его результата на основе лично - значимой деятельности обучающихся;*

- создание личностно-развивающей образовательной среды (поддержка и сопровождение развития, организация диалогического взаимодействия, включение рефлексивного компонента взаимодействия);

- дидактико-методических условий, которые сформулированы следующим образом: определение системы целей, отражающих профессиональные запросы и дефициты обучающихся; определение содержательных дидактических единиц обучения, направленных на формирование технологической компетентности; моделирование динамической системы повышения квалификации; определение индивидуальной образовательной траектории формирования [7].

Приоритетным дидактическим условием обеспечения результативности обучения, направленного на формирование технологической компетентности педагогов, является мониторинг формирования технологической компетентности на основе применения тестинга, в котором определены критерии и показатели на двух уровнях технологической компетентности: обще дидактическом и конкретно дидактическом.

4.3. Контроль и оценка результатов освоения технологической компетентности педагога

Комплект оценочных средств предназначен для оценки текущих, и итоговых результатов освоения программы представлены в табл. 10; 11.

Таблица 10

Контролируемые результаты

Знает (понимает)	Умеет	Владеет (опыт)
<ul style="list-style-type: none"> - Знает сущность понятий «метод обучения», «технология обучения» - Раскрывает сущность понятия «диагностика» и «анализ» в процессе обучения - Называет современные методы, технологии обучения, диагностики и анализа - Знает различные классификации методов и технологий обучения - Знает оптимальные условия выбора методов, технологий обучения и диагностики, анализа - Знает алгоритм применения технологий обучения 	<ul style="list-style-type: none"> - Осуществляет выбор методов, технологий обучения и диагностики и анализа, адекватных поставленной цели - Демонстрирует использование методов, технологий обучения и диагностики и анализа для различных возрастных групп обучаемых - Находит в конкретных примерах учебного процесса используемые методы и технологии 	<ul style="list-style-type: none"> - Самостоятельно разрабатывает учебное занятие с использованием современных методов, технологий обучения и диагностики, анализа - Использует в практической деятельности различные методы, технологии обучения и диагностики, анализа - Самостоятельно проводит анализ (самоанализ) учебного занятия с точки зрения использованных методов, технологий обучения и диагностики и анализа

Таблица

Виды, формы и методы контроля

№ п/п	Наименование модуля, раздела, темы программы	Форма и метод контроля, наименование контрольного мероприятия	Вид контроля
1	Блок 1	Практическая работа №1, 2	Текущий
2	Блок 2	Практическая работа №3, самостоятельная работа №1	Текущий
	Блок 2	Самостоятельная работа №2, практическая работа №4	Текущий
4	Итоговая аттестация	Практическая работа №5	Итоговый

Таблица 11

Уровни сформированности технологической компетентности педагога

№	Уровни	Содержательное описание уровня	Основные признаки уровня
1.	базовый	1. Знает сущность понятий «метод обучения», «технология обучения»	1.1. Называет подходы к определению понятия «метод обучения», «технология обучения». 1.2. Узнает название методов и технологий по их описаниям.
		2. Раскрывает сущность понятия «диагностика» в процессе обучения	2.1. Называет функции диагностики и требования к ее проведению. 2.2. Объясняет разницу между понятиями «диагностика», «контроль», «проверка» и «оценивание» результатов дидактического процесса. 2.3. Различает понятия виды и формы результатов учебного процесса. 2.4. Перечисляет виды оценки результатов учебной деятельности обучающихся.
		3. Называет современные методы, технологии обучения и диагностики, анализа	3.1. Называет сущностные характеристика традиционных методов обучения (словесных, наглядных, практических). 3.2. Объясняет разницу между традиционными, активными и интерактивными методами. 3.3. Распознает сущностные отличия между понятиями «метод обучения» и «технология обучения». 3.4. Перечисляет основные методы диагностики результатов обучения.
		4. Знает различные классификации методов и технологий обучения	4.1. Перечисляет различные классификации методов и технологий обучения. 4.2. Объясняет признаки, лежащие в основе различных классификаций методов и технологий обучения.
		5. Знает оптимальные условия выбора методов и технологий обучения и диагностики и анализа	5.1. Называет условия, влияющие на выбор методов и технологий обучения, и диагностики. 5.2. Объясняет выбор методов обучения с учетом поставленной цели. 5.3. Перечисляет технологии обучения, соответствующие конкретной цели учебного

			<p>процесса.</p> <p>5.4. Приводит примеры выбора методов и технологий обучения и диагностики и анализа в зависимости от других (кроме цели) условий, оказывающих на них влияние.</p>
		6. Знает алгоритм применения технологий обучения	<p>6.1. Называет алгоритм реализации конкретной технологии обучения.</p> <p>6.2. Понимает назначение каждого элемента алгоритма технологии обучения.</p>
		7. Демонстрирует использование методов и технологий обучения и диагностики и анализа результатов для различных возрастных групп обучаемых	<p>7.1. Приводит примеры использования методов, технологий обучения и диагностики для конкретной возрастной группы обучаемых.</p> <p>7.2. Сравнивает особенности применения методов обучения и диагностики для двух возрастных групп обучаемых.</p>
		8. Находит в конкретных примерах учебного процесса используемые методы и технологии	<p>8.1. Распознает внутреннюю и внешнюю сторону методов обучения на конкретном примере учебного занятия.</p> <p>8.2. Называет используемую в конкретном примере технологию и дает характеристику ее этапов.</p>
2	повышенный	1. Осуществляет выбор методов и технологий обучения, и диагностики, анализа адекватных поставленной цели	1.1. Демонстрирует на конкретном примере выбор методов и технологий обучения и диагностики и анализа в зависимости от поставленной цели.
		2. Самостоятельно разрабатывает учебное занятие с использованием современных методов и технологий	2.1. Самостоятельно разрабатывает технологическую карту урока с использованием современных методов и технологий обучения.
		3. Использует в практической деятельности различные методы и технологии обучения и диагностики, анализа	3.1. Объясняет целесообразность использования методов диагностики результатов обучения учащихся.
		4. Самостоятельно проводит анализ (самоанализ) учебного занятия с точки зрения использованных методов, технологий обучения и диагностики, анализа	<p>4.1. Производит оценку эффективности использования методов, технологий обучения и диагностики, анализа</p> <p>4.2. Составляет рекомендации по совершенствованию учебного занятия с точки зрения методов, технологий обучения и диагностики, анализа</p>

4.4. Условия реализации программы формирования технологической компетентности педагога

Материально-технические условия.

Для проведения аудиторных занятий необходимы ПК, проектор, для демонстрации презентаций и медиа ресурсов, флип - чарт для организации практических работ, бумаги для записей, фломастеры.

Для выполнения итоговой работы обучающийся должен иметь возможность пользоваться персональным компьютером с доступом к сети Интернет, методическими ресурсами образовательного учреждения по месту работы и ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования».

Информационное обеспечение: при проведении практических работ обучающиеся обеспечиваются информационно-методическими материалами в электронном виде.

Учебно-методическое обеспечение учебного процесса включает в себя мультимедийные презентации, тексты, методические рекомендации, инструкции, цифровые образовательные ресурсы.

Учебно-методические и информационные ресурсы.

Обязательная литература:

1. Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования: сборник работ участников сетевой экспериментальной площадки [Текст]. /Автор-сост. Галеева Н.Л. «Перспектива», 2012. 424с

2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Монография [Текст] / М.В. Кларин. –2-е издание. – М.: «Луч», 2018 – 640 с.

3. Метапредметные компетенции педагога : Монография // Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 320 с.

4. Педагогические технологии в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / Л. В. Байбородова [и др.] ; под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2018. — 258 с. — (Серия : Образовательный процесс).

5. Селевко, Г.К. Энциклопедии образовательных технологий [Текст]. - М.: НИИ школьных технологий, 2006

6. Чернявская, А.П. Становление партнёрской позиции педагога: Монография [Текст]. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.

7. Я – эффективный учитель: как мотивировать к учебе и повысить успешность «слабых» учащихся: учебно – методическое пособие [Текст] /Составители: Н.В. Бысик, В.С.Евтюхова, М.А. Пинская. – М: Университетская книга, 2017.164с.

Дополнительная литература:

1. Галеева Н.Л. Управление ростом и реализацией профессиональных компетенций учителя в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности (ресурсный и методический аспект) [Текст]: Монография, 2009. –М.: АПК и ППРО. –132с.

2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя [Текст] / А.А. Гин. – 9-е изд. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. – 112 с.
3. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Л.К. Гребенкина. – М. : 2000. – 441 с.
4. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.
5. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения [Текст]. - М.: Народное образование, 2004
6. Манько, Н.Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.Н. Манько. – Уфа, 2000. – 227 с.
7. Никифорова, Е.И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации : автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.И. Никифорова. – Чита, 2007. – 242 с
8. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ.высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина[Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
9. Официальный сайт: Технология ИСУД индивидуальный стиль учебной деятельности. » [Электронный ресурс]. – <http://technologia-isud.ru> (дата обращения 01.03. 2019).

5. Формирование методической компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Методическую компетентность можно рассматривать как базовую в профессиональной компетентности педагога любой специальности: учителя-предметника, классного руководителя, педагога дополнительного образования, воспитателя дошкольного учреждения и других. Она тесно связана с другими профессиональными компетентностями (например, целеполагания, проектировочной, технологической) и направлена на обеспечение выполнения трудовых функций Профессионального стандарта педагога, а именно: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса; педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Опираясь на исследования ученых, можно сформулировать следующее понятие «методическая компетентность педагога».

Методическая компетентность – это интегральное качество педагога, обеспечивающее его готовность и способность решать исследовательские и инновационные задачи в сфере образования; конструировать образовательный процесс; разрабатывать и реализовывать образовательные программы, диагностические и педагогические методы (технологии, формы); осуществлять анализ и мониторинг эффективности образовательной деятельности; обобщать педагогический опыт; систематизировать и распространять методические материалы (знания); заниматься самообразованием и самосовершенствованием.

Структура компетентности содержит 3 составляющих: знания (теория вопроса и практическое знание), умения (практические действия на базе теоретического знания), владение (эффективные действия за счет многократно апробированных успешных практик и накопления опыта их применения).

Формирование методической компетентности – процесс многофакторный и непрерывный, он связан с постоянным приростом и углублением теоретических знаний педагога (в первую очередь в вопросах методики обучения, воспитания и развития обучающихся и воспитанников), приобретением им эффективного методического опыта (например, реализации методов, технологий; создания учебного контента), а также способностью в разных формах и способах передавать свои авторские идеи, методики представителям профессиональных сообществ.

На первом этапе формирование методической компетентности осуществляется на базовом (репродуктивном) уровне и характеризуется способностью педагога перенести наработанный прежними поколениями методический опыт, в свою профессиональную деятельность, осознать его и вычленив индивидуальные пути профессионального становления и развития.

Второй этап характеризуется развитием сформированных компетенций и приобретением новых. Самообразование позволяет педагогу получать новые психолого-педагогические и методические знания, совершенствовать способы умственных и практических действий, укреплять профессионально-личностные

качества, тем самым формировать методическое мышление. По прошествии определенного времени педагог переходит на продуктивный уровень методической компетентности. Процесс становится не просто познавательным, но и конструктивно-преобразовательным. Педагог включается в поиск новых, педагогически значимых и целесообразных методик, технологий обучения, воспитания и развития. Авторские идеи, активная инновационная деятельность формируют собственный методический стиль, выводя специалиста на повышенный уровень овладения методической компетенцией, тем самым обеспечивается способность к передаче, созданного педагогом, методического знания коллегам, расширения зоны методического влияния педагога на образовательный процесс в целом и динамику качества образования.

Достижение определенного уровня методической компетентности детерминируется наличием специальных условий для ее формирования и развития, которые необходимо создавать как в процессе подготовки педагога (выпускника вуза) к профессиональной деятельности, так и в последующем процессе его профессионального становления и развития, включая и дополнительное профессиональное образование. Изучение теоретических положений, методик, практические занятия по освоению методик, технологий и знакомство с эффективным опытом коллег обеспечат формирование методических умений, а самостоятельная работа по производству методического знания будет способствовать развитию методического мышления и конструктивно-преобразовательной творческой методической деятельности педагога.

5.1. Содержание и формы реализации программы формирования методической компетентности педагога

Как было ранее отмечено, методическая компетентность является базовой в профессиональной компетентности педагога в целом и очень тесно связана с другими компетентностями, в частности в контексте владения методиками. Исходя из того, что отдельные методические компетенции³⁷ формируются в рамках дополнительных профессиональных программ предметной направленности (например, компетенции по разработке и реализации рабочих программ, конструированию образовательного процесса и другие), программ формирования других метапредметных компетентностей (например, технологической, оценочной) содержание программы формирования методической компетентности может включать в себя, представленные ниже темы и формы ее реализации.

Тема 1. «Методическая компетентность педагога»

Теоретическая часть. Понятие методическая компетентность, ее место в системе компетентностей. Значимость методической компетентности педагога в контексте реализации ключевых задач развития образования, введения профессиональных стандартов.

37 Входящие в паспорт методической компетентности педагога.

Структура методической компетентности. Средства формирования и развитие методической компетентности педагога (непрерывное образование, внутрифирменное образование, самообразование, повышение квалификации и профессиональная переподготовка).

Характеристика программы по формированию методической компетентности: цели и задачи, содержательные аспекты и основания их включения в программу, формат итоговой аттестации и требования к итоговому продукту.

Наименования практических работ. Соотнесение компонентов методической компетентности с положениями профессионального стандарта.

Выявление дефицитов методической компетентности. Определение путей их устранения и индивидуальных результатов освоения программы. Обучающимися.

Контролируемый результат. Понимание сущности методической компетентности. Умение выявлять собственные дефициты методической компетентности и определять пути их устранения.

Тема 2. «Методическая тема как системообразующий элемент самообразования и саморазвития педагога»

Теоретическая часть. Непрерывное профессиональное развитие педагога. Самообразование и саморазвитие: формы. Общая схема самообразования.

Методическая тема педагога: понятие и ее предназначение. Общая схема работы по методической теме: выбор темы, планирование, изучение, апробация, оценка и анализ результатов.

Наименование практических работ. Разработка программы профессионального развития педагога.

Выбор и обоснование методической темы, планирование работы по методической теме.

Наименование самостоятельной работы. Реализация плана работы по методической теме и подготовка отчета³⁸ (возможно формирование методического портфолио³⁹).

Контролируемый результат. Умение педагога анализировать собственную деятельность, разрабатывать и реализовывать программу профессионального роста, в том числе и посредством работы по методической теме.

Тема 3. «Методический продукт педагога как результат производства методического знания»

Теоретическая часть. Методическое знание: понятие, формы методического знания (технология, метод, прием, модель, программа и т. п.).

Методический продукт: виды, требования к структуре и содержанию, алгоритм создания методического продукта.

Экспертиза методического продукта: критерии и инструменты.

38. Формат представления отчета по реализации плана: решаемые задачи в заданный временной период (межсессионный), запланированные работы, выполненные работы, произошедшие изменения в собственной деятельности в ходе работы по методической теме.

39. Формат отчета по самостоятельной работе в форме портфолио - название темы, структурированный перечень материалов (вложенных или планируемых), материалы, отобранные в заданный период

Наименование практических работ. Определение темы итогового методического продукта, обоснование его актуальности, постановка цели и конкретизация задач, определение вида и формата представления.

Подготовка рецензии на методический продукт.

Определение показателей оценки планируемого методического продукта.

Наименование самостоятельной работы. Планирование и реализация плана работы по созданию итогового методического продукта.

Контролируемый результат. Умение планировать деятельность по созданию методического продукта.

Умение оценивать качество методического продукта и отбирать критерии его оценивания.

Тема 4. Педагогический опыт как предмет распространения методического знания

Теоретическая часть. Педагогический опыт как вид и результат методической деятельности педагога. Правила и способы представления и передачи опыта.

Критерии обобщения педагогического опыта: высокая результативность в реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся; новизна, актуальность и перспективность, научная обоснованность. Методы изучения; формы обобщения и представления педагогического опыта.

Представление опыта на публичных мероприятиях.

Наименование практических работ. Самоанализ педагогической деятельности. Разработка схемы анализа, обобщения и представления педагогического опыта.

Наименование самостоятельной работы. Оформление итогового методического продукта и подготовка к его презентации и защите.

Контролируемый результат. Умение обобщать педагогический опыт.

На итоговую аттестацию выносятся методический продукт, создаваемый обучающимся последовательно в рамках самостоятельной работы на основе учебных продуктов, полученных в ходе практических работ.

Реализация программы формирования методической компетентности предполагает активную позицию обучающихся. При конструировании образовательного процесса учитываются потребности обучающихся, их возможности в освоении предлагаемого содержания (например, форма, режим). В содержательные аспекты программы могут вносить изменения (например, расширение отдельных тем за счет включения новых дидактических единиц или практических и самостоятельных работ, а также демонстрации эффективного педагогического опыта обучающихся по владению определенными методическими компетенциями) с учетом конкретных дефицитов методической компетентности педагогов и эффективного опыта, выявленных в рамках диагностики и на основе анализа собственной деятельности обучающимися.

Теоретические положения программы раскрываются посредством лекций, лекций-дискуссий. Возможно использование приемов «Метафора», «Картографирование мыслей», работа с текстом или открытыми источниками, определение семантического аспекта понятий.

Практические положения осваиваются обучающимися в рамках выполнения практических работ (решение практических задач, работа с кейсами, проектирование). Практические работы осуществляются в индивидуальной или групповой формах, возможно проведение игр (ролевые (например, «Конкурс методических разработок»), продуктивные в основе которых лежит деятельность по проектированию), использование приема «Превращение потерь в прибыль» (например, определить прибыль (выгоды) от создания методического продукта или публичного представления собственного опыта). При организации работы обучающихся по выполнению задания в рамках практического занятия по проектированию методического продукта возможно использование логической таблицы построения замысла продукта (приложение 10).

Логическим продолжением практических работ является самостоятельная работа, осуществляемая обучающимися за рамками аудиторных занятий. Самостоятельная работа направлена на овладение обучающимися конкретными компетенциями (способами деятельности) в том числе и посредством создания, представления и защиты итогового методического продукта.

Палитра используемых педагогических средств в рамках конкретной темы может быть представлена технологической картой (приложение 11).

В целях оказания помощи обучающимся в процессе освоения программы целесообразно организовать тьюторское сопровождение, предполагающее оказание помощи обучающимся (конкретному обучающемуся) в ситуациях затруднений, например, в освоении программы (конкретных тем, способов деятельности), применении на практике методик, инструментов, определении специалиста — консультанта по предметной области итогового методического продукта и т.п..

Как было отмечено ранее методическая компонента педагогической деятельности в процессе развития профессионализма педагога, в том числе и посредством дополнительного профессионального образования, становится конструктивно-преобразовательной. Чему в определенной степени способствует включение педагогов в проектную деятельность. Рассмотрим одну из технологий педагогического проектирования, которая может быть использована в реализации данной программы.

5.2. Технология формирования методической компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Ключевым компонентом педагогической деятельности является отбор, создание и совершенствование учебного контента (учебных материалов). Одной из эффективных технологий создания и использования учебных материалов является педагогический дизайн. В рамках реализации программы дополнительного профессионального образования использование данной

технологии направлено на решение двух задач: формирование (развитие) компетенции педагога по применению на практике технологии и обогащение методической копилки педагога за счет производства нового методического знания (создания учебного материала, методического материала).

Название технологии. Педагогический дизайн.

Понятие «педагогический дизайн» было разработано в начале сороковых годов прошлого столетия американским учёным Робертом Ганье. Термин «педагогический дизайн» представляет собой собирательное понятие, которое может использоваться для обозначения таких направлений педагогической науки и практики как разработка учебных материалов, формирование учебной среды (обучающей среды) и построение эффективного учебного (образовательного) процесса. Начиная с восьмидесятых годов прошлого столетия неотъемлемой частью педагогического дизайна стали компьютерные технологии (за технологией создания образовательных Web-ресурсов закрепился термин «Instructional design»). Под педагогическим дизайном в этом контексте понимается деятельность педагога по проектированию и созданию учебных Web – сайтов, онлайн-курсов, или учебного материала в формате мультимедийной разработки и т.п..

Авторы технологии. Роберт Ганье – американский психолог, автор книг по теории обучения. По определению ряда авторов, занимающихся проблемами обучения, родоначальником российского педагогического дизайна является А.Ю. Уваров.

Основы педагогического дизайна и описание опыта его применения нашли отражение в работе ряда специалистов в области психологи, педагоги, философии, IT технологий, культурологи (С.А. Курносовой, И.Г. Александровой, О.В. Беликовой, А.Ю. Уварова, Д.А. Ковалева, М.Н. Радченко и других). Среди публикаций, в том числе широко представленных в сети Интернет, можно выделить:

- Кузнецова А.Г. Инструменты ФГОС ОО: технологии достижения новых образовательных результатов: Методические рекомендации. – Хабаровск: ХК ИРО, 2013. – 129 с. – С.6-19 .
- Подковырова В.Н. Основы педагогического дизайна. <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/cd9ae8e0-6880-4ee5-9e6f-f46b7629d00b/podkovirova-dezign.pdf>
- Райсханова Г. С. Педагогический дизайн образовательных ресурсов. <http://econf.rae.ru/pdf/2015/07/4794.pdf>
- Уваров А.Ю. Технология педагогического дизайна. <https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2015/12/27/tehnologiya-pedagogicheskogo-dizayna/>
- Что такое педагогический дизайн? <https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-ta-koe-pedagogicheskij-dizayn/>.

Следует также отметить, что описание практики использования данной технологии в дополнительном профессиональном образовании в основном

касается вопросов формирования и развития информационной компетентности педагогов (ИКТ- компетентности).

Цель и задачи, решаемые в процессе использования технологии. Особенности использования педагогического дизайна в рамках программы формирования методической компетентности.

Основное назначение педагогического дизайна – это обеспечение продуктивной результативности педагогической деятельности на основе использования приведенного в систему знаний об эффективной учебной работе, учении и обучении в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов (в том числе и цифрового образовательного продукта).

В реализации программы формирования методической компетентности педагогический дизайн может быть использован при организации проектирования обучающимися учебных продуктов (например, в рамках темы №3), что позволит обеспечить качество разрабатываемого педагогами-практиками учебного продукта и отработать формы его представления.

Производственный цикл по созданию учебного продукта включает следующие этапы: анализ, проектирование, разработка, применение на практике, оценка. Соответственно первый и второй этап реализуются в рамках очной сессии, третий и четвертый в межсессионный период, а пятый в рамках заключительной сессии.

Таким образом, в рамках лекционно-практических занятий слушатели познакомятся с технологией, отработают отдельные шаги. Самым важным этапом является этап анализа, именно результаты данного этапа в дальнейшем будут определять качество дальнейших действий в рамках производственного цикла, а также и качество создаваемого продукта в целом. Результатами деятельности в рамках командной работы второго этапа будут замыслы продуктов, планы (возможно сценарии).

Далее на основе замыслов (планов) обучающиеся осуществляют шаги по разработке продукта (методического, в том числе и в формате учебного материала по конкретной теме, преподаваемого обучающимся предмета), его применения на практике и проверке его эффективности.

В ходе применения технологии педагогами (обучающимися) последовательно решаются задачи, связанные с:

- определением целевой аудитории методического продукта;
- выявлением и анализом потребностей целевой аудитории;
- изучением и анализом компетентности целевой аудитории;
- определением вида создаваемого продукта;
- определением ожидаемых результатов использования создаваемого продукта;
- определением целей и задач продукта;
- анализом и структурированием материалов в соответствии с определенными целями; оценкой их соответствия поставленным целям;

- выбором средств и методов использования продукта в учебной или методической работе;
- разработкой стиля, дизайна оформления продукта;
- определением критериев эффективности применения продукта на практике;
- сбором информации и разработкой тестов и заданий, средств контроля в соответствии с выбранной предметной областью продукта;
- оформлением продукта,
- применением (проверкой) продукта на практике;
- анализом результатов проверки продукта на практике и выработкой решения по корректировке (дополнению, уточнению отдельных положений) продукта;
- внедрением и дальнейшим совершенствованием продукта.

