



Тихомирова О. В.

Tikhomirova O. V.

Инструменты тьюторского сопровождения деятельности профессиональных обучающихся сообществ учителей

Tools for Tutoring the Activities of Professional Learning Communities of Teachers

В статье рассматривается сущность тьюторского сопровождения профессионального развития педагога в профессиональных обучающих сообществах (ПОС), приводится характеристика инструментов, которые могут быть использованы тьютором для фасилитации и взаимодействия педагогов в ПОС, а также формирующего оценивания педагогической деятельности.

The article examines the essence of tutoring support for the professional development of a teacher in professional learning communities (PLC), provides a description of the tools that can be used by a tutor to facilitate the interaction of teachers in PLC, as well as formative assessment of teaching activity.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение; профессиональное развитие педагога; профессиональные обучающиеся сообщества; самооценивание; таксономия учебных задач; исследование урока.

Key words: tutor support; teacher professional development; professional learning communities; self-assessment; taxonomy of learning tasks; lesson research.

Тьюторство в обучении взрослых становится все более распространенным явлением. Обусловлено это общими тенденциями индивидуализации и персонализации образования.

Анализ различных источников позволяет определить *тьюторское сопровождение профессионального развития педагога* как компонент процесса профессионального роста педагога, предполагающий со-участие наставника в индивидуальном развитии педагога за счет стимулирования потребности в саморазвитии, позволяющей самостоятельно решать актуальные задачи деятельности с опорой на собственные ресурсы [5].

Таким образом, *тьютор, сопровождающий профессиональное развитие педагога* (позиционно) — специалист (педагог, методист), который помогает педагогу в осознании собственных профессиональных потребностей, постановке индивидуальных задач профессионального развития, актуализации необходимых ресурсов (стимулировании внутренних и выборе внешних).

Тьюторант — *сопровождаемый педагог*, обратившийся с запросом к тьютору с целью оказания помощи в ситуации профессионального и образовательного выбора, осуществление которого необходимо в силу изменившихся по тем или иным причинам условий педагогической деятельности.

Соответственно можно говорить о том, что *тьюторское сопровождение в условиях дополнительного профессионального образования педагога* — это совместная деятельность тьютора и тьюторанта, направленная на создание условий для оптимального выбора образовательных ресурсов в процессе профессионального становления и развития педагога. Без ресурсов — информационных, социально-экономических, антропологических — невозможны любая деятельность (в том числе образовательная) и любое воздействие человека на ситуацию. Это и определяет основные направления тьюторского сопровождения

(по Т. М. Ковалевой, пространство тьюторской деятельности относительно образовательных ресурсов) [2]: антропологическая ось, инфраструктурная ось, предметная ось.

Рассмотрим пространство тьюторской деятельности в дополнительном профессиональном педагогическом образовании.

1. Оказание помощи в осознании профессиональных потребностей и дефицитов и составлении индивидуальных планов профессионального развития (**антропологическая ось**). По данному направлению тьюторами создаются ресурсы, обеспечивающие следующие работы: диагностирование профессиональной компетентности, выявление «точек роста», составление индивидуальной программы профессионального развития, стимулирование осознания педагогом своих возможностей, качеств, которые формируются и развиваются посредством реализации индивидуальной программы. Это методические и аналитические ресурсы для проведения диагностики профессиональной компетентности (в том числе и интернет-ресурсы, компьютерные программы и прочее). Данные ресурсы подбираются и используются тьюторами и могут передаваться управленческой команде школы для применения в педагогическом коллективе.

В данном направлении тьюторское сопровождение предполагает выявление образовательного запроса (интереса) тьюторанта, организацию проектирования действий по его реализации, помощь в поиске ресурсов, содействие в реализации проекта его собственного образовательного движения в социокультурной образовательной среде: организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании. Следует отметить, что запрос может не только выявляться, но и формироваться в зависимости от наличных потребностей потенциальных тьюторантов и требований государства и общества к результатам образования.

Формирование запроса педагога на тьюторское сопровождение сопряжено с формированием потребности педагога в изменении

ситуации профессионального развития и связанной с ней потребностью в дополнительном профессиональном образовании. Для этого необходимо создать условия для понимания педагогом необходимости в изменениях.

Ситуации, подвигающие педагога к осознанию изменений различны, но всегда связаны с переживанием определенных кризисных явлений (внутренние факторы) и (или) проблем, возникающих вследствие меняющихся условий труда, введения новых требований к образованию в виде образовательных стандартов, профессиональных стандартов, концепций модернизации образования и прочих внешних факторов.

