



Вклад
в будущее

СБЕР

Программа по развитию
личностного потенциала

Развитие личностного потенциала на занятиях

Учебное пособие



УДК 373.3/.5.02/.03
ББК 74.202 + 74.200.5

Развитие личностного потенциала на занятиях. Учебное пособие / Иоффе А.Н., Бычкова Л. В. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2021. 280 с.

ISBN 978-5-6047576-0-4

Учебное пособие знакомит читателей с инструментами проектирования занятий с фокусом на развитии личностного потенциала обучающегося. Акцент делается на практику преподавания, предлагаются варианты возможных решений сложных педагогических задач, подробно описываются методические инструменты. Также обращается внимание на позицию педагога, поддерживающего развитие обучающихся, на его роль, профессиональные и личностные характеристики и общую культуру.

Пособие адресовано широкому кругу педагогов, управленцам, сотрудникам методических служб.

В подготовке пособия принимали участие сотрудники Благотворительного фонда «Вклад в будущее»:

Мария Довгер, Мария Лункина, Алексей Стехов

«Комментарии психолога» подготовила А.Х. Фам, канд. психол. наук, старший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ

УДК 373.3/.5.02/.03
ББК 74.202 + 74.200.5

© Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2021

ISBN 978-5-6047576-0-4



СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Развитие личностного потенциала – ценность и ориентир в образовательных программах	
Часть 1	18
Развитие личностного потенциала обучающегося	
1.1. Проектирование занятий	20
1.2. Организация занятий	50
1.3. Мотивационный блок занятий	90
1.4. Освоение информации	116
1.5. Практический блок занятий	162
1.6. Оценивание на занятии	196
1.7. Рефлексивный блок занятий	216
Часть 2	242
Развитие личностного потенциала педагога и потенциала его профессиональной деятельности	
2.1. Анализ и самоанализ занятий педагогами	246
2.2. Культура педагога	262
Вместо заключения	274
Список рекомендованной литературы	276

Введение

Развитие личностного потенциала –

ценность и ориентир
в образовательных программах

История человечества показывает, что для развития общественной жизни необходимы постоянные изменения. Образование всегда было связующим звеном между сохранением традиций и распространением новых идей, между стабильностью и перспективами. Экспоненциальное увеличение количества новшеств и возрастающая динамика ситуаций неопределенности требуют от человека устойчивости, целеустремленности, готовности к ответственному выбору. Современный меняющийся мир является вызовом для образования, требуя, чтобы оно было непрерывным на протяжении всей жизни человека. Вместе с тем понимать существующие образовательные тренды важно, но нельзя превращать их в «трендоманию» – болезненное стремление согласовывать лю-

бые действия с внешними тенденциями, которые могут быть проявлениями моды. Часто это выражается в использовании новых слов и сленговых выражений, модных техник и технологий, популярных лозунгов и методик без понимания их смысла и проникновения в суть вещей.

В современных образовательных организациях осознают, насколько важно помогать человеку в самореализации и самоопределении, создавать возможности для претворения в жизнь личных интересов, но при конструктивном взаимодействии с окружающими.

Поддержка личностно-развивающей образовательной среды становится стратегическим направлением педагогической деятельности, которая перестает иметь догоняющий (как в традиционном обществе) и реагирующий (как в индустриальном обществе) характер, приобретая опережающую, преадаптивную и прогностическую функцию.

Комментарий психолога

Согласно современным психологическим представлениям, учебная деятельность основывается на развитии не только (и не столько!) познавательных, но и в обязательном порядке личностных структур человека. Данному вопросу посвящены зарубежные и отечественные исследования в рамках активно развивающейся теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, многочисленные эмпирические исследования основателя позитивной психологии М. Селигмана и известного специалиста по вопросам мотивации и самоконтроля Р. Баумайстера, работы в русле концепции личностного потенциала Д. А. Леонтьева, исследования учебной мотивации Т. О. Гордеевой, публикации по вопросам саморегуляции В. И. Моросановой и многие другие.

Полученные данные свидетельствуют, что личностные особенности (самодисциплина, самоконтроль, мотивация, эмоциональная устойчивость и др.) вносят большой вклад

в академическую успешность школьников и студентов, нежели интеллект, эрудированность и предметные способности.¹

По словам А. Г. Асмолова, преадаптация является способом накопления резервного фонда личности в быстро меняющемся и неопределенном мире².