Одним из важных условий реализации технологии педагогического дизайна является строгое соблюдение последовательности шагов каждого этапа. Также необходимо обеспечение сопровождения обучающихся в процессе освоения технологии и организация обратной связи.

Технология «педагогический дизайн» может быть использована также и при организации обучения педагогов по вопросам анализа, обобщения и представления педагогического опыта, в том числе и в формате публичного доклада (тема 4). Ключевым аспектом применения данной технологии при реализации данной темы может быть дизайн мультимедийной презентации в рамках итоговой аттестации или представления опыта на публичном мероприятии.

5.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования методической компетентности педагога

Общим результатом освоения программы является способность обучающегося (педагога) решать практические задачи. Комплект средств оценки результатов освоения программы обучающимися (текущих и итоговых) определяется в соответствии с заявленной целью обучения на основе выделения ключевых элементов структуры методической компетентности, представленной в табл. 12 и с учетом содержательных аспектов.

Таблица 12

Структура методической компетентности

Знает (понимает)	Умеет (действует)	Владеет (опыт, действия)
<ul style="list-style-type: none"> • Методы диагностики образовательных потребностей и образовательных результатов; • Методы анализа образовательной деятельности; 	<ul style="list-style-type: none"> • Диагностировать и анализировать образовательные потребности детей и родителей; • Анализировать реальное состояние дел в предметной области, учебной группе; • Оценивать образовательные результаты, а также 	<ul style="list-style-type: none"> • Владеет методикой анализа образовательных потребностей; мониторинга эффективности образовательной деятельности; методикой обобщения

<ul style="list-style-type: none"> • Подходы к организации мониторинга образовательных результатов ; • Историю, теорию, закономерности и принципы конструирования и функционирования образовательных (педагогических) систем; • Основы разработки учебной программы; • Дидактические методы и приемы, современные педагогические технологии; • Подходы к разработке современных психолого-педагогических методов и технологий; • Научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки; • Методы обобщения педагогического опыта; • Методики и формы обучения взрослых (ППК); • Основы инноватики в сфере образования; • Основы и жанры подготовки методических продуктов – статей, рекомендаций, писем, пособий; • Правила и способы передачи опыта; • Методы самообразования; • Основы построения ИОМ 	<p>осуществлять их мониторинг;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Анализировать собственную деятельность и планировать изменения с целью её совершенствования; • Разрабатывать программы учебных дисциплин; • Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические методы и технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности обучающегося; • Выбирать и применять соответствующие методы решения педагогических проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности учителя; • Применять разные организационные формы образования, в т.ч. взрослых • Работать с базами данных, формировать базы хранения информации; • Обобщать педагогический опыт (свой и чужой); • Инициировать инновации и использовать их в образовательном процессе; • Готовить и редактировать тексты профессионального и социально значимого содержания; • Вести дискуссии и полемики, использовать основы речевой профессиональной культуры; • Организовать семинары для других педагогов; • Умеет протраивать и реализовывать ИОМ 	<p>педагогического опыта;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Конструирует образовательный процесс, подбирает адекватные методы и приемы; • Разрабатывает и реализует программы учебных дисциплин в рамках основной образовательной программы; • Разрабатывает и реализует современные педагогические технологии; диагностические (исследовательские) методики; инструменты и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; • Систематизирует методические материалы, ведет картотеки и базы хранения информации; • Анализирует и обобщает педагогический опыт (свой и коллег); • Иницирует и организует инновационную деятельность; • Представляет опыт: выступает с публичными докладами на конференциях, семинарах и др.; готовит публикации (статьи, методические разработки и др.); участвует в повышении квалификации педагогов; • Занимается самообразованием
---	---	---

На текущий контроль выносятся результаты освоения конкретных тем содержания. Результаты по каждой теме представлены в разделе 5.1. Оценка достижения заявленных результатов проводится по материалам учебных продуктов, выполненных в рамках практических и самостоятельных работ.

Возможно использование взаимооценивания и самооценки, а также использование опроса, проведение тестирования.

При проведении оценки текущих результатов на примере учебных продуктов используются общие и частные критерии. Общими критериями оценки результатов, представленных в формате учебного продукта, являются:

1. обоснованность целей, задач, используемых инструментов, выводов;
2. полнота и достаточность планируемых действий для достижения поставленной цели;

Частные критерии определяются спецификой предметной области и видом учебного продукта. Например, при оценке качества планов — целостность и скоординированность действий, рациональная степень детализации, контролируемость, чувствительность к сбоям; качества рецензии — наличие общих выводов о качестве методического продукта и обоснованность суждений эксперта по вопросам актуальности заявленных в продукте идей, новизны предлагаемых средств, практической значимости, степени проработанности заявленной темы, инструментальности и возможности транслирования представленных средств.

При проведении опросов могут использоваться задания на восстановление соответствий, установление правильной последовательности действий, нахождение ошибок.

Результатирующая оценка освоения обучающимися программы в целом заключается в определении достижения запланированных по программе результатов, а также индивидуальных результатов, которые обучающиеся для себя определили на первом занятии.

Результат освоения программы в целом имеет интегративный характер. Формой его представления является итоговый методический продукт, качество которого с одной стороны демонстрирует владение обучающимся методикой создания методической продукции, как одного из вариантов методического обеспечения собственной педагогической деятельности, а с другой, анализа, обобщения и представления собственного педагогического опыта. Итоговая оценка результатов освоения программы предполагает:

- оценку итогового методического продукта, в том числе и в рамках взаимооценивания обучающимися посредством использования листа оценки методического продукта (Приложение 12). Также возможно использование приема «Шляпы»;
- самооценку обучающимися достижения планируемых индивидуальных результатов.

Основными критериями оценки методического продукта в рамках итоговой аттестации могут быть:

- обоснованность актуальности и практической значимости методического продукта;
- адекватность целям и задачам используемых средств (содержания, методик, техник и т.п.);

- соответствие методического продукта требованиям к структуре и содержанию конкретного вида продукта (вида методической разработки или описания педагогического опыта, или методического портфолио);
- полнота проработки заявленной темы продукта;
- логичность представления теоретических и практических положений и их согласованность в продукте.

Как было ранее отмечено, педагог может владеть методической компетентностью на двух уровнях: базовом и повышенном. Общие критерии, показатели и средства оценивания уровня сформированности методической компетентности педагога представлены в табл. 13.

Таблица 13

Основные критерии, показатели и средства оценивания уровня сформированности методической компетентности педагога

Компонент компетентности	Критерии и показатели	Средства (инструменты оценивания)
В области знаний	<ul style="list-style-type: none"> – Полнота – Системность – Достаточность – Научность знаний 	<ul style="list-style-type: none"> – Аттестационные процедуры – Самообследование – Тестовые задания – Опросник компетенций – Защита проекта – Отчеты – Анализ работ и продуктов и др.
В области умений	<ul style="list-style-type: none"> – Адекватность умений и навыков поставленным задачам – Многообразие (богатая палитра) методических форм, приемов, используемых в практике – Качество методических продуктов 	
В области навыков и опыта деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Результативность и эффективность деятельности, подтвержденные практикой (у каждого свои) – Наличие ИОМ, либо Программы профессионального роста – Наличие системной инновационной деятельности – Профессиональные формализованные достижения (участия и победы в конкурсах, конференциях; публикации, авторские разработки, факты обмена передовым опытом и пр.) 	

Данный инструмент может использоваться при организации деятельности обучающихся по самооценке сформированности методической компетентности.

5.4. Условия реализации программы формирования методической компетентности педагога

Эффективность реализации программы по формированию методической компетентности педагога в определенной степени обеспечивается наличием комплекса условий.

Организационно-педагогические условия. Обучение по программе проводится в очно-заочной форме с использованием формата сессий:

- первая сессия — очная (введение в программу, освоение теоретических и практических положений);
- вторая — заочная (апробация методик, техник в практической деятельности педагога и самостоятельная работа по подготовке итогового методического продукта);
- третья — очная (обобщение, рефлексия, представление и защита итогового продукта).

Одним из ключевых условий успешной реализации программы является наличие мотивации педагогов на освоение методической компетентности. В целях повышения мотивации на освоение программы на первом занятии обучающимся предоставляется возможность проверить свой уровень методической компетентности (возможно проведение посредством компьютерной диагностики), выявить дефициты и определить собственные результаты освоения программы.

Так же целесообразно формирование учебных групп однородного состава (принадлежность обучающихся к одному типу образовательных организаций), что с одной стороны позволит обеспечить привязку содержательных аспектов деятельности обучающихся в рамках освоения программы и используемых информационно-аналитических материалов к практической деятельности педагогов, а с другой будет служить поддерживающим мотивацию обучающихся фактором.

Результат освоения программы обучающиеся демонстрируют посредством разработки и представления итогового методического продукта (методической разработка или описание педагогического опыта, или методическое портфолио). В случае обучения команды педагогов из одной образовательной организации возможна подготовки группового итогового продукта при условии выделения вклада каждого члена команды.

В процессе подготовки итогового продукта обучающийся (команда) имеет возможность получить консультационную помощь как со стороны ведущего преподавателя, так и специалиста ИРО - эксперта по предметной области итогового методического продукта.

Итоговая аттестация проводится в формате презентации — защиты итогового продукта. Экспертная оценка итоговых продуктов осуществляется самими обучающимися.

По завершении освоения программы проводится самодиагностика, нацеленная на выявление прироста сформированности методической компетентности, достижения планируемых результатов (определенных обучающимися на первом занятии).

Материально-технические условия. Для проведения занятий необходимы:

- компьютер и проектор для демонстрации презентаций и медиа-ресурсов,
- флип-чарт, бумаги для записей, фломастеры для организации представления результатов групповой работы в рамках выполнения практических работ, фиксации идей, вопросов и т. п.;

- компьютерный класс и доступ к сети Интернет для проведения практических работ, работы с источниками, диагностики.

Учебно-методические и информационные условия. Обучающимся предоставляется пакет информационно-методических материалов, включающих мультимедийные презентации, глоссарий. В качестве раздаточного материала обучающимся предлагаются тексты статей по отдельным вопросам программы, кейсы, методические продукты (разработки), инструменты (например, описания методик, логическая таблица, лист оценки продукта и другие), тексты заданий практических и самостоятельных работ.

Основная литература:

1. Метапредметные компетентности педагога: коллективная монография / под науч. Ред. А.В. Золотаревой. - Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. - 166 с.

Дополнительная литература:

1. Зубков, О.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007 – 19 с.

2. Лебедева, О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

3. Педагогические технологии в 3 ч. : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова [и др.] ; под ред. Л. В. Байбородовой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.

4. Райсханова Г. С. Педагогический дизайн образовательных ресурсов. <http://econf.rae.ru/pdf/2015/07/4794.pdf>

5. Титова Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания : Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 1995. 192 с.

6. Что такое методическая разработка и требования, предъявляемые к ней. Как написать методическую разработку. Некоторые типы и виды уроков. Методические рекомендации по проведению уроков с использованием здоровьесберегающих технологий./ Л.А.Малькова –М.: ГАПОУ МОК им. В.Талалихина. 2014 – 26 с.

7. Холл Р. Великолепная презентация: что нужно знать, уметь и делать, чтобы блестяще выступать на публике. - Спб.: ИГ «Весь», 2013. - 192 с.

8. Усольцева, И.В. Совершенствование методической компетенции педагогов общеобразовательных организаций в период введения новых стандартов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Усольцева. – Сургут, 2016.

9. Шаган В.С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Ижевске, 2010. – 21 с.

6. Формирование информационной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования.

Требования к ИКТ-компетентности педагога определяются профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и обеспечиваются тремя компонентами: общепользовательская ИКТ-компетентность, общепедагогическая ИКТ-компетентность, предметно-педагогическая ИКТ-компетентность.

В явном виде указание на ИКТ-компетенцию в профессиональном стандарте содержится в следующих трудовых функциях: Общепедагогическая функция. Обучение; Развивающая деятельность; Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ (дошкольного, начального, основного и среднего общего образования), что и определяет актуальность формирования ИКТ-компетентности педагогов. Наличие ИКТ-компетентности является одним из важнейших профессиональных качеств современного педагога и одновременно необходимой предпосылкой для дальнейшего повышения уровня его профессиональной компетентности, что определяет значимость разработки системы повышения квалификации педагогов, ориентированной на системное использование ИКТ в профессиональной деятельности.

Цель программы формирования ИКТ-компетентности – обеспечить последовательное развитие данной компетентности через реализацию технологии модульного обучения, сущность которой состоит в том, что содержание, формы и методы обучения структурируются в автономные вариативные образовательные модули (программы).

Использование технологии модульного обучения позволяет создать для педагогов условия выбора для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности и в разном объеме с учетом их индивидуальных потребностей (интересов, возможностей), тем самым обеспечивая возможность индивидуальной траектории продвижения по формированию ИКТ-компетентности.

Данный подход способствует также формированию способности педагогов к самооценке развития своей компетентности и самоконтролю, пониманию дальнейших перспектив обучения (самообразования).

6.1. Содержание и формы программы формирования ИКТ-компетентности

Образовательный модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной темы (дисциплины), включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучающимися данным модулем.⁴⁰ Модуль содержит

⁴⁰ Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей под общей редакцией В.С. Кукушина. – М., ИКЦ "МарТ": Ростов-на-Дону, Издательский центр "МарТ", 2006. – 336 с.

познавательную (информационную) и учебно-профессиональную (деятельностную) части, задача первой – формирование теоретических знаний, функции второй – формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний.

Таким образом, каждый образовательный модуль посвящен определенной теме, решающей актуальную практическую задачу педагога, например: научиться правильно оформлять текстовый документ, уметь пользоваться интерактивной доской, снимать и монтировать видео, пользоваться электронной почтой, применять цифровые устройства для целей формирующего оценивания, работать с документами совместного пользования и др. Границы модуля определяются установленной при его разработке совокупностью теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых педагогу для постановки и решения практических задач на основе ИКТ. Для каждого модуля формируется набор информационно-мотивирующих материалов, информационных ресурсов, средств промежуточного и итогового контроля (табл. 14).

Таблица 14

Перечень модулей (программ), предлагавшихся педагогам для выстраивания индивидуальных траекторий обучения в 2016-2018 гг.

Название модулей (программ)	Кол-во часов	Форма обучения
Информационно-коммуникационные технологии	48	Очно-заочная
Работа с презентационной графикой	36	Очно-заочная
Работа с компьютерной графикой	36	Очно-заочная
Фото и видео съемка, обработка медиаматериалов	36	Очно-заочная
Использование систем электронного опроса и тестирования в формирующем оценивании	24	Очно-заочная
Документ-камера как инструмент работы педагога	18	Очно-заочная
Интерактивные средства обучения (интерактивная доска ActivBoard. ПО ActivInspire)	16	Очная
Создание дидактических игр в ПО ActivInspire	36	Очно-заочная с ДОТ
Организация проектной деятельности в сети Интернет	48	Очно-заочная с ДОТ

Содержание и формы программы формирования ИКТ-компетентности на примере модуля (программы) «Использование систем электронного опроса и тестирования в формирующем оценивании»

Данный модуль (программа) соединяет в себе два направления – «современные технические средства обучения» и «формирующее оценивание». Знания и умения (компетентности) педагога, связанные с данными направлениями, рассматриваются как необходимые условия реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС). Цель модуля – содействовать развитию общепедагогической ИКТ-компетентности учителей, посредством использования интерактивного оборудования для реализации формирующего оценивания в образовательном процессе.

В ходе обучения педагоги расширят представление о формирующем оценивании, изучат стратегии оценивания и оценочные техники, познакомятся с системой электронного опроса и тестирования, научатся целесообразно выбирать ту или иную оценочную технику для реализации ее в своей профессиональной практике.

Тема 1. «Формирующее оценивание: оценивание для обучения»

1.1. Формирующее оценивание

Теоретическая часть

Требования ФГОС к процессу оценивания. Суть формирующего оценивания. Современные трактовки понятия «формирующее оценивание». Принципы оценивания. Формирующее оценивание как способ достижения и улучшения планируемых образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных). Входной опрос с использованием системы электронного опроса и тестирования.

1.2. Стратегии оценивания и оценочные техники

Теоретическая часть

Формирующее и итоговое оценивание. Стратегия оценивания – как метод (от др.-греч. путь исследования или познания), способствующий совместной деятельности учителя и ученика, ученика и ученика по достижению образовательных результатов. Типы стратегий и их цели. Оценочные техники. Согласованность стратегии и оценочной техники. Полифункциональность оценочных техник.

Наименования практических работ в малых группах

– Работа с текстом определений. Заполнение пропусков. Обоснование своих мнений.

– Понятие стратегии оценивания, оценочной техники. Виды оценочных техник и их суть.

– Работа по заполнению таблицы «Оценочные стратегии и техники».

Контролируемый результат: понимают суть формирующего оценивания, дают его определение, знают стратегии оценивания, перечисляют оценочные техники формирующего оценивания.

1.3. Формирующее оценивание – использование систем электронного опроса и тестирования (тренинг)

Практическая часть

Включение педагогов в учебное занятие с выполнением ими роли «учеников». В занятие включены различные техники формирующего оценивания как с использованием системы электронного опроса и тестирования, так и без таковой.

Анализ учебного занятия. Выделение оценочных техник. Обоснованность выбора той или иной оценочной техники для использования ее в системе электронного опроса и тестирования.

Наименования практических работ

– «Включение» обучающихся в занятие;

– Анализ учебного занятия с выделением оценочных стратегий и техник.

Контролируемый результат: знают возможности системы электронного опроса и тестирования для реализации формирующего оценивания, анализируют учебное занятие с выделением оценочных стратегий и техник формирующего оценивания.

1.4. Учебное занятие с использованием оценочных техник

Теоретическая часть

Проектирование учебного занятия с оценочными техниками формирующего оценивания. Разработка педагогами критериев оценки и оценочной шкалы выпускной работы с использованием системы электронного опроса и тестирования. Ресурсы Интернет. Использование систем электронного опроса и тестирования в образовательном процессе (из опыта работы). Оформление выпускной работы. Работа с шаблонами.

Наименования практических работ

- Рассмотрение учебного занятия (подбирается преподавателем), выделение оценочных техник, цели их использования, соотнесение с планируемыми образовательными результатами;
- Совместная разработка критериев оценки выпускной работы с учетом темы курсовой подготовки.

Наименования внеаудиторных самостоятельных работ:

- Познакомиться с ресурсами Интернет по формирующему оцениванию, электронным системам опроса и тестирования, подборкой учебных занятий (см. список информационных ресурсов и пакет обучающегося);
- Разработать и оформить проект учебного занятия (выпускную работу) по своему предмету. *По возможности апробировать учебное занятие.*

Контролируемый результат: умеют целесообразно отбирать техники формирующего оценивания для реализации их в системах электронного опроса и тестирования, проектируют (и по возможности апробируют) учебное занятие с использованием системы электронного опроса и тестирования, проводят самооценку своего учебного занятия.

Тема 2. «Система электронного опроса и тестирования»

2.1. Устройства электронного опроса и тестирования ActivExpression 2

Теоретическая часть

Состав системы электронного опроса и тестирования. Установка устройств голосования ActivExpression 2. Регистрация и переименование устройств. Создание базы данных учеников. Назначение устройств ученикам. Проведение анонимного и поименного голосования. Сбор результатов тестовых заданий и опросов.

Наименования практических работ

- Освоение алгоритма запуска системы интерактивного тестирования ActivExpression 2;
- Основные клавиши и функции устройства ActivExpression 2;
- Регистрация устройств ActivExpression 2;
- Создание базы данных учеников, назначения учеников устройствам.

Контролируемый результат: знают возможности системы электронного опроса и тестирования, умеют технологически разворачивать и эксплуатировать данную систему.

2.2. Создание учебных материалов в ПО ActivInspire для ActivExpression 2

Теоретическая часть

Типы сеансов голосования (подготовленные вопросы, экспресс-опрос, автономные вопросы). Типы вопросов (множественный/одиночный выбор, да/нет (верно/неверно), шкала Лайкерта, сортировка по порядку, текстовый и числовой ввод, формула). Свойства вопроса. Свойства страницы флипчарта.

Технология создания вопросов в ПО ActivInspire с учетом сеанса голосования и типа вопроса. Алгоритм работы (технологический) при запуске системы ActivExpression 2 на учебном занятии.

Создание материалов выпускной работы в ПО ActivInspire.

Наименования практических работ

- Запуск различных типов сеансов голосования.
- Познакомьтесь с типами вопросов, их свойствами.
- Создание в ПО ActivInspire:
 - ✓ подготовленных вопросов всех типов на отдельных страницах флипчарта;
 - ✓ пример одного экспресс-опроса на странице флипчарта;
 - ✓ набор автономных вопросов на одной странице флипчарта.

Наименования внеаудиторных самостоятельных работ:

- Создание проекта учебного занятия в ПО ActivInspire.

Контролируемый результат: умеют технологически создавать учебные материалы для системы электронного опроса и тестирования, технологически выполняют в ПО ActivInspire проект учебного занятия (выпускную работу) по своему предмету.

Тема 3. «Итоговая аттестация»

Практическая часть

Очное представление выпускной работы с последующим открытым обсуждением под руководством преподавателя. Рефлексия. Заполнение итоговой анкеты.

Наименования практических работ

- Представление проекта учебного занятия с использованием оценочных техник формирующего оценивания и системы электронного опроса и тестирования.

Контролируемый результат: умеют проектировать учебное занятие с элементами формирующего оценивания на основе системы электронного опроса и тестирования.

Особенности организации. В рамках итоговой аттестации обучающиеся индивидуально представляют свою разработку (презентация в группе в формате круглого стола). Перед представлением производится самооценка работ на основе критериев оценивания (критерии разрабатываются обучающимися совместно с преподавателем). Далее происходит взаимооценивание работ, используется

техника «3 – 2 – 1» (3 – похвалы, 2 – замечания, 1 – предложение по улучшению), комментарии преподавателя, голосование за лучшую работу. В конце обучения каждым обучающимся заполняется итоговая анкета (Приложение 1).

6.2. Технология формирования ИКТ-компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Для формирования ИКТ-компетентности педагога используется личностно-ориентированная технология – технология модульного обучения, суть которой заключается в организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации. Обучение строится по отдельным модулям (программам), предназначенным для достижения конкретных дидактических целей и являющимся самостоятельными и законченными блоками информации.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов (структуризации); действенности и оперативности знаний; гибкости; динамичности; паритетности; сотрудничества; реализации обратной связи.

В теоретических основах модульного обучения выделены следующие особенности:

- модульное обучение обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в программе;
- модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;
- модульное обучение предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Каждый модуль (программа) включает в себя цели, планируемые проверяемые результаты, необходимый входной уровень компетентности педагогов, содержание, формы обучения, методы, набор дидактических и информационно-справочных материалов, практические работы, средства промежуточного и итогового оценивания.

Цель разработки вариативных модулей – разделение ИКТ-тематик на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и методическими задачами, стоящими перед педагогами, и в тоже время возможность интеграции модулей в единый комплекс программ.

Одним из средств определения уровня ИКТ-компетентности и выбора индивидуальной траектории обучения является прохождение педагогами кейсового теста (кейса) по метапредметным компетенциям (ИКТ-компетентность). Кейс содержит вопросы, которые рассматриваются в предлагаемых модулях и выявляют дефициты знаний и умений в соответствующей области ИКТ. Кейс фиксирует уровень общепользовательской и

общепедагогической ИКТ-компетентности. Пример содержания кейса представлен в коллективной монографии «Метапредметные компетентности педагога».⁴¹

Педагоги могут выбирать и проходить обучение по модулям в последовательности, которая диктуется их индивидуальными потребностями. При этом выбор модуля может осуществляться «точечно», устраняя конкретный профессиональный дефицит.