После того, как тьютор сформировал потребность педагога в профессиональном развитии и они договорились о сопровождении, формулируются результаты взаимодействия тьютора и тьюторанта. Для этого производится анализ различных данных (анализ образовательных результатов обучающихся, самооценивание педагога, экспертная оценка уроков, опросы обучающихся), который позволяет педагогу выявить «пробелы, дефициты» в своем профессиональном пространстве, наметить пути развития и целенаправленно — «в точку» — реализовать их, используя средства своей трудовой деятельности (практика работы с детьми), контакты с коллегами, информационные, методические и кадровые ресурсы организации. Учителем определяются приоритеты профессионального развития и совместно с тьютором составляется индивидуальный план профессионального развития (ИППР).

В результате реализации данного направления тьютор и тьюторант договариваются о степени поддержки деятельности педагога, исходя из его индивидуальных особенностей.

2. Конструирование и сопровождение индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) педагога (**инфраструктурная ось**).

По данному направлению тьюторами создаются ресурсы, обеспечивающие следующие

работы: анализ образовательных предложений для реализации ИОМ; навигация по образовательному пространству дополнительного профессионального образования (ДПО). Это информационный ресурс необходим для осуществления педагогом выбора содержания и форм ДПО согласно своим профессиональным потребностям и создается тьюторскими командами различного уровня совместно с региональными, муниципальными и школьными методическими службами. Структура данного ресурса может представлять собой уровневый план профессионально-образовательных, научных, методических мероприятий, структурированный по актуальным направлениям ДПО педагогов; аннотированный перечень программ ДПО, семинаров, конференций, публикаций; реестр педагогического опыта, инновационных и базовых площадок. Ресурс должен быть доступен тьюторам, педагогам, управленцам и размещен в виртуальной среде.

В данном направлении тьюторское сопровождение предполагает навигацию по образовательным ресурсам ДПО и конструирование индивидуального образовательного маршрута согласно задачам профессионального развития педагога (в ИППР).

3. Организация в школе и сопровождение горизонтального обучения в ПОС (**предметная ось**).

По данному направлению тьюторами создаются ресурсы, обеспечивающие сопровождение образовательной деятельности: совместное проектирование и анализ учебных занятий, сопровождение деятельности профессиональных обучающихся сообществ учителей. Анализ ситуации профессионального развития группы педагогов позволяет сформировать профессиональное обучающееся сообщество (ПОС) педагогов, т.е. «встроенное в производство» повышение квалификации как альтернативу традиционным формам, позволяющую педагогам обучаться, обучать себя, на своем рабочем месте. Профессиональные обучающиеся сообщества (professional learning

communities) — неформальные объединения учителей для разрешения конкретных профессиональных проблем на основе взаимообучения и обмена практикой.

ПОС создаются с целью улучшения образовательных результатов учащихся, совместного планирования уроков, анализа педагогической деятельности и внедрения эффективных педагогических практик. Базируются на использовании двойного потенциала — потенциала процесса преподавания и потенциала процесса учения, а также на новом видении относительно того, **как, чему и когда** учителя должны учиться. Таким образом, учебный процесс в школе «работает» не только на образование учеников, но и на образование учителей.

Рассмотрим, как это может быть реализовано в реальности. Школьная практика показывает, что эффективные ПОС учителей создаются на основе следующих шагов:

1. Выявление типичных затруднений учащихся школы (анализ образовательных результатов) — понимание смыслов деятельности обучающегося сообщества и общих результатов.

2. Выбор эффективных педагогических стратегий (технологий) — понимание содержания обучения педагогов в сообществе.

3. Выявление «профессиональных дефицитов педагогов» в реализации выбранных стратегий (технологий) — понимание личностно-профессиональных результатов обучения в сообществе.

4. Совместное проектирование содержания деятельности:

- определение актуальности направления для каждого участника (Почему это важно для меня?) и постановка конкретной цели ПОС;
- прогноз результатов профессионального развития (конкретный ожидаемый «прирост»);
- планирование деятельности (определение задач деятельности и мероприятий под каждую задачу; результата по каждой задаче и формы представления результата как

научно-методического или образовательного продукта).