Сегодня особенно востребованными оказываются следующие характеристики и качества личности:

- Готовность действовать в ситуациях неопределенности и адаптироваться к изменениям;
- Способность видеть альтернативные возможности и самостоятельно совершать осознанный выбор;
- Ориентация на проявление креативности в поиске нестандартных решений для появляющихся новых задач;
- Умение ориентироваться в информационном потоке для достижения поставленных целей;
- Осознанность и рефлексивность в отношении своего личностного и профессионального развития;
- Способность к установлению конструктивных отношений с окружающими при одновременном учете индивидуальных ценностей и потребностей личности.

Комментарий психолога

В качестве объединяющего понятия для перечисленных особенностей можно выделить саморегуляцию, понимаемую в самом общем виде как процесс непрерывных, целесообразных для личности изменений, механизм рациональной корректировки активности на пути от менее к более благоприятному результату. Отличие хорошей саморегуляции от плохой заключается в том, что в первом случае система постоянно самосовершенствуется в процессе жизни человека, учитывая получаемую

из мира обратную связь, что позволяет скорректировать свои действия. В то же время при плохой саморегуляции происходит саморазрушение системы при достаточных ресурсах личности, что вызвано разбалансированностью и несогласованностью действий разных частей системы и недоучетом поступающей обратной связи.

Согласно подходу, разделяемому авторами пособия, в качестве потенциала саморегуляции выступает личностный потенциал.³

Особенность методического пособия заключается в первую очередь в акцентировании каждого занятия на развитие личностного потенциала обучающихся как «интегральной системной характе-

¹ [Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений \(ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость\) // Психол. иссл.: электрон. науч. журн.: в 5 т. Т. 5 – 2012. – №24.](#)

[Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 3. С. 33–45.](#)

[Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.](#)

[Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – № 3.](#)

Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // Psychological science. 2005. – V. 16. – P. 939–944.

Duff A., Boyle E., Dunleavy K., et al. The relationship between personality, approach to learning and academic performance // Personality and Individual Differences. 2004. № 36 (8). – P. 1907–1920.

Furnham A., Mosen J., Ahmetoglu G. Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance // British Journal Of Educational Psychology. – 2009. – № 79 (4). – P. 769–782.

Hakimi S., Hejazi E., Lavasani M.G. The relationships between personality traits and students' academic achievement // Social and Behavioral Sciences. 2011. – V. 29. – P. 836–845.

Poropat A.E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // Psychological Bulletin. – 2009. – № 135 (2). – P. 322–338.

Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // Journal of Personality. – 2004. – V. 72 (2). – P. 271–322.

Taylor G., Jungert T., Mageau G.A., et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation // Contemporary Educational Psychology. 2014. – V. 39. – P. 342–358.

Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // Educational and Psychological Measurement. – 1992. – № 52 (4). – P. 1003–1017.

² [Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. – М.: Акрополь, 2018. – С. 81–104.](#)

³ [Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.](#)
[Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. – С. 18–37](#)

ристики индивидуально-психологических особенностей личности, лежащей в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий»⁴. Говоря проще, речь идет о самодисциплине и саморегуляции, которые позволяют личности осознавать смысл своих действий, достигать поставленных целей или отказываться от них, делать ответственный выбор, быть жизнестойкой и стрессоустойчивой при неблагоприятном воздействии внешних условий. Вместе с тем предложенные решения поддерживают развитие потенциала профессиональной деятельности педагогов, ориентированных на выстраивание взаимоотношений с обучающимися, с высокой степенью организации, понимание ими значимых результатов и принятие ответственности за свой выбор.

Ресурсы программы по развитию личностного потенциала для интеграции в предметное преподавание

Пособие поможет педагогам сориентироваться в следующих образовательных продуктах, разработанных в рамках реализации [программы по развитию личностного потенциала](#) благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» (далее – Программа):

- [УМК «Социально-эмоциональное развитие детей»;](#)
- [УМК «Развитие личностного потенциала подростков»;](#)
- [Учебно-методическое пособие «Компетенции “4К”: формирование и оценка на уроке. Практические рекомендации»;](#)
- [Учебно-методическое пособие «Компетенции “4К”: средовые решения для школы. Практические рекомендации»;](#)

- [Сборник педагогических техник и инструментов, направленных на развитие универсальных компетентностей;](#)
- [Методические пособия по персонализированному образованию.](#)

Эти и другие учебно-методические материалы представлены в навигаторе по образовательным продуктам <https://navigator.vbudushee.ru/> – на комплексном ресурсе, позволяющем осознанно и оперативно находить ту профессиональную информацию, которая важна и необходима в конкретной ситуации.