При разработке модулей (программ) нами учитываются следующие принципы: модульности, структуризации, действенности и оперативности знаний, гибкости, сотрудничества, динамичности, реализации обратной связи.

Рассмотрим реализацию данных принципов в предлагаемом нами подходе, а также некоторые особенности и рекомендации.

Принцип модульности, когда обучение строится по модулям, каждый учебный модуль является законченным блоком и обеспечивает достижение конкретных планируемых результатов (пример в табл. 15).

Таблица 15

Например,

Название учебного модуля	Планируемые результаты обучения
Использование системы электронного опроса и тестирования в формирующем оценивании	Обучающиеся: знают возможности системы электронного опроса и тестирования в образовательном процессе; знают стратегии оценивания и оценочные техники формирующего оценивания; целесообразно отбирают оценочные техники формирующего оценивания для реализации их в системах электронного опроса и тестирования; умеют технологически создавать оценочные материалы для системы электронного опроса и тестирования; проектируют учебное занятие с использованием системы электронного опроса и тестирования.
Документ-камера как инструмент работы педагога	Обучающиеся: знают возможности использования документ-камеры в образовательном процессе; знают принципы управления документ-камерами разных типов; демонстрируют объекты через документ-камеру; сохраняют изображения объектов в памяти документ-камеры и компьютера; производят покадровую съёмку объектов; проектируют учебное занятие с использованием документ-камеры; умеют создавать цифровой образовательный ресурс для урока (занятия) или внеурочного мероприятия с использованием документ-камеры.
Работа с презентационной	Обучающиеся знают:

⁴¹ Метапредметные компетентности педагога: коллективная монография /под науч. ред. А.В. Золотаревой – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. 2018. – 166 с.

графикой	базовые и расширенные возможности программы для создания презентационной графики; технологические приемы для создания интерактивных презентаций; возможности онлайн-сервисов для создания презентационной графики; способы расширения функциональности программы по созданию презентационной графики; Обучающиеся умеют: создавать анимированную презентацию с использованием базовых и расширенных возможностей программы для создания презентаций; создавать презентацию с интерактивными элементами; создавать презентации с использованием онлайн-сервисов сети Интернет.
----------	--

Принцип структуризации, когда происходит четкое деление учебного материала в рамках модуля на структурные элементы (учебные темы), перед каждым из которых ставится определенная дидактическая цель по достижению промежуточных образовательных результатов. Содержание же обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение.

На примере модуля (программы) «Использование системы электронного опроса и тестирования в формирующем оценивании» (табл. 16)

Таблица 16

Учебная тема	Форма организации	Содержание	Планируемый результат
Тема 1.3. Формирующее оценивание – использование систем электронного опроса и тестирования	Тренинг, работа в малых группах	Включение педагогов в учебное занятие с выполнением ими роли «учеников». <i>В занятие включены различные техники формирующего оценивания как с использованием системы электронного опроса и тестирования, так и без таковой.</i> Анализ учебного занятия. Выделение оценочных техник. Обоснованность выбора той или иной оценочной техники для использования ее в системе электронного опроса и тестирования.	Анализируют учебное занятие с выделением оценочных стратегий и техник формирующего оценивания; Знают возможности системы электронного опроса и тестирования при реализации формирующего оценивания.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы требует обучения не только видам деятельности, но и способам действий. Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, способность

использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличные от тех, в которых они приобретались.

Модуль должен строиться на предметном и межпредметном содержании. Обучение необходимо выстраивать на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы у обучающихся могло проявляться творческое отношение.

В ходе очного обучения в каждом модуле предполагается серия практических работ, которые выполняются по определенному алгоритму и которые обязательны для прохождения всеми слушателями, при самостоятельной работе обучающиеся могут варьировать ту или иную работу, исходя из конкретных условий их профессиональной деятельности, их способностей к творческой работе. Например, не просто отформатировать текст по заданным требованиям, а сделать афишу к внеурочному открытому мероприятию, а вместо стандартной подборки фотографий – предьявить фотоколлаж.

Организация аудиторной работы по модулю происходит в деятельностном режиме (погружение в проблему – практическая работа – обсуждение результатов).

Принцип гибкости требует построения программы таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям и возможностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует наличие исходной диагностики знаний, которая позволит выстроить индивидуальную траекторию обучающегося с учетом его базовой подготовленности, обеспечить методическое сопровождение, темп прохождения материала, своевременный контроль и самоконтроль.

Каждый модуль на выходе предусматривает учебную продукцию обучающихся (например, видеоролик, дидактическая игра, проект сетевого образовательного события, презентация по теме урока и пр.). Эти продукты содержательно соотносятся со сферой профессиональной деятельности педагога. Кроме того, этот принцип как стержневая характеристика технологии модульного обучения означает способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и научно-техническим условиям. IT-сфера очень быстро меняется, наряду с авторитетными корпорациями, появляются новые разработчики интернет-сервисов, прикладных программ. Например, в рамках реализации модуля «Организация проектной деятельности в сети Интернет» обучающиеся знакомятся с актуальными сервисами для размещения и продвижения проекта в сети (табл. 17).

Таблица 17

Название модуля	Тема	Содержание
ППК «Организация проектной деятельности в сети Интернет»	Тема 3.2. Сервисы Web 2.0 в проекте	Сервисы для хранения и предоставления доступа к различным типам файлов. Облачные online-редакторы документов. Сетевые офисы для совместной работы. Работа с папками и различными типами документов (текст, презентация, таблица). Загрузка и отчуждение файлов. Уровни доступа. История изменений.

		<p>Фото и видеосервисы. Геосервисы. Online-опросы, анкеты и формы. Графические визуализаторы (ментальные карты, кластеры, ленты времени и пр.) Сетевые дневники – блоги.</p> <p>Плейкасты. Сервисы on-line доски, стенгазеты. Сервисы интерактивных заданий. Интернет-мессенджеры.</p>
--	--	--

Следует отметить, что в содержании темы не указаны названия конкретных программ и сервисов, так как преподаватель вправе строить обучение на базе наиболее популярных, доступных и используемых в образовании на сегодняшний день программ и сервисов.

Принцип сотрудничества означает сотрудничество между преподавателем, выступающим в роли консультанта-координатора, и обучающимися, усваивающими учебный материал модуля.

В рамках очной/заочной работы обязательно предусмотрены индивидуальные и групповые консультации преподавателей. Также в ряде модулей при выполнении практических работ, в ходе тренингов происходит деление обучающихся на малые группы (3-5 чел.), которые прорабатывают определенную проблему и представляют итоги своей работы с последующим обсуждением. Практикуется совместная проработка критериев оценивания итоговых или промежуточных работ, с последующей оценкой с опорой на эти критерии.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа, обоснованного стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, современных технических средств обучения, появление новых социальных сервисов и т.п.

Разрабатывая модули, мы учитываем данную возможность: оперативного изменения (перерабатывания) или дополнения модуля, создания новых модулей через конструирование элементов различных модулей.

Например, в модуле «Информационно-коммуникационные технологии» принцип динамичности выражается в том, что обучающимся может быть предложено изучение основ ИКТ на базе не только операционной системы Windows, но и различных операционных систем типа Unix, связанное с переходом многих образовательных организаций на использование свободного программного обеспечения.

В настоящее время широкое распространение получает использование в образовательном процессе мобильных электронных устройств (планшетов, смартфонов), поэтому в содержание программ модулей, включаются темы, связанные с использованием мобильных приложений для повышения эффективности обучения.

Принцип реализации обратной связи обеспечивает управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля.

В ряде модулей предусмотрено обсуждение промежуточных результатов работ слушателей (в том числе дистанционно в случае очно-заочной формы

обучения с использованием ДОТ). Дистанционное взаимодействие обучающегося как с преподавателем, так и с другими обучающимися, может происходить через сайт обучения (чаты и форумы – *используется платформа дистанционно обучения ILLAS*), электронную почту, Skype, интернет-мессенджеры, документы совместного использования. Практически каждое обучение заканчивается рефлексивным опросом (Приложение 1).

Особые замечания по использованию технологии

В рамках модульного обучения по формированию ИКТ-компетентности используется принцип перехода от учебно-академической (репродуктивной) деятельности при освоении средств ИКТ к квазипрофессиональной деятельности, ориентированной на применение имеющихся знаний в ситуациях, имитирующих профессиональную деятельность педагога. Подготовка педагогов нацелена на овладение приемами творческой деятельности – не только на освоение готового знания, но и генерирование нового, решение профессиональных педагогических задач в аспекте использования ИКТ.

На начальном этапе педагоги изучают средства ИКТ как инструмент обработки образовательной информации, а в дальнейшем происходит освоение приемов, алгоритмов использования ИКТ в профессиональной деятельности (задается контекст деятельности педагога, педагоги решают конкретные учебные задачи различного уровня обобщения, выступают в роли учителя и в роли ученика, создают учебно-методический пакет с использованием средств ИКТ).

Соответственно в рамках обучения применяются традиционные и инновационные методы обучения, такие как беседа, информирующее и проблемное изложение, фронтальный метод, тренинг, практикум, кейс-метод, игровые методы, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), метод рефлексии. При организации обучения наряду с индивидуальной работой обучающихся активно используются формы работы в малых группах.

Критерии и показатели эффективности использования технологии

Личностно-ориентированная технология модульного обучения позволяет обеспечить активную действенную позицию педагогов в формировании ИКТ-компетентности и преобразовании собственной профессиональной деятельности на основе использования ИКТ (готовности к инновационной деятельности), способствует осуществлению осознанного профессионально-личностного роста в области ИКТ.

Критерии оценки сформированности того или иного компонента ИКТ-компетентности представлены в Паспорте компетентности.⁴²

Оценить эффективность использования технологии наиболее удобно в процессе обучения. В качестве критериев эффективности следует указать:

⁴² Метапредметные компетентности педагога: коллективная монография /под науч. ред. А.В. Золотаревой – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. 2018. – 166 с

– Отношение обучающихся к организуемому образовательному процессу (инструменты оценивания: анкетирование, наблюдение, рефлексия процесса обучения и его результатов, состояний комфортности/некомфортности обучающихся на разных этапах обучения). Показателями могут выступать: постановка лично значимой реально выполнимой учебной задачи (задач); степень удовлетворенности результатами выполнения учебной задачи (задач); определение факторов и условий, способствующих/препятствующих эффективному достижению планируемых результатов обучения. *В результате выявляется отношение обучающихся к организуемому образовательному процессу, как имеющему или не имеющему личностной значимости для обучающихся.*

– Уровень осмысления нового опыта (инструменты оценивания: анкетирование, рефлексия результатов обучения). Показателями могут выступать: описание отдельных компонентов опыта; осуществление осознанного выбора уровней, форм продолжения обучения; определение факторов и условий, способствующих/препятствующих эффективному использованию полученных результатов (знаний, умений, навыков) в профессиональной деятельности; вероятностное прогнозирование дальнейшей профессиональной деятельности (формулирование целей, конкретизация направлений профессионального поиска). *В результате выявляется, способствовало ли обучение осмыслению опыта деятельности, а также прогнозированию преобразования профессиональной деятельности.*

6.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования ИКТ-компетентности педагога

Для каждого модуля (программы) разрабатывается комплект оценочных средств, предназначенный для оценки текущих, промежуточных и итоговых результатов освоения модуля (табл. 18; 19).

На примере комплекта оценочных средств модуля (программы) «Использование систем электронного опроса и тестирования в формирующем оценивании».

Таблица 18

Контролируемые результаты

Знает (понимает)	Умеет	Владеет (опыт)
Знает возможности использования интерактивного оборудования (в частности, системы электронного опроса и тестирования) в образовательном процессе; Понимает суть формирующего оценивания; Знает стратегии оценивания и оценочные техники формирующего оценивания.	Умеет целесообразно отбирать оценочные техники формирующего оценивания для реализации их в системах электронного опроса и тестирования; Умеет технологически создавать оценочные материалы для системы электронного опроса и тестирования; Умеет проектировать учебное	Осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС начального, основного и среднего общего образования; Планирует и проводит учебные занятия; Осуществляет контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых

	занятие с использованием системы электронного опроса и тестирования.	результатов освоения основной образовательной программы.
--	--	--

Таблица 19

Виды, формы и методы контроля результатов

Название тем	Форма и метод контроля, наименование контрольного мероприятия	Вид контроля
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям (ИКТ-компетентность)	Тестирование	Входной
Тема 1. Формирующее оценивание: оценивание для обучения		
Формирующее оценивание	Наблюдение	Текущий
Стратегии оценивания и оценочные техники	Практическая работа	Текущий
Формирующее оценивание – использование систем электронного опроса и тестирования	Тренинг	Текущий
Учебное занятие с использованием оценочных техник	Практическая, самостоятельная работы	Промежуточный
Тема 2. Система электронного опроса и тестирования		
Устройства электронного опроса и тестирования ActivExpression 2	Практическая работа	Текущий
Создание учебных материалов в ПО ActivInspire для ActivExpression 2	Практическая, самостоятельная работы	Текущий
Тема 3. Итоговая аттестация		
Защита итогового индивидуального образовательного продукта	Презентация продукта (в том числе, взаимное оценивание итогового продукта) Итоговая рефлексия	Итоговый
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям (ИКТ-компетентность)	Тестирование	Итоговый

6.4. Условия реализации программы формирования ИКТ-компетентности

Организационно-педагогические условия

За небольшим исключением модули (программы) реализуются очно-заочной форме, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), и имеют объем от 16-18 до 48 часов. Реализуемые очные модули имеют объем до 18 часов.

Предполагается большая доля практических и самостоятельных занятий (порядка 70% или более).

Предусмотрен входной опрос, позволяющий оценить уровень технологических навыков использования ИКТ, а также итоговое анкетирование.

В рамках аттестации по модулям обучающимися осуществляется подготовка индивидуальных образовательных продуктов, которые получают экспертную оценку преподавателя и представляются на групповое обсуждение (взаимооценивание).

Консультирование обучающихся осуществляется во время выполнения практических работ, а также в форме групповых консультаций (в том числе дистанционных).

Материально-технические условия

Обучение по модулям проходит в компьютерном классе.

Рабочее место преподавателя – компьютер с выходом в сеть Интернет, проектор, интерактивная доска (например, Promethean ActivBoard), документ-камера (желательно).

Количество компьютеров и необходимого оборудования (например, пультов) по количеству обучающихся – все компьютеры с выходом в сеть Интернет, с установленным ПО, соответствующим тематике конкретного модуля для организации практических работ, тренингов и др.

Учебно-методические и информационные условия

Необходимы результаты выполнения кейсового теста по ИКТ-компетентности. Желательно наличие собственных дидактических материалов по преподаваемому учебному предмету (профилю деятельности).

Кадровые условия

Для достаточно массового обучения педагогов обучение осуществляется не только на базе ИРО силами преподавателей ИРО, но, в том числе, и силами тьюторов на базе образовательных организаций муниципальных районов. *В регионе подготовлена команда тьюторов (практикующие педагоги ОО муниципальных районов), обладающих необходимыми умениями и навыками в области IT-технологий и интерактивных средств обучения, педагогических технологий (метод проектов, технология формирующего оценивания и др.), владеющих техниками личностного и делового взаимодействия.*

Организуя учебный процесс преподаватель/тьютор должен свободно владеть материалом модуля, адаптировать материал к конкретной учебной группе, спланировать периодичность и форму проведения занятий (очных, заочных, групповых/индивидуальных, самостоятельных с ДОТ), предусмотреть возможность оказания консультационной помощи, определить время и способы ее осуществления.

Основная литература:

1. Метапредметные компетентности педагога: коллективная монография /под науч. ред. А.В. Золотаревой – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. 2018. – 166 с.

Дополнительная литература:

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. –

320 стр. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf> (12.12.2018)

2. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://apu-fsin.ru/bd/2/metod.rtf> (14.12.2018)

3. Педагогические технологии в 3 ч. : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова [и др.] ; под ред. Л. В. Байбородовой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018.

4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей под общей редакцией В.С. Кукушина. – М., ИКЦ "МарТ": Ростов-на-Дону, Издательский центр "МарТ", 2006. – 336 с.

5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»)

6. Шарипов Ф.В. Технология модульного обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2014_1/11.pdf (14.12.2018)

7. Формирование коммуникативной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования

Профессиональная компетентность педагога неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью.

В психолого-педагогических исследованиях коммуникативная компетентность рассматривается в трех плоскостях – личностной, поведенческой и межличностной (социально-перцептивной). Л. А. Петровская предлагает развивать компетентность в общении с помощью психологического воздействия, осуществляемого в различных формах социально-психологического тренинга [Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия и практика. / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: МГУ, 1994. С. 50-59.].

Мы убеждены, что коммуникативная компетентность — это ядро профессионализма педагога, а сущность педагогической деятельности составляет взаимодействие с обучающимися и другими субъектами образовательных отношений.

Реализация современных лично ориентированных образовательных технологий невозможна, если педагог не обладает достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не готов гибко управлять процессом взаимодействия в ходе обучения и воспитания, применять коммуникативные технологии, содействовать взаимопониманию и т.д. От коммуникативной компетентности педагога зависит благоприятный морально-психологический климат, гуманизм и демократизм общения, результативность установления контактов, эффективность общения с точки зрения решения проблем, удовлетворенность учителя и учащихся своим трудом.

Развитие коммуникативной компетентности педагога можно рассматривать и как один из способов развития и самореализации участников образовательного процесса, в том числе и повышения качества образования.

Коммуникативная компетентность педагога в настоящем предполагает умение специалиста определять пути взаимодействия с обучающимися, их родителями, коллегами в сложной педагогической действительности. Коммуникативная компетентность, как известно, включает как наличие знаний, умений и навыков, так и готовность их эффективного применения в непосредственной профессиональной деятельности. Важно подчеркнуть профессиональный аспект педагогической деятельности — осмысление профессиональной среды, осознанное и адекватное выстраивание отношений с окружающими людьми. Этим и определяется существенная роль дополнительного профессионального образования в формировании коммуникативной компетентности.

Требования к коммуникативной компетентности учителя как участника современного образовательного процесса вступают в противоречие с наличным уровнем знаний, умений, способностей учителей в общении. Ряд исследований (Коблянская Е. В., 1995; Ковалев Б. П., 1994; Кондратьева СВ., 1984 и др.)

показывают преимущественно невысокий уровень коммуникативной компетентности учителей.

При анализе профессионального стандарта педагога мы можем увидеть, что структурные компоненты коммуникативной компетентности представлены в большинстве трудовых функций, которые должен выполнять педагог. Поскольку коммуникативная компетентность включает в себя и владение, и использование грамотной устной и письменной речи, взаимодействие с людьми, и соблюдение этических норм, то все трудовые функции, включающие в себя работу с различными видами документации, организацию работы с детьми, коллегами и родителями, анализ ситуации в учебном коллективе и формирование различных навыков, реализуются, в том числе и благодаря коммуникативной компетентности педагога.

Помимо того, что практически все указанные в стандарте функции хотя бы косвенно касаются коммуникативной компетентности, есть также пункты, которые напрямую отражают те коммуникативные компетенции, которыми должен владеть педагог:

- Формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде.

- Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их.

- Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т. п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

- Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу.

- Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.

- Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

- Знать основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях [Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н).]

Сказанное выше еще раз подчеркивает необходимость совершенствования коммуникативной компетенции.

7.1. Содержание и формы программы формирования коммуникативной компетентности

Содержание программы формирования коммуникативной компетентности может включать в себя, представленные ниже темы и формы ее реализации.

Тема 1. «Определение коммуникативной компетентности»

Теоретическая часть

Понятия «коммуникативная компетенция», «коммуникативная компетентность», общение. Роль общения в современном педагогическом взаимодействии. Коммуникативная способность. Коммуникативное знание.

Условия эффективной коммуникации. Сравнительный анализ общения и коммуникации.

Наименования практических работ.

1.1. Вводная игра на создание рабочего настроения «Знакомство».

Диагностическое занятие: «Познав самого себя, никто не останется тем, кто он есть».

Контролируемый результат: уровень сформированности мотивационного и ценностно-смыслового компонента коммуникативной компетентности обучающихся (участников тренинга), готовность к изучению тем модуля (слушатель проявляет понимание смысла и значения эффективных коммуникаций, заинтересован и мотивирован на построение эффективных коммуникаций, способен управлять своими действиями и эмоциями в процессе педагогического общения).

1.2. «Постановка целей учебного модуля «коммуникативная компетентность».

Организация работы. Практическая работа выполняется после прохождения теста в кейсовой форме по разделу «Коммуникативная компетентность». Обучающимся (участникам тренинга) представляются групповые результаты. Следуя алгоритму smart анализа группа(ы) формулируют общие цели. Затем, индивидуально, следуя алгоритму постановки образовательных целей, корректируют групповые цели согласно собственным образовательным потребностям. Преподавателем проводится smart анализа целей. Результаты практической работы используются для выявления критически значимого для группы содержания модуля и для анализа самими обучающимися в конце курса.

Наименования самостоятельных работ

«Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «коммуникативная компетентность».

Контролируемый результат: уровень сформированности метапредметной компетенции «Коммуникативная компетентность».

Тема 2. «Конструктивное педагогическое общение»

Теоретическая часть

Структура и функции общения. Перцептивная сторона общения. Невербальные средства общения. Роль первого впечатления. Информационная сторона общения. Нормы речевого общения. Приемы активного слушания. Интерактивная сторона общения. Способы организации совместной деятельности. Самопрезентация. Развитие умения представить себя.

Наименования практических работ

2.1. «Развитие умений невербальной коммуникации».

Организация работы. В ходе выполнения практической работы слушатели познакомятся с данными исследований о роли невербальных средств в процессе передачи информации. Участники тренинга выполняют упражнения «Передай

чувство», «Продемонстрируй состояние», «Влияние установок на взаимоотношения людей» и другие.

Контролируемый результат: умеет интерпретировать невербальные сигналы, идентифицировать эмоциональные состояния людей по невербальным проявлениям в поведении.

2.2. «Приемы активного и пассивного слушания. Развитие умений слушать и слышать».

Организация работы. Слушателям предоставляется возможность выполнить тренинговые упражнения и осознать, что поведение педагога может помочь партнеру говорить о своих проблемах и состояниях, так и побуждать его к скрытости. Участники тренинга выполняют упражнения на развитие умений использовать приемы активного и пассивного слушания (упражнение «Кто этот человек?», ролевая игра «Дополнительный выигрыш» и другие).

Контролируемый результат: понимают значение активного и пассивного слушания. Умеют слушать и слышать партнера по общению.

Тема 3. «Развитие умений вести дискуссию. Умения работать в группе»

Теоретическая часть

Определение понятия «дискуссия», «группа» и «коллектив»; формирование дискуссионной культуры; развитие наблюдательности. Внимательности к членам тренинговой группы, коллектива. «Техники постановки вопросов», «Техники малого разговора», «Техники вербализации».

Наименования практических работ

3.1. Игровая дискуссия «Воздушный шар».

Организация работы. С целью приобретения и совершенствования навыков ведения дискуссии. Преподаватель (тренер) организует игровую ситуацию.

Контролируемый результат: умение вести дискуссию использовать «Техники постановки вопросов», «Техники малого разговора», «Техники вербализации».

Наименования самостоятельных работ

«Создание банка приемов и техник умений вести дискуссию».

Организация работы. Слушатели завершают наполнение единого банка приемов и техник. Дают оценку приемам и техникам, предложенным коллегами, отмечают повторы в банке.

Контролируемый результат: умение использовать методы, приемы и технологии обучения через дискуссию

3.2. «Разработка фрагмента урока (занятия) на этапе дискуссии».

Организация работы. Слушатели, используя материалы тренинга (практические рекомендации «Как подниматься по ступенькам дискуссии», «Правила ведения дискуссии», «Запрещенные и разрешенные приемы дискуссии»), разрабатывают фрагмент урока или занятия, на котором осуществляется вовлечение обучающихся в развивающую дискуссию.

