

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

активного учения: теория и практика

Марина Пинская, Татьяна Дьяконова, Александра Михайлова,
Елена Нежевенко, Галина Пехова, Анастасия Полецкая, Анна Романовская,
Наталья Соина, Татьяна Храновская, Анна Чернявка, Владимир Шмелев

АННОТАЦИЯ Статья посвящена эффективным стратегиям преподавания и их реализации на конкретных уроках. За первые 20 лет нового тысячелетия в образовательном сообществе установился консенсус относительно характеристик современного образования с точки зрения его результатов, а также организации учебного процесса. Однако формирование новой повестки «центрированного на ученике» образовательного процесса не закончилось с постановкой новых целей образования. Проблема не только в принятии новых ориентиров и смещении традиционного фокуса в преподавании, а в том, что такая трансформация возможна, только если учитель владеет определенными педагогическими стратегиями. В данной статье описаны стратегии, эффективность которых основана на крупных международных исследованиях: постановка учебных целей, структурирование урока, открытое (эксплицированное) преподавание, рабочие примеры, командное обучение, работа с вопросами, обратная связь, метакогнитивные стратегии, дифференцированное преподавание, многократное обращение к материалу. Основной вопрос, возникающий в связи с представленными моделями, это, конечно, вопрос об их релевантности практике отечественных школ, т. е. о возможности реализовать ту или иную педагогическую стратегию в реальной практике преподавания. Можно ли учителю, преподающему ту или иную дисциплину в рамках ФГОС и образовательной программы своей школы, регулярно применять дифференцированное преподавание, командное обучение, организовывать обратную связь или работу с вопросами? В работе представлены примеры того, как каждая из 10 стратегий реализуется на разных предметных уроках и разных ступенях обучения. Все примеры иллюстрируют практику преподавания действующих учителей, работающих в трех московских школах. Статья является коллективным трудом исследователей и педагогов-практиков, что рассматривается авторами как один из вариантов профессиональной коммуникации и кооперации и приглашение к сотрудничеству.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Педагогические стратегии, новые образовательные результаты, педагогическая практика.

ФИНАНСИРОВАНИЕ Исследование подготовлено в рамках гранта на реализацию МГИМО МИД России программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

DOI 10.22394/2078-838X-2022-3-18-33

За первые 20 лет нового тысячелетия в образовательном сообществе установился консенсус относительно характеристик современного образования с точки зрения его результатов, а также организации учебного процесса [Wyse et al., 2015]. В компетентностно-ориентированном обучении учебный процесс строится так, чтобы ученики, приобретая знания, практиковались в их применении, т. е. развивали умения и формировали желание и готовность использовать их и дальше в реальной жизни. Подобную организацию учебного процесса, трансформирующую позицию учителя, еще в прошлом веке описал Д. Дьюи в книге «Опыт и образование», говоря, что учитель утрачивает внешнюю позицию

регулирующего или диктатора и становится «менеджером информационного рынка, на котором происходит взаимовыгодный обмен» [Гусинский & Турчанинова, 2003].



Марина Александровна ПИНСКАЯ

к. пед. н., доцент кафедры образовательных систем и педагогических технологий МГИМО, руководитель магистерской программы «Современная педагогика и образовательный дизайн». 143005, РФ, Московская область, Одинцово, ул. Ново-Спортивная, 3. ORCID: 0000-0003-4017-1341.
E-mail: m-pinskaya@yandex.ru



Татьяна Владимировна ДЬЯКОНОВА

воспитатель, учитель начальных классов, частное учреждение СОШ «Олимп-Плюс». 121552, РФ, Москва, Рублевское шоссе, 121. ORCID: 0000-0002-5773-5310
E-mail: t.dyakonova@olimp-plus.ru



**Александра Михайловна
МИХАЙЛОВА**

м. н. с. Лаборатории
проектирования содержания
образования Института образования
НИУ ВШЭ. 101000, РФ,
Москва, ул. Мясницкая, 20.
ORCID: 0000-0002-9750-6280
E-mail: s.mikhaylova211@gmail.com



Елена НЕЖЕВЕНКО

учитель английского языка,
частное образовательное учрежде-
ние общеобразовательная школа
«Международная школа смешанного
обучения». 117485, РФ,
Москва, ул. Профсоюзная, 92.
ORCID: 0000-0002-9103-4315
E-mail: lena.nezhevenko@gmail.com



**Галина Владленовна
ПЕХОВА**

заместитель директора
по внеурочной деятельности
и дополнительному образованию,
частное учреждение
СОШ «Олимп-Плюс». 121552, РФ,
Москва, Рублевское шоссе, 121.
ORCID: 0000-0002-5708-9056
E-mail: g.pekhova@olimp-plus.ru



**Анастасия Борисовна
ПОЛЕЦКАЯ**

учитель математики,
частное учреждение
СОШ «Олимп-Плюс». 121552, РФ,
Москва, Рублевское шоссе, 121.
ORCID: 0000-0002-4979-5719
E-mail: a.poletskaya@olimp-plus.ru



**Анна Игоревна
РОМАНОВСКАЯ**

учитель начальных классов
и информатики, частное учреждение
СОШ «Олимп-Плюс». 121552, РФ,
Москва, Рублевское шоссе, 121.
ORCID: 0000-0002-7192-6631
E-mail: a.romanovskaya@olimp-plus.ru



**Наталья Андреевна
СОИНА**

учитель русского языка
и литературы, Горчаковский
лицей МГИМО. 143005, РФ,
Московская область, Одинцово,
ул. Ново-Спортивная, 3.
ORCID: 0000-0002-3816-3812
E-mail: n.soina@odin.mgimo.ru



**Татьяна Юрьевна
ХРАНОВСКАЯ**

учитель французского языка,
Горчаковский лицей МГИМО.
143005, РФ, Московская область,
Одинцово, ул. Ново-Спортивная, 3.
ORCID: 0000-0002-9689-658X
E-mail: t.khanovskaya@odin.mgimo.ru



**Анна Игоревна
ЧЕРНЯВКА**

преподаватель спецкурса МГИМО
МЕД, Горчаковский лицей МГИМО.
143005, РФ, Московская область,
Одинцово, ул. Ново-Спортивная, 3.
ORCID: 0000-0001-5818-0858
E-mail: a.chernyavka@odin.mgimo.ru



**Владимир Владимирович
ШМЕЛЁВ**

учитель английского языка,
Горчаковский лицей МГИМО.
143005, РФ, Московская область,
Одинцово, ул. Ново-Спортивная, 3.
ORCID: 0000-0001-6460-1508
E-mail: v.shmelyov@odin.mgimo.ru

Однако формирование новой повестки «центрированного на ученике» образовательного процесса не закончилось с постановкой новых целей образования. Необходимость не только транслировать учащимся объемный корпус знаний, но и помогать им сформировать умения, необходимые для «учения в течение всей жизни», понятна педагогам. В международных программных документах эти умения описаны как «умение учиться». Они включают стратегии, практики и установки, которые обеспечивают высокие образовательные достижения [World Economic Forum, 2016]. Проблема не только в принятии новых ориентиров и смещении традиционного фокуса в преподавании, а в том, что такая трансформация возможна, лишь когда учитель владеет определенными педагогическими стратегиями. По сложившемуся в профессиональном сообществе опыту мы знаем, что открыть пространство для активного учения позволяют проектное обучение, исследовательское обучение, работа в реальных жизненных контекстах, групповое и командное обучение, т. е. все то, что поддерживает самостоятельность, инициативу и коммуникацию в процессе решения проблемных, значимых для учащихся задач [OECD, 2019]. Однако поиск эффективных педагогических стратегий и построение моделей современного преподавания и учения продолжают занимать исследователей.