Содержание деятельности ПОС реализуется через совместное проектирование и взаимопосещение уроков, семинары, тренинги, КПК и прочее. Участие в ПОС позволяет педагогу не только преодолеть свои профессиональные дефициты, но и «прожить» совместную учебно-профессиональную деятельность — от осознания потребности в изменениях и совместного проектирования до анализа полученного результата. Задача тьютора — фасилитировать деятельность профессионального обучающегося сообщества, оказать поддержку в диагностировании профессиональных дефицитов, объединении педагогов и проектировании своего сообщества.

Инструменты тьюторского сопровождения используются по всем трем указанным направлениям, в том числе для создания ПОС, организации взаимодействия в ПОС и для формирующего оценивания деятельности ПОС.

Рассмотрим, как тьютор может использовать приведенные ниже методики и технологии (методику оценивания и формирования метапредметных компетентностей педагога, методику самооценивания профессиональной компетентности, технологию таксономии учебных задач, технологию Lesson Study), а также методику оценивания методической и технологически грамотности урока в качестве инструментов формирующего оценивания деятельности ПОС.

Методика оценивания и формирования метапредметных компетентностей педагога подробно описана в ряде публикаций, к которым можно обратиться [3; 7]. Инструментальная методика представляет собой компьютерное приложение. Обратим внимание на то, что после прохождения диагностики педагогическими коллективами можно использовать сводный анализ по муниципальному району для выявления динамики в развитии профессиональной компетентности учителей.

Методика проведения самооценки профессиональной компетентности и обработки результатов основывается на самооценке педагогом своих профессиональных знаний и умений [4]. Инструментально методика включает в себя анкету для самооценки, описание способа обработки анкеты, рекомендации по анализу индивидуального профиля специалиста.

Анкетирование педагогов позволяет выявить не только особенности в профессиональном развитии каждого педагога, но и общие направления в развитии профессиональной компетентности членов педагогического коллектива. Это выводит на формулирование предполагаемого результата и выделение в деятельности образовательной организации приоритетных направлений подготовки педагогов.

Далее формируются и составляются планы горизонтального обучения в ПОС, определяются цели и задачи методической работы.

Самооценивание профессиональной компетентности является инструментом формирующего оценивания, так как «запускает» процесс осознания педагогом своих профессиональных потребностей. Заполнение педагогом анкеты позволяет задуматься о предъявляемых требованиях к педагогической компетентности, над тем, чего не хватает для осуществления деятельности, и подойти к осознанию того, что существуют определенные «профессиональные дефициты». Это ценностное основание и целевой ориентир данной методики. При этом результаты анкетирования могут использоваться и для отслеживания общих тенденций профессионального развития членов педагогического коллектива, что дает возможность выстраивать методическую работу в общеобразовательной организации на основе потребностей педагогов.

Далее рассмотрим, как можно использовать в качестве инструмента формирующего оценивания **технологии таксономии учебных задач Д. Толлингеровой** [6].

Технология позволяет «сделать работу над ошибками» еще на этапе проектирования урока: определить дидактическую ценность урока и скорректировать разработанный урок. Какие выводы можно сделать по итогам проведения таксономии?

- *Позволяет ли набор планируемых учебных задач (заданий) с полученным индексом варибельности (ИВ) поддерживать мотивацию и интерес детей в течение урока?* Набор учебных задач с низким ИВ ведет к «натаскиванию», и утрате интереса ученика к изучаемому материалу.

- *Какова операционная ценность набора учебных задач?* Наличие операционной ценности говорит о целенаправленности урока. Если при наличии операционной ценности в наборе преобладают задачи третьей категории и выше, то операционная ценность высокая и урок ориентирован на развитие сложных мыслительных процессов, работу с данными, решение проблем, на исследования.

- *Какова дидактическая ценность урока?* Дидактическая ценность проявляется в максимально возможном соответствии категорий образовательных результатов категориям учебных задач. Это говорит о направленности учебных задач на достижение образовательных результатов. Если совпадение менее 60%, то учебные задачи не ориентированы на достижение образовательных результатов, набор учебных задач «живет» сам по себе, подобран формально, из учебника. Результаты сформулированы так же формально, для «отписки» и не соотношены с учебными задачами (заданиями).

Что делать по итогам «неутешительных» выводов?

- *Индекс варибельности* низкий: переформулировать учебные задачи так, чтобы не было однотипных. Даже в рамках одной категории типов задач может быть множество.