Контролируемый результат: умение использовать методы, приемы и технологии ведения развивающей дискуссии.

Тема 4. «Затрудненное общение и конфликты»

Теоретическая часть

Классификация причин затрудненного общения. Межкультурные и культурно-специфические причины затрудненного общения. Возрастные и гендерные причины затрудненного общения. Индивидуально-психологические, личностные, социально-психологические причины затрудненного общения. Когнитивно-эмоциональные, мотивационные и инструментальные трудности общения. Стиль самоутверждения личности в общении. Влияние самооценки на содержание и способы общения.

Основные стратегии поведения в конфликте. Соотношение основных способов разрешения конфликтных ситуаций. Творческий подход к разрешению конфликтных ситуаций. Посредничество в разрешении конфликтных ситуаций.

Наименования практических работ

4.1 Самодиагностика. Стили поведения в конфликтной ситуации (тест Томаса).

4.2 Формирование навыков посредничества в разрешении конфликтных ситуаций

Организация работы. В ходе выполнения упражнений участники тренинга обращаются к видеофрагментам конфликтных ситуаций. Дается оценка рационального – не рационального стиля поведения в конфликте его участников. Проектируются способы поведения посредников, формируются навыки посредничества в разрешении конфликтных ситуаций. Используется раздаточный материал «Качества медиатора», «Причины возникновения конфликтных ситуаций», «Шаги посреднического процесса».

Контролируемый результат: умения конструктивного разрешения конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация.

Итоговая аттестация

Итоговая аттестация проводится в форме зачета по совокупности выполненных упражнений и выходного тестирования.

В качестве выходного тестирования используется тест в кейсовой форме по модулю «коммуникативная компетентность».

2.2. Технологии формирования коммуникативной компетенции в условиях дополнительного профессионального образования

Практика работы в системе дополнительного профессионального образования показывает, что педагоги (воспитатели детских садов, учителя школ) имеют недостаточную подготовленность к эффективному педагогическому общению. Они с трудом могут выделить коммуникативные задачи, стоящие перед ними при общении с учениками, воспитанниками, родителями, да и коллегами. Однако, успешность решения педагогических задач определяется, как правило, их коммуникативным решением. Мы убеждены, что коммуникативная компетентность относится к ключевым и является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога.

Теоретической основой формирования коммуникативной компетентности педагогов являются научные работы в области теории общения, педагогического общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, и др.), диалогического общения (М. М. Бахтин, С.Л. Братченко, и др.), педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Редуш и др.), теорий решения задач (Б.С. Блум, Ю.Н. Кулюткин, Л.А. Редуш, Д. Толлингерова и др.), ситуационного подхода (Ю.Н. Емельянов, К. Левин, М.М. Кашапов, Р. Нисбетт, Л. Росс и др.), компетентности и коммуникативной компетентности (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская, Дж. Равен, и др.), теоретических и методических основ тренинга (Ю.Н. Емельянов, Б.Д. Парыгин, Е.В. Сидоренко и др.).

По аналогии с классификацией активных методов обучения (АМО) выделим две группы технологий формирования и развития коммуникативной компетентности: имитационные и не имитационные. Имитационные техники предусматривают имитацию индивидуальной и коллективной деятельности педагогов и могут быть как игровыми, так и не игровыми. К игровым технологиям чаще всего относят: деловые игры, разыгрывание ролей, организационно – деятельностные игры, ролевые педагогические игры, моделирование ситуаций, игровое проектирование, индивидуальные игровые занятия. Неигровые технологии – это: ситуационный анализ, решение конкретных ситуаций, мозговая атака, синектика и другие.

При использовании не имитационных технологий активность обеспечивается выстраиванием связей (прямых и обратных) между обучающимися и преподавателем. К не имитационным техникам отнесем: проблемный семинар, дискуссию, коллективную творческую деятельность и другие.

Опишем подробнее некоторые из выше названных технологий.

Научно – практический семинар как технология формирования коммуникативных компетенций

Конкретного автора назвать трудно. Мы будем ссылаться на работы Л.М. Митиной.

Цель семинара – постепенное осознание педагогом возможности и необходимости работать по-новому, в соответствии с новыми задачами, стоящими перед образованием (личностное отношение к ребенку, поддержка его инициативы, индивидуальности).

Задачи семинара могут сформулированы следующим образом:

1. перестройка внутренней системы отношений педагога и его воспитанника, ученика с традиционных, стереотипных на личностно – развивающие;
2. оптимизация социально – перцептивной сферы педагога;
3. развитие оптимальных поведенческих стратегий педагога в различных педагогических ситуациях.

Использование данной технологии позволяет, на наш взгляд, актуализировать не только коммуникативную сферу педагога, но и поведенческую, когнитивную.

Научно – практический семинар имеет несколько разновидностей, отличающихся как продолжительностью, так и глубиной проработки.

Описываемая технология не имеет однозначного алгоритма и трактуется достаточно широко. Однако, мы приводим алгоритм, часто используемый в системе дополнительного профессионального образования. Достаточно общая основа выглядит таким образом:

1. Составление перечня проблем по теме «коммуникации» в ходе группового обсуждения.
2. Типологизация и иерархизация выделенных проблем.
3. Выявление актуального уровня психолого-педагогических знаний, умений, навыков при обсуждении проблем общения.
4. Лекция – беседа по теме «Коммуникативная компетентность педагога».
5. Работа в малых группах, дискуссия.
6. Обучение педагогов эффективным приемам взаимодействия с детьми, коллегами, родителями.
7. Решение ситуационных задач, связанных с проблемами коммуникативного характера.
8. Проведение мини-тренинга эффективных способов коммуникации.
9. Апробация педагогами демонстрируемых техник общения, их модификация при решении конкретной педагогической ситуации.
10. Общее обсуждение результатов применения техник эффективной коммуникации.
11. Подведение итогов.
12. Формулирование выводов по проблеме эффективных коммуникаций.

На 5 и 6 этапах могут быть использованы такие техники работы как «СТАД», «ДЖИГСО», «Ко-оп», дискуссия.

Техника СТАД

Авторами техники являются Р. Славин и его коллеги из университета Хопкинса.

Для использования техники СТАД заранее готовится изучаемый материал, обучающие листы, листы с вопросами, и проверочные работы – вопросники по изучаемым материалам.

Элементами СТАД являются:

- презентация, представление материала;
- группы,
- проверочные работы
- оценка индивидуальных достижений,
- оценка работы группы.

Презентация группе. Ведущий предъявляет группе педагогов материал (концепции, навыки, процессы), которые группа должна усвоить. Предъявление материала может иметь форму лекций, лекции – демонстрации, лекции – визуализации. Эта работа может занять от 1 до 3 академических часов.

Группы. Группы должны состоять из 4 -5 человек. Важно, чтобы группа поняла условия совместной (групповой) работы. Группа обеспечивается рабочими

материалами: листы с вопросами, шаблоны таблиц для заполнения. Участники группы должны работать вместе, рассмотрев все вопросы раздаточных материалов. Необходимо стремиться к тому, чтобы каждый член группы включился в совместную деятельность.

Проверочные работы.

Ведущий составляет проверочные работы, которые выполняются участниками группы самостоятельно. Цель этого вида работы – проверка знаний.

Оценка индивидуальных достижений.

Ведущий называет минимальное количество очков за проверочную работу, что составляет «базовую оценку». Очки достижений, названные для каждого участника, показывают, насколько он превысил базовую оценку. Количество очков, набранное группой, подсчитывается сложением очков достижений, набранных каждым членом группы.

Оценка работы группы.

Основным средством гласной регистрации успеваемости группы является информационный бюллетень, в котором обещаются очки каждой группы, указываются выдающиеся достижения отдельных участников.

Техника «Джигсо»

«Джигсо» представляет собой форму кооперативного обучения, в которой участники являются экспертами по изучаемой теме (Slavin R., 1984). Поскольку участники становятся сначала экспертами сами, а затем обучают своих коллег, эта форма обучения способствует у педагогов развитию ответственности.

Педагоги могут становиться экспертами, получая информацию не только из книг, энциклопедических изданий, но и из бесед с коллегами, просмотра видеороликов, работы с наглядным материалом и др.

Одной из предпосылок, на которой основывается «Джигсо» является то, что эксперты овладевают каким-либо аспектом темы, а затем обучают других членов своей подгруппы тому, что освоили сами.

«Джигсо» состоит из трех основных элементов:

1. Подготовка учебного материала;
2. Образование учебных групп и групп экспертов;
3. Отчеты – доклады и проверочные работы.

Рассмотрим каждый из указанных элементов.

Подготовка учебного материала.

Ведущему следует разработать лист эксперта и проверочную работу для каждого из изучаемых разделов. Если ведущий пользуется одним пособием, одной книгой, то это достаточно просто: необходимо разделить содержание на небольшие части или темы для экспертных листов. Экспертный лист сообщает педагогам, что они должны делать: читать, смотреть видео, а также темы (в виде вопросов).

Группы обучения и группы экспертов.

Каждый участник семинара является членом группы обучения. Ведущий раздает экспертные листы каждой группе и объясняет, что в результате работы

каждый станет экспертом по какому – либо вопросу, аспекту того, что изучается. Ведущий может дать каждому педагогу какую-либо подтему.

Участникам семинара можно предоставить время для индивидуального чтения перед тем, как они соберутся в группы экспертов.

Когда все готовы, педагоги собираются в группы экспертов. В помещении, где проводится семинар, выделяется необходимое для работы каждой группы место.

Цель группы экспертов – узнать как можно больше по данной теме и подготовить краткий доклад, который он сделает, когда вернется в свою группу, чтобы обучать других членов своей группы.

Доклады и проверочные работы.

Когда группы экспертов заканчивают свою работу, они возвращаются в свои первоначальные кооперативные группы. Каждый эксперт отвечает за изучение своей темы перед всеми членами группы. Следует поощрять экспертов использовать различные методы при обучении коллег: демонстрация, прочесть доклад, который написали, использовать иллюстрации, рисунки, таблицы.

Ведущий должен так организовать процесс обучения, чтобы группы стремились обсуждать доклад и задавать вопросы. Когда все доклады сделаны, можно провести краткое обсуждение в группе или вопросно – ответную работу, причем отвечать должны эксперты.

Проверочная работа дается каждому участнику группы отдельно, педагоги работают индивидуально.

Для оценки и информирования группы о результатах может применяться та же система, которая была описана для СТАД.

У техники «Джигсо» больше преимуществ, чем у СТАД, поскольку на педагогов возлагается ответственность за их учение. Кроме того, все педагоги – и «продвинутые» и «слабые» - получают возможность быть в равной степени ответственными за результаты.

Техника «Дискуссия»

Дискуссия – еще одна техника кооперативного обучения, постоянно используемая нами в условиях дополнительного профессионального образования. Дискуссия включает многие элементы рассмотренных выше техник кооперативного обучения, но принципиально отличается от остальных следующими моментами:

1. Педагоги сами выдвигают интересующие их проблемы из своей практики. В процессе групповой дискуссии проблемы (дефициты профессиональной деятельности) располагаются по степени важности, значимости, выделяю наиболее «острую» для изучения в малых группах.

2. Руководитель семинара предъявляет группе базовые сведения о изучаемой проблеме, а также научную литературу, справочники, словари.

3. Выделенная проблема становится предметом изучения и обсуждения в каждой малой группе.

4. Все группы последовательно предъявляют свой материал (факты, примеры, выработанную точку зрения, позицию) всем участникам семинара.

5. Общая дискуссия. Анализ высказанных позиций, принятие наиболее перспективных, взаимообогащении точек зрения, расширение представлений, установок, способов поведения, изменение отношения к себе, коллегам, детям.

6. По окончании работы проводится анкетирование. Где каждый член группы отвечает на следующие вопросы.

- a. Активно ли Вы участвовали в работе группы? Увлек ли Вас этот процесс? Если нет, то почему?
- b. Было ли излишнее влияние на Вас со стороны других членов группы?
- c. Хорошо ли Вам было работать в этой группе? Хотели бы Вы работать в том же составе и дальше?
- d. Считаете ли Вы необходимым включение таких форм работы в обучение и воспитание детей?

2.3. Контроль и оценка результатов освоения программы формирования коммуникативной компетентности

Комплект оценочных средств предназначен для оценки текущих, промежуточных и итоговых результатов освоения программы (табл. 20; 21; 22).

Таблица 20

Контролируемые результаты

Знает (понимает)	Умеет	Владеет (опыт)
<ul style="list-style-type: none"> • роль общения в психологической структуре деятельности; значение общения в профессиональном развитии педагога и в деятельности обучающихся; • понятия: общение, коммуникация, коммуникативная компетентность; • условия эффективной коммуникации; • виды слушания, характеристики активного слушания • понятия дискуссия, группа, коллектив, «техники постановки вопросов», «техники малого разговора», «техники вербализации». • понятия конфликт, конструктивное разрешение конфликта • методы разрешения конфликтов – выявление, 	<ul style="list-style-type: none"> • умеет интерпретировать невербальные сигналы, идентифицировать эмоциональные состояния людей по невербальным проявлениям в поведении. • умеет вести дискуссию, использовать «Техники постановки вопросов», «Техники малого разговора», «Техники вербализации». • умение использовать методы, приемы и технологии ведения развивающей дискуссии • умеет конструктивно разрешать конфликты – выявлять, идентифицировать 	<ul style="list-style-type: none"> • навыками проектирования конструктивного общения; • проектирования обучения на основе дискуссии; • применения методов, приемов и технологий конструктивного общения с учетом особенностей, потребностей и интересов участников коммуникаций; • техниками формирования детско-взрослых общностей

идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта	проблемы, находить и оценивать альтернативные способы разрешения конфликта	
---	--	--

Таблица 21

Виды, формы и методы контроля результатов

Название модулей (дисциплин), тем	Форма и метод контроля, наименование контрольного мероприятия	Вид контроля
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям педагога – модуль «коммуникативная компетентность»	Тестирование	Входной
«Тема 1. «Определение коммуникативной компетентности»		
Вводная игра на создание рабочего настроя «Знакомство».	Наблюдение	Текущий
Диагностическое занятие «Познав самого себя, никто не останется тем, кто он есть».	Практическая работа	Текущий
Тема 2. «Конструктивное педагогическое общение»		
Развитие умений невербальной коммуникации.	Наблюдение	Текущий
Приемы активного и пассивного слушания. Развитие умений слушать и слышать.	Практическая работа	Промежуточный
Тема 3. «Развитие умений вести дискуссию. Умения работать в группе»		
Игровая дискуссия «Воздушный шар».	Наблюдение	Текущий
Создание банка приемов и техник умений вести дискуссию».	Практическая работа	Промежуточный
Разработка фрагмента урока (занятия) на этапе дискуссии.	Самостоятельная работа	Итоговый
Тема 4. «Затрудненное общение и конфликты»		
Самодиагностика. Стили поведения в конфликтной ситуации (тест Томаса).	Практическая работа	Текущий
Формирование навыков посредничества в разрешении конфликтных ситуаций	Практическая работа	Итоговый
Выполнение кейсового теста по метапредметным компетенциям учителя – модуль «Целеполагание»	Тестирование	Итоговый

Критерии, показатели и средства (инструменты) оценивания уровня сформированности коммуникативной компетентности

Компонент компетентности	Критерии	Показатели	Средства (инструменты) оценивания*
В области знаний:	Называет основные понятия общения, коммуникативной компетентности, дифференцирует их	Правильность формулировок, соответствие формально-логическими требованиям определения понятий	Наблюдение
	Называет - виды общения и условия эффективной коммуникации, - методы диагностики способов поведения в конфликте; – способы организации развивающей дискуссии; – методы, приемы и технологии обучения ведения дискуссии	Полнота и точность	
В области умений:	Применяет методы диагностики и прогнозирования для организации конструктивного общения	Наличие и обоснованность системы требований к выбору методов, соответствие этой системе	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения упражнений тренинга
	Применяет методы, приемы и технологии обучения конструктивному общению	Наличие и обоснованность системы требований к выбору методов, соответствие этой системе	Самооценка, экспертная оценка Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения упражнений тренинга
В области навыков и (или) опыта деятельности	Применяет методы, приемы и технологии обучения ведению дискуссии	Наличие и обоснованность системы требований к выбору методов, соответствие этой системе	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической работы
	Формулирует навыки посредничества в разрешении конфликтных ситуаций	Наличие и обоснованность системы требований к постановке цели, соответствие этой системе, наличие целей на	Самооценка, экспертная оценка в ходе выполнения практической работы

		долгосрочную перспективу	
	Проявляет понимание смысла и значения общения, коммуникаций заинтересован и мотивирован на построение конструктивного общения, способен управлять своими действиями и эмоциями в процессе коммуникаций	Преобладающий тип мотивации, наличие и постоянство потребностей, смыслов, эмоций адекватных текущей деятельности	Наблюдение выполнения практических работ, упражнений тренинга

2.4. Условия реализации программы формирования коммуникативной компетентности

Организационно-педагогические условия.

Реализация программы предполагает активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс. Выбор методов обучения определяется принципами личностно-ориентированного обучения и группового профессионального взаимодействия - тренинг.

Формы и особенности обучения. Реализация модуля «коммуникативная компетентность» возможна очно-заочно как на базе ИРО, так и с выездом на место проведения занятий.

На проверку образовательных продуктов специальное время не выделяется, поскольку в ходе тренинга осуществляется анализ по разработанной системе критериев и последующим обсуждением и комментариями преподавателя.

Материально-технические условия

Для реализации очной части программы необходимо оснащение учебной аудитории мультимедийным проектором, flipchart, бумагой (формат А4, А3), маркерами.

Учебно-методические и информационные условия

Требования к наличию учебных материалов – необходимы результаты выполнения кейсового теста по метапредметным компетенциям педагога – модуль «Коммуникативная компетентность», подборка видео ситуаций.

Основная литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? — М.: ЧеРо, 2001.
2. Метапредметные компетенции педагога : Монография // Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 320 с.
3. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. — М., 2002.
4. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой, — СПб.: Речь, 2002.
5. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего. — М.: Генезис, 2000.

Дополнительная литература:

1. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители)— СПб.: Издательство «Речь», 2007. — 224 с: ил.
2. Карпова Н. Л. Формирование диалогического общения на уроках в школе / Н.Л. Карпова // Народное образование. - 2008. - №1. - С. 109-118.
3. Бендас Т.В. Психология общения / Т.В. Бендас. - Питер, 2009. - 448 с.
4. Фетискин Н.П., Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д.Ладанов, В.А.Уразаева) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. –М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.92-94
5. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте. Монография. Ярославль, Яросл. гос. ун-т. 2011. 296 с.

8. Формирование оценочной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования

В существующей школьной системе оценивания преобладают методы, неэффективные с точки зрения учебной мотивации, без которой невозможно формирование учебной самостоятельности как базиса «образования через всю жизнь». Выставление отметки опирается на сравнение учеников между собой, а не личностное развитие. Отметка часто имеет негативное влияние на учащихся, особенно слабоуспевающих. Проблема заключается в несоответствии существующей архаичной системы оценивания предназначению и требованиям современного образования — формированию умения учиться, обеспечению свободного учения.

Изменения в системе оценивания связаны в первую очередь с изменениями в оценочной компетентности педагога. Современные исследования в области дополнительного профессионального образования говорят о том, что более 90% учителей испытывают профессиональные дефициты в оценочной компетентности. Основные проблемы связаны с недостаточно сформированной способностью педагогов:

- оценивать себя, процессы и результаты собственной деятельности (педагогическая рефлексия), а также учащихся, их деятельность и результаты, с последующей коррекцией на основе полученной обратной связи (формирование рефлексивных умений детей);

- определять индивидуальные достижения каждого учащегося и оптимизировать взаимодействие с учеником с целью повышения его эффективности;

- выстраивать совместную оценочную деятельность на основе субъект-ориентированного подхода.

Таким образом, актуальность программы формирования оценочной компетентности педагога заключается в практической значимости:

- для обучающихся – возможность устранения профессиональных дефицитов в оценочной компетентности;

- для заказчиков – возможность изменения системы оценки качества образования в школе;

- для РСО – организация ДПО педагогов на компетентностного подхода.

8.1. Содержание и формы реализации программы формирования оценочной компетентности педагога

Содержание программы формирования оценочной компетентности педагога может включать в себя, представленные ниже темы и формы реализации.

Тема 1. Содержание оценочной компетентности педагога

Исследования в области профессионализма труда педагога (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.И. Зимняя, Н.В. Кузьмина и др.) позволяют определить контрольно-оценочную компетентность как способность оценивать процесс и результат

деятельности (оценочный компонент) и принимать решения по результатам оценивания (контрольный компонент).

Современные требования ФГОС и профессионального стандарта педагога ориентированы большей частью на оценивание, а не на контроль в образовательной деятельности, поэтому целесообразно рассматривать именно оценочную компетентность педагога.

Оценочная компетентность педагога состоит из способности оценивать себя, процессы и результаты собственной деятельности, а также других (учащихся), их деятельность и результаты с последующей коррекцией (при необходимости) на основе полученной обратной связи.

Способность оценивать учащихся предполагает определение индивидуальных достижений каждого учащегося и оптимизацию взаимодействия с учеником с целью повышения его эффективности. И не предполагает, как сравнения результатов, продемонстрированных разными учащимися, так и административных выводов по результатам обучения.

Результатом деятельности педагога являются достигнутые образовательные результаты учеников. Оценивая предметные, метапредметные и личностные результаты учеников, учитель тем самым оценивает результат собственной профессиональной деятельности, эффективность тех или иных средств, направленных на достижение образовательных результатов. Данный процесс «влечет за собой» способность оценивать себя, выраженную в рефлексивных умениях педагога.

Тема 1.1. Оценочная компетентность педагога: понятие, характеристики

Вид занятия: практика

Основное содержание:

Практическая работа 1.1. Инпут «Оценочная компетентность педагога»: общая характеристика, составляющие (педагогическая рефлексия, оценочная деятельность), необходимые умения, требования профессионального стандарта

Работа с данными диагностики оценочной компетентности, задание:

1. Познакомьтесь с рекомендациями по результатам Вашей диагностики оценочной компетентности, сформулируйте профессиональные дефициты. Составьте ментальную карту своих дефицитов в оценочной компетентности. Для этого:

- 1) выбираем собственный ключевой «дефицит» и записываем его;
- 2) подбираем к нему те слова или словосочетания, которые его максимально характеризуют;
- 3) подбираем к этим «первичным» характеристикам, «вторичные» и так далее;
- 4) соединяем все понятия линиями (стрелками), подписывая на стрелке суть взаимосвязи.

2. Сформулируйте задачи развития оценочной компетентности на основе осознания своих дефицитов.

3. Познакомьтесь с тематическим планом программы и выберите модули, обучение по которым Вам поможет в решении поставленных задач.

4. Заполните таблицу ИОМ

№	Название модулей, тем занятий	Всего часов	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа		Другие формы обучения (альтернативные)	Форма контроля		Контролируемый результат	Дата
				без ДОТ	с ДОТ		по ППК	альтернативная		

Тема 1.2. Современные требования к оцениванию в школе

Вид занятия: практика

Основное содержание:

Практическая работа 1.2. Инпут «Оценивание: ученика? для ученика? для учителя?»: постановка проблемы современного оценивания, кто реальный субъект оценивания, на чьи интересы на самом деле «работает» оценивание.

Работа в группах

Перед началом работы вырабатываются критерии оценивания выступления групп.

Группа 1. Познакомьтесь с материалами кейса «Оценочный компонент деятельности». Ответьте на вопросы и составьте свой кейс, представьте его в виде презентации.

- В чем заключается сущность оценивания, его характеристики?
- Какие условия необходимы для адекватного оценивания?

Группа 2. Познакомьтесь с материалами кейса «Оценочный компонент деятельности». Ответьте на вопросы и составьте свой кейс, представьте его в виде презентации.