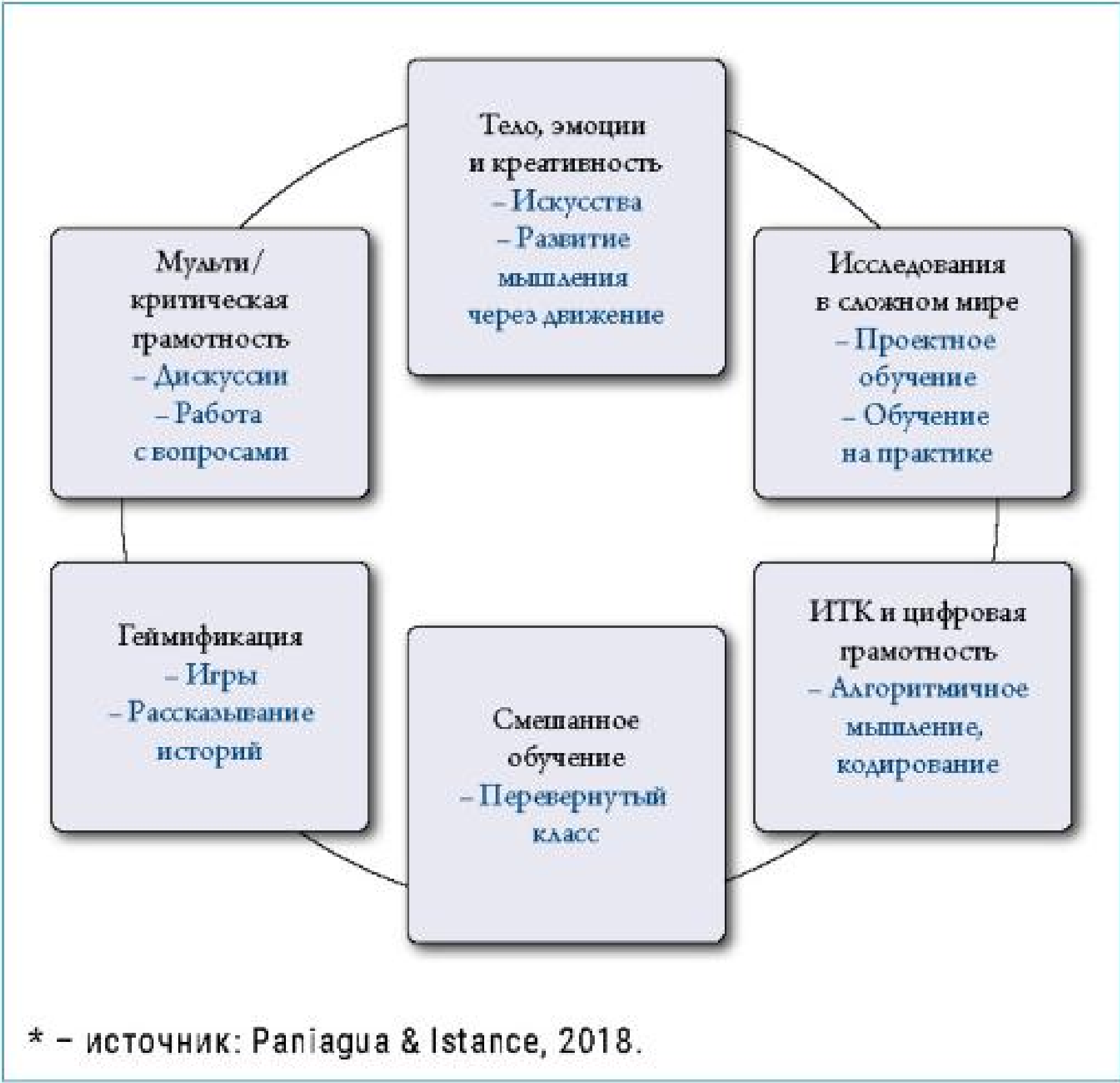
ОЭСР инициировало в 2017 году сравнительное исследование инновационных педагогик, цель которого – создать концепцию инновационной педагогики на основе собранных данных и провести анализ педагогических приемов, направленных на формирование у учащихся навыков XXI века. В целом эту педагогику можно назвать педагогикой активного, или действенного, учения (powerful learning) [Paniagua & Istance, 2018]. В материалах исследования было выделено, например, такое направление современной педагогики, как «адаптивное преподавание» (adaptive teaching) [Peterson et al., 2018], объединяющее целый ряд педагогических подходов и стратегий. К этим подходам авторы относят: дифференциацию и группировку учащихся; индивидуализированное преподавание; персонализацию обучения с использованием ИКТ, например в форме смешанного обучения; открытое преподавание (open instruction) с предоставлением ученику автономии в выборе

содержания и форм учебной деятельности; самостоятельно регулируемое учение (self-regulated learning), при котором ученик может инициировать и регулировать собственное обучение; формирующее оценивание.

В других материалах, подготовленных в рамках того же проекта ОЭСР, была построена близкая по содержанию модель современных педагогических стратегий. В модели были выделены следующие кластеры инновационных педагогических практик: геймификация (обучение через игру); смешанное обучение (использование в обучении онлайн- и офлайн-форматов); развитие «компьютерного мышления» (обучение, направленное на формирование цифровой грамотности, навыков программирования); обучение через эксперимент и исследование (обучение через проектный метод, обучение через открытие); развитие критического и лингвистического мышления (обучение ведению дискуссии, умению работать с новой информацией); развитие креативности и телесные практики (обучение искусству) [Paniagua & Istance, 2018]. Модель, разработанная ОЭСР, показана на рис. 1.

Как мы видим, педагогические стратегии, выделенные в данной модели, во многом пересекаются с теми, которые включены

Рисунок 1. Инновационные педагогики для Действенного Учения – компиляция инновационных форм обучения, ОЭСР*



в комплексную стратегию адаптивного обучения. Это же можно сказать о модели «Педагогических стратегий с доказанной эффективностью», построенной на основании анализа, проведенного Дж. Хэтти [Хэтти, 2018] и представленного в двух книгах, ставших педагогическими бестселлерами. Остановимся на последней модели более подробно, т. к. она стала основанием для инновации системы образования одного из штатов Австралии и укоренилась в практике повышения образовательных достижений школ [The Education State, 2020]. Выделенные 10 образовательных стратегий входят в рейтинг наиболее эффективных (т. е. тесно связанных с образовательными результатами учащихся) педагогических подходов, составленный Дж. Хэтти по результатам масштабного метаанализа эмпирических педагогических исследований. Эти стратегии и их ключевые элементы представлены в таблицах 1 и 2 ниже.

Модель имеет динамический характер. Каждая из стратегий может быть реализована на разных уровнях, в зависимости от того, насколько учитель ею овладел: от начального уровня до превосходного (beginner – excellent). Основной вопрос, возникающий в связи с представленными моделями, это, конечно, вопрос об их релевантности практике отечественных школ, т. е. о возможности реализовать ту

или иную педагогическую стратегию в реальной практике преподавания. Можно ли учителю, преподающему ту или иную дисциплину

в рамках ФГОС и образовательной программы своей школы, регулярно применять дифференцированное преподавание, командное обучение, организовывать обратную связь или работу с вопросами? Чтобы ответить на этот вопрос положительно, представим примеры того, как каждая из 10 стратегий реализуется на разных предметных уроках и разных ступенях обучения. Все представленные примеры иллюстрируют практи-

ку преподавания действующих учителей, работающих в трех московских школах.