- *Операционной ценности* нет или есть, но невысокая (преобладают задачи первой-второй, второй-третьей категорий): «переве-

сти» учебные задачи в одну–две «смежные» категории, руководствуясь целью урока. Например, *цель урока — познакомить со свойствами ткани через совместную деятельность по изготовлению школьной формы* — предполагает набор учебных задач 3–4 категорий. Повысить категории учебных задач на том же учебном содержании.

• *Дидактической ценности* нет или она невысокая (доля выявленных соответствий категорий учебных задач и образовательных результатов менее 60%): проверить формулировки образовательных результатов (сформулировать совершенно конкретно, чтобы можно было их отнаблюдать: показывают, называют, выполняют, рассказывают, находят, приводят аргументы...). Результаты должны работать на устранение учебных трудностей класса согласно выбранной педагогической стратегии. Привести учебные задачи в соответствие с образовательными результатами (не наоборот!).

Кроме того, чтобы учителя были уверены в том, что урок «работает» на достижение и улучшение образовательных результатов, целесообразно проектировать урок на основе технологии Д. Толлингеровой по следующему алгоритму:

I. Формулирование образовательных результатов. Определяем, каких образовательных результатов (какой категории) мы хотели и могли бы достичь с нашими учениками на данном уроке. Чем необходимо руководствоваться при выборе категорий [7] образовательных результатов? В первую очередь, учебными особенностями класса. К таковым можно отнести учебные трудности учеников класса, которые систематически проявляются на разных предметах и требуют целенаправленного педагогического воздействия. Кроме того, в образовательных результатах должно найти отражение то, что позволит нам сделать вывод о достижении учениками образовательных результатов на уроке, а именно — какой учебный продукт может быть создан учениками.

II. Формулирование цели урока. Помним, что цель — это образ желаемого результата и основной способ его достижения. Для этого выделяем в перечне результатов группу, которая является ценностным ориентиром, и группу результатов, являющихся средством достижения первых. Определяем основной путь (развитие, формирование, содействие...) и интегрируем ценностный результат с «результатами-средствами».

III. Подбор и формулирование учебных задач. На этом шаге прежде всего необходимо определиться с категорией учебных задач. Для этого воспользуемся «ключом» соответствия категорий образовательных результатов категориям учебных задач. Далее подбираем для образовательных результатов возможные типы учебных задач и «прикидываем» вариabельность набора. Следующее, что надо сделать, — это определить, каким образом с помощью учебных задач будет разворачиваться учебная деятельность на уроке, т.е. распределить выбранные типы задач по этапам деятельности. Здесь необходимо понять, что с точки зрения деятельности на этапе формирования потребности должны использоваться учебные задачи, которые позволяют стимулировать исследование, разработку, создание продукта... Это учебные задачи с противоречием, практические (жизненные), продуктивные. Результат решения этих задач должен быть значим для ученика. Как правило, такая задача одна, она является ключевой, «открывающей» деятельность и, соответственно, урок. Она должна быть ярко, интересно представлена учителем. Остальные учебные задачи используются как вспомогательные, их решение помогает ученикам решить ключевую задачу. На этом же шаге можно сделать «прикидку» операционной ценности набора учебных задач и дидактической ценности урока и при необходимости скорректировать учебные задачи.

IV. Подбор методов организации учебной деятельности и дидактических средств.

V. Оценивание проекта урока на основе таксономии учебных задач. Проводим «контрольный» отчет дидактической ценности урока. Если все сделано правильно на первых шагах, то урок, несомненно, будет обладать дидактической ценностью.

Технология учебных задач Д. Толлинговой позволяет видеть процесс улучшения преподавания (а именно качества проектов уроков) в целом по школе в динамике (*прил. 1*).

Технологию Lesson Study также можно использовать для отслеживания прогресса ПОС в улучшении качества преподавания и достижении (улучшении) образовательных результатов. Для этого необходимо после каждого проведенного урока фиксировать результаты анализа и оценивать степень достижения образовательных результатов (насколько ожидаемый результат совпал с планируемым). Последовательность анализа, проводимого участниками ПОС, может осуществляться следующим образом:

1. Учителя из ПОС, наблюдавшие урок, составляют сводный протокол наблюдений, в котором на каждом этапе деятельности указываются планируемые результаты (состояние) и наблюдаемые результаты (состояние) выделенных фокусных групп учеников.

2. В протоколе участники ПОС выделяют результаты, которые были достигнуты, ниже ожидаемых и результаты, которые были достигнуты, выше ожидаемых.