Пособие в соответствии с концепцией личностного потенциала Д. А. Леонтьева опирается на основные методологические концепции, реализуемые в Программе: социально-эмоциональное развитие, развитие компетенций «4К», средовой и персонализированный подходы в образовании, раскрываемые через примеры практической деятельности. Акцент делается на практику преподавания, предлагаются варианты возможных решений сложных педагогических задач, подробно описываются инструменты, которые методически грамотный педагог сможет адаптировать под определенную категорию обучающихся с учетом их возраста, собственной погруженности в психолого-педагогическую тематику, особенностей взаимоотношений с коллективом обучающихся и т. д. Благодаря этому методическое пособие будет интересно широкому кругу педагогов, которые ищут пути развития своего потенциала для наращивания профессиональных и личностных ресурсов и управления ими (действенные методы и приемы повышения мотивации обучающихся, осознанное целеполагание и грамотный анализ своей профессиональной деятельности, современные инструменты конструирования занятия, возможности повышения компетентности при организации образовательных событий и т. д.).

Содержание пособия дает педагогам профессиональную и ресурсную поддержку в реализации требований к их деятельности, закрепленных в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

⁴ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 8.

ской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога.

Предлагаемый в пособии блочно-модульный конструктор (далее – БМК) является универсальным инструментом, направленным на вариативное проектирование педагогической деятельности с упором на развитие личностного потенциала обучающихся, при этом БМК – это своего рода метасистема, в которой каждый блок – модель, позволяющая педагогу делать профессиональный выбор и комплексно подходить к планированию своей деятельности.

Комментарий психолога

Возможность творчески подходить к планированию собственной деятельности и те дополнительные степени свободы при организации занятий, которые предоставляет педагогу использование БМК, позволят в свою очередь и самому педагогу почувствовать бóльшую субъектность в ходе учебного процесса и повысить свою включенность и мотивацию.

Блочно-модульный конструктор как педагогический инструмент

Проектировать и проводить любое занятие (урок, тренинг, классный час, игру, викторину, мастер-класс, экскурсию, творческий вечер и т. д.) поможет универсальная рамка блочно-модульного конструктора, которая предоставляет педагогу структуру для планирования лично ориентированных образовательных событий, носит системный и целостный характер, позволяет выстроить логическую последовательность разных этапов занятия.

В образовательном процессе БМК может использоваться в самых разных направлениях:

- Как рамка педагогического проектирования на этапе разработки или планирования упражнений, занятий, тем, образовательных событий и т. п.;
- Как инструмент экспертного анализа и/или самоанализа педагогической деятельности, в том числе при обсуждении в профессиональном обучающемся сообществе (далее – ПОС), определении критериев и показателей успешности педагогической деятельности, на конкурсах и фестивалях;
- Как технологическая карта активизации деятельности обучающихся (выстраивание занятия с учетом мотивации, практической работы и рефлексии, что акцентирует внимание на субъектности обучающегося на занятии);
- Как система планирования образовательной деятельности в целом (выстраивание программ и крупных модулей с использованием конструктора);
- Как навигатор образовательных действий педагога и обучающихся (создание единой согласованной системы взаимодействия);
- Как конструктор отдельных упражнений, занятий и модулей внутри больших курсов или программ.

БМК может быть полезен в предметном преподавании, во внеклассной и воспитательной работе, клубной и проектно-исследовательской деятельности. Конструктор предоставляет варианты решений по навигации и планированию занятий, позволяет сочетать единые инвариантные блоки, которые задают логику и определенную жесткость конструкции, с творческим вариативным подходом к их наполнению, что является выбором самого педагога. В пособии нет пошаговой инструкции, ограничивающей инициативу и креативность. Поэтому педагог, сохраняя содержательный фундамент, может создавать в рамках занятий пространство, образовательную среду для развития личностного потенциала обучающихся. Это общий принцип пособия. Кроме того, стоит подчеркнуть универсальный характер предлагаемой рамки проектирования за-

нятий, вмещающей в себя уроки, формирующие и развивающие компетенции «4К», организацию учебной деятельности в персонализированной модели образования, а также события, направленные на развитие социально-эмоциональных навыков детей и личностного потенциала подростков.

Так как в пособии особое внимание уделяется личностным результатам обучающихся в комплексе с достижением предметных и метапредметных результатов, оно актуально на самых проблемных для большинства педагогов этапах проектирования занятия – при определении целей, поддержке мотивации и организации и сопровождении рефлексии.

