**Работа управленческой команды школы по освоению новых стандартов**

***Марк Максимович Поташник,*** *действительный член (академик) Российской академии образования, профессор, доктор педагогических наук*

***Михаил Владимирович Левит,*** *заместитель директора гимназии №1514 г. Москвы, кандидат педагогических наук*

Ясно, что без финансирования, без соот­ветствующей материальной базы ничего нового внедрить нельзя, и это целиком забота директора: отстаивание бюджета, обеспечение оборудованием, учебниками, учебными средствами и т.п.

**Нормативно-правовое обеспечение**

С этого нужно начать. Необходимо, чтобы в школе (в папках) (несколько комплектов), и в настенной информации, и в доступном для каждого учителя электронном ресурсе были собраны все нормативные акты феде­рального, регионального, муниципального и школьного уровня, касающиеся освоения ФГОС начального, основного общего и пол­ного среднего образования.

Сюда войдут приказы по школе:

* О реализации приказа Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государ­ственного образовательного стандарта на­чального общего образования» (и другие по ступеням образования).
* Об утверждении перечня классов, реализу­ющих образовательные программы начально­го и основного общего образования, перехо­дящих на федеральный государственный об­разовательный стандарт начального и основ­ного общего образования с 01.09.2014 г.
* О создании школьного координационного совета по вопросам введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.
* Федеральный государственный образова­тельный стандарт (тексты по всем уровням образования, утверждённые Минобрнауки).

Далее следуют локальные акты школы, рег­ламентирующие введение ФГОС:

* Устав школы (с изменениями и дополнени­ями, связанными с освоением стандартов).
* Основная образовательная программа школы.
* Рабочие программы по предметам и вне­урочной деятельности.
* План мероприятий по подготовке к вве­дению ФГОС.
* Должностные инструкции учителей (с изменениями и дополнениями, касаю­щимися ФГОС).
* Должностная инструкция заместителя директора по учебно-воспитательной рабо­те по ступеням образования.
* Требования к документации по органи­зации внеурочной деятельности и т.д.

Всё это необходимо изучить учителю — и с помощью руководителей школы, и са­мостоятельно, для того, чтобы знать, что с него потребуют, что входит в его обя­занности, что нужно требовать с других, начиная с директора. Изучение норматив­но-правовых документов по освоению ФГОС моментально гасит все пустые, не­нужные, отнимающие силы и время бес­смысленные разговоры о том, что стандар­ты не нужны, что за ту зарплату, которую платят..., и т.д. Иначе говоря, этот этап работы служит определённым стимулирую­щим фактором к пониманию неизбежнос­ти, неотвратимости освоения новых стан­дартов образования. И, подчеркнём, сбе­режёт силы и руководителей, и педагогов.

**Информационное обеспечение**

Речь идёт об организации мероприятий, позволяющих каждому учителю изучить текст стандартов, а также мероприятий, стимулирующих и контролирующих эту работу в форме собеседований, конферен­ций, семинаров и т.п. Текст стандартов, как и все нормативные акты, должен быть (на бумажных или электронных носителях) доступен каждому педагогу, быть его личным настольным материалом.

Требование контроля за этой работой не чрезмерно: после пяти лет законодательно­го введения стандартов в стране достаточ­но школ, где проблемой освоения ФГОС вообще не занимались: «С нас пока тре­буют только общие отчёты, а это мы де­лать научились. А так, чтобы по сущест­ву, мы эту работу ещё не начинали».

Здесь применимы все традиционные средства: самые разные поощрения активных учителей, включение работы по освоению ФГОС в аттестационные процедуры (этого прежде не было). Руководителям полезно помнить, что введение педагогов в идеологию новых стандартов меняет внутреннее состояние учителя, он начинает себя чувствовать членом команды учителей, работающих в каждом классе, возникает интерес к освоению нового и как результат — возникает уважение к себе как профессионалу, учитель перестаёт быть человеком, который не может оторваться от методички.