3. Учителя анализируют выделенные результаты с точки зрения повторений, схожих проявлений, на основе чего формулируют общие тенденции. Далее для каждой фокусной группы ПОС определяет действия по улучшению применения использованной техники. С учетом проведенного анализа проектируется следующий урок [1].

По окончании аналитической работы ПОС оценивает степень достижения образовательных результатов по балльной шкале (0–3): 0 — результат не достигнут; 1 — результат достигнут частично; 2 — результат достигнут

в значительной степени; 3 — результат достигнут полностью или превзошел ожидания. ПОС фиксирует результат оценивания в электронной таблице для конкретного урока, а затем средние значения в сводной электронной таблице (*прил. 2*).

Еще один инструмент формирующего оценивания — **оценка методической и технологической грамотности урока в соответствии с выбранной стратегией**.

Это дополнительный инструмент оценивания качества преподавания. Критерии и показатели основаны на деятельностном подходе, принципах педагогических стратегий. Инструмент может использоваться и для экспертной оценки (внешнее оценивание), и для внутреннего самооценивания ПОС методической и технологической грамотности разработанного и проведенного урока. В состав инструмента входит технологическая карта урока (делает ПОС), протокол наблюдателя, карта оценивания, сводная таблица для анализа. Балльная оценка (от 0 до 3, где 0 — соответствие показателю установить невозможно; 1 — наблюдается частичное соответствие; 2 — наблюдается соответствие в значительной степени; 3 — полное соответствие показателю) позволяет отслеживаться прогресс участников ПОС в методических и технологических умениях (*прил. 3*).

Методика оценивания представляет собой: 1) наблюдение урока и фиксацию в протоколе наблюдателем достигаемых образовательных результатов; 2) обсуждение урока группой наблюдателей; 3) оценивание по предложенным критериям и заполнение карты оценивания. В качестве наблюдателей могут выступать члены ПОС, тьютор, внешние эксперты.

Для отслеживания прогресса ПОС необходимо фиксировать сделанные шаги, рефлексировать достижения и неудачи, делать выводы и улучшать свою деятельность.

Инструментом организации взаимодействия участников ПОС, тьютора и ПОС, формирующего оценивания результатов деятельности

ПОС, мониторинга процесса улучшения качества преподавания может служить **дневник ПОС**, заполняя который участники постепенно, шаг за шагом продвигаются на пути улучшения качества преподавания.

В заключение следует отметить, что представленные материалы являются актуальным описанием динамично развивающегося процесса. Тьюторское сопровождение имеет несомненные перспективы в реализации новых форматов дополнительного профессионального образования, в частности горизонтального обучения учителей в ПОС. Обучение «равный от равного», сопровождаемое специально подготовленным специалистом, тьютором, имеет благоприятный прогноз.

Конечно, объединение учителей в ПОС и проба совместно проектировать и исследовать свои уроки являются лишь первыми шагами в улучшении качества преподавания. Но это самые трудные и самые важные шаги. Происходит перестройка взаимодействия специалистов на всех уровнях дополнительного профессионального педагогического образования.

На уровне региона (Института развития образования) — это другие форматы курсовой подготовки. ПОС педагогов рассматриваются как восторженное повышение квалификации, как среда для горизонтального обучения, а это требует подготовки других специалистов ДПО, способных оказать адресную помощь, «дойти ногами» до каждого педагога, поддержать его в выборе пути профессионального развития. Поэтому особые усилия направлены на формирование муниципальных тьюторских команд и подготовку тьюторов. Кроме того, на уровне региона создаются программы, диагностические инструменты, ресурсы самообразования педагогов, поддерживающие индивидуализацию ДПО и деятельность тьюторов.

На уровне муниципальных районов происходит перестройка планирования методической работы. Муниципальные методические мероприятия должны поддерживать

выбранные школами педагогические стратегии улучшения качества преподавания, содействовать реализации индивидуальных планов профессионального развития педагогов, в том числе и индивидуальных образовательных маршрутов.

В школе изменения также касаются подходов к организации методической работы и внутрифирменного обучения. Планирование данных процессов осуществляется, исходя из задач индивидуальных планов учителей и планов ПОС. Меняется и система внутришкольного контроля: в части методической работы учителей она переходит на рельсы формирующего оценивания. Это немаловажно с точки зрения «проживания» педагогами новых форм оценивания «на себе».