Приведены в пособии и конкретные рекомендации по каждому из блоков занятий. В них обращается внимание на условия и ограничения при использовании предлагаемых решений, на результативность и эффекты. Предложены некоторые инструкции к практическим заданиям, описания приемов и разработки упражнений, позволяющие ищущему педагогу сделать свои занятия акцентированными на системном повышении познавательной мотивации и общем развитии личностного потенциала обучающихся. Предложенные рамки структуры занятия имеют высокую степень вариативности, но задают единое поле для педагогического планирования и повышения профессионального мастерства.

Адресаты пособия

Работа с различными инструментами и техниками представлена в пособии на примерах общего образования – от дошкольного до среднего. Однако основной акцент сделан на проектирование занятий в школе, но с учетом преемственности разных уровней образования. В пособии смогут найти полезную для себя информацию управленцы (рекомендации по анализу и оценке занятий),

психологи (аспекты мотивации и рефлексии, взаимодействия в рамках занятия), преподаватели дополнительного образования (система проектирования образовательных событий с использованием универсальной рамки БМК), наставники ПОС (культура и развитие профессионального потенциала педагога), сотрудники методических служб (использование конкретных техник, методов и приемов в рамках занятий), классные руководители (личностная успешность обучающихся).

Материал изложен доступным языком, ориентируется на практику и конкретные примеры. Авторы стремятся помочь педагогу сделать атмосферу занятий дружественной, интересной, мотивационной и творческой, сохраняя баланс содержания (знаниевого компонента) и эмоциональной вовлеченности. Все участники образовательных отношений могут здесь при желании найти для себя полезный материал, а педагоги – ответы на важные профессиональные вопросы.

- Как помочь обучающемуся быть успешным на занятии?
- Что помогает обучающимся раскрыть свои способности и развить личностный потенциал?
- Какие приемы и подходы помогают повысить мотивацию обучающихся к познавательной деятельности?
- Что способствует и что препятствует успешной коммуникации на занятии?
- В каких случаях взаимодействие педагога и обучающихся является конструктивным?
- Каким образом способствовать метапознанию (учить учиться) на занятии?
- Как спроектировать современное занятие?
- От чего зависит выбор педагогических техник и технологий преподавателем (учителем, воспитателем, мастером и т. д.)?

- Какие организационные навыки важны для современного педагога и обучающегося?
- На что важно обращать внимание при анализе проведенного занятия?
- Какие педагогические технологии, методы, техники и приемы наиболее эффективны в современном преподавании?
- Как поддержать и развить компетенции «4К» (кооперацию, критическое мышление, коммуникацию и креативность)?
- Как эффективно использовать пространственно-предметную среду занятия?
- Каковы значимые ориентиры развития профессионального потенциала и культуры современного педагога?

Структура пособия

Две части пособия представляют читателю материал по двум направлениям:

- 1 Проектирование занятий с фокусом на личностный потенциал обучающегося;
- 2 Развитие личностного и профессионального потенциала педагога.

В *первой части* пособия речь пойдет об организации самостоятельной и осознанной деятельности обучающихся с акцентом на развитие их личностного потенциала и с привлечением специально отобранных приемов и упражнений на разных этапах занятия. Информация в этой части в основном структурирована таким образом, чтобы педагог, освоив минимально необходимые пояснения теоретического характера, смог ознакомиться с развернутыми рекомендациями по их применению на практике. Примеры подобраны по принципу комплексной иллюстрации педагогической деятель-

ности на всех уровнях общего образования (дошкольного, начального, основного и среднего), а также максимального разнообразия техник, приемов и методик. Завершаются данные разделы, как правило, ориентирами, указывающими направления дальнейшего профессионального поиска.

Во *второй части* пособия обращается внимание на позицию педагога, поддерживающего развитие обучающихся, на его роль, профессиональные и личностные характеристики и общую культуру. Подробно рассматривается тема анализа проведенных занятий, что представляется полезным для каждого педагога и управленца в любой образовательной организации.

В целом в пособии последовательно рассматриваются комплексные подходы к решению важнейшей профессиональной проблемы, которую можно представить в виде двух основных вопросов, волнующих каждого педагога независимо от его опыта и возраста обучающихся. Это:

*Как способствовать
нахождению ребенком
своего, личного смысла
в образовании?*

*Как создавать и поддерживать
среду развития познавательного
интереса, самореализации,
конструктивного и доброжела-
тельного сотрудничества?*



По мнению авторов, именно развитие личностного потенциала лежит в основе успешности человека, который живет в условиях непрерывного образования. Именно этот аспект является ключевым и в построении содержания методического пособия.

От авторов

У нас нет цели «открывать кому бы то ни было глаза», поэтому пособие обращено к тем, кто готов воспринимать новое и творчески перерабатывать предложенные примеры.