Начальник отдела развития общего образования Министерства образования Пензенской области И.В. Барыкина написала нам: «Ряд школ области работает над освоением стандартов увлечённо. Это те, где у директора и его заместителей этой увлечённостью горят глаза. Настроение и влияние личностей руководителей оказывают огромное мотивирующее влияние на учителей». Очень точно подмечено.

**В региональных институтах повышения квалификации**

Для того, чтобы учителя могли начать практическую работу с детьми по новым стандартам, руководители школ посылают педагогов на двухнедельное обучение в региональные ИПК. Директора школ надеялись, что, придя с учёбы, учителя сразу приступят к планированию уроков по-новому, начнут давать по ФГОС открытые уроки. Но ничего этого не произошло.

«Стандарт написан настолько научным язы­ком, что я — практик с двадцатилетним ста­жем, не в состоянии понять ни предъявленные смыслы, ни цели ФГОС, не могу самостоя­тельно даже спроектировать урок по новым требованиям».

«Неоднократно читала текст стандарта, но как работать по нему и после курсов в ИПК непонятно»

«Нам никто не объяснял способы работы по достижению образовательных результатов, названных в стандартах».

Такие и подобные им оценочные сужде­ния учителей услышали директора от педагогов, прошедших курсы в разных ИПК, в течение первых лет внедрения.

Общий вывод, который тут можно сде­лать, таков: «За двухнедельные курсы учителя едва успели ознакомиться и за­помнить терминологию, используемую в ФГОС, и то в основном ту, что каса­ется УУД».

К областным ИПК предъявлять серь­ёзные претензии было нельзя, ибо ФГОС и для них был труден в пости­жении. Поэтому занятия имели в ос­новном теоретический характер, инсти­тутам нужно было время, чтобы новую, сложную тему освоить. А его-то (вре­мени) как раз и не было: в ИПК бук­вально повалили массы учителей, обуче­ние шло не на практической основе и потоками. При такой организации де­ла обеспечить качество обучения педа­гогов было изначально невозможно.

Нужно также учесть, что сейчас инсти­туты дополнительного образования при­обрели опыт, и качество повышения квалификации учителей улучшилось. Следует учесть и то, что так называе­мый эффект последействия учёбы в ИПК наступает не сразу. Поэтому стоит предпринять всё возможное, что­бы учителя, которым ещё предстоит пе­реход на работу по новым стандартам, прошли обучение в институтах. И для директора, завуча тут важно напутствие: «Учитесь активно и взыскательно и по отношению к себе, и к преподавателям: задавайте вопросы, требуйте практичес­кой направленности занятий, присмотри­тесь, с кем стоит заключить договора на дальнейшее сотрудничество, кого из учителей пригласить к нам на работу».

Практическую помощь учителю начали оказывать муниципальные информацион­но-методические центры как учрежде­ния, наиболее близко стоящие к школе. Но, заметим, эта практическая помощь была оказана там, где ИМЦ сохранили и формально (ведь во многих городах их уп­разднили), и фактически, то есть, сохранив кадровый состав профессионалов-методистов.

**Ресурсные (пилотные, опорные) школы**

Раньше семинары в ресурсных центрах, то есть школах, которые раньше других со­здавали прогрессивный опыт и осваивали новшества, за что получали дополнительные ресурсы (в том числе и финансовые; во вся­ком случае, обязаны были их получать), учителя посещали, мягко скажем, неохотно. Сейчас же, когда обнаружились существен­ные затруднения в освоении ФГОС, педаго­ги стали проявлять интерес к ресурсным школам и даже требовать от них: «Раз вам дали дополнительные ресурсы, проводите с нами семинары, показывайте нам открытые уроки по освоению ФГОС..., соответствуйте своему предназначению».