- На каких закономерностях основывается оценивание?
- Какие принципы оценивания можно сформулировать, исходя из этих закономерностей?

Группа 3. Познакомьтесь с материалами кейса «Оценочный компонент деятельности».

- Раскройте взаимосвязь обучения и оценивания.
- Приведите собственные примеры оценивания на уроке (инсценируйте, нарисуйте)

Группа 4. Познакомьтесь с материалами кейса «Оценочный компонент деятельности».

- Опишите процедуру оценивания (алгоритм).
- Составьте перечень технологий (методов) и форм оценивания, адекватных изложенной процедуре.

– Подготовьте презентацию

Представление результатов групп

- Групповое представление и обсуждение результатов работы
- Взаимооценивание по выработанным критериям

Современное оценивание

<i>Определение понятия «оценивание»:</i>			
<i>Характеристики оценивания</i>			
<i>Характеристика 1</i>	<i>Характеристика 2</i>	<i>Характеристика 3</i>	<i>Характеристика ...</i>
<i>Принципы оценивания</i>			
<i>Принцип 1</i>	<i>Принцип 2</i>	<i>Принцип 2</i>	<i>Принцип ...</i>
<i>Условия оценивания</i>			
<i>Условие 1</i>	<i>Условие 2</i>	<i>Условие 3</i>	<i>Условие ...</i>
<i>Технологии (методы) оценивания</i>			

Тема 1.3 Сущность оценочной деятельности

Вид занятия: практика

Основное содержание:

Практическое занятие 1.3.1. Инпут «Разные ступени образования – разные результаты?»: анализ метапредметных, личностных и предметных результатов ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС ООО. Разведение понятий образовательный результат и результат учебной деятельности детей. Рассмотрение понятия деятельность, ее структуры и специфики на разных возрастных этапах.

Работа в группах: познакомьтесь с материалами пособия и заполните таблицу «Возрастные характеристики развития деятельности»

Таблица 24

Возрастные характеристики развития деятельности

Этапы деятельности	Специфические характеристики деятельности		
	К 7 годам	К 11-12 годам	К 16 годам
Потребность			
Образ желаемого результата			
Мотивация			
Целеполагание			
Планирование			
Действие			
Анализ полученного результата			

Обсуждение результатов работы групп

Практическое занятие 1.3.2. Инпут «Оценивание как деятельность»: понятие оценочной деятельности педагога и оценочной деятельности учащегося. Возрастная спецификация оценочной деятельности.

Работа в группах

Задание: познакомьтесь с материалами учебного пособия и заполните таблицу

«Возрастная специфика оценочной деятельности учащихся»

Этапы оценочной деятельности	Особенности оценочной деятельности младшего школьника	Особенности оценочной деятельности подростка
Потребность		
Образ желаемого результата		
Мотив		
Целеполагание		
Планирование		
Действие		
Анализ полученного результата		

Обсуждение результатов работы групп

Тема 2. Педагогическая рефлексия

В исследованиях *В.Н. Белкиной, А.В. Карпова* указывается, что рефлексия – это метауровень, обеспечивающий осознание уровней более низкого порядка: класса интегральных процессов, психических процессов и психических функций. Уровень психических функций наиболее сложен для рефлексирования, так как предполагает осознание функционирования систем организма, принятие и следование за своей природной сущностью, поэтому мы не считаем возможным принимать его во внимание в контексте данного исследования.

Класс интегральных процессов представлен следующим элементом выполнения любой деятельности: антиципация («предвосхищение» результата действия), мотивы, цели, планирование, принятие решения, выполнение (операции), контроль, оценка. Все эти процессы являются необходимыми в педагогической деятельности и представляют собой индивидуально выраженные общедеятельностные умения. Осознание этого класса процессов позволяет оценить средства и способы деятельности, тот внешний пласт, который приводит к результату и позволяет соотносить его с задуманным. Сформированность рефлексивных действий данного уровня проявляется в умении педагога давать оценку эффективности реального выполнения перечисленных структурных компонентов деятельности.

Более глубоким и сложным в сознании являются классы когнитивных (осознание интеллектуальных способов получения и обработки информации, своих знаний и представлений о педагогической деятельности), эмоциональных (осознание отношения к процессу и результату педагогической деятельности, к системе межличностных отношений, к самому себе), волевых (осознание способов и приемов, позволяющих преодолевать возникающие трудности) и мотивационных (осознание мотивов не только единичных действий, но и смыслов педагогической деятельности) процессов.

Сформированность процессов данного уровня проявляется в умении педагога формировать тактики поведения, направленные на поддержание положительного эмоционального состояния и установление взаимопонимания на основе осознания особенностей восприятия партнеров по общению.

Благодаря овладению рефлексивными умениями, педагог может позитивно принимать прошлое, настоящее и будущее, находить оптимальные решения затруднительных педагогических ситуаций. Компетентность педагога

проявляется в способности активно и позитивно менять неблагоприятный ход событий. Немаловажную роль здесь играет и владение приемами ретроспективной, прогностической, ситуативной рефлексии.

Тема 2.1. Сущность, содержание и этапы формирования рефлексивных умений

Вид занятия: практика, самостоятельная работа

Основное содержание. Инпут «Сущность педагогической рефлексии»: знание и понимание себя, понимание (выяснение) как интерпретируют тебя (личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления) другие; этапы формирования рефлексивных умений (класс интегральных процессов, индивидуально выраженные общедеятельностные умения, класс когнитивных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, устойчивое рефлексивное поведение)

Практическое занятие 2.1.

1. Работа в парах: осознаем текущую деятельность – написать (мои потребности, что хочу в результате, почему это важно для меня, моя цель обучения по теме, какие действия необходимы...), рассказать друг другу

2. Работа в парах: осознаем эмоции. Вспомните ситуацию, вызвавшую негативные эмоции. Осознайте ее, отвечая на вопросы

- Почему я был (а) рассержена (напугана, обижена...)?
- Что я хотел(а) бы изменить?
- Чья это проблема? Насколько она моя? Насколько других?
- Что можно сделать, чтобы расстаться с этими чувствами?
- В чем внутренний смысл данной ситуации для меня?

3. Работа в парах: осознаем опыт. Выбираем профессиональный «дефицит», рисуем образ будущего (почему я хочу это изменить, что я хочу в результате восполнения этого дефицита). Составляем саммари «Мой опыт». Выделяем из саммари «успешное» средство

Самостоятельная работа 2.1.

Написать эссе «Почему я учитель?»:

– В чем мои профессиональные потребности? Гармонируют ли они с моими личными потребностями?

– Что я вижу самым значимым результатом моей профессиональной деятельности?

– Почему этот результат так важен для меня?

– Какова цель моей профессиональной деятельности?

– Как я достигаю этой цели, какими качествами обладаю для этого?

– Что во мне мешает достижению этой цели?

– Как я могу оценивать результат моей деятельности? Как я определяю, совпадает ли он с желаемым результатом?

– Что я себе пожелаю на будущее?

– Что я хочу спросить у преподавателя?

Тема 2.2. Механизм рефлексивного действия (тренинг)

Вид занятия: тренинг

Основное содержание. Инпут «Механизм рефлексивного действия»: осознание проблемы, ее анализ; остановка деятельности; реализация стратегии и ее анализ.

2.2.1. Фиксация участниками своего состояния на текущий момент

- Какие чувства присутствуют в данный момент, и каково отношение к ним?
- Почему данное состояние возникло?
- Какие действия привели к этому состоянию?
- Что хочется сделать в следующий момент и каков желаемый результат этих будущих действий?

Обсуждение «по кругу», достижение общей договоренности по желаемому результату встречи

2.2.2. «Осознаем другу друга»

Цель: достижение осознания особенностей восприятия партнерами по деятельности друг друга.

Основные такты работы:

1. Встаем в 2 круга (внешний и внутренний). В паре смотрим друг на друга. «Внешний» партнёр говорит: сейчас ты... (эмоциональное состояние). «Внутренний» партнёр соглашается или нет. Потом круги меняются.

2. Обсуждение «сколько раз я понял», «сколько раз меня поняли», почему

2.2.3. «Подари себе имя»

Цель: осознание тактик поведения, направленных на поддержание положительного эмоционального состояния и взаимопонимания

Такты работы:

1) Тренер предлагает участникам занять удобное положение, закрыть глаза и расслабиться: «Вспомните конкретное событие, когда вы чувствовали себя уверенным (успешным, удачливым, достигшим цели и т.д.). Вспомните: где и когда это событие произошло. Вспомните свои чувства в тот момент. Переживите вновь это событие».

2) По прошествии достаточного для выполнения задания времени тренер предлагает участникам группы обсудить результаты индивидуальной визуализации.

3) Каждый участник рассказывает группе об увиденном и пережитом в своем воображении конкретном событии с обязательной рефлексией источника своего позитивного чувства (уверенности, успешности, удачи и т.д.).

4) По окончании рассказа каждому участнику тренер с помощью группы придумывает новое имя, в котором бы отражалась самая суть получения эмоционального ресурсного состояния: «Я тот, который (ая) ... (делает то-то и то-то)» или «Я уверен (а) в себе, когда я ... (делаю то-то и то-то)».

Обсуждение в группе (при необходимости).

2.2.4. Ролевая игра «Оценивание»

Цель: овладение умением достигать взаимопонимания в оценивании

Такты работы:

1. Участники делятся на группы по 3 человека с выполнением ролей «учитель», «родитель», «ученик». У каждого участника комплект материалов: а) выполненное учеником и проверенное учителем домашнее задание с отметкой, б) кейс с характеристикой роли и тактикой ролевого поведения участника. Игровая задача: обсудить выставленную отметку, каждый участник действует в соответствии с тактикой поведения

2. Обсудить результаты игровой ситуации в своей группе

- На каком этапе произошло сознание проблемы, ее анализ?
- Была ли остановка у каждого участника деятельности и мысленный возврат к совершенной деятельности (действию)?
- Как была выработана стратегия, как она была реализована?
- Удалось ли достичь взаимопонимания?
- Что этому помешало/помогло на каждом этапе рефлексивного действия?

3. Групповое обсуждение

2.2.5. «Острова»

Цель: формирование умения осознавать свои эмоции, отношение к ним, причины, вызвавшие их появление, потребность в их изменении.

Такты работы

1. На большом листе бумаги рисуется карта с изображением эмоциональных «островов»: о.Радости, о.Грусти, о.Недоумения, о.Тревоги, о.Ожидания, о.Просветления, о.Воодушевления, о.Удовольствия, о.Наслаждения, Бермудский треугольник и др.

2. Карта островов вывешивается на доске (стене) и каждому участнику взаимодействия предлагается выйти к карте и маркером нарисовать свой кораблик в соответствующем районе карты, который отражает душевное, эмоционально-чувственное состояние участника после состоявшегося взаимодействия. Например: «Мое состояние после состоявшегося взаимодействия характеризуется удовлетворением, осознанием полезности дела, положительными эмоциями. Я нарисую свой кораблик, дрейфующим между островами Удовольствия, Радости и Просветления».

Каждый из участников имеет право нарисовать на карте и какой-либо новый остров со своим названием, если его не совсем устраивают уже имеющиеся.

3. После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение, тренер может предложить проанализировать его.

Тема 2.3. Ситуационная, ретроспективная, проспективная рефлексия

Вид занятия: тренинг.

Основное содержание. Инпут «Виды рефлексии»: ретроспективная рефлексия (рефлексивный анализ осуществленной педагогической деятельности), проспективная рефлексия – оценка реальности замысла педагогической ситуации (педагогическое моделирование), ситуативная (актуальная) рефлексия – рефлексивный анализ текущего момента.

Работа в группах (3-4 чел.)

Задание 2.3.1. Ретроспективная рефлексия

1 такт работы.

Вспомните неприятную ситуацию на уроке (занятии, в общении с коллегами учениками, родителями). Осознайте ее, отвечая на вопросы:

- Почему я был(а) рассержен(а), напуган(а), обижен(а)...)?
- Что я хотел(а) бы изменить?
- Чья это проблема? Насколько она моя? Насколько других?
- В чем внутренний смысл данной ситуации для меня?
- Что я сделал(а) для изменения ситуации? Что можно было сделать?
- Что я буду делать, если аналогичная ситуация повторится?

Поделитесь своими переживаниями и выводами с Вашей группой.

2 такт работы.

- Вспомните проведенный вами урок (занятие) и приятную (радостную) ситуацию на нем, восстановите свое состояние после него как можно полнее.
- Представьте зрительные, слуховые, осязательные образы. Насладитесь ими в полной мере, как будто вы оказались там вновь.
- Осторожно вернитесь в настоящее время, оцените свое состояние
- Осознайте, насколько эффективно вы можете использовать прошлый опыт для поддержания своего эмоционального состояния сейчас и в будущем.
- Сформулируйте тактику поддержания позитивного эмоционального состояния и поведения

Поделитесь своими переживаниями и выводами с Вашей группой.

Задание 2.3.2. Проспективная рефлексия

1 такт работы

• Смоделируйте ситуацию по определенному рефлексивному умению педагога:

- получение обратной связи (вербальной и невербальной, прямых и косвенных сигналов);
- текущая оценка учебной ситуации и причин, влияющих на ее развитие; прогнозирование развития текущей ситуации на основе ее анализа;
- использование приемов, позитивно изменяющих ситуацию на основе данных проведенной рефлексии;
- оценивание эффективности педагогической деятельности;
- определение проблем, мешающих эффективности деятельности, на основе получения обратной связи;
- осознание наличных эмоций, отношения к ним, причин, вызвавшие их появление, потребности в их изменении;
- достижение взаимопонимания в оценивании на основе осознания особенностей восприятия партнерами по деятельности друг друга.

• Обсудите возможные способы решения ситуации

2 такт работы

Проиграйте ситуацию с коллегами из других групп

Задание 2.3.3. «Все в наших руках»

На доске крепится плакат с изображением ладони и надписями:

- большой палец – «Над этой темой я хотел(а) бы еще поработать»,

- указательный – «Здесь мне были даны конкретные указания»,
- средний – «Мне здесь совсем не понравилось»,
- безымянный – «Психологическая атмосфера»,
- мизинец – «Мне здесь не хватало...».

Участники рисуют на листах бумаги свою руку и вписывают внутри контура свои ответы на эти вопросы. Затем листы вывешиваются, и всем участникам предоставляется время для знакомства с ответами друг друга. В круге обсуждаются результаты работы.

Тема 3. Проектирование урока на основе формирующего оценивания

Основная идея данной темы Программы связана со следующим направлением: опыт применения формирующего оценивания и эффективные способы повышения оценочной компетентности учителей.

Идеи формирующего оценивания не являются принципиально новыми для международной педагогической практики. Dylan Wiliam и Paul Black (2008, Oxford) говорят о том, что ключевым моментом в формирующем оценивании является определение намерений учеников (желаемого результата) и совместная выработка критериев оценки. Ученики должны больше работать в группах и парах, это позволит постоянно осуществлять оценивание ученик-ученик, а не учитель-ученик. Такое оценивание освобождает ученика от необходимости сравнивать свою оценку с оценкой педагога. Российские исследователи *И.С. Фишман и Г.Б. Голуб* (2007) солидарны с западными коллегами в том, что первично определение продукта деятельности на уроке, затем педагог должен помочь ученику организовать действия по достижению задуманного и только после этого может оценивать наравне с ребенком получившийся результат. *М.А. Пинская* (2010) предлагает не просто организовать учебную деятельность на уроке, но подобрать соответствующие техники формирующего оценивания, позволяющие осуществить совместное оценивание ученика и учителя.

Исследования говорят, что при использовании формирующего оценивания меняются и сами инструменты, и способы оценивания: ученики сами разрабатывают балльную шкалу к тестовым заданиям, формулируют вопросы, осуществляют взаимное оценивание и самооценивание (*Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл, Дилан Уильям*, 2004). Критерии оценивания любых учебных достижений должны быть прозрачными, чтобы ученики могли получить ясное представление о целях своей работы и что необходимо сделать для успешного ее завершения. Учеников следует обучать особенностям и навыкам сотрудничества при оценивании сверстников, так как они действительно важны, и так как оценивание сверстников может помочь развитию объективности, необходимой при самооценивании. Ученики должны помнить о цели их деятельности и оценивать свой собственный прогресс на пути достижения этих целей. Тогда они смогут уметь управлять своей работой и тем самым становиться более самостоятельными учениками.

Немаловажными для организации повышения квалификации учителей являются результаты проекта КМОFAР (Королевско-Мэдуэй-Оксфордширский Проект Формирующего Оценивания) (1999-2004). Из описываемых результатов

можно делать вывод, каких изменений можно ожидать в профессиональном развитии учителей. Исследователи говорят о том, что знание сути формирующего оценивания продвигает учителя к новому осмыслению известных знаний, происходят изменения в методических умениях педагогов, в осознанном, ориентированном на учеников отборе учебного материала. в планировании достаточного количества времени в течение урока, чтобы ученики могли оценить свою собственную работу и работу других. Очень интересными являются факты о росте рефлексивности педагогов. «К концу проекта, они (учителя) говорили не о потере контроля, а о разделении ответственности за обучение учеников с классом – абсолютно такой же процесс, но рассматриваемый с разных точек зрения. С одной стороны, учителя и ученики находятся во взаимоотношениях поставщик/получатель, с другой, они являются партнерами в стремлении достичь общей цели» (Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл и Дилан Уильям, «Работая Внутри Черной Рамки: Оценивание аудиторного обучения», Фи Дельта Каппа, том 86, №1, Сентябрь 2004).

Содержание темы 3 основывается на следующих теориях и педагогических концепциях:

- теория деятельности (*А.Н. Леонтьев*);
- формирующее оценивание (*Dylan Wiliam, Paul Black, И.С. Фишман, Г.Б. Голуб, М.А. Пинская*).

Ключевыми понятиями содержания являются «деятельность», «оценивание», «формирующее оценивание». Исходя из указанных выше теорий и концепций, мы говорим о том, что деятельность – это целенаправленные и осознанные (обдуманые, спланированные) действия, возникшие вследствие какого-либо мотива, основанного на потребности, и направленные на достижение желаемого результата и его последующий анализ. Соответственно, оценивание – это деятельность, порождаемая потребностью субъекта получить информацию о собственном соответствии заданным исторически культурным (социальным) эталонам бытия. Формирующее оценивание – это совместная деятельность, направленная на удовлетворение потребности в оценке собственных достижений по сравнению с предыдущими.

Поэтому проектирование урока на основе формирующего оценивания – это проектирование совместной деятельности. Соответственно, проектирование содержания совместной деятельности выстраивается по этапам учебной деятельности.

Тема 3.1. «Сущность формирующего оценивания»

Вид занятия: практическое занятие

Основное содержание:

Работа в группах с предоставлением результатов

Анализ различных определений формирующего оценивания, формулирование собственного определения «формирующее оценивание – это...».

Задание 3.1.1 На основе сформулированного определения заполните таблицу

«Сравнительная характеристика разных видов оценивания»

Компоненты оценивания	Формирующее оценивание	Внутренне оценивание	Внешнее оценивание
Что оцениваем? (предмет оценивания)			
Зачем оцениваем? (результат и мотив оценивания)			
Кто оценивает? (субъекты оценивания)			
Как оцениваем? (критерии оценивания)			
С помощью чего оцениваем? (инструмент)			
Как делаются выводы? (решения по итогам)			
?.....			

Задание 3.1.2: Проанализируйте видеокейсы (уроки) с точки зрения взаимодействия учителя и ученика и заполните таблицу «Оценочная деятельность педагога и учащегося» (табл. 26)

«Оценочная деятельность педагога и учащегося»

оценивание педагога	Этапы оценочной деятельности	оценивание учащегося
	потребность	
	образ желаемого результата	
	мотив	
	целеполагание	
	планирование	
	действие	
	анализ полученного результата	

Тема 3.2. «Технологии формирующего оценивания»

Вид занятия: практическое занятие, самостоятельная работа.

Основное содержание: Выделение основного ядра всех технологий формирующего оценивания – совместная выработка учителем и учениками критериев оценки различных продуктов детской деятельности. Технологии взаимооценивания: «минутный обзор», «цепочка заметок», «матрица запоминания», «направленная расшифровка», «резюме в одном предложении», «вопросы, составленные самими учениками», «две звезды, одно пожелание», «карта понятий». Диалог о том, должны ли критерии оценки быть предложены учениками. Различные продукты детской деятельности могут иметь разные критерии оценки. Один и тот же продукт детской деятельности может иметь разные критерии в зависимости от возраста ребенка и уровня достижений образовательных результатов.

Практическое занятие 3.2.1

Работа в группах с предоставлением результата (табл. 27; 28; 29).

Задание 3.2.1: Заполните таблицы «Критерии оценки качества продуктов деятельности обучающегося», «Методы и приемы организации оценочной деятельности школьников»

Таблица 27

«Критерии оценки качества продуктов деятельности обучающегося»

Наименование продукта детской деятельности	Набор возможных критериев в _____ классе (возрасте)
Вариант продукта детской деятельности – сочинение на тему «.....»	1. 2.

Таблица 28

«Методы и приемы организации оценочной деятельности школьников»

Наименование этапа деятельности	Приемы организации для младшего школьника	Приемы организации для подростка

Практическое занятие 3.2.2.

Анализ технологий самооценивания: «недельный отчет», «портфолио», «листы самооценивания», «листы индивидуальных достижений».

Задание 3.2.2: заполните таблицу «Технологии самооценивания»

Таблица 29

«Технологии самооценивания»

Наименование технологии	«+/-» использования для учителя	«+/-» использования для ученика	

Практическое занятие 3.2.3. Инпут «Технология Lesson Study как способ оценивания эффективности урока»: выявление необходимости оценивания эффективности педагогической деятельности. Анализ возможностей технологии Lesson Study для самооценивания педагогом своей профессиональной деятельности.

Задание 3.2.3: Разработка формы листа наблюдения в рамках технологии Lesson Study (табл. 30).

Таблица 30

Возможный вариант листа наблюдений

Этап деятельности	Слабый ученик		Средний ученик		Сильный ученик		Методы и приемы организации этапа деятельности
	Ожидаемое проявление	Реальное проявление	Ожидаемое проявление	Реальное проявление	Ожидаемое проявление	Реальное проявление	
1.							
2.							
...							

Самостоятельная работа 3.2.4

Задание 3.2.4: познакомьтесь с материалами рабочей тетради⁴³ «Учимся формирующему оцениванию», выполните задания к разделам «Технологии взаимооценивания» и «Технологии самооценивания»

Тема 3.3. «Разработка проекта урока на основе формирующего оценивания»

Вид занятия: стажировка, включающая в себя самостоятельную работу с тьюторским сопровождением, групповую консультацию.

Основное содержание:

Самостоятельная работа 3.3.

Подгруппы педагогов по 5 человек распределяют работу по проектированию и реализации урока. На этапе реализации и анализа урока предполагается проведение оценочной технологии Lesson Study. Поэтому подгруппа из 5 человек делится на: ведущего (непосредственно проводит урок), трех наблюдателей (наблюдают и фиксируют работу сильного, слабого и среднего ученика на уроке), оператора (осуществляет видеосъемку урока).

Групповая консультация «Проектирование урока на основе формирующего оценивания»: помощь в выборе темы урока, отборе содержания в рамках темы, подборе методов и приемов формирования потребности в оценочной деятельности, мотивации и описания результата оценочной деятельности (образа желаемого результата), стимулирования формулирования детьми цели, определения последовательности оценочных действий, выполнение оценивания, соотнесения полученной оценки с предполагаемой (табл. 31).