Метакогнитивные стратегии

Для применения этой стратегии необходимо понять, что значит «метакогнитивные». Если переводить дословно, мы получим словосочетание «над мышлением», или системное понимание мышления: что мне помогает, что мешает, что ускоряет мыслительные процессы, как мыслить эффективно?

Если смотреть с точки зрения педагогики, метакогнитивные стратегии учат детей осознавать свою учебную деятельность. Понимая, из каких элементов складывается процесс учения,

ОСНОВНОЙ ВОПРОС, ВОЗНИКАЮЩИЙ В СВЯЗИ С ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ МОДЕЛЯМИ, ЭТО, КОНЕЧНО, ВОПРОС ОБ ИХ РЕЛЕВАНТНОСТИ ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ШКОЛ, ТО ЕСТЬ О ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗОВАТЬ ТУ ИЛИ ИНУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ СТРАТЕГИЮ В РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

Таблица 1. Ключевые элементы стратегий с доказанной эффективностью

Постановка учебных целей	Структурирование урока	Открытое (эксплицированное) преподавание	Рабочие примеры	Командное обучение
Учебные цели показывают, как выглядит успешная работа. Цели урока показывают, что ученикам предстоит понять и сделать	Структура урока оптимизирует время на работы и учебный климат с помощью мягких переходов между этапами урока. Поддерживает устойчивость учебного процесса	Учитель показывает, что и как нужно сделать. Объясняет критерии успеха и замысел заданий. В конце урока проверяет понимание, связывает новый материал с пройденным	Показ шагов, которые ведут к решению задачи или проблемы. Помогают научению, создают опоры, снижают когнитивную нагрузку. Сначала учитель объясняет на примерах каждый шаг. Потом ученики используют их в самостоятельной практике	Ученики работают в группах, и каждый участвует в решении. Есть много способов организации. Нужно значимое, интересное задание, которое побуждает к поиску и ответственности

Таблица 2. Ключевые элементы стратегий с доказанной эффективностью

Работа с вопросами	Обратная связь	Метакогнитивные стратегии	Дифференцированное преподавание	Многократное обращение к материалу
Вопросы увлекают, стимулируют интерес и любознательность в учении, отсылают к личному опыту. Вопросы открывают дискуссию, позволяют высказывать и аргументировать альтернативные точки зрения. Вопросы помогают пониманию и поддерживают формирующее оценивание	ОС информирует ученика и учителя о том, как он достигает учебных целей. Она перенаправляет или перефокусирует ученика так, чтобы его усилия вели к достижению цели. Она может быть устной, письменной, формирующей, итоговой. В ней должен быть совет ученику, как улучшить свои результаты	Эти стратегии учат детей осмысливать свое мышление. Когда ученики осознают свою учебную деятельность, они получают над ней контроль. Эти стратегии включают саморегуляцию или самомотивирование в учении. Стратегии включают планирование выполнения учебных заданий, оценку прогресса и мониторинг понимания	ДП позволяет улучшить результаты и тем ученикам, кто отстал, и тем, кто опережает остальных. Учитель приспособливает к особенностям учеников содержание, организацию и планируемые результаты урока	Увеличивает возможности учеников разобраться и освоить новые знания и навыки. Глубокое понимание развивается постепенно, когда в течение нескольких дней ученики могут практиковаться разными способами, осваивая материал

ученики получают над ним контроль, что ведет к более высокому уровню мотивации. Стратегии включают в себя планирование выполнения учебных заданий, оценку прогресса и мониторинг понимания – другими словами, «дорожную карту ученика», в которой должны быть четко отображены три составляющих: где я сейчас? куда я иду? какие шаги мне необходимо предпринять для достижения финальной точки?

Важно понимать, что «дорожную карту» можно составить на год, триместр, неделю или урок. Главное условие – понимание ученика, откуда и куда он движется. Чем привычнее для ребенка становится движение по понятному учебному маршруту, тем проще ему брать ответственность за свое учение. Приведем примеры из практики работы на уроках естественно-научного цикла в основной школе.

1. Рабочий лист – это стандартный лист А4, на котором педагог объединяет весь необходимый материал для прохождения темы урока: теорию, практику и рефлексия. Плюсы рабочих листов: ученик точно понимает объем материала, который ему предстоит освоить за урок, появляется опция работать в своем темпе, всегда есть возможность вернуться к рабочему листу и комплексно повторить тему. Минусы рабочих листов: они легко теряются (но это может стать одной из задач в развитии учебной самостоятельности). Эта практика очень активно используется. Регулярные опросы учеников показали, что им гораздо удобнее работать, когда они представляют объем материала и могут выбрать темп освоения темы.

2. Рабочая тетрадь – это усовершенствованный рабочий лист. Если педагогу удастся выстроить планирование своего предмета на триместр вперед, то появляется возможность самостоятельно создать настоящее учебное пособие – рабочую тетрадь, где материал собран в объединенные по темам блоки. Важно помнить, что чем более длинные отрезки берутся для «дорожной карты», тем важнее построить мониторинг текущего местоположения, то есть ученику необходимо регулярно возвращаться на общую карту, чтобы понять, где он сейчас находится, а что ему еще предстоит. В тетрадь необходимо заложить необходимые инструменты для мониторинга (рефлексия, план-карта освоения определенного материала на заданном отрезке времени и т. п.). Иначе велика вероятность, что ученик не справится с объемом материала и потеряет контроль над своей учебной траекторией.

3. Вопросы «зачем?», «для чего?». Регулярный возврат к этим вопросам помогает выработать привычку осмысления и понимания, «что и для чего я делаю». Эта простая практика в реальности удается не всегда, так как иногда педагогам сложно ответить, зачем их ученики проходят ту или иную тему. Если сам педагог не может актуализировать значимость темы, то и ждать, что ученик отнесется к ней с должным вниманием и любознательностью, мы не можем. Однако при должном фокусе внимания всегда удастся ответить на вопрос, зачем нам изучать данную тему.

Подведем итог. Итак, нам удастся применить метакогнитивные стратегии в своей практике,

если мы захотим попробовать научить ребенка видеть, протраивать собственный образовательный маршрут и двигаться по нему, постоянно отвечая на вопросы: «где я сейчас?», «куда я иду?», «что мне для этого необходимо?». И самый важный вопрос – «для чего я туда иду?». Четыре этих вопроса задают основу не только учебной самостоятельности, но и глубокого осмысления учебного пути.

Дифференциация

Возможности и формы дифференциации мы рассмотрим на примере обучения иностранному языку. На уроках французского языка в одной из описываемых школ дифференциация выстраивается по-разному. Прежде всего хотелось бы отметить деление групп на изучающих французский язык как первый иностранный и как второй иностранный. Ученики, которые выбирают при поступлении французский в качестве первого иностранного, имеют в расписании большее количество часов иностранного языка (5–6 часов в неделю), в то время как изучающие французский как второй иностранный занимаются 3 часа в неделю.

Вторым важным элементом дифференциации является деление учеников на группы по уровням (A1 – B2 в соответствии с европейской системой). На одну параллель приходится две-три группы с разными уровнями владения языком. Более детальное распределение учеников по уровням позволяет намного эффективнее организовать учебный процесс, с большим вниманием подойти к выбору материалов, соответствующих интересам и уровню конкретных учащихся, что положительно влияет на мотивацию и на включенность учеников в деятельность на уроке.

Помимо этого, дифференциации подлежит организация процесса обучения в рамках одной группы, где также можно наблюдать учеников с разными темпами усвоения материала, с разными интересами и профильными предметами. В рамках одной программы есть возможность уделить внимание более глубокому изучению тех или иных лексических тем, если ученики проявляют к ним интерес. Например, в этом учебном году ученики 10 класса с большим интересом изучали тему «Политическое устройство

Франции» на базе специализированного аутентичного французского учебника. Ученики решали различные коммуникативные задачи, сравнивая устройство политических систем разных стран.