Так, в Липецке (директор Департамента образования города — Е.Н. Павлов, зам. директора — О.М. Шашлова) команда гимназии № 12 (директор — О.Н. Уласевич, кандидат педагогических наук, заслу­женный учитель РФ) помогла создать про­грамму воспитывающей деятельности 30 (тридцати!) школам города и провела экспертизу этих документов; школа № 1 (директор — заслуженный учитель РФ В.М. Цопа) и школа № 64 (директор — заслуженный учитель РФ О.С, Карташо­ва) помогли многим школам города создать базы данных о динамике индивидуальных достижений учащихся при освоении ФГОС. Как отмечают руководители Де­партамента города, спрос на сотрудничество с этими учреждениями есть, и не только в городе, но и в области.

Можно сказать, что ресурсные школы в Ли­пецке как центры сетевых сообществ работа­ют по принципу «обучаемся — создавая», «совершенствуемся — распространяя».

**Сетевое взаимодействие школ и учителей:**

Особенно это характерно и полезно для сельских районов. Поскольку методическо­го материала очень, очень мало, во многих городах, районах и даже регионах его практически нет, учителя в поисках источ­ников информации по освоению стандартов по своему предмету стали активно искать в Сети коллег, с которыми можно было бы обмениваться информацией, разработ­ками, получить совет. И пусть руководи­тели школ им порекомендуют этот поиск, а, может быть, даже и дадут электронные адреса. Будем помнить, что многие про­грессивные учителя, раньше других осво­ившие любую новую идею, страдают от недооценённости, невостребованности.

**Общешкольная методическая работа;**

Речь идёт о подготовке материалов, рас­крывающих смысл и технологию освоения каждого умения, компетенции — пред­метного, метапредметного или личностного результата образования. Умения, компе­тенции распределяются между всеми учи­телями школы (по одному-два на каждого педагога). В качестве иллюстрации рас­смотрим тексты, которые должны полу­читься, на примере умения сравнивать и умения выделять главное, существенное.

Умение сравнивать относится к разделу метапредметных результатов, группа уни­версальных учебных действий (УУД), то есть общеучебных умений, подгруппа познавательных УУД.

Сравнение — мыслительная операция, позволяющая рассмотреть одно в связи с другим для установления сходства или различия, или для установления преиму­ществ одного перед другим; сравнить — то же, что сопоставить. С помощью срав­нения выявляются качественные и количе­ственные характеристики предметов, явлений, процессов, образов, идей.

Рекомендации к работе по формированию этого умения.

1. В каждом учебном предмете осмысление действия «сравнение» происходит через присущие предмету понятия. Например, в русском языке-литературе через понятие «сравнительная степень». В математике через понятия «равенство-неравенство, сложение, вычитание, умножение, деление. В истории, географии, биологии – через сопоставление, аналогию, противопоставление. Отсюда можно вывести представление о том, что же такое действие «сравнение» (сформулировать доступное ученикам определение) и показать его всеобщий, общеучебный характер (показать, что сравнение – это одно из УУД).
2. Очень важно для осмысления сравнения на материале своего предмета выяснить, когда оно необходимо, когда желательно, а когда противопоказано. Например, действие «сравнение» необходимо, когда важно уяснить противоположность чего/кого-либо (Герда – Снежная Королева, сложение – вычитание, рабство – свобода, растения – животные, горы – равнины). Желательно использовать сравнение, когда важно показать равную степень и/или свойство одного и того же качества (любовь Герды, Маленькой разбойницы, Женщины, умевшей колдовать; свойства четырёхугольников (параллелограмма и прямоугольника, прямоугольника и квадрата, квадрата и ромба); признаки делимости; несвобода рабов, крепостных, зависимых; характеристики рек горных – равнинных). Противопоказано действие «сравнение», например, когда речь идёт о предельно высоких или низменных сущностях, в принципе несопоставимых и не имеющих поэтому степени сравнения: милосердии, справедливости, чести, злодействе, предательстве. Или понятий/предметов из разных логических групп: зелёное – громкое, высота – сладость, организм – минерал.
3. После того, как введено доступное ученикам определение действия «сравнение» и уяснены рамки его применения, следует использовать подводящие вопросы:

а) «Какова цель сравнения? Какую проблему мы решаем? Что нужно сделать? Какие объекты (вещи, предметы, люди, звери, образы, идеи) для этого необходимо (желательно) и можно (!) сравнить?».