Таблица 31

Тема урока			
Образовательные результаты	Предметное содержание	Способы организации оценочной деятельности (технологии и техники формирующего оценивания)	Дидактические средства
предметные		Формирование потребности:	
		Формирование образа желаемого результата:	
метапредметные		Формирование мотивов:	
		Целеполагание:	
личностные		Планирование:	
		Выполнение действий:	

⁴³ Бородкина Н.В., Тихомирова О. В. Учимся формирующему оцениванию. Рабочая тетрадь для педагогов/ Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова. /под общ. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 60с. – (Федеральные государственные образовательные стандарты)

		Анализ полученного результата:	
--	--	--------------------------------	--

Представление проекта урока на основе формирующего оценивания: обсуждение результатов работы каждой подгруппы.

Тема 3.4. «Реализация проекта урока на основе формирующего оценивания»

Вид занятия: стажировка, включающая в себя самостоятельную практическую работу по реализации проекта.

Основное содержание: сопровождение самостоятельной работы педагогов

Самостоятельная работа 3.4: организация педагогами учебной деятельности детей в рамках разработанного проекта урока на основе формирующего оценивания. Проведение структурированного наблюдения и анализа с применением технологии Lesson Study.

Тема 3.5. «Анализ и представление результатов реализации проекта урока»

Вид занятия: стажировка, включающая в себя самостоятельную работу, групповую консультацию, презентацию итогового продукта (зачет).

Самостоятельная работа 3.5: интерпретация полученных данных реализации проекта урока на основе формирующего оценивания. Выбор способы презентации полученных результатов. Обсуждение и выбор в каждой подгруппе кандидатов для публичного представления результатов реализации проекта урока.

Групповая консультация: анализ возникших трудностей, выявление достижений и находок практики организации оценочной деятельности детей.

Презентация «Результаты реализации урока на основе формирующего оценивания»: представление каждой подгруппой анализа (Lesson Study и видео отчет) полученных результатов. Групповое обсуждение, взаимооценивание по выработанным в группе критериям

Рефлексия:

1. Имеется ли у Вас профессиональный «прирост»? Каких именно?
2. Оцените, насколько достигнутый результат совпал с ожидаемым?
3. Оцените свой вклад в «общую копилку».
4. Как достигнутые результаты повлияют на Вашу дальнейшую педагогическую деятельность?

Таблица 32

График самостоятельной работы (стажировки) к темам 3.3-3.5

День обучения по модулю	Вид работ	Количество часов	Результат
3-й день	1 цикл. Анализ «традиционного» урока. 2 цикл. Проектирование урока	6	Анализ урока №1 с использованием таблицы 5 Проект урока №2
4-й день	Проведение урока	1	видео
	Анализ проведенного урока. 3 цикл. Проектирование урока.	5	Лист наблюдения Проект урока №2

5-й день	Проведение урока	1	видео
	Анализ проведенного урока.	5	Лист наблюдения
6-й день	Подведение итогов Lesson Study. Оформление результатов.	4	Презентация разработки с видеофрагментами, эл. таблица с анализом образовательных результатов, «сводный» лист наблюдений

Тема 4. Проектирование рабочей программы на основе формирующего оценивания

Основные идеи содержания данной темы основываются на следующих позициях.

1. В существующей школьной системе оценивания преобладают методы, которые неэффективны с точки зрения учебной мотивации, без которой невозможно формирование учебной самостоятельности как базиса «образования через всю жизнь». Выставление отметки имеет тенденцию к сравнению учеников между собой, а не личностному развитию. Отметка часто имеет негативное влияние, особенно на слабоуспевающих учащихся. Проблема заключается в несоответствии существующей архаичной системы оценивания предназначению и требованиям современного образования – формирование умения учиться, обеспечение свободного учения. При этом существуют исследования и описанные практики другого – формирующего – оценивания. Возникает вопрос, почему отметочная, авторитарная система внутриклассного и внутришкольного оценивания так устойчива? Ответ кроется в готовности педагога сменить позицию в оценивании, признать ученика и его родителей субъектами оценивания. Кроме того, учителя, обращаясь к ресурсам формирующего оценивания, используют только отдельные техники и технологии.

2. Формирующее оценивание рассмотрено как совместная оценочная деятельность учащихся и учеников, направленная на достижение и оценку изменений в развитии учащихся. Деятельность является залогом развития личности, поэтому оценивание не может быть вырвано из контекста деятельности. В формирующем оценивании успешность учебной деятельности – это не достижения в успеваемости, а наличие прогресса ученика, пусть даже маленького, но осознанного и поэтому значимого для ребенка. С этих позиций авторы рассматривают и технологии формирующего оценивания, их ресурсы в формировании ключевых компетентностей учащихся, организации учебного процесса.

3. Рабочая программа учителя является составной частью основной образовательной программы (ООП) школы, в связи с этим она должна быть взаимосвязана со всеми частями ООП. Пристальное внимание стоит уделить наличию согласованности с заявленными в ООП образовательными результатами и системой оценивания. Чаще всего бывает, что учитель планирует свою работу по определенному предмету в конкретном классе, не в полной мере учитывая положения ООП о системе оценивания и образовательных результатах. В случае если школа принимает формирующее оценивание, как основной подход к

оцениваю, то это должно найти отражение не только в соответствующем разделе ООП, но и в рабочей программе каждого педагога. Возможен другой вариант: в школе заявлен иной подход к оцениванию, но педагог хочет строить оценивание в классе на основе формирующего оценивания. Тогда педагогу в рабочей программе по предмету необходимо будет интегрировать формирующее оценивание с каким-либо иным подходом, например, с безотметочным обучением. Кроме этого, нельзя забывать о том, что любая современная школа не может обойтись без внешнего оценивания, которое чаще всего играет главную роль в промежуточной и итоговой аттестации. Стоит помнить, что если в ООП не закреплен примат формирующего оценивания в промежуточной и итоговой аттестации, то педагогу необходимо в рабочей программе по предмету сделать соответствующие уточнения. Внешнее оценивание не обязательно для проведения аттестации, если в ООП формирующее оценивание – это основной подход к оцениванию в школе. Тогда в рабочей программе в качестве промежуточной и итоговой аттестации могут быть использованы определенные технологии формирующего оценивания.

Содержание модуля основываются на следующих теориях и педагогических концепциях:

- теория деятельности (А.Н. Леонтьев);
- формирующее оценивание (Dylan Wiliam, Paul Black, И.С. Фишман, Г.Б. Голуб, М.А. Пинская).

Тема 4.1. «Система оценивания планируемых результатов»

Вид занятия: лекция, практическая работа.

Основное содержание:

Лекция: Обозначаются основные требования ФГОС к системе оценивания.

Представляются основные отличия внешнего и внутреннего мониторинга.

Практическая работа:

В ходе практической работы обучающиеся на основе полученной информации в ходе лекции заполняют таблицы 33; 34; 35.

Таблица 33

«Общероссийский внешний мониторинг»

Общероссийские мероприятия внешнего мониторинга	Цели	Исполнители	О чем свидетельствуют, полученные результаты (анализ результатов)	Типичные ошибки в анализе результатов внешнего мониторинга
Всероссийские проверочные работы (4, 5 и 11 классах)				
Национальные исследования качества образования				

(НИКО)				
Единый Государственный Экзамен(ЕГЭ)				

Таблица 34

«Международный внешний мониторинг»

Мероприятия внешнего мониторинга	Цели	Исполните ли	О чем свидетельствуют, полученные результаты (анализ результатов)	Типичные ошибки в анализе результатов внешнего мониторинга
TIMSS (оценка качества естественно- научного и математического образования)				
PISA (оценка способности учащихся использовать знания и опыт для решения практических задач)				
PIRLS (оценка читательской грамотности)				
ICILS (исследование информационной и компьютерной грамотности)				
Международное исследование качества граждановедческого образования (ICCS)				
Международные сравнительные исследования учительского корпуса, такие как TEDS (оценка качества подготовки будущих учителей) и TALIS (исследование особенностей)				

преподавания и обучения)				
--------------------------	--	--	--	--

Таблица 35

«Внутренний мониторинг»

Мероприятия внутреннего мониторинга	Цели	Исполнители	О чем свидетельствуют, полученные результаты (анализ результатов)	Типичные ошибки в анализе результатов внешнего мониторинга

Тема 4.2. «Рабочая программа по предмету как часть ООП»

Вид занятия: лекция, практическая работа.

Основное содержание:

Лекция: Рассматриваются основные структурные компоненты ООП, требования к рабочей программе по предмету, в частности к проектированию планируемых результатов.

Практическая работа:

Обучающиеся выбирают любой предмет (если, это педагоги-предметники, то выбирают свой предмет) и формулируют планируемые образовательные результаты на три года (н-р, на 2, 3, 4 классы; на 5, 6, 7 классы). При формулировании образовательных результатов необходимо сделать акцент на оценочный составляющей (табл. 36).

Таблица 36

«Образовательные результаты по предмету»

Образовательный результат по ФГОС	Показатель достижения на конкретный год	Прирост в образовательном результате

Тема 4.3. «Подбор, составление контрольно-измерительных материалов для формирующего оценивания»

Вид занятия: практическая работа, самостоятельная работа.

Основное содержание: В ходе практической работы обучающиеся обдумывают и заполняют таблицу «Контрольно-измерительный ресурс ФО» (Табл. 37)

Таблица 37

Технологии ФО	Достижимые образовательные результаты	Ресурс технологии в текущем контроле.
Карта понимания		

Саммари в одном предложении		
Вопросы, составленные учениками		
Недельный отчет		
.....		

Самостоятельная работа

Анализ любых проверочных заданий по предмету (предлагаемых в рамках УМК, и различной методической литературой) с позиции эффективности для контроля и оценивания образовательных результатов по конкретному предмету в конкретном классе (н-р, математика 6 класс).

По результатам анализа заполняется таблица 38.

Таблица 38

Задание	Какой образовательный результат позволяет оценить (или не позволяет)	Вариант переформулирования задания в случае его не эффективности

Тема 4.4. «Тематическое планирование на основе формирующего оценивания»

Вид занятия: практическая работа, самостоятельная работа.

Основное содержание: Анализ тематического планирования в своей собственной программе по предмету и разработка вариантов видоизменения тематического планирования на основе ФО.

Самостоятельная работа

Изменение в тематическом планировании одной из своих рабочих программ (табл. 39).

Таблица 39

Вариант тематического планирования с учетом формирующего оценивания:

№ п/п	Название темы. Тематические единицы.	Количество часов	Продукт учебной деятельности (смысл деятельности учеников) / технология ФО	Образовательные результаты (предметные, метапредметные, личностные)
Раздел № 1				
Распад Империй и образование новых государств				
12 часов				
1	Средние века: временная и территориальная локация	1	Рассказ «Что я уже знаю о Средних веках»	

2-3	<p>Всеобщая история. Распад Византийской империи, формирование новых государств на территории Европы. <i>План:</i> Византии в 6-11 вв., Расселения варварских государств, Арабский халифат.</p>	2	Карта понимания «Византия. Арабы. Варвары»	
4	<p>Общая тема. Великое переселение народов. Формирование народностей и племён на территории России <i>План:</i> Причины переселения народов Пути переселения народов</p>	1		
5	<p>История России. Восточные славяне <i>План:</i> Предки славян, их происхождение и расселение Основные занятия, быт, нравы, верования, особенности общественного строя и управления (вечевая организация). Происхождение названия «Русь».</p>	1		
6	<p>Всеобщая история. Образование и распад Франкской державы <i>План:</i> Политическое устройство империи Суждения о причинах распада империи.</p>	1		
7	<p>Всеобщая история. Англия в раннее средневековье. Походы норманнов <i>План:</i> Характерные черты политического устройства, Расселение норманнов и направления их походов</p>	1		
8-9	<p>История России Формирование Древнерусского государства. Первые Киевские князья <i>План:</i> Причины образования Древнерусского государства, Призвание Рюрика и появлении варяжских князей в Киеве.</p>	2		

	Правления первых князей: Олега, Игоря, Ольги, Святослава, Владимира Святого			
10-11	Всеобщая история Наследие Каролингов. Крестовые походы <i>План:</i> Цели участников КП Направления КП Итоги и последствия КП	2		
12	Проверочная работа по разделу «Распад Империй и образование новых государств» 1 час			

8.2. Технология формирования оценочной компетентности педагогов на основе формирующего оценивания в условиях дополнительного профессионального образования

Формирующее оценивание и его авторы

Идеи формирующего оценивания не являются принципиально новыми для международной педагогической практики. *Dylan Wiliam и Paul Black* (2008, Oxford) говорят о том, что ключевым моментом в формирующем оценивании является определение намерений учеников (желаемого результата) и совместная выработка критериев оценки. Ученики должны больше работать в группах и парах, это позволит постоянно осуществлять оценивание ученик-ученик, а не учитель-ученик. Такое оценивание освобождает ученика от необходимости сравнивать свою оценку с оценкой педагога. Российские исследователи *И. С. Фишман и Г.Б. Голуб* (2007)⁴⁴ солидарны с западными коллегами в том, что первично определение продукта деятельности на уроке. Затем педагог должен помочь ученику организовать действия по достижению задуманного и только после этого может оценивать наравне с ребенком получившийся результат. *М.А. Пинская*⁴⁵ (2010) предлагает не просто организовать учебную деятельность на уроке, но подобрать соответствующие техники формирующего оценивания, позволяющие осуществить совместное оценивание ученика и учителя. *М.А. Пинская* на первом этапе оценивания предлагает перевести цели в измеримый учебный результат, определить необходимый уровень их достижения, отобрать техники оценивания, выбрать и реализовать соответствующие методы обучения, провести оценивание и определить, достигнуты ли планируемые результаты.

Обоснование идей формирующего оценивания

Исследования говорят, что при использовании формирующего оценивания меняются и сами инструменты, и способы оценивания: ученики сами разрабатывают балльную шкалу к тестовым заданиям, формулируют вопросы,

⁴⁴ Фишман, И. С., Голуб, Г. Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: метод. пособие. – Самара: Изд-во «Учебная литература» – 2007. – 244 с.

⁴⁵ Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

осуществляют взаимное оценивание и самооценивание (Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл, Дилан Уильям, 2004). Критерии оценивания любых учебных достижений должны быть прозрачными, чтобы ученики могли получить ясное представление о целях своей работы и что необходимо сделать для успешного ее завершения. Учеников следует обучать особенностям и навыкам сотрудничества при оценивании сверстников, так как они действительно важны, и так как оценивание сверстников может помочь развитию объективности, необходимой при самооценивании. Ученики должны помнить о цели их деятельности и оценивать свой собственный прогресс на пути достижения этих целей. Тогда они смогут уметь управлять своей работой и тем самым становиться более самостоятельными учениками.

Цель и задачи, решаемые в процессе использования формирующего оценивания

Немаловажными для организации повышения квалификации учителей являются результаты проекта КМОФАР (Королевско-Мэдуэй-Оксфордширский Проект Формирующего Оценивания) (1999-2004). Из описываемых результатов можно делать вывод, каких изменений можно ожидать в профессиональном развитии учителей. Исследователи говорят о том, что знание сути формирующего оценивания продвигает учителя к новому осмыслению известных знаний, происходят изменения в методических умениях педагогов, в осознанном, ориентированном на учеников отборе учебного материала, в планировании достаточного количества времени в течение урока, чтобы ученики могли оценить свою собственную работу и работу других.

Очень интересными являются факты совершенствования рефлексивности педагогов. «К концу проекта, они (учителя) говорили не о потере контроля, а о разделении ответственности за обучение учеников с классом – абсолютно такой же процесс, но рассматриваемый с разных точек зрения. С одной стороны, учителя и ученики находятся во взаимоотношениях поставщик/получатель, с другой, они являются партнерами в стремлении достичь общей цели». Определяется и важность управленческих решений, обеспечивающих возможность педагогам взаимодействовать друг с другом: «Когда сотрудничают вместе несколько учителей, каждый начинает выбирать свою стратегию, а затем делится достигнутыми результатами... Сотрудничество с группой, подвергающейся введению похожих инноваций, необходимо. Общие наблюдения, обмен идеями и опытом о полученном прогрессе, могут быть полезными, как для тактики, так и на стратегическом уровне» (Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл и Дилан Уильям, «Работая Внутри Черной Рамки: Оценивание аудиторного обучения», Фи Дельта Каппа, том 86, №1, Сентябрь 2004).

Таким образом, формирующее оценивание в дополнительном профессиональном образовании педагогов используется:

- для «присвоения» педагогом идей формирующего оценивания: проживание теории и практики формирующего оценивания «на себе»;

- для понимания как должен быть организован учебный процесс, урок на основе формирующего оценивания;
- для пересмотра позиций в оценочной деятельности педагога: взаимооценивание учебных продуктов в процессе повышения квалификации и итоговой аттестации с переносом практики в профессиональную деятельность
- для осознания профессионального развития: самооценивание и определение дефицитов, осознание «приростов»

Практический опыт реализации программ повышения квалификации на основе формирующего оценивания и сопровождения неформального образования педагогов в межкурсовой период свидетельствует о том, что использование в работе с учителями формирующего оценивания дает существенный «прирост» их профессиональной компетентности в целом и оценочной компетентности в частности. Рассмотрим конкретно, какие составляющие оценочной компетентности наиболее лабильны при формирующем оценивании.

– *Знания в области психологии:* общепрофессиональные знания о закономерностях развития учебной и оценочной деятельности, связанных с особенностями возрастного периода.

– *Технологические оценочные умения:* умение оценивать и преобразовывать текущую педагогическую ситуацию; принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности (в условиях фасилитируемой учебной деятельности детей, свободного выбора детей), гибко перестраивать педагогические задачи по мере изменения педагогической ситуации; варьировать применение педагогических технологий в соответствии с личными потребностями ребенка.

– *Методические оценочные умения:* умение планировать урок как совместную оценочную деятельность, работать с содержанием учебного материала, ориентируясь на возрастные и индивидуальные особенности детей; владение способами оценивания степени достижения образовательных результатов.

– *Коммуникативные умения в оценивании:* владение средствами конструирования обратной связи (вербальными, невербальными, прямыми и косвенными сигналами); достижение взаимопонимания в оценивании на основе осознания особенностей восприятия партнерами по деятельности друг друга; обладание открытой позицией в общении, умение вести диалог.

– *Психологические позиции в оценивании:* обладание гуманистической позицией, умение постичь внутренний мир ребенка, обеспечить уверенность самого ребенка в том, что его всегда поймут и поддержат.

– *Особенности личности:* конгруэнтность, креативность, контактность, корпоративность.

– *Рефлексивные умения:* умение выбирать тактики поведения, направленные на поддержание положительного эмоционального состояния, находить оптимальные решения затруднительных педагогических ситуаций, активно и позитивно менять неблагоприятный ход событий.

Этапы и способы реализации технологии

В условиях дополнительного профессионального образования формирующее оценивание можно использовать следующим образом. Для начала обозначим ключевые моменты, которые нужно учитывать:

1. Педагоги проживают формирующее оценивание на себе через организацию аудиторных занятий на основе формирующего оценивания. При этом теоретические знания о формирующем оценивании ориентированы не только на педагогический, но и на психологический аспект формирующего оценивания.

2. Педагоги совершают практическую пробу формирующего оценивания согласно выбранному уровню освоения содержания. Разработка и проведение уроков на основе формирующего оценивания требует от педагогов расстановки других акцентов в педагогическом проектировании, других подходов к применению образовательных технологий, другой педагогической позиции. Для этого педагоги имеют возможность кооперироваться для освоения технологий формирующего оценивания. Учителям предоставляется учебная самостоятельность в выборе уровня, форм и способов освоения технологий формирующего оценивания.

Рассмотрим первую позицию, как применяется формирующее оценивание в построении учебного процесса. Обучение педагогов происходит по следующим этапам.

1) Оценивание собственных возможности в освоении учебного материала курса: педагоги знакомятся с тематическим планом, проводят самооценивание степени освоения темы.

2) Определение желаемого результата обучения и постановка цели.

3) Ежедневная рефлексия по итогам учебного занятия: оценивание «прироста» в освоении учебного материала темы, оценивание собственной активности, анализ, чего не хватило для освоения темы, постановка задач дальнейшего освоения темы.

4) Рефлексия по окончанию обучения: самооценивание степени освоения тем (согласно тематическому плану), определение «прироста» своих знаний и умений, оценивание, насколько достигнутый результат совпал с достигнутым, как результаты курсовой подготовки повлияют на дальнейшую педагогическую деятельность.

Для реализации самооценивания может быть использована техника «Лесенка» (Приложение 6).

Каждое учебное занятие организуется поэтапно как совместная деятельность: Общая технология проведения занятий основывается на деятельностном подходе. Занятие по каждой теме выстраивается по этапам деятельности (теория деятельности *А.Н. Леонтьева*). Связано это с необходимостью осознания сущности и содержания оценочной деятельности на каждом этапе, понимания, какие умения и знания необходимы педагогу для овладения оценочной компетентностью. Этапы занятий с педагогами по учебным темам приведены ниже в таблице. Методы, технологии организации каждого

этапа зависят от конкретной темы и образовательных результатов занятия (табл. 40).

Таблица 40

Этапы учебного занятия с педагогами на основе формирующего оценивания

Этап занятия	Содержание этапа для обучающегося по программе педагога	Тайминг
Формирование потребности в изменении	Обозначить свои образовательные потребности по данной теме Обратиться к предшествующему учебному (познавательному) опыту для самодиагностики, осознания необходимости в дальнейшем продвижении. Обсудить ситуацию с преподавателем, товарищами «Прожить» какие-то моменты профессиональной или учебной практики еще раз...	1/3 учебного времени по теме
Формирование образа желаемого результата	Понять смысл того, что будет происходить на занятии, выбрать полезный, значимый для себя и/или других учебный продукт. Договориться, как будет оцениваться результат работы на занятии	
Мотивация	«Обрисовать» для себя привлекательность учебного продукта и процесса его создания (через выбранный вид деятельности, коммуникацию с интересными для себя людьми и проч.) Понять свой «интерес» в этой теме, на этом занятии...	
Целеполагание	Понять, чего и какими способами, я (обучающийся по программе) хочу достигнуть в результате занятия по данной теме, определить, какая цель более важна сейчас – общая (совместная) или/и индивидуальная, принять эту цель, как смысл деятельности на занятии (и вне занятия), принять ответственность за достижение этой цели.	
Планирование работы по теме	Понять ход действий, что и как надо сделать для достижения цели, задать вопросы преподавателю, обсудить с коллегами последовательность и способы действий. Понять, что можно действовать самостоятельно, без контроля преподавателя, самому (или совместно с коллегами) управлять своими действиями и временем.	1/3 учебного времени по теме
Выполнение плана	Проявить самостоятельность в достижении замысла, научиться договариваться с коллегами в ходе выполнения и корректировки действий. Понять, что преподаватель – это носитель жизненного и профессионального опыта, нужной информации, а не «верховный судья», который выносит вердикт «правильно-не правильно»	
Анализ результата	Понять значимость и полезность полученного продукта, самоутвердиться (понять свои достижения и принять ошибки). Адекватно оценить результат деятельности на занятии, если надо, доказать свое мнение, пользуясь критериями. Понять, что оценивание – это совместный труд. Принять ответственность за результат, оценить свой вклад.	1/3 учебного времени по теме

В процессе организации учебных занятий в рамках дополнительного профессионального образования могут использоваться различные технологии и техники, позволяющие осуществить формирующее оценивание: «карта понимания», «саммари в одном предложении», «недельный отчет» и проч.

«Большим» вопросом для учителей является работа с понятиями. Зачастую педагоги затрудняются дать определения самых, казалось бы, используемых понятий. В целом усилия системы обучения на всех ее ступенях – от детского сада до профессионального образования – направлены на формирование и развитие стремления человека мыслить, т.е. активно отражать, творчески преобразовывать действительность. Для этого необходимо «проникать» в суть явлений, знать их первооснову. В связи с этим педагогу важно научиться находить взаимосвязи между понятиями и уметь проводить логические операции с ними. И дело здесь не только в самом педагоге, а в специфике его профессиональной деятельности, которая как раз и направлена на воспитание человека мыслящего, творческого, активного.

Так, например, для освоения педагогами теоретических понятий и сущности формирующего оценивания, как основы оценочной деятельности можно использовать технологию «Ментальная карта»⁴⁶.