Дифференциация необходима, так как ученики приходят в лицей, имея разные базовые знания, разный предыдущий опыт в изучении французского языка, и важным моментом в учебном процессе является повторение (которое, как отдельная стратегия, будет рассмотрено подробнее далее). Поэтому по результатам вступительного тестирования и наблюдения в процессе обучения составляется адаптированный план повторения материала, необходимого для данного ученика, выбираются разные темы для изучения/повторения, помимо программы в текущем классе, а также разные формы работы на уроке в зависимости от индивидуальных запросов и потребностей учеников.

Подводя итог, отметим, что дифференциация необходима в процессе изучения любого предмета, несмотря на наличие программы для соответствующего класса. Всегда важно детально изучить особенности и запросы конкретной группы, отдельных учеников, чтобы при помощи дифференциации многих составляющих организовать учебный процесс максимально увлекательным, полезным для каждого конкретного ученика образом.

Многократное обращение к учебному материалу

Учащемуся трудно моментально присвоить новые знания, умения и навыки. Чтобы то новое, что учитель пытается транслировать ученикам в классе, успешно закрепилось в сознании, ученик должен не раз пропустить через себя этот информационный поток, обработать его и суметь применить на практике. Однако часто это ассоциируется со скучным повторением, зазубриванием. Как мы можем этого избежать и сделать так, чтобы урок приносил максимальную пользу и в то же самое время удовольствие для учащегося? Мы говорим о неоднократном обращении к учебному материалу, при котором учебный процесс не утратил бы своего смысла.

Об этом в свое время задумывался основоположник научной педагогики

в России К. Д. Ушинский, выработавший фундаментальные дидактические принципы, сохранившие актуальность по сей день [Ушинский, 1867]. Один из них – принцип прочности и закрепления знаний. Это значит, что знания, умения и навыки должны быть воспроизведены и использованы в различных видах деятельности, при которых ученик сознательно бы подходил к процессу обучения, что, по сути, сегодня принято называть активным видом обучения (active learning). Важно отметить, что К. Д. Ушинский выступал против механического повторения материала, зубрежки – по его мнению, она никак не способствовала движению мысли и творческому мышлению.

Уместно задаться вопросом о том, как же обращаться к материалу на многократной основе таким образом, чтобы учение не отбило у ученика желание заниматься на уроке. Опыт уроков английского языка в старших классах убеждает в том, что необходимо применить креативный подход, при котором освоение одного и того же материала проходило бы в рамках различных форматов проведения урока. Так, например, чтобы основные идеи и слова нового текста на английском языке смогли закрепиться, мы можем предложить написать сценарий и затем разыграть сценку на его основе, провести дебаты на изучаемую тему, создать мини-проекты, сыграть в игру «Табу», прописать команды для чат-бота и многое другое, что может разбудить в учениках интерес и, как следствие, осознанность.

Таким образом, элементы урока, увлекающие ученика, должны стимулировать его многократно обращаться к материалу. Наличие конечной увлекающей цели сделает процесс повторения более «незаметным» для самого ученика, или же ученик начнет понимать, как это может пригодиться ему в реальной жизни.

Рабочие примеры

Учителя способны быть источником знания, поддержать ученика в понимании собственных личностных характеристик, направить в развитии умения взаимодействовать с собой и с окружением, а также быть опорой в улучшении навыков с помощью практического опыта. На схеме, предложенной Джозефом Лайсеном,

видно, как навыки, знания и установки складываются в компетентность:

Компетентность = знания + навыки + установки → действие [Leisen, 2009 – в Добрякова & Фрумин, 2018].

Однако как при наличии развитых универсальных компетентностей побудить ученика действовать? Одна из десяти эффективных педагогических стратегий способна подтолкнуть учащихся к действию через примеры учителя и целенаправленную практику.

Такая стратегия называется рабочими примерами. Эта стратегия работы с учениками помогает учителю демонстрировать шаги, ведущие к решению задачи. Рабочие примеры создают внутренние опоры, помогают научению, снижают когнитивную нагрузку и развивают в обучающихся самостоятельность в учебной деятельности. Для большей вовлеченности можно

ЭЛЕМЕНТЫ УРОКА, УВЛЕКАЮЩИЕ УЧЕНИКА, ДОЛЖНЫ СТИМУЛИРОВАТЬ ЕГО МНОГОКРАТНО ОБРАЩАТЬСЯ К МАТЕРИАЛУ. НАЛИЧИЕ КОНЕЧНОЙ УВЛЕКАЮЩЕЙ ЦЕЛИ СДЕЛАЕТ ПРОЦЕСС ПОВТОРЕНИЯ БОЛЕЕ «НЕЗАМЕТНЫМ» ДЛЯ САМОГО УЧЕНИКА, ИЛИ ЖЕ УЧЕНИК НАЧНЕТ ПОНИМАТЬ, КАК ЭТО МОЖЕТ ПРИГОДИТЬСЯ ЕМУ В РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

использовать личный профессиональный опыт, примеры из жизни или литературы. В стратегии рабочих примеров можно выделить 3 основных этапа, от объяснений учителем учебных целей до самостоятельной практики учеников на основе показанного учителем примера.

Эта стратегия делает работу на уроке более эффективной для всех участников. Ученикам позволяет фокусироваться на процессе, который ведет к ответу, но не на самом ответе, а учителю помогает отслеживать уровень развития составляющих компетентностей.

Приведем пример использования данной стратегии на уроках введения в медицинскую

Рисунок 2. Лист обратной связи

У тебя получается хорошо

-
-
-

Пока есть сложности

-
-
-

Рекомендую тебе

Успехов!

специальность у медицинского класса. В данном случае учитель использовал метод с рабочими примерами, основанный на собственном медицинском опыте, на зачете по циклу семинаров об оказании первой помощи. В билете была прописана роль «пострадавшего» (растяжение связок, ожог, укус насекомого) и несколько подсказок по соответствующей симптоматике. Билеты предназначались для актера-одноклассника, который играл роль пострадавшего, в то время как сдающий зачет юный «врач» должен был поэтапно задавать «пострадавшему» нужные вопросы, анализировать ответы, исходя из этого поставить диагноз, а затем назначить лечение. Таким образом сдающий самостоятельно, шаг за шагом, действуя по алгоритму, приближал себя к ответу. После этого ученики менялись ролями.

Подобный подход помогает использовать знания на практике, оттачивать навыки первой помощи и, как следствие, будет способствовать умелым действиям в реальной жизни. Стоит учесть, что развитию универсальных

компетентностей при помощи эффективных педагогических стратегий способствуют регулярность, заинтересованность учителя и понимание учениками образовательных целей. Именно комплексный подход в преподавании позволяет ученику мастерски овладеть любым видом деятельности и уметь действовать определенным образом в самых разных конкретных ситуациях.

Обратная связь

В современном мире мы все чаще сталкиваемся с таким понятием, как feedback. Уже стало хорошим тоном запрашивать обратную связь по итогам мероприятий и форумов, давать обратную связь работникам и работодателям. Обратная связь помогает нам становиться лучше, дает импульс к дальнейшему развитию, если она корректна, конкретна, конструктивна и своевременна. Однако в школьном образовании обратной связью принято считать и отметку, и похвалу, и оценочный комментарий. Поэтому стоит отметить, что та обратная связь, о которой мы будем говорить, призвана помочь ученику сократить так называемый «разрыв» между точкой, где он находится сейчас, и точкой, куда ему нужно прийти. Для того чтобы проложить маршрут между этими двумя точками, ученику нужно знать ответы на три вопроса:

- К чему я стремлюсь?
- Как я продвигаюсь к цели?
- Каков мой следующий шаг?