Авторы исходят из таких позиций в отношении педагогической деятельности с акцентом на развитие личностного потенциала, как:

- Вера педагога в способности ученика повышает его академическую успешность;

Комментарий психолога

Рост академической успешности ученика благодаря повышению веры педагога в его способности может происходить вследствие целого ряда факторов. Назовем некоторые из них.

В первую очередь отношение педагога к возможностям подопечного может приводить к изменению отношения ученика к самому себе, развитию самооффективности, то есть его уверенности в своей способности освоить или выполнить определенную деятельность на намеченном уровне, а также регулировать собственное функционирование и ощущать контроль над происходящими в жизни событиями. Связь самооффективности с академическими достижениями на сегодняшний день показана в многочисленных исследованиях.⁶

Кроме того, вера педагога в способности ученика может приводить к изменению эмоционального климата в классе, ат-

мосферы во время уроков, в результате чего ученик может почувствовать себя «принятым», причем не только учителем, но и одноклассниками, значимым для педагога, что в свою очередь способствует изменению его учебной мотивации (возрастание же академической успешности станет в этом случае закономерным следствием изменений в мотивации).

Есть и сугубо педагогический фактор, связанный с тем, что уважительное, внимательное, индивидуальное отношение педагога к ученику реализуется в том числе в применении более качественных и подходящих конкретному ребенку дидактических стратегий и приемов, приводящих опять же к лучшим академическим результатам.

- Влияние педагога напрямую зависит от того, насколько значимым взрослым он является;
- Интерес педагога к тому, с чем он приходит на занятие, а отсюда и интерес к нему обучающихся: собственная мотивация и затраченная энергия вернутся к педагогу сторицей.

Надеемся, что этот материал поможет педагогам-практикам найти важные для себя решения, способствующие созданию личностно развивающей образовательной среды на самых разных занятиях любой продолжительности и содержательной направленности и в различных образовательных программах.

⁵ Гордеева Т.О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: возможности и ограничения // Культурно-историческая психология. Т. 16. – 2020. – № 4. – С. 14–25.

Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. – New York: Freeman and Co., 1997.

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning // Child Development, – 1996. – V. 67. – P. 1206–1222.

Bridges K.R. Using attributional style to predict academic performance: How does it compare to traditional methods? // Personality and Individual Differences, – 2001. – V. 31 (5). – P. 723–730.

Gillet N., Berjot S., Vallerand R.J., Amoura S. The Role of Autonomy Support and Motivation in the Prediction of Interest and Dropout Intentions in Sport and Education Settings, Basic and Applied Social Psychology. – 2012. – V. 34 (3). – P. 278–286.

Часть 1

Развитие личностного потенциала обучающегося



1.1.

Проектирование занятий

Личностный потенциал – это потенциал саморегуляции, система индивидуальных различий, связанных с успешностью управления ресурсами, которая позволяет личности благополучно преодолевать воздействие внутренних импульсов и давление внешней среды и действовать в согласии со своими целями и смыслами.

Саморегуляция – это универсальная организация существования живых и квазживых систем, в основе которой лежит механизм коррекции активности на основании контакта с реальностью. Это, по сути, то, что позволяет человеку выстраивать отношения с собой

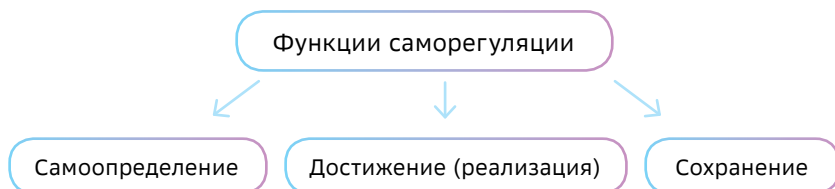
и внешним миром в различных ситуациях, которые можно поделить на три типа: ситуация неопределенности (мы не знаем, что делать, мы стоим перед выбором направления собственных действий, приложения усилий), ситуация достижения цели (нам дана цель, которой надо достичь) и ситуация угрозы или давления (нам надо сохранить себя в неблагоприятных условиях)⁶.

Личностный потенциал определяет поведение человека в ситуациях неопределенности, движения к цели, угрозы или давления (рис. 1): идти своим путем или некритично подчиняться внешним требованиям и спонтанным импульсам (функция самоопределения), достигать своей цели или переживать бессилие и беспомощность (функция достижения), сохранять устойчивость или пережить травму (функция сохранения) (рис. 2).

Рис. 1. Ситуации, в которых проявляется личностный потенциал



Рис. 2. Функции личностного потенциала