Автор данной технологии *Тони Бьюзен*⁴⁷, название технологии звучит как «mind maps» (карты ума, понимания). «Ментальная карта» – это способ визуализации знаний, размышлений, представлений, эмоций, отношений человека к определенному понятию, явлению, процессу, с целью разобраться в его сути, запомнить его, либо, размышляя о нем, породить новую идею. «Ментальная карта использует весь диапазон способностей коры головного мозга с применением слов, изображений, чисел, логики, ритма, цвета, а также пространственных отношений в единственной, уникально мощной технике» – это определение самого Тони Бьюзена. Технология «ментальных карт» с момента ее создания, то есть с 1960-х гг., нашла огромное количество последователей по всему миру и в разных отраслях человеческой жизни, но максимально отработанной она стала в бизнес кругах, а затем в образовании. Шаги создания «ментальной карты»:

- 1) выбирается понятие, явление, процесс «нуждающийся» в картировании и записываем его;
- 2) подбираем к нему те слова или словосочетания, которые его максимально характеризуют;
- 3) подбираем к этим «первичным» характеристикам, «вторичные» и так далее;
- 4) соединяем все понятия линиями (стрелками), подписывая на стрелке суть взаимосвязи.

Вроде бы просто, но если мы посмотрим на определение «ментальной карты», то поймем, что, следуя этому алгоритму, есть риск составить схему. А где эмоции, отношения, понимание? Так что же еще нужно помнить, составляя «ментальную карту»?

- Цвет и форма не менее важны, чем структура, так как они есть отражение мыслей автора.

⁴⁶ Бородкина Н.В., Тихомирова О. В. Учимся формирующему оцениванию. Рабочая тетрадь для педагогов/ Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова. Под общ. ред. А.В. Золотарева. – Ярославль: ИРО, 2017.

⁴⁷ Тони Бьюзен (Tony Buzan, 2 июня 1942, Лондон) – психолог, математик, автор технологии «mind maps». Сейчас большую часть своего свободного времени он отдает людям со сниженным интеллектом.

• Мысли могут быть представлены как угодно: словами, рисунками, цветовыми пятнами и так далее.

• Не все элементы могут иметь взаимосвязи.

• Хорошая «ментальная карта» – это та, которая позволила автору породить идею.

Тони Бьюзен после многолетних исканий пришел к выводу, что ментальная карта должна создаваться *от руки*, а не на компьютере, а так же ментальная карта – это продукт скорее *одного человека*, а не группы.

После окончания создания «ментальной карты» необходимо ответить себе на такие вопросы:

– Насколько мне было тяжело ее создавать?

– Какие конкретно сложности я испытывал?

– Какие способы были выбраны мной для отражения мыслей и идей?

– Смог бы я уверенно говорить, в течение получаса, опираясь на свою карту?

– Как изменилось мое понимание и отношение к данному понятию (явлению, процессу) после его картирования?

Важно понимать при создании «ментальных карт», что наше мышление обладает ассоциативностью. Первый вариант использования ассоциативности мышление – это «мышление по типу цветка» второй вариант – это «мышление по типу потока».

Практика работы показывает, что картирование вызывает у педагогов большие затруднения, они ищут этому оправдания: «Я не художник, я математик», «Я этого никогда не делала, покажите как нужно, как это делают другие» и проч. «Ментальные карты» всегда вызывают сложности у педагогов, но в итоге позволяют понять (именно для себя) существенные характеристики объекта или явления (приложение 7). Предварительно педагоги совместно вырабатывают критерии оценки «карт понимания» и затем оценивают их по ним. Это позволяет педагогам на себе почувствовать отличия формирующего оценивания от «традиционного».

Несмотря на то, что «ментальная карта» может считаться сомой популярной технологией формирующего оценивания, «направленная расшифровка» не менее интересная и эффективная технология⁴⁸. В рамках данной технологии перед разработчиками стоит цель представить изученный материал таким образом, чтобы он был понятен кому-либо, незнакомому с данной темой. Иными словами, «расшифровать» тему в целом или отдельное понятие в ней. Однако стоит обратить внимание, что название технологии звучит не просто как «расшифровка», а «направленная расшифровка». Так на кого же должна быть направлена данная расшифровка. Она может быть направлена (для кого делается) на того, кто расшифровывает, на того, кто незнаком с понятием, на того, кому трудно дается материал и т.п.

⁴⁸ Бородкина Н.В., Тихомирова О. В. Учимся формирующему оцениванию. Рабочая тетрадь для педагогов/ Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова. Под общ. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: ИРО, 2017.

Когда человек представляет какой-либо учебный материал в максимально понятной форме, этот материал становится для него простым, легким и присвоенным. Каким образом может быть представлена тема или понятие, чтобы стать «простыми»?

Безусловно, самый доступный способ – в виде рисунка, картинки, где есть животные, люди, предметы из окружающей жизни. Так могут представить информацию даже ученики, которые пока еще не умеют читать.

Второй способ представления – это замещение определенных объектов условными обозначениями, такими как геометрические фигуры, символы и так далее.

Третий способ – это словесно сформулировать свое понимание объекта, можно записать свои мысли в виде текста, можно проговорить.

Так или иначе, технология «направленная расшифровка» основана на визуализации мышления. Вербальная и невербальная визуализация мышления имеет основные компоненты: зрительно-моторная координация, основные мыслительные операции (анализ/синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, сериация) и воображение. По мнению Р. Арнхейма, главная функция визуального мышления – это упорядочивание значения образов.

В случае, когда «направленная расшифровка» имела вполне конкретного адресата, она может быть апробирована на нем.

Сущностные характеристики «направленной расшифровки» определяют ее алгоритм.

I. Выделить главную характеристику понятия или комплекса информации (темы)

II. Выделить ключевые характеристики данного понятия или комплекса информации

III. Представить ассоциативный ряд, который возникает при рассмотрении понятия или комплекса информации

IV. Представить форму (вид), который максимально подходит адресату расшифровки

V. Произвести расшифровку от руки, на компьютере или с помощью подручных средств.

В отличие от «ментальных карт» в «направленных расшифровках» нет необходимости стараться выполнить их от руки, расшифровка может выполняться с использованием всех доступных электронных и не только средств. Важным критерием оценки «направленных расшифровок» является их понятность, доступность для адресата. В случае, если адресат и субъект – это одно лицо, проверить «рабочие качества» расшифровки можно с помощью возможности субъекта разговаривать по теме расшифровки свободно, без трудностей (приложение 8).

Условия, в которых может быть использована технология

Совместная разработка уроков с использованием формирующего оценивания основывается на *авторской позиции*, не отраженной в изложенных выше исследованиях. Для этого обратимся к ключевым понятиям:

«деятельность», «оценивание», «формирующее оценивание». Исходя из указанных выше теорий и концепций, мы говорим о том, что деятельность – это целенаправленные и осознанные (обдуманые, спланированные) действия, возникшие вследствие какого-либо мотива, основанного на потребности, и направленные на достижение желаемого результата и его последующий анализ. Соответственно, оценивание – это деятельность, порождаемая потребностью субъекта получить информацию о собственном соответствии заданным исторически культурным (социальным) эталонам бытия. Формирующее оценивание – это совместная оценочная деятельность, направленная на удовлетворение потребности в оценке собственных достижений по сравнению с предыдущими. Поэтому проектирование урока на основе формирующего оценивания – это проектирование совместной деятельности. Соответственно, проектирование содержания совместной деятельности выстраивается по этапам учебной деятельности. В выборе методов предпочтение отдается следующим методам и приемам:

- позволяющим достигнуть личностной значимости деятельности;
- позволяющим достигнуть максимального «прироста» в учении в конкретный период (урок);

- свободной совместной коммуникации участников;
- стимулирующим самостоятельность в оценивании.

Особый акцент – на дидактические средства, которые должны:

- стимулировать поиск решения;
- обеспечивать информационное пространство деятельности;
- предоставлять возможность самооценивания и взаимооценивания.

При этом формирующее оценивание детерминирует *другие акценты в педагогическом проектировании*, предполагающие смену приоритетов в планировании учителем урока, обращение, в первую очередь, в сторону смыслов. К вопросам «КАК» и «ЧЕМУ» присоединяется вопрос «ЗАЧЕМ»:

- «Зачем и как я (учитель) это буду делать на уроке?»
- «Зачем и как они (ученики) это будут делать на уроке?»
- «Понимают ли (поймут ли) ученики, зачем мы это делаем на уроке?»

Даже учителю, освоившему деятельностный подход и планирующему урок в соответствии с этапами учебной деятельности (формирование потребности в учебном продукте (задаче), обсуждение образа желаемого результата, формирование мотивации, стимулирование целеполагания, планирования, фасилитация выполнения действий, совместный анализ результата (учебного продукта)), трудно сместить акценты. Поэтому урок проектируется в процессе последовательных ответов учителя (ей) на следующие вопросы.

1. В чем заключается предмет (смысл, результат, продукт) предстоящей деятельности и зачем его обсуждать с учениками?

2. Зачем и как применять техники формирующего оценивания на этапе формирования потребности в данном продукте?

3. Зачем и как фиксировать значимость предстоящего дела (мотива)?

4. Зачем и как с учениками определять критерии оценки результата?

5. Зачем и как с учениками обсуждать средства достижения результата и формулировать цель?

6. Зачем и как с учениками составлять план действий?

7. Зачем и как оказывать помощь в выполнении действий?

8. Зачем и как анализировать и оценивать полученный результат?

Так содержание деятельности обретает смысл и для учителя, и для учеников.

Кроме того, меняется и понимание технологий (техник) формирующего оценивания. В учебно-методических источниках описываются различные техники и технологии формирующего оценивания. Следует отметить, что техники и технологии формирующего оценивания – это не какие-то специальные технологии и техники, это приемы оценивания, отвечающие следующему основному требованию. Критерии при формирующем оценивании должны включать два блока: критерии оценивания продукта учебной деятельности и критерии оценивания «прироста» (изменений) в самой учебной деятельности.

Можно выделить технологии (техники), которые подразумевают выработку совместных критериев, и технологии (техники), направленные на «быструю состыковку» оценочной деятельности учителя и ученика. И те, и другие включают в себя технологии и техники самооценивания и взаимооценивания. Взаимооценивание осуществляется на основе техник и технологий, позволяющим учащимся по совместно выработанным критериям оценить работу друг друга. Самооценивание организуется посредством техник и технологий, позволяющим ученику осознать и оценить свой собственный «прирост».

Поэтому, проектируя урок на основе формирующего оценивания, учитель по-другому смотрит на известные технологии: это должны быть технологии фасилитации совместной деятельности, технологии создания конкретного учебного продукта, имеющего личностную учебную или/и социальную значимость, технологии (техники) оценивания учебного продукта, рефлексивные техники.

Для оценивания разработанных и проведенных уроков применяется взаимооценивание (приложение 9), технология Lesson Study, технология учебных задач *Д.Толлингеровой*⁴⁹

Критерии и показатели эффективности использования технологии

Результативность работы по использованию формирующего оценивания в работе с педагогами имеет два аспекта:

1. Овладение педагогом формирующим оцениванием

2. «Прирост» профессиональной компетентности педагогов

Овладение педагогом формирующим оцениванием исследуется по результатам проектирования и проведения уроков, они должны быть спроектированы на основе деятельностного подхода с использованием технологий формирующего оценивания. Достижение педагогом достаточного

⁴⁹ Подробнее см.: Бородкина Н. В., Тихомирова О. В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова; под общ. ред. А. В. Золотаревой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — С.66-78

уровня определяется на основе экспертных оценок учебного продукта (проекта урока или цикла уроков) по следующим критериям и показателям.

1. Критерий: соответствие использованных методов (способов) организации учебной деятельности требованиям деятельностного подхода. Показатели:

- методы учитывают основные потребности возраста и индивидуальные потребности детей;
- методы побуждают к оформлению образа желаемого результата (продукта) учебной деятельности и выбору критериев его оценивания;
- методы формируют мотивацию учебной деятельности;
- методы стимулируют формулирование детьми цели (образа желаемого результата и средств его достижения) учебной деятельности;
- методы стимулируют планирование детьми предстоящей деятельности;
- методы стимулируют выполнение действий согласно плану;
- методы позволяют провести качественный анализ полученного результата (продукта).

2. Критерий: соответствие использованных методов формирующему оцениванию. Показатели:

- методы позволяют достигнуть личностной значимости деятельности;
- методы позволяют достигнуть и оценить «прирост» учащихся;
- методы позволяют достигнуть совместности оценочной деятельности учеников и учителя.

3. Критерий: технологическая грамотность проекта. Показатели:

- тема отражает смысл (результат) учебной деятельности;
- цель соотносится с образовательными результатами;
- содержание способствует достижению образовательных результатов.

4. Критерий: результативность урока. Показатели:

- дидактические средства стимулировали учебную деятельность детей
- приведен анализ наблюдений по Lesson Study;
- результат (продукт) учебной деятельности логически связан с содержанием деятельности.

По каждому показателю продукт оценивается по следующей шкале: 0 - соответствие показателю установить невозможно; 1-наблюдается частичное соответствие; 2 -наблюдается соответствие в значительной степени; 3 -полное соответствие показателю

В качестве экспертов могут выступать обучающиеся по Программе, преподаватели курса, приглашенный внешний специалист. Итоговая оценка представляет собой среднее значение экспертных оценок. Ниже приведен сравнительный анализ оценки (взаимооценивание и самооценивание) методических продуктов (проектов уроков) после первой пробы и по окончании обучения (рис.4). Представлены сводные данные по группам, обучавшимся в период 2015-2017 г.г.

На диаграммах видно, как менялись методические, технологические, аналитические умения педагогов в ходе обучения по Программе. Экспертная оценка итогового продукта говорит о том, что разработанные проекты уроков в

значительной степени соответствуют требованиям деятельностного подхода и формирующего оценивания.



Рис.4. Сравнительный анализ оценки методических продуктов педагогов, обучавшихся по Программе

Для выявления изменений в профессиональной компетентности педагогов использовались инструменты самооценивания (анкета), наблюдения учебной (на занятиях, в ходе консультирования) и профессиональной деятельности (на уроках или по видеозаписи).

Сопоставление данных, полученных при обучении педагогов по программам повышения квалификации разной тематики, привело к интересным выводам. Для сравнения были выбраны группы с примерно одинаковыми результатами входной диагностики профессиональной компетентности по выбранным параметрам программы повышения квалификации с одинаковым объемом очно-заочного обучения и едиными методическими подходами к реализации содержания (период обучения 2015-2016 г.г). Обученные по ППК «Формирующее оценивание в школе» педагоги показали больший «прирост» в профессиональной компетентности по всем параметрам нежели их коллеги, обучавшиеся по другим программам (рис. 5). Само содержание программы по формирующему оцениванию дает «запуск» более интенсивных изменений в профессиональной компетентности.

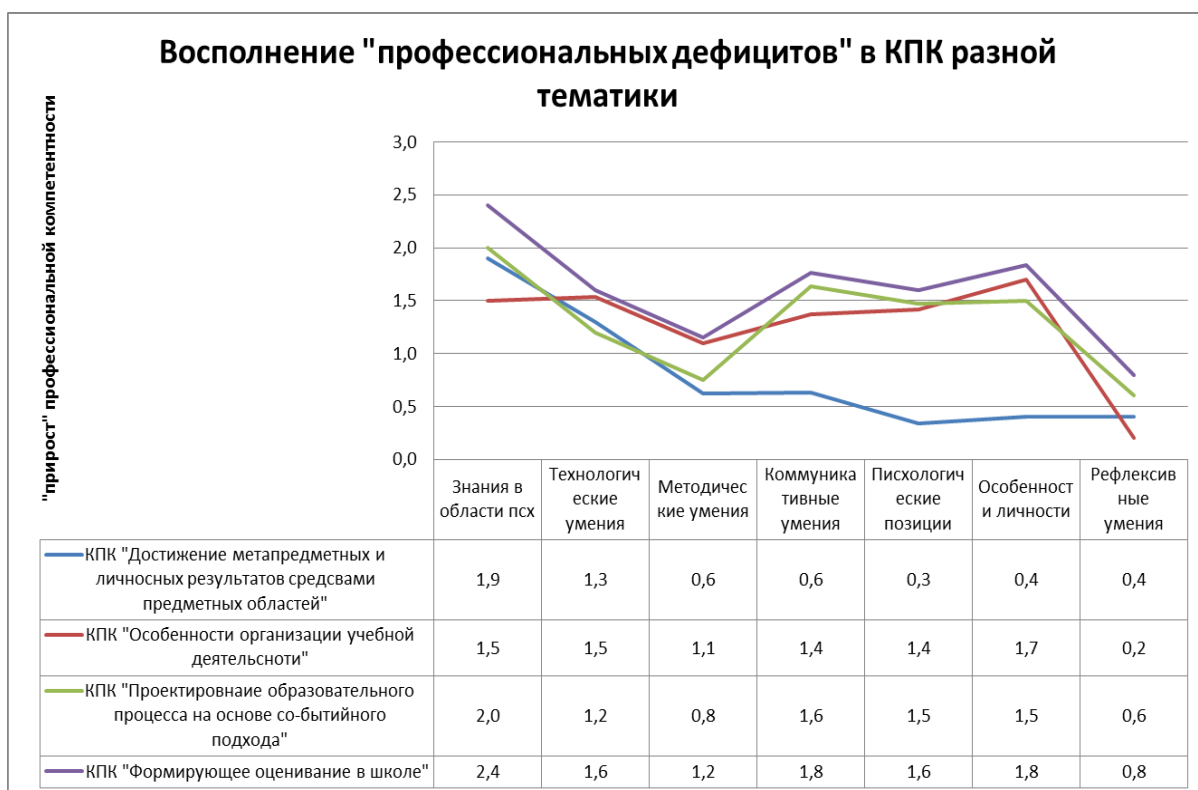


Рис. 5. «Прирост» в профессиональной компетентности педагогов

Как видно из диаграммы, максимальный «прирост» происходит в знаниях по психологии, что отражается и в технологических, и в коммуникативных умениях. Необходимость работать в ситуации неопределенности, связанной с предоставлением детям выбора учебных продуктов, способов действия, способов оценивания, включает креативность педагога, в ситуации совместной деятельности включает конгруэнтность педагога. Все это было зафиксировано как «прирост» по параметру «Особенности личности». Была отмечена и смена педагогической позиции на уроке от учителя – к фасилитатору, от «оценщика» – к партнеру в оценивании. Минимальный «прирост» отмечен в рефлексивных умениях, этому есть две возможных причины: 1) исходный уровень рефлексивных умений педагогов был достаточным, 2) рефлексивность является качеством, которое развивается в долгой педагогической практике и требует большего времени, чем период повышения квалификации. Тем не менее «прирост» по данному параметру был зафиксирован и связан с пересмотром педагогами предмета и субъектов оценивания.

8.3. Контроль и оценка результатов освоения оценочной компетентности педагога

Комплект оценочных средств предназначен для оценки текущих, и итоговых результатов освоения программы (табл. 41; 42).

Таблица 41

Контролируемые результаты

Знает (понимает)	Умеет (действует)	Владеет (опыт)
1. основы педагогической	1. умеет осуществлять	1. владеет приемами

<p>рефлексии осознает процесс педагогической деятельности: выделяет ее структурные компоненты (мотив – цель – антиципация – планирование – принятие решения – выполнение – контроль) знает тактики поведения, направленные на поддержание положительного эмоционального состояния и взаимопонимания знает законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития</p>	<p>рефлексивные действия: ситуационные, ретроспективные, проспективные: оценивает эффективность реального выполнения основных компонентов педагогической деятельности; определяет проблемы, мешающие эффективности деятельности, на основе получения обратной связи; обозначает наличные эмоции, выражает отношение к ним, находит причины, вызвавшие их появление, осознает потребность в их изменении; достигает взаимопонимания в оценивании на основе осознания особенностей восприятия партнерами по деятельности друг друга</p>	<p>педагогической рефлексии: получения обратной связи (вербальной и невербальной, прямых и косвенных сигналов); текущей оценки ситуации и причин, влияющих на ее развитие; прогнозирования развития текущей ситуации на основе её анализа; приемами, позитивно изменяющими ситуацию на основе данных проведенной рефлексии</p>
<p>2. основы оценочной деятельности: понимает сущность оценочной деятельности: сущность понятий проверка, контроль, оценивание, оценка, отметка, самооценка, самоконтроль; методология оценивания (теория оценивания; подходы к процедуре оценивания; закономерности); технологии оценивания (принципы, методы, формы оценивания); сущность и содержание оценочной деятельности в соответствии с ФГОС называет и понимает особенности каждого этапа оценочной деятельности знает методы психолого-педагогической диагностики знает методы оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися знает особенности</p>	<p>2. умеет осуществлять оценивание достигаемых результатов деятельности: формулирует (прогнозирует) образовательные результаты; оценивает степень достижения образовательных результатов; определяет причины, влияющие на адекватное оценивание, исходя из этапов контрольно-оценочной деятельности: мотивы оценивания, критерии оценивания, цель оценивания и т.д.; мотивирован сам и мотивирует учащихся к объективной оценке достигаемых результатов; планирует и корректирует свою работу на основе данных применяет инструментальный и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка объективно оценивает знания обучающихся на основе</p>	<p>2. выстраивает педагогическую деятельность (ставит задачи) на основе данных оценивания достигаемых результатов и педагогической рефлексии: осуществляет поэтапно оценочную деятельность проектирует педагогическую деятельность на основе данных оценивания достигаемых результатов и педагогической рефлексии стимулирует регуляцию поведения и деятельности обучающихся на основе овладения компонентами оценочной деятельности применяет в педагогической деятельности технологии оценивания, в том числе формирующего оценивания: использует техники (методы) самооценивания, взаимооценивания, критериального оценивания и проч. в оценивании результатов учебной деятельности</p>

построения системы оценивания	тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей	составляет контрольно-измерительные материалы для осуществления мониторинга достижения образовательных результатов соотносит данные внешнего и внутреннего мониторинга использует совокупность низкоформализованных и высоко формализованных методов диагностики
-------------------------------	--	--

Таблица 42

Виды, формы и методы контроля.

№ п/п	Наименование темы модуля	Форма и метод контроля, наименование контрольного мероприятия	Вид контроля
Тема 1. «Содержание оценочной компетентности педагога»			
1	Тема 1.1 Оценочная компетентность педагога: понятие, характеристики	Практическая работа 1.1	текущий контроль
2	Тема 1.2 Современные требования к оцениванию в школе	Практическая работа 1.2	текущий контроль
3	Тема 1.3. Сущность оценочной деятельности	Практическая работа 1.3	текущий контроль
	Аттестация по модулю 1	Зачет с представлением результатов практических работ	аттестация по модулю
Тема 2 «Педагогическая рефлексия»			
1	Тема 2.1 Сущность, содержание и этапы формирования рефлексивных умений	эссе	текущий контроль
2	Тема 2.2 Механизм рефлексивного действия (тренинг)	выполнение тренинговых упражнений	текущий контроль
3	Тема 2.3 Ситуационная, ретроспективная, проспективная рефлексия	выполнение тренинговых упражнений	текущий контроль
	Итоговая аттестация	Зачет с представлением результатов практических работ	итоговая аттестация
Тема 3 «Проектирование урока на основе формирующего оценивания»			
1	Тема 3.2. Технологии формирующего оценивания	Проверка заданий в рабочей тетради (взаимооценивание)	текущий контроль
2	Тема 3.3 Разработка проекта урока на основе формирующего оценивания	Обсуждение проектов уроков (взаимооценивание)	текущий контроль
3	Тема 3.5. Анализ и представление результатов реализации проекта урока	Представление результатов Lesson Study (самооценивание и взаимооценивание)	итоговая аттестация

Тема 4. «Проектирование рабочей программы на основе формирующего оценивания»			
1	Тема 4.1. Система оценивания планируемых результатов	Заполнение таблиц по теме	Текущий
2	Тема 4.2. Рабочая программа по предмету как часть ООП	Заполнение таблиц по теме	Текущий
3	Тема 4.3. Подбор, составление контрольно-измерительных материалов для формирующего оценивания	Заполнение таблиц по теме	Текущий
4	Тема 4.4. Тематическое планирование на основе формирующего оценивания	Тематическое планирование рабочей программы по предмету.	Текущий
5	Представление в сети рабочей программы	Рабочая программа по предмету на основе формирующего оценивания.	Итоговая аттестация

8.4. Условия реализации программы формирования оценочной компетентности педагога

Материально-технические условия.