Именно на эти вопросы и должен дать ответы учитель, формулируя обратную связь ученику.

Обратная связь относится к одной из десяти стратегий с доказанной эффективностью. Развитие этой стратегии начинается с точечных ответов на два простых вопроса: «что хорошо?» и «что нужно улучшить?» – на начальном уровне. Развивающийся уровень подразумевает целенаправленную и своевременную адресную обратную связь каждому ученику о его достижениях. Убедительный уровень в данной стратегии требует использования данных обратной связи как источника обратной связи о своей педагогической практике самим учителем. И наконец, превосходный уровень представляет собой сообщающуюся систему из данных оценочных процедур как базы для обратной связи

ученикам и родителям и для рефлексии педагогического опыта.

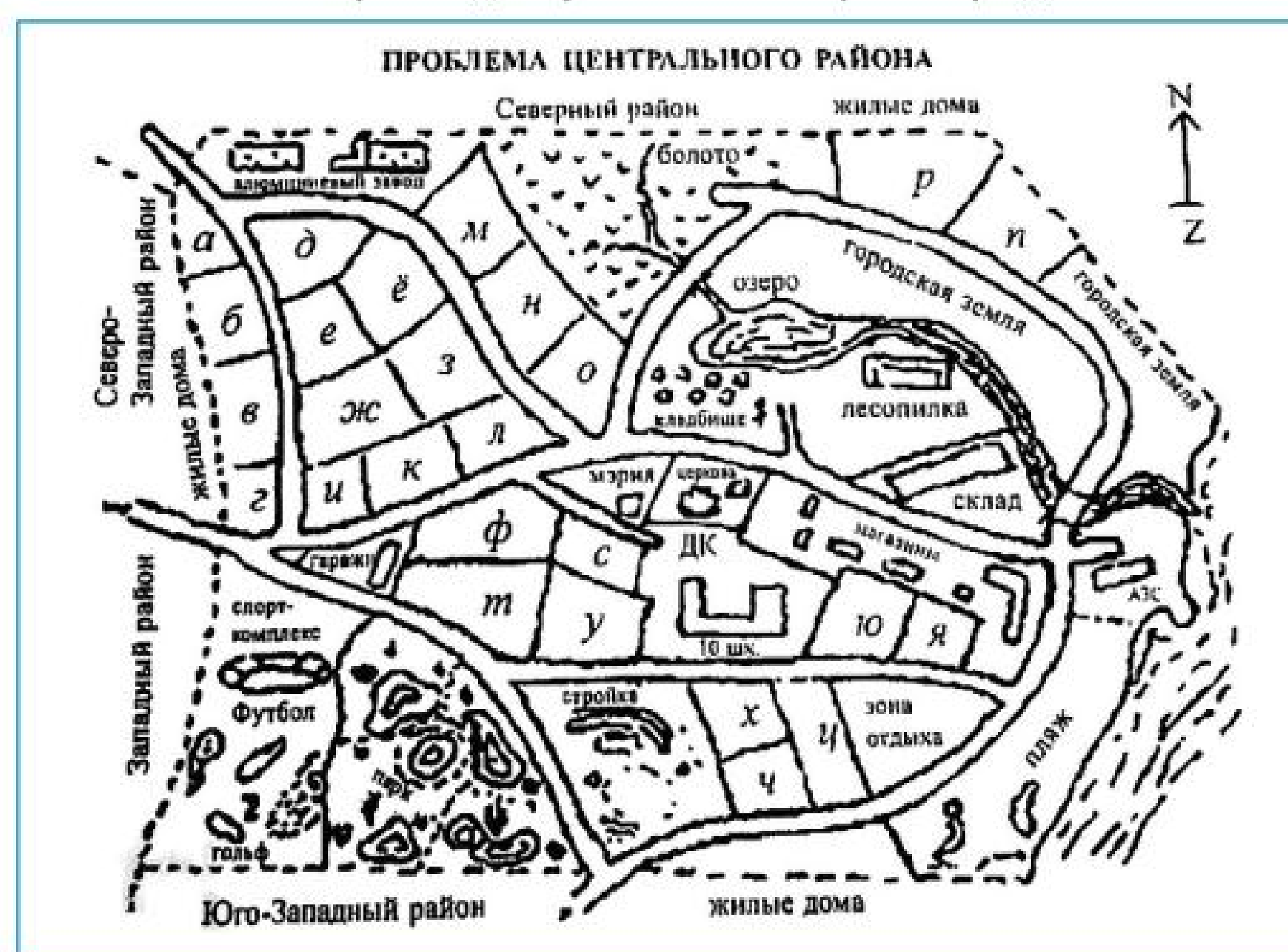
Как один из инструментов обратной связи, предлагаем вашему вниманию лист обратной связи (рис. 2). Данный инструмент можно использовать для формирующего оценивания как письменных работ, так и устной работы на уроке. Он содержит поля, в которых по очереди формулируются следующие положения: чего уже ученик достиг, то есть где он находится сейчас; какие есть трудности – это как раз те цели, которых предстоит достичь; и, наконец, рекомендации – они должны быть непосредственно связаны с трудностями и с тем, как именно ученику с ними справляться.

Опыт использования этого инструмента на уроках математики в 5 и 7 классах показал, что время для анализа и выполнения рекомендации прямо на уроке помогает ученикам самостоятельно увидеть сильные стороны своей работы, исправить ошибки, восполнить пробелы в знаниях и таким образом продвигаться дальше, самостоятельно формулируя учебные цели.

Командное / кооперированное обучение

Эффективные учителя дают ученикам возможность участвовать в разных группах, совместно решающих значимые задачи и отвечающих на вопросы, поддерживающие достижение учебных целей. Работая совместно, все ученики участвуют в принятии общих решений. Есть много способов организации такой работы. Прежде всего, нужно значимое, интересное задание, побуждающее к поиску и ответственности. Ключевые элементы командного обучения: ученики работают вместе над применением приобретенных знаний и навыков; ученики вместе решают проблемы, применяя приобретенные знания и навыки; работая в группе, ученики учатся друг у друга. Приведем пример командного решения экологической проблемы учениками 7 класса на основе известной игры «Свалка». Игра направлена на развитие компетенций «4К»: критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. Учащиеся были разделены жеребьевкой на 5 групп: жители Северного района, Юго-Западного, Западного, Северо-Западного, мэр и заместитель мэра.

Рисунок 3. Раздаточный материал для учеников: карта города



Перед учениками поставлена цель: определить приемлемое для всех место свалки, учитывая условия и возможности ее размещения в центральном районе. Предложить решение мэру, который примет итоговое решение о размещении свалки, принимая во внимание аргументы всех жителей центрального района.

1 этап игры – обсуждение и выявление позиции группы. Участникам необходимо:

- понять особенности расположения их локации;
- понять, может ли рядом располагаться свалка и чем это грозит;
- понять, где, по их мнению, должна располагаться свалка с наименьшими рисками;
- услышать каждого участника группы и выявить общее мнение.

2 этап игры – высказывание позиции группы. Команда выбирает одного человека, который донесет принятое решение группы до мэра и всех жителей центрального района.

3 этап – дискуссия между группами. Участникам необходимо:

- соблюдать очередность высказываний;
- отвечать на прозвучавшие аргументы и выносить свои;
- делать осмысленный вывод.

4 этап – работа в команде, пересмотр своего решения.