б) Какие признаки объектов (вещей, предметов, людей, зверей, образов, идей) нам важно (необходимо, желательно и можно) сравнить для решения проблемы (задачи), достижения цели, то есть определения направления (аспекты) сравнения и выделяем признаки сравнения.

в) В чём сходство и чем различны эти объекты (предметы, люди, звери, образы), то есть сопоставляем объекты, определяем сходства и различия по выделенным признакам.

г) К какому выводу в результате сравнения мы пришли:

- эти предметы, люди, звери, образы, идеи и т.п. противоположны, существенно отличны, имеют некоторые отличия, подобны?

- какое значение этот результат сравнения имеет для решения нашей проблемы, задачи, осуществления нашей цели?

Иначе говоря: делаем полный вывод о проведённом действии «сравнение», как содержательный, так и целерезультативный.

д) Насколько полно и точно мы выполнили действие «сравнение»? Стоил ли полученный результат затраченных усилий?

Всё это позволит завершить осмысление проведённого сравнения как законченной операции и оценить, насколько оптимальным образом мы это сделали.

Рассмотрим теперь подготовленную учителем методичку по формированию умения выделять главную(-ые) мысль(-и) структурной единицы текста и текста в целом. Ради краткости будем называть это умение выделять главное, существенное. Это из метапредметных результатов, группа надпредметных умений.

Анализируемое умение особенно важно . Если ученик умеет выделять главное, существенное в текстах учебников (в переч­нях, событиях, мыслях, идеях, в учебном ма­териале на уроках, в Сложных жизненных си­туациях), это означает, что он владеет и мно­гими другими мыслительными операциями (умеет сравнивать, обобщать, классифициро­вать, типологизировать, систематизировать, моделировать, видеть причинно-следственные связи). Из психодидактики известно, что умение выделять главное, существенное *—* интегративный показатель ума (интеллек­та) человека.

Это умение находится в противоречии с мас­совой практикой отбора содержания учебного материала на уроке. Рассмотрим эту проблему.

Ребёнок может запомнить, понять, усвоить на уроке не любое, а вполне определённое и огра­ниченное его умственными возможностями ко­личество блоков (понятий, идей, формул и т.п.) новой информации. И психологи даже дают их примерное число для детей разного возраста. Однако учителя ошибочно полагают: чем боль­ше учебного материала дать на уроке — тем, якобы, больше останется в головах детей.

Порочность критикуемой практики очевидна: с каждым годом всё больше учителей видят, что от четверти до трети детей любого класса не в состоянии усвоить всё, что заложено в программы. Вспомним здесь образную мета­фору видного дидакта-академика И.Я. Лерне­ра: «Хаотичное нагромождение большого объ­ёма знаний, рассчитанных на запоминание, накапливается, как умственный жир, не имея перспектив превратиться в умственный мус­кул». Естественно, возникают вопросы: «Как изменить ситуацию?», «Что нужно этому противопоставить?».

Конечно, можно уменьшать общий объём школьного образования, о чём говорит опыт большинства развитых стран мира, где каче­ство жизни гораздо выше, чем в России.

Этот путь пока мало зависит от нынешнего учителя, который социально пассивен.

Но вот последовать рекомендациям психоло­гов и изменить принцип отбора материала для каждого урока учителя вполне могут. Мы имеем в виду: вместо «чем больше — тем лучше» — новый принцип «выделение главного, существенного». Не относящееся к главному, то есть к выделенному учителем объекту прочного усвоения, на уроке вооб­ще не отрабатывается, а переносится либо на самостоятельную работу учащихся дома, либо для факультативного ознакомления, а для какой-то группы детей исключается вовсе. Если рекомендуемого не сделать, то часть детей вообще ничего не усвоит.