Для проведения занятий необходимы ПК, проектор, колонки, канцелярские наборы, флипчарты и проч. Для обеспечения работы подгрупп – персональные компьютеры по количеству подгрупп, доступ обучающихся к информационным ресурсам (библиотечным и Интернет).

Учебно-методические и информационные условия.

Перечень УМК по каждой теме включает в себя:

- сценарии очных занятий по темам
- информационные материалы по темам
- дидактические материалы: презентации, раздаточные материалы, видеокейсы
- пакет диагностических материалов
- учебные пособия

Основная литература:

1. Белкина В.Н., Карпов А.В., Ревякина И.И. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии: монография. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2006. – 305 с.

2. Бородкина Н.В., Тихомирова О. В. Учимся формирующему оцениванию. Рабочая тетрадь для педагогов/ Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова. /под общ. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 60с. – (Федеральные государственные образовательные стандарты)

3. Бородкина Н. В., Тихомирова О. В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова; под общ. ред. А. В.

Золотаревой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 118 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты).

4. Кравцов Г. Г. Аналитические методы контроля образования. Краткое описание. 2004

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975 – 304с.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

7. Метапредметные компетенции педагога : Монография // Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 320 с.

8. Тихомирова О. В., Бородкина Н. В. Использование формирующего оценивания в учебном процессе: методические рекомендации / О. В. Тихомирова, Н. В. Бородкина; под общ. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 78 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты).

9. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога: учебно-методическое пособие / Н. В. Бородкина, А. В. Золотарева, А. Л. Пикина, О. В. Тихомирова. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 326 с. — (Развитие кадрового потенциала)

10. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. Открытый институт «Развивающее образование». М., 2010.

Дополнительная литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М., Педагогика, 1984. – 430с.

2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Избранные психологические труды: в 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика: - т 2. - 1980. – 287с.

3. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова // Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. / Под ред. Куликова Л.В. - 2 -е изд. - СПб.: Питер, 2009. – 464с.

4. Бойл, У. Оценка, способствующая обучению [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень № 2 (июнь 2010) Академии народного хозяйства при правительстве Российской Федерации / У. Бойл. – 2010. – URL : http://www.ciced.ru/docs/2010_03_15/5_years_on_RUS.pdf

5. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512с.

6. Зеер, Э. Ф. Психология профессий/ Э.Ф. Зеер. — Екатеринбург: УГППУ, 1999. — 280 с.

7. Кайнова Э. Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения. — М., 2005

8. Ковалева Г. С. Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественно — научного образования в странах мира (по материалам международного исследования TIMSS). — М., 1996. — 92 с.

9. Корнеева Е.В., Глухемчук Е.А., Никитин Ю.М. Некоторые подходы к развитию оценочной самостоятельности обучающихся (из опыта работы НОУ «Город Солнца») // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2 / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.
10. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. — СПб., 1998
11. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М: Интеллект-Центр, 2002.
12. Мортимор П. Исследование проблемы эффективности школы. Материалы из книги «Экономика школы и эффективная школа» // Завуч. 2001. № 5.
13. Новикова Т.Г., Прутченков А.С., Пинская М.А., Федотова Е.Ф. Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. 2004. № 3.
14. Новожилова Н.В., Фирсова М.М. Новые формы учета успешности выпускников гимназии: проблемы и перспективы // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2 / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.
15. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
16. Пинский А. Новая школа: Основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования. М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2002.
17. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2 / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.
18. Романов Ю.В. Система оценивания: опыт осмысления и использования: <http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html>
19. Тряпицына Н.П., Родионова. Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб., 2002. 225 с.
20. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Ф68 Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. - 244 с.
21. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. Открытый институт «Развивающее образование». М., 2010.
22. Хаустова Г.А. Педагогические условия безотметочного оценивания обученности младших школьников: Дис. канд. пед. наук. Барнаул, 2005.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бородкина Наталья Вячеславовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры начального образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Буданова Дарья Станиславовна, главный специалист отдела сопровождения учебного процесса ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Головлева Светлана Михайловна, заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Золотарева Ангелина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, ректор ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Зуева Марина Леоновна, кандидат педагогических наук, директор ГПОУ Ярославской области «Ярославский градостроительный колледж»

Коточигова Елена Вадимовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Кузнецова Ирина Вениаминовна, кандидат психологических наук, директор ГУ Ярославской области Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс»

Куприянова Галина Валентиновна, кандидат педагогических наук, советник при ректорате ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Мухамедьярова Наталья Андреевна, старший преподаватель ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Назарова Инна Григорьевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей педагогики и психологии ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Редченкова Галина Дмитриевна, руководитель информационного центра ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Смирнова Алевтина Николаевна, кандидат педагогических наук, проректор ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Тихомирова Ольга Вячеславовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой начального образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

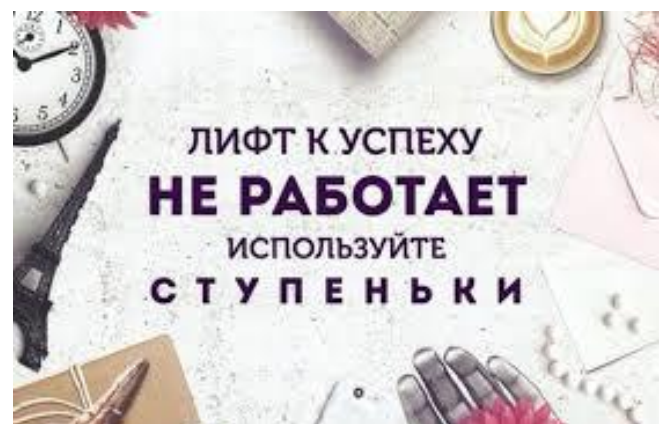
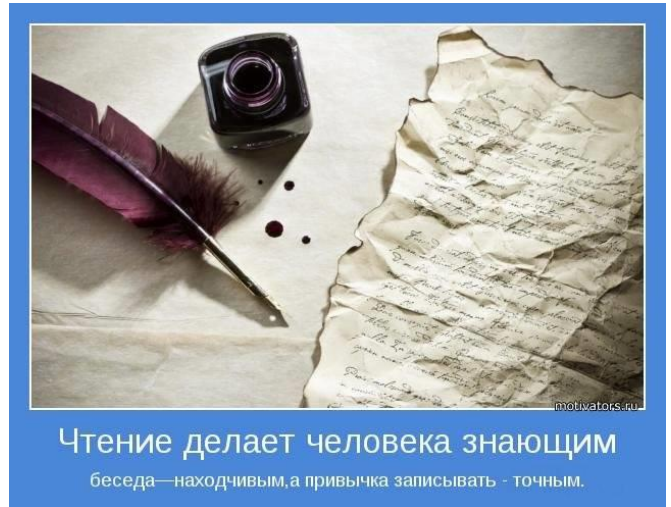
Цветкова Тамара Александровна, Заслуженный учитель РФ

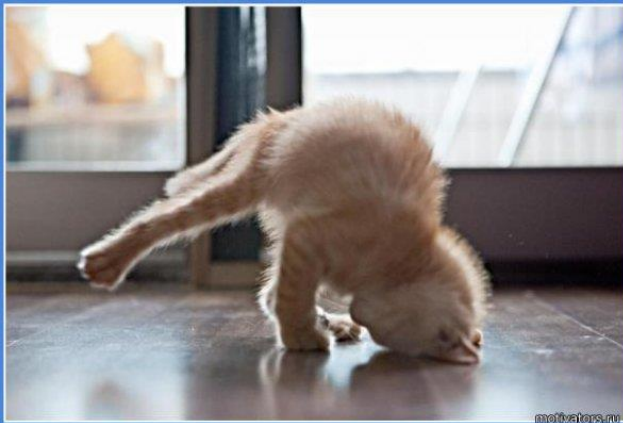
Яковлева Татьяна Дмитриевна, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Примеры мотиваторов





Неприятности давят на плечи?!

Попробуй встать на голову! Они сами отпадут!:-)

motivators.ru



Нет недостижимых целей

есть слабые характеры

motivators.ru



Трудности - это возможность

получить необходимый опыт в рекордно короткие сроки!

motivators.ru



Ставьте перед собой

большие цели - по ним тяжелее промазать!

motivators.ru



Иногда черная полоса

становится взлётной!)

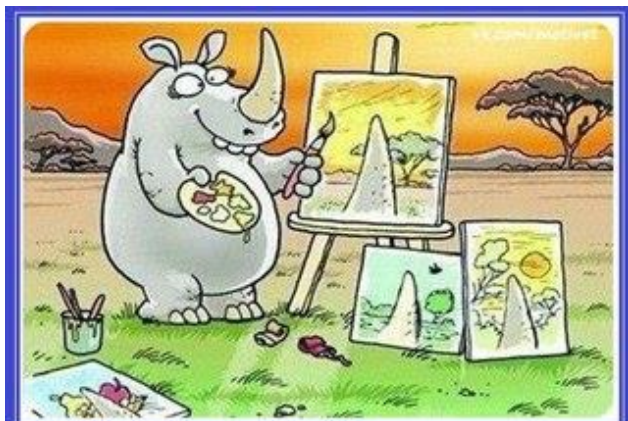
motivators.ru



КОГДА КОРАБЛЬ ТВОЕГО ДУХА

НАТКНЁТСЯ НА РИФ МАТЕРИИ, ТО НА КУСКИ РАСКОЛЕТСЯ РИФ.

motivators.ru

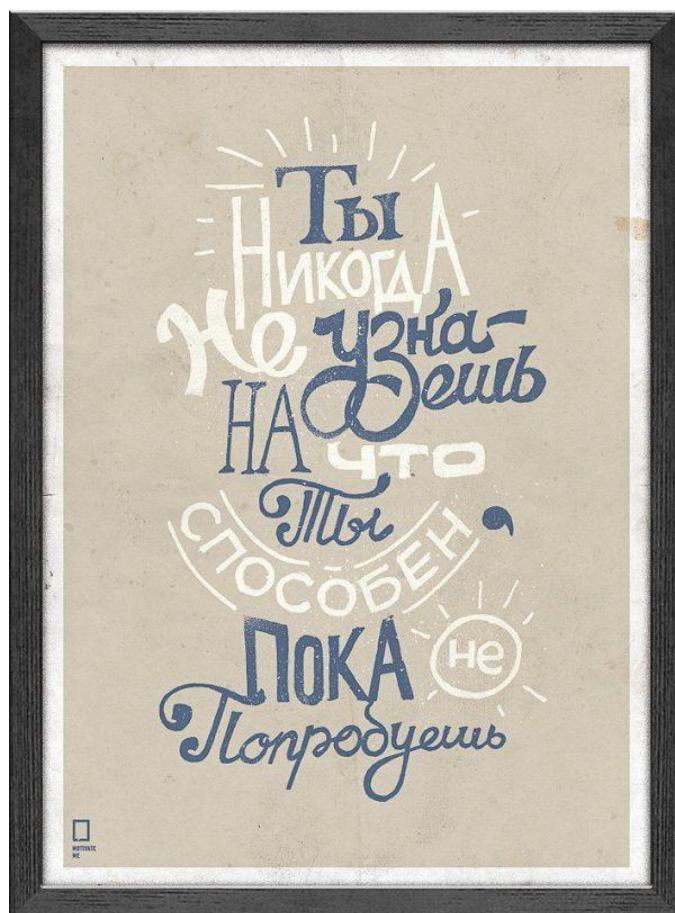


Каждый видит мир
по-своему...

МОТИВАЦИЯ «ОТ»



МОТИВАЦИЯ «К»



Притча «Магазин желаний»

На задворках Вселенной находился один магазинчик. Вывески на нем давно уже не было – её когда-то унесло ураганом, а новую хозяин не стал прибавлять, потому что каждый местный житель и так знал, что магазин продает желания.

Ассортимент магазина был огромен, здесь можно было купить практически всё: огромные яхты, квартиры, замужество, пост вице-президента корпорации, деньги, детей, любимую работу, красивую фигуру, победу в конкурсе, большие машины, власть, успех и многое-многое другое. Не продавались только жизнь и смерть – этим занимался головной офис, который находился в другой Галактике.

Каждый пришедший в магазин (а есть ведь и такие желающие, которые ни разу не зашли в магазин, а остались сидеть дома и просто желать) в первую очередь узнавал цену своего желания.

Цены были разные. Например, любимая работа стоила готовности самостоятельно планировать и структурировать свою жизнь, веры в собственные силы и разрешения себе работать там, где нравится, а не там, где надо, отказа от стабильности и предсказуемости,

Власть стоила чуть больше: надо было отказаться от некоторых своих убеждений, уметь всему находить рациональное объяснение, уметь отказывать другим, знать себе цену (и она должна быть достаточно высокой), разрешать себе говорить «Я», заявлять о себе, несмотря на одобрение или неодобрение окружающих.

Некоторые цены казались странными – замужество можно было получить практически даром, а вот счастливая жизнь стоила дорого: персональная ответственность за собственное счастье, умение получать удовольствие от жизни, знание своих желаний, отказ от стремления соответствовать окружающим, умение ценить то, что есть, разрешение себе быть счастливым, осознание собственной ценности и значимости, отказ от бонусов «жертвы», риск потерять некоторых друзей и знакомых.

Не каждый пришедший в магазин был готов сразу купить желание. Некоторые, увидев цену, сразу разворачивались и уходили. Другие долго стояли в задумчивости, пересчитывая наличность и размышляя, где бы достать еще средств. Кто-то начинал жаловаться на слишком высокие цены, просил скидку или интересовался распродажей.

А были и такие, которые доставали все свои сбережения и получали заветное желание, завернутое в красивую шуршащую бумагу. На счастливых завистливо смотрели другие покупатели, судача о том, что, хозяин магазина – их знакомый, и желание досталось им просто так, без всякого труда.

Хозяину магазина часто предлагали снизить цены, чтобы увеличить количество покупателей. Но он всегда отказывался, так как от этого страдало бы и качество желаний.

Когда у хозяина спрашивали, не боится ли он разориться, то он качал головой и отвечал, что во все времена будут находиться смельчаки, готовые

рисковать и менять свою жизнь, отказываться от привычной и предсказуемой жизни, способные поверить в себя, имеющие силы и средства для того, чтобы оплатить исполнение своих желаний.

А на двери магазина уже добрую сотню лет висело объявление: «Если твое желание не исполняется – оно еще не оплачено».

Приложение 3

Список ценностей Милтона Рокича

Терминальные ценности
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)
Здоровье (физическое и психическое)
Интересная работа
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)
Наличие хороших и верных друзей
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
Счастливая семейная жизнь
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)
Творчество (возможность заниматься творчеством)
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)
Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)

Инструментальные ценности
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)
Исполнительность (дисциплинированность)
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)
Непримиримость к недостаткам в себе и других
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
Смелость в отстаивании своего мнения
Чуткость (заботливость)
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)
Честность (правдивость, искренность)
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)

Бланк для построения круга ценностей «Мои ценности»



Пример опроса освоения ИКТ-компетентности

Уважаемые коллеги!

Вы прошли обучение по программе «Организация проектной деятельности в сети Интернет». Просим Вас ответить на следующие вопросы. Опрос является анонимным. Благодарим за ответы.

** Обязательно*

Вопрос 1. В проведенном обучении мне было интересно... *

Продолжите фразу.

Вопрос 2. В проведенном обучении я научился... *

Продолжите фразу.

Вопрос 3. В проведенном обучении было трудно... *

Продолжите фразу.

Вопрос 4. В проведенном обучении мне понравилось... *

Продолжите фразу.

Вопрос 5. Насколько подготовленным(ой) Вы ощущаете себя в настоящий момент для использования идей курса в работе со своими учениками? *

Оцените себя по 5-бальной шкале

1

2

3

4

5

Вопрос 6. Посоветовали бы Вы обучение по данной программе вашим коллегам. *

Да

Нет

Сомневаюсь

Вопрос 7. Вы можете добавить ваши комментарии о своих впечатлениях и ожиданиях в отношении пройденного обучения.

Приложение 6

Оценивание «прироста» в освоении учебного материала темы с помощью техники самооценивания «Лесенка»



Рис. 1. Оценивание до начала освоения темы



Рис. 2. Оценивание после освоения темы

Пример ментальной карты, сделанной педагогами



Пример «направленной расшифровки», сделанной учителями

Оценивание – это деятельность, порождаемая потребностью субъекта получить информацию о собственном соответствии заданным историческим эталонам бытия.

Этапы оценочной деятельности:

- Потребность
- Образ желаемого результата
- Мотив
- Целеполагание
- Планирование
- Действие
- Анализ полученного результата

Технологии формирующего оценивания:

взаимооценивания

- «Карта понятий»
- Мини (минутный) обзор
- Цепочка заметок
- Матрица запоминания
- Направленная расшифровка
- Саммари в одном предложении
- Оценка экзамена учениками
- Карты приложения
- Вопросы составленные учениками

самооценивания:

- Недельный отчет и др.

Формирующее оценивание направлено на развитие самооценки и взаимооценки учащихся. В свою очередь, развитие оценочной деятельности учащихся **приводит к достижению образовательных результатов.**

Пример взаимооценивания уроков

A		B							C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF		
тема проекта		День птиц							Путешествие по Италии							Почему река большая? (Ростовский МР)							Есть ли улицы в лесу?							За										
ФИО авторов																																								
критерии	показатели	группа 1	группа 2	группа 3	группа 4	группа 5	группа 6	группа 7	группа 1	группа 2	группа 3	группа 4	группа 5	группа 6	группа 7	группа 1	группа 2	группа 3	группа 4	группа 5	группа 6	группа 7	группа 1	группа 2	группа 3	группа 4	группа 5	группа 6	группа 7	группа 1	группа 2	группа 3	группа 4	группа 5	группа 6	группа 7	группа 1	группа 2		
Соответствие использованных методов (способов) организации учебной деятельности требованиям деятельностного подхода	Методы учитывают основные потребности возраста	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	3	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	2	1	1
	Методы побуждают к оформлению образа желаемого результата (продукта) учебной деятельности	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	1
	Методы формируют мотивацию учебной деятельности	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	
	Методы стимулируют формулирование детьми цели (образа желаемого результата и средств)	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	2	2	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Методы стимулируют планирование детьми предстоящей деятельности	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	2	2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Методы стимулируют выполнение действий согласно плану	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	2	2	1	2	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0		
Соответствие использованных методов (способов) организации учебной деятельности формирующему оцениванию	Методы позволяют провести качественный анализ полученного результата (продукта)	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	Методы позволяют достигнуть личностной значимости деятельности;	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0			
	Методы позволяют достигнуть и оценить «прирост» учащихся; Методы позволяют достигнуть	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0			

Логическая таблица по проектированию методического продукта

В основе деятельности по созданию методического продукта лежит исследование (изучение) какого-либо вопроса, объекта (например, процесса, деятельности, системы работы педагога), предмета (например, методики, технологии или другого педагогического средства). Последовательность шагов по проектированию методического продукта представлена в таблице 1 .

Таблица 1

Логическая таблица по проектированию методического продукта

Замысел продукта			
Тема		Чем определяется выбор темы ?	
Объект /предмет изучения			
Цель изучения		В чем будет заключаться практическая значимость продукта?	
Возможный вид разработки		Почему выбирается данный вид продукта?	
На проработку какой ключевой проблемы будет направлен продукт?		В чем заключается ее актуальность для разработчика?	

Какова разработанность темы в педагогической науке?		Какие ключевые понятия и идеи могут быть использованы в продукте?	
Какую структуру будет иметь продукт?		Краткое описание структурных элементов (характеристика содержательных аспектов)	
Планируемые действия по созданию продукта			
Задачи - действия	Сроки исполнения		Ожидаемый результат
	начало	окончание	

Приложение 11

**Технологическая карта
по теме «Методическая компетентность педагога»**

Целевая направленность темы	Формы работы и методы	Содержание	Деятельность обучающихся
Актуализация и расширение представлений о методической компетентности	Интерактивная лекция Раздатка: структура методической компетентности, профессиональный стандарт (в соответствии с категорией обучающихся)	Понятие «методическая компетентность», ее место в системе компетентностей. Значимость методической компетентности педагога в контексте реализации ключевых задач развития образования, введения профессиональных стандартов. Структура методической компетентности. Средства формирования и развитие методической компетентности педагога .	1. Групповая работа - определение сущностных характеристик понятия методическая компетентность используя прием «Метафора». <u>Прием метафора</u> – используя символы, знаки, высказывания дать характеристику понятия. 2. Групповая работа - соотнесение компонентов методической компетентности с положениями профессионального стандарта (работа с текстами). 3. Представление и обсуждение результатов групповой работы на «общем круге»
Формирование представлений о программе и способе ее реализации	информационный вброс дискуссия Раздатка: характеристика содержания	Характеристика программы по формированию методической компетентности: цели и задачи, содержательные аспекты и основания их включения в программу, формат итоговой аттестации и требования к итоговому продукту.	1. Групповая работа: - работа с текстом 2. Обсуждение содержательных аспектов программы, режимных моментов на «общем круге»

Освоение инструмента выявления собственных дефицитов методической компетентности и планирования результатов освоения программы	Практическая работа Раздатка: опросник (в случае компьютерной диагностики — инструкция); характеристика содержания программы.;	Выявление дефицитов методической компетентности. Определение путей их устранения и индивидуальных результатов освоения программы. Формат выполнения работы, правила применения инструмента диагностики.	1. Индивидуальная работа - выявление дефицитов методической компетентности по результатам прохождения диагностики. 2. Групповая работа - выявление общих проблем формирования и развития методической компетентности, определение путей их решения в том числе и посредством представленной программы повышения квалификации. Определение наиболее типичный дефицитов и оценка возможности программы в преодолении их. Формирование предложений по обеспечению адресности программы для учебной группы в соответствии с, выявленными в рамках практической работы, дефицитами. 3. Индивидуальная работа - планирование индивидуальных результатов освоения программы.
--	--	---	--

Результаты освоения темы:

Приобретенный опыт	Умения	Знания/представления
использования инструмента оценки собственной методической компетентности	выявлять собственные дефициты и определять пути их устранения	представление о методической компетентности, ее структуре, месте в общей системе компетентностей, средствах формирования и развития, уровнях развития

Контролируемый результат. Понимание сущности методической компетентности. Умение выявлять собственные дефициты в методической компетентности и определять пути их устранения.

Форма контроля: устный опрос. Могут использоваться разные задания, например, задание на анализ ситуации или задание на нахождение ошибок посредством работы с неперсонифицированными материалами диагностики метапредметной компетентности, определения путей их устранения. Задания выполняются в групповом режиме.

Приложение 12

Лист оценки методического продукта

Вид методического продукта:

Тема продукта:

ФИО автора:

Цель:

Результаты оценки

Критерии оценки	Признак проявляется в полном объеме	Признак проявляется частично	Признак не проявляется
обоснованность актуальности и практической значимости методического продукта			
адекватность целям и задачам используемых средств (содержание, методики, техники и другие)			
соответствие методического продукта требованиям к структуре и содержанию конкретного вида продукта			
полнота проработки заявленной темы продукта			
логичность представления теоретических и практических положений и их согласованность в продукте			

Общие выводы о качестве методической разработки:

Рекомендации:

- *положения, требующие уточнений или конкретизации;*
- *предложения эксперта по развитию продукта.*

Эксперт: _____