5 этап – высказывание мэру и жителям пересмотренной позиции группы.

6 этап – решение мэра. Мэру необходимо высказать позицию, основанную на всех мнениях, что он услышал за игру, учесть их и принять

свое решение, которое ему кажется максимально верным.

Каждому ученику в начале урока был выдан рабочий лист групповой работы, где были описаны цель игры и правила командной работы, перечислены этапы игры и отведенное на них время. Каждому ученику нужно было отмечать свой личный результат после каждого этапа игры (ставить +/–). В конце урока была организована рефлексивная беседа, где учащиеся могли высказать свое мнение об игре, трудностях, успехах своей команды и класса в целом.

В заключение скажем, что игра по заданному сценарию с распределением ролей – не единственный вариант организации командного обучения. Командных форм работы требуют учебные исследования и проектная деятельность на уроке, командная работа – важное условие организации урока, развивающего критическое и креативное мышление, коммуникативные умения и навыки сотрудничества [Пинская и др., 2019a].

Структурирование урока

Структурированный урок отличает точное распределение времени на разные типы работ, последовательность в их смене и ясное понимание учениками цели и смысла их учебной деятельности. Как ни странно, эти понятные требования соблюдаются далеко не всегда, что приводит к потере эффективности преподавания и разрушает мотивацию учеников.

В качестве примера хорошо структурированного урока рассмотрим занятие, проведенное в 10 классе на предмете «Право» по теме «Процессуальные отрасли: уголовный процесс». На уроке были поставлены следующие учебные цели:

- применять полученные ранее знания по теме «Уголовное право и процесс» на практике;
- решать правовые задачи;
- анализировать правовые тексты;
- применять статьи Уголовного Кодекса к конкретным кейсам;
- соотносить обстоятельства, исключая/отягчающие/смягчающие преступность деяния.

Для организации учебной работы учитель использовал в том числе элементы игры.

На первом этапе учащиеся сразу разделились на два ряда. Внутри каждого ряда участники поделились на две группы, которые работали вместе. Каждый ряд получил один правовой кейс для работы. Первая поставленная задача была следующей: изучить материалы следствия, провести предварительное расследование дела и назвать, по какой статье будет идти обвинение. После этого команды кратко презентовали выделенные термины. Задание направлено на первичное знакомство с материалами и актуализацию изученной на предыдущих уроках терминологии, выстраивание опоры для дальнейшей работы.

Затем для разбора каждого кейса назначалась группа прокуроров и группа защиты. Каждой из групп нужно было разобраться в деле, определить виновного и подготовить доклад/речь об осуждении или защите обвиняемого. После 45 минут работы учащиеся представляли оба кейса по очереди. Вначале зачитывалось обвинительное заключение по первому делу, затем вторая группа выступала с речью в защиту обвиняемого. Учащиеся, работавшие с другим кейсом, в данном случае выступали в роли суда присяжных. Они выслушивали речи обеих сторон, а затем голосовали с помощью цифрового инструмента. Учитель-судья подсчитывал голоса и выносил вердикт. После этого учащиеся «менялись» местами, и слушание по второму делу происходило по такому же плану.

Структуру данного урока обеспечивают несколько аспектов:

- наличие у каждой группы рабочего листа, где перечислены все задания и требования к итоговому представлению;
- четкое понимание структуры урока учителем, который в нужные моменты делал «отбивки» во время подготовки и представления команд (переходы между этапами), напоминал о формате итогового продукта;
- каждый кейс (дело) сопровождался всеми необходимыми материалами: показаниями свидетелей, заключениями судмедэкспертизы и т. д.;
- описанный урок изначально подразумевал опору на знания по предмету, что тоже давало учащимся уверенность и помогало им ориентироваться в материале;
- сделать урок более цельным помогло использование формирующего оценивания

в конце урока, когда учащиеся делились своими впечатлениями и тем, насколько им удалось закрепить материал.

В итоге была проделана серьезная и полезная работа, которая для учеников оказалась еще и увлекательной. Выступления были эмоциональными, «прокуроры» и «защитники» вступали в «прения», самостоятельно разбираясь в большом массиве информации. При этом потери времени оказались минимальными, ученики точно понимали порядок своих действий и могли оценить их успешность. Главный вывод, сделанный из этого опыта, можно сформулировать так: чтобы урок был структурирован и хорошо организован, учителю нужно тщательно проработать его план и ясно определить все действия учеников, рассчитать время на каждое из них, и главное – предоставить ученикам четкие инструкции для работы.

Работа с вопросами

Практика использования вопросов для обучения на протяжении веков была краеугольным камнем образования. Вопросы часто используются, чтобы учащиеся актуализировали полученные знания, улучшили понимание материала, сформировали навыки критического мышления. Учителя задают вопросы не только чтобы проверить уровень подготовки учеников, но и чтобы организовать их взаимодействие и обсуждение на уроке.

Вопросы, инициированные учащимися, особенно важны, поскольку повышают уровень самостоятельности учеников в ходе обучения, требуя от них анализа информации, соединения, казалось бы, разрозненных фактов и понятий и формулирования своих мыслей. Мы рассмотрим работу с вопросами на примере проекта, проведенного в подготовительном классе.

Учащиеся начальной школы предложили учителю собственные темы для проекта, и в голосовании победила тема «Динозавры». На следующий день ученики начали приносить книги и игрушки по теме проекта, многие принялись играть в динозавров, читать или просто рассматривать картинки из книг. Учитель с коллегой принесли в класс большой белый лист и предложили записать на нем вопросы, на которые

хотелось бы найти ответы. Казалось, что все ученики начнут рассказывать о том, чего бы им хотелось сделать, узнать, предлагать свои вопросы, но этого не произошло. На листе вопросы появились не сразу – к вечеру учителя записали всего пару. Появилось предположение, что вопросы не появляются, так как учащиеся имеют слабое представление о временах динозавров. В следующие дни ученики смотрели фильмы, читали книги о динозаврах, лепили, рисовали, создавали динозавров все вместе и много вели бесед. Класс наполнялся с каждым днем новыми динозаврами, книгами и журналами. Во время просмотра фильмов, творческих занятий или просто игр у детей начали появляться вопросы: «как пахицефалозавры наносили удары лбом?», «зачем летающим динозаврам крылья?», «как появились динозавры?», «как связаны динозавры и драконы?», «были ли во времена динозавров змеи?» и т. д. Ученики подходили к педагогам и просили записать их вопрос.

Что было дальше?

Вскоре в классе начали возникать дискуссии. Учащиеся стремились ответить на свои вопросы и на вопросы одноклассников. В классе нашлось несколько экспертов в этой теме, и они рассказывали то, о чем знают. Иногда на один и тот же вопрос появлялось несколько разных ответов, тогда перед детьми встали проблемы: как узнать, какой из ответов правдивый? как найти ответы на наши вопросы? Педагоги начали это обсуждать со всем классом. Учениками, именно в таком порядке, были выдвинуты предложения: «в музее», «у палеонтолога», «в Интернете», «спросим у взрослых», «спросим у учителя», «в книгах». Учителей очень удивило, что книги ученики предложили не сразу, ведь к тому моменту многие принесли в класс свои книги, а кто-то купил новые. Буквально за один-два дня лист полностью заполнился вопросами: «могут ли водные динозавры выходить на сушу?», «зачем птеродактили летали?», «малыш тарбозавра выше нас?», «может ли динозавр съесть человека?», «какого размера родители малышей динозавров?», «почему динозавры так быстро бегают?», «почему динозавры не умели разговаривать, как люди?», «зачем динозаврам хвосты?», «почему у птеродактиля

Рисунок 4. Лист с вопросами от учащихся



такой длинный клюв?», «могут ли динозавры сбрасывать кожу?»... Ученикам было очень важно чувствовать, что их вопрос значим, что его запишут, и мы все вместе будем искать на него ответ. Несколько учащихся подходили и самостоятельно записывали вопросы, несмотря на то, что место на листе уже закончилось. У педагогов возникло желание повесить еще лист – ведь ученики начали спрашивать нас, друг друга и других педагогов, – но они решили, что очень важно для начала найти ответы на уже записанные вопросы.