Меняются и сами учителя. Им приходится признаться сначала себе в своих «дефицитах», а потом обсудить это и с другими, «открыть» свой класс, свой урок. Это трудно, и на первых порах может быть противостояние, связанное с неуверенностью, неопределенностью. Поэтому так нужен тьютор, «свой человек», «такой же как мы», который не научает, не блещет эрудицией и компетентностью, а направляет, показывает путь и идет по нему вместе со своими тьюторантами, учась у них так же, как они учатся у него.

Список литературы

1. 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 издание, дополненное и переработанное. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 116 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты). — Текст: непосредственный.

2. Ковалева, Т. М. Основные тенденции развития тьюторства в России / Т. М. Ковалева. — Текст: непосредственный // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения:

материалы международной научно-практической конференции (28–30 марта 2012 г., г. Пермь. — Пермь: ПГГПУ, 2012. — С. 3–7.

3. Метапредметные компетентности педагога: коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 168 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты). — Текст: непосредственный.

4. Тихомирова, О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования / О. В. Тихомирова. — Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 1 (112). — С. 77–84.

5. Тихомирова, О. В. Зоны развития / О. В. Тихомирова. — Текст: непосред-

ственный // Директор школы. — 2016. — № 6 (209). — С. 48–62.

6. Толлингерова, Д. и сотр. К теории учебных действий. — Прага: ГПИ, 1986. — С. 11–19.

7. Формирование метапредметных компетентностей педагога средствами дополнительного профессионального образования: учеб.-метод. пособие / под науч. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. — 182 с. — (Федеральные государственные образовательные стандарты). — Текст: непосредственный.

8. Anderson, & Krathwohl, D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. — New York: Longman, 2001. — Text: immediate.

Приложения

Приложение 1

Оценка дидактической ценности уроков, проектированных в ПОС

Параметры	Допустимое значение	Значения по параметрам			
		урок 1 / дата	урок 2 / дата	урок 3 / дата	урок ...
Индекс варибельности (ИВ) (число разного типа задач / общее число задач в наборе)	$0,6 \leq \text{ИВ} = 1$				
Операционная ценность (ОЦ) (среднее значение превалирующих категорий)	$\text{ОЦ} > 2,5$				
Дидактическая ценность (ДЦ) (доля совпадений категорий образовательных результатов и учебных задач)	$60\% \leq \text{ДЦ} = 100\%$				

Приложение 2

Достижение образовательных результатов на уроках ПОС

Этапы урока (деятельности)	Урок 1 / дата			Урок 2 / дата			Урок 3 / дата			Урок...
	Оценка достижения результата (0–3)			Оценка достижения результата (0–3)			Оценка достижения результата (0–3)			
	«сильный» ученик	«средний» ученик	«слабый» ученик	«сильный» ученик	«средний» ученик	«слабый» ученик	«сильный» ученик	«средний» ученик	«слабый» ученик	
Возникновение потребности										
Образ желаемого результата										
Мотив										
Целеполагание										
Планирование										
Выполнение действий										
Анализ полученного результата										
Среднее значение по уроку										

**Сводная таблица мониторинга методической
и технологической грамотности уроков**

Критерий	Показатель	Урок 1 / дата	Урок 2 / дата	Урок 3 / дата
		Балльная оценка (0–3)	Балльная оценка (0–3)	Балльная оценка (0–3)
Соответствие использованных методов (способов) организации учебной деятельности требованиям деятельностного подхода	Методы учитывают основные потребности возраста и индивидуальные потребности детей			
	Методы побуждают к оформлению образа желаемого результата (продукта) учебной деятельности			
	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)			
Соответствие использованных методов формирующему оцениванию ¹	Методы позволяют достигнуть личностной значимости деятельности			
	Методы позволяют достигнуть и оценить «прирост» учащихся			
	Методы позволяют достигнуть совместности оценочной деятельности учеников и учителя			
Технологи- ческая грамотность проекта	Тема отражает смысл (результат) учебной деятельности			
	Цель соотносится с образовательными результатами			
	Содержание способствует достижению образовательных результатов			
Результативность урока	Дидактические средства стимулировали учебную деятельность детей			
	Результат (продукт) учебной деятельности логически связан с содержанием деятельности			
	Среднее значение по уроку			

¹ Данный критерий является вариативным и выбирается в зависимости от выбранной ПОС педагогической стратегии улучшения качества преподавания.