К главному, существенному всегда отно­сятся: основные понятия, категории, за­коны, обобщающие итоговые постулаты, выводы, формулы, ведущие воспитатель­ные и мировоззренческие идеи учебного материала.

Ещё в 70-е годы прошлого века академик Ю.К. Бабанский исследовал эту проблему. Было собрано репрезентативное количество высококвалифицированных учителей, и пе­ред ними была поставлена задача: на бли­жайших уроках давать детям не всё, что обычно давали, а только главное, сущест­венное. Объяснялось, что относится к главному и почему следует поступать так, а не иначе. На все вопросы учителей были даны исчерпывающие ответы.

Когда методисты и научные сотрудники разошлись по урокам, то установили, что бо­лее 70% учителей не справились с задани­ем, отрабатывали на уроке и второстепен­ное, малозначимое, объяснив свои действия «Мы так привыкли», «В моём предмете нет второстепенного, всё значимо».

Тогда в ходе индивидуальной работы с каждым очередные параграфы были разделены на три группы новой информации по степени их важности: 1) главное (для изучения и обязательного усвоения именно на уроке); 2) второстепенное (для самостоятельной работы учащихся дома); 3) мало- значимое (для необязательного ознакомле­ния). И в этом случае большая часть этих отобранных только опытных, квалифициро­ванных учителей не справилась с заданием (при тех же объяснениях), отрабатывая на уроке и то, что предварительно ими же было отнесено к второстепенному.

Так что проблема, как видим, не только в по­днимании нового подхода к отбору содержания учебного материала, но и в собственном интел­лектуальном развитии (саморазвитии) учителя, |и в огромных психологических трудностях пре­одоления сложившихся привычек. Дабы пока­зать читателю, насколько ценно умение выде­лять главное, рассмотрим пример.

Известно, что наполеониана составляет более двадцати тысяч статей, брошюр и книг, включая восьмисотстраничные монографии академиков Е.В. Тарле «Наполеон» и А.З. Манфреда «Наполеон Бонапарт», где, в конечном счёте, тщательно исследуются причины победы рус- ского оружия в войне 1812 г. В 10-й главе ро­мана «Евгений Онегин» Александр Сергеевич Пушкин пишет:

*Война двенадцатого года*

*Настала* — *кто нам тут помог?*

*Остервенение народа,*

*Барклай, зима иль русский Бог,*

назвав всего в двух строках все четыре главные причины победы (заметим: не будучи знакомым с теми двадцатью тысячами исследований). Так сработал интеллект гения.

Заблуждение учителей, считающих, что в их предмете всё главное, что второстепенного нет, обрекает детей на непонимание того, чему их учат, на заучивание (зубрёжку) до ближайшего зачёта, ГИА, ЕГЭ, а учителей — на безуспеш­ность, неудовлетворённость, на переход к при­нуждению детей, то есть к насильственным по отношению к психике ребёнка действиям.

Если ученик усвоил на уроке главное, сущест­венное, в этом очень большая и удача, и заслу­га учителя. Когда понадобится расширить свои знания, изучить все стороны, аспекты, иллюст­рации изучаемого явления или возникнет осо­бый интерес к теме, идее, то ребёнок откроет рекомендованные учителем книги, сайт в Ин­тернете и удовлетворит свой интерес. Упрямая же настойчивость учителя в том, чтобы заста­вить детей постичь всё, что педагог по данной теме знает, обречена.

**Способы выделения главного, существенного**

В каждом учебном предмете анализируе­мое метапредметное умение осуществля­ется по-разному. Например, в чтении/русском языке это умение уже в на­чальной школе (а теперь уже и в до­школьном образовании) отрабатывается в ходе смыслового чтения (в ДОУ — вслух воспитателем) текста по абзацам, когда в каждом абзаце дети находят так называемые ключевые фразы. Возможен, например, такой путь: из написанного на доске абзаца последовательно удаляются второстепенные по значимости слова и словосочетания до тех пор, пока не возникает угроза потери его смысла. Ос­тавшееся после сокращения и содержит главную мысль. Другой путь выделения главной мысли текста (предметы «рус­ский язык»-«литература») возможен че­рез составление его вопросного плана, с последующим анализом — обсуждени­ем значения поставленных вопросов для понимания всего текста.