Как мы отвечали на вопросы?

Ответы на вопросы находились в разном порядке; ученики всегда были готовы выдвигать гипотезы, но нужно было где-то найти им подтверждение. Класс смотрел фильмы и зарисовывал природу соответствующего периода, читал книги, после чего делал творческие работы, создавал динозавров и их яйца, устраивал дискуссии. К ученикам приезжал палеонтолог, который привез настоящие кости динозавров и провел лекцию по вопросам учащихся.

Ученики проводили свои раскопки в классе и ездили в палеонтологический музей. У учеников всегда возникало много новых вопросов к педагогам, друг другу, палеонтологу и к экскурсоводу.

Что делали с вопросами, на которые мы нашли ответ?

Раз-два в неделю во время круга педагоги возвращались к листу с вопросами, обсуждали их и зачеркивали те, на которые уже знали ответ.

Что было, когда нашлись ответы на все вопросы?

Класс решил устроить конференцию для родителей и учеников 4 класса. Учителя предложили свое видение конференции и ее этапов. Ученики выслушали, со многим согласились, и некоторые предложили свои идеи: «давайте будем говорить в мой микрофон, я его принесу», «можно мы будем читать вопросы, мы будем ведущими?», «давайте сделаем себе маски», «можно еще крылья сделать» и т. д.

Рисунок 5. Ученик записывает свой вопрос



Через пару дней состоялась конференция: дети отвечали на свои вопросы, вели дискуссии, дополняли ответы друг друга и отвечали на вопросы гостей, которые пришли на конференцию.

Какой вывод можно сделать из этого опыта? Формулировать и задавать вопросы, самостоятельно искать и обсуждать ответы на свои и чужие вопросы могут дети не только младшего школьного возраста, но и дошкольники. Работа с вопросами становится двигателем в освоении материала, естественным образом «запускает» содержательную коммуникацию. Работа с вопросами может стать стержнем для систематизации информации и стимулом для продвижения по теме.

Эксплицированное преподавание: от постановки цели до оценки результата

По-прежнему актуальной остается проблема понимания учащимися целей обучения и локальных учебных задач на уроке. Нередко педагоги-практики сталкиваются с тем, что учащимся сложно понять, что требуется от них на занятиях. По отзывам учеников, вызывает сложности именно этап целеполагания – ключевая, отправная точка в урочном процессе. Что же помогает преодолеть такую трудность? Безусловно, стратегия ясного (эксплицированного) преподавания.

Эксплицированное преподавание – это стратегия, в рамках которой педагог открыто показывает учащимся, как и что нужно сделать. Это включает замысел заданий, а также совместную выработку критериев оценивания и успеха. По окончании урока учитель обязательно проверяет, как усвоен материал, а также связывает новую информацию с уже знакомой для учеников.

Использование ясного преподавания помогает выстроить урок так, чтобы каждый учащийся мысленно мог ответить на вопросы: «что изучаем?», «для чего изучаем?», «как изучаем?», «что получилось в итоге?».

На этапе постановки учебной цели учитель предлагает проблемную задачу или ситуацию, в процессе решения которой учащиеся самостоятельно определяют, какова будет

их деятельность на уроке. Учитель корректирует высказывания, а затем четко озвучивает ключевую задачу. Совместно с учащимися учитель определяет, каким должен быть результат работы. Все это позволяет выработать в классе педагогическую систему, где каждый ученик – активный участник процесса, но что самое главное – участник, имеющий ясное, осознанное представление об учебной деятельности.

Важным аспектом в проведении учащихся от цели до оценки результата является мониторинг учебной деятельности каждого ученика. Учитель поддерживает стабильную обратную связь, применяя технологии формирующего оценивания: критериальные рубрики, методику «Карта понятий», а также портфолио. Все перечисленные приемы развивают у учащихся самооценку, самоконтроль, саморегуляцию. Карты понятий позволяют оценить, как ученики видят «общую картину» предмета или темы, могут ли они систематизировать пройденный материал. Критериальные рубрики служат для оценки достижений разных учащихся. Портфолио предоставляет им возможность видеть свой прогресс именно на практике.

Итак, эксплицированное преподавание реализуется в рамках проектной деятельности, где на каждом этапе учитель выступает для учащихся консультантом, который подскажет верный путь для разработки конечного продукта. Что же остается «недоработанным элементом» в данном классе? На сегодняшний день учитель отмечает, что ближайшая зона роста в рамках поставленной задачи – формулирование смысла своей работы и критериев оценки самостоятельно, без помощи учителя. В большинстве случаев класс делает это совместно с педагогом.

Эксплицированное преподавание: учебное планирование

Идея открытого преподавания заключается в том, что учителя показывают ученикам, что и как надо делать, и создают на уроке возможности для учеников продемонстрировать и применить знания. Как и у других педагогических стратегий с доказанной эффективностью, у эксплицированного преподавания есть

четыре уровня применения. На высшем уровне происходит следующее:

- ученики могут сформулировать смысл своей работы и критерии успеха;
- учитель дает ученикам работающие примеры как руководство для самостоятельной практики;
- учитель проверяет, как ученики поняли материал, до самостоятельной практики;
- учитель тщательно мониторит индивидуальный прогресс учеников и дает адресную целенаправленную обратную связь;
- учитель, завершая урок, выделяет главные пункты, чтобы удерживать целостное понимание материала и помочь ученикам применять изученное в новых контекстах.

Объяснение замысла – ключевой элемент стратегии. Он помогает выстраивать целостное видение предмета, планировать свои действия и время и, что важно, дает особенно преуспевающим ученикам поле для личностного роста. Успешным способом реализации этого элемента является планирование на определенный учебный отрезок.

Для этого создается общая папка на гугл-диске, в ней размещается планирование в виде таблицы, где отображаются названия работ и сроки их сдачи. Далее к каждому предмету создается отдельный документ, где расписаны задания на триместр, приведены примеры их выполнения и имеется критериальная рубрика для оценивания. Ученики могут самостоятельно планировать свое время: кто-то сдает все работы уже в начале триместра, кто-то – согласно графику.

Какие задачи решает планирование:

- развивает навыки тайм-менеджмента;
- дает дополнительное пространство для развития успевающим ученикам;
- помогает выстроить целостную картину предметного обучения;
- делает процесс оценивания прозрачным;
- в случае пропуска работ учащиеся самостоятельно устанавливают, что им нужно сделать.

Планирование позволяет сделать преподавание максимально открытым: и учителю, и ученикам известно, каким должен быть их следующий шаг. Также благодаря планированию разрозненные темы складываются в единую предметную картину. Все это вместе помогает участникам осознанно двигаться по своему

образовательному маршруту, ставить личные цели и добиваться их.

Мы рассмотрели 10 эффективных педагогических стратегий, поддерживающих активное учение. Практикующие учителя показали, как эти стратегии применяются на их уроках и оказываются полезными ученикам, от дошкольной группы до старшей школы.