В математике выделение главной мысли текста реализуется самим заданием: найти..., упростить..., доказать, что... Ученики видят, как формулируется главная мысль математического текста, подчиняющая себе сам этот текст, и пробуют этот способ сами, когда со­здают задачи и примеры из предложен­ных учителем элементов или самостоя­тельно. В химии, экономике, обществознании, ОБЖ и других учебных пред­метах, содержащих задачи, механизм тот же самый.

В физике используют ещё и такой при­ём: располагают по кругу обозначения всех физических понятий, величин, кото­рые используются в изучаемой теме; за­тем проводят линии между теми поняти­ями, которые связаны непосредственно (прямо влияют друг на друга). То поня­тие, которое связано с другими наиболь­шим числом связей, является на этом уроке главным, существенным.

Известны и универсальные способы выделе­ния учителем главного, существенного в изу­чаемом материале: акценты голосом, цветом, графическими средствами; использование опорных конспектов; плоских, следящих и объёмных графов; выдвижение требований перед учащимися в виде плакатов «Что надо знать», «Что надо уметь» к такому-то уроку и др. Из более сложных — это подобие час­тотного анализа (наиболее часто употребляе­мое слово, словосочетание, мысль, идея и т.п. и есть главное, существенное).

Для многих людей выделение главного, суще­ственного — это интуитивный акт на основе чувства без обоснования с помощью доказа­тельств. И не нужно считать этот способ ущербным, неточным, ненадёжным, поскольку интуиция возникает не на пустом месте: она развивается на основе накопленного опыта, образования, о чём говорили очень авторитет­ные учёные: «Интуиция помогает только под­готовленному уму» (А. Пастер), «Интуиция не посетит головы невежды» (К. Ушинский).

Идей главных, существенных, то есть объек­тов прочного усвоения на одном уроке, в од­ном произведении, может быть несколько, и они обеспечивают возможность разных ва­риантов понимания, то есть глубину (!) пони­мания художественного произведения. По­весть-роман А.С. Пушкина «Дубровский»: и о любви, и о чести, и о мести за попранную справедливость, и о «барстве диком», и о свинстве холопства, и о грехе гордыни, и о неправом суде. Всё названное и есть глав­ное, существенное в этом произведении.

И всегда перед учителем любого предмета стоит задача: показать ученикам не узко- предметный, а именно всеобщий, надпредметный характер этого умения, имеющего очень ценное значение для решения не только учебных задач, но и жизненных.

Далее следует деятельностное освоение этого умения, то есть использование учеником уме­ния по собственной воле при решении своих проблем, при использовании выявленного им главного в частично новой или полностью не­знакомой ситуации

Напомним: анализируемое умение (и ре­зультат) — базовый для многих других УУД.

\* \* \*

Если каждый учитель получит такого типа разработки по каждому возможному резуль­тату образования или хотя бы по каждому универсальному учебному действию, то на­учно-методические условия освоения будут в значительной мере обеспечены. Разумеет­ся, в каждой разработке целесообразно ука­зать фамилию автора, что станет хорошим стимулом к качественной работе и позволит всем педагогам школы составить представле­ние о коллеге, оценить и его, и свою работу.

*Так в школе создаётся словарь, энцикло­педия, банк методических ресурсов по всем предметным, метапредметным и личностным результатам в соответ­ствии с ФГОС.*

Разумеется, такую методическую энцикло­педию (банк, тезаурус) должны были сде­лать разработчики стандартов, но мы имеем то, что имеем. Не отвергая сказанного, от­метим, что эта работа по силам педагогам- практикам, и она интересна, имеет творчес­кий характер и является своеобразным тес­том на креативность учителя.