Подобный обмен практическим опытом важен еще и потому, что его не хватает в отечественном профессиональном сообществе, причем, как показало исследование учительского корпуса «TALIS», в особенности учителям, работающим с наиболее сложным контингентом учащихся [Пинская и др., 2019b]. Профессиональная дискуссия, совместное педагогическое исследование – те условия, без которых невозможно развитие системы образования, рост его качества [Шляйхер, 2019]. Нам бы хотелось, чтобы совместная статья исследователей образования и учителей, преподающих в разных школах, рассматривалась как один из вариантов профессиональной коммуникации и кооперации и приглашение к сотрудничеству.

Подвести итог хотелось бы высказыванием одного из авторов текста: «Безусловно, нет предела совершенству. На мой взгляд, я нахожусь на убедительном уровне преподавания, а не на превосходном. Думаю, за счет постоянной практики, внедрения в учебный процесс эффективных приемов работы с первого класса, а также усовершенствования стратегии ясного преподавания я выйду на новый профессиональный уровень и смогу себе сказать: "Excellent!"».

Список источников | References

1. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. (2003). Введение в философию образования. М.: Логос, 248 с.
2. Марголис А. А. (2015). Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры. Психологическая наука и образование, 20(5), 45–64.
3. Пинская М. А., Михайлова А. М., Рыздзев О. А., Денищева Л. О., Краснянская К. А., Авдеенко Н. А. (2019а). Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? Образовательная политика, 3 (79), 50–62.
4. Пинская М. А., Бысик Н. В., Милкус А. Б., Косарецкий С. Г. (2019b). Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 192 с.

5. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности (под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина). (2020). Изд. дом Высшей школы экономики, 472 с.
6. Ушинский К. Д. (1867). Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html (дата обращения: 20.05.2022).
7. Хэтти Дж. (2017). Видимое обучение: синтез более 800 метаанализов, посвященных достижениям школьников. М: Национальное образование, 432 с.
8. Шляйхер А. (2019). Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? Национальное образование, 336 с.
9. OECD. (2019). Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (дата обращения: 20.05.2022).
10. Paniagua A., Istance D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 210 p. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>.
11. Peterson A., Dumont H., Lafuente M., Law N. (2018). Understanding innovative pedagogies: key themes to analyse new approaches to teaching and learning. OECD Education Working Papers, 172, Directorate for education and skills. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)8&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)8&docLanguage=En) (дата обращения: 20.05.2022).
12. Schleicher A., Ramos G. (2016). Global competency for an inclusive world. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
13. The Education State. State of Victoria. (2020). High impact teaching strategies. Excellence in Teaching and Learning. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/support/high-impact-teaching-strategies.pdf> (дата обращения: 20.05.2022).
14. Ulferts H. (2020). The Relevance of General Pedagogical Knowledge For Successful Teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. OECD Education Working Papers, 212. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ede8feb6-en.pdf?expires=1613551791&id=id&accname=guest&checksum=4FAD822BE3470D757446A8B5189B646B/>.
15. World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (дата обращения: 15.02.2021).
16. Wyse D., Hayward L., Pandya J. (2015). The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment. SAGE, 1104 p.

PEDAGOGICAL STRATEGIES of active learning: theory and practice

Marina Alexandrovna PINSKAYA

PhD, professor, scientific supervisor of the master's program, Interfaculty Department of Educational Systems and Pedagogical Technologies, Moscow State Institute of International Relations, Russian Federation, 3 Novo-Sportivnaya street, 143005, Odintsovo, Moscow oblast, Russia. ORCID: 0000-0003-4017-1341. E-mail: m-pinskaya@yandex.ru

Tatiana Vladimirovna DIAKONOVA

mentor, primary school teacher, Private Institution General Secondary School "Olimp-Plus"; 121 Rublevskoye shosse, 121552, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0002-5773-5310. E-mail: t.dyakonova@olimp-plus.ru

Alexandra Mikhailovna MIKHAILOVA

junior researcher, Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Russian Federation, 101000, Myasnitskaya st., 20. ORCID: 0000-0002-9750-6280. E-mail: s.mikhaylova211@gmail.com

Elena NEZHEVENKO

English language teacher, Private Educational Institution General School "International Blended Learning School"; 92 Profsoyuznaya street, 117485, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0002-9103-4315. E-mail: lena.nezhevenko@gmail.com

Galina Vladlenovna PEKHOVA

vice-principal for extracurricular activities and supplementary education, Private Institution General Secondary School "Olimp-Plus"; 121 Rublevskoye shosse, 121552, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0002-5708-9056. E-mail: g.pekhova@olimp-plus.ru

Anastasia Borisovna POLETSKAYA

maths teacher, Private Institution General Secondary School "Olimp-Plus"; 121 Rublevskoye shosse, 121552, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0002-4979-5719. E-mail: a.poletskaya@olimp-plus.ru

Anna Igorevna ROMANOVSKAYA

primary school teacher, computer science teacher, Private Institution General Secondary School "Olimp-Plus";
121 Rublevskoye shosse, 121552, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0002-7192-6631 E-mail: a.romanovskaya@olimp-plus.ru

Natalia Andreevna SOINA

Russian language and literature teacher, MGIMO Gorchakov Lyceum; 3 Novo-Sportivnaya street,
143005, Odintsovo, Moscow oblast, Russia. ORCID: 0000-0002-3816-3812. E-mail: n.soina@odin.mgimo.ru

Tatiana Yurievna KHRANOVSKAYA

French language teacher, MGIMO Gorchakov Lyceum; 3 Novo-Sportivnaya street,
143005, Odintsovo, Moscow oblast, Russia. ORCID: 0000-0002-9689-658X. E-mail: t.hranovskaya@odin.mgimo.ru

Anna Igorevna CHERNYAVKA

MGIMO MED special courses teacher, MGIMO Gorchakov Lyceum; 3 Novo-Sportivnaya street,
143005, Odintsovo, Moscow oblast, Russia. ORCID: 0000-0001-5818-0858. E-mail: a.chernyavka@odin.mgimo.ru

Vladimir Vladimirovich SHMELYOV

English language teacher, MGIMO Gorchakov Lyceum; 3 Novo-Sportivnaya street,
143005, Odintsovo, Moscow oblast, Russia. ORCID: 0000-0001-6460-1508. E-mail: v.shmelyov@odin.mgimo.ru

ABSTRACT This article is devoted to effective teaching strategies and their implementation in the classroom. During the first 20 years of the new millennium, researchers in the educational community have established a consensus on the characteristics of modern education both in terms of its results and on the organization of the educational process (Wyse et al., 2015). However, a new agenda of the "student-centered" educational process did not end with the setting of new educational goals. The problem is not only in adopting new guidelines and shifting the traditional focus in teaching. Such a transformation is possible only if a teacher implements certain pedagogical strategies. This article describes strategies whose effectiveness is based on large international studies (Hatty, 2018, OECD, 2018). Those strategies are the following: setting goals, structuring lessons, open (explicit) teaching, worked examples, collaborative learning, questioning, feedback, metacognitive strategies, differentiated learning, multiple exposures. The main question that arises in connection with the presented models is, of course, the question of their relevance to the practice of Russian schools, i.e. in terms of implementation of a particular pedagogical strategy in real teaching practice. Is it possible for a teacher of a particular discipline to regularly apply any of those strategies working within the framework of the Federal State Educational Standard and the educational program of the school? The article presents examples of how each of the 10 strategies is implemented in different subject-specific lessons and for different stages of learning. All examples illustrate the teaching practice of in-service teachers of three Moscow schools. This article is a collective work of researchers and in-service teachers, which is considered by the authors as one of the options for a professional communication and cooperation.

KEYWORDS Pedagogical strategies, new educational results, teaching practices.

FUNDING The reported study was funded by the Russian Foundation "Priority-2030", project number 20-01-00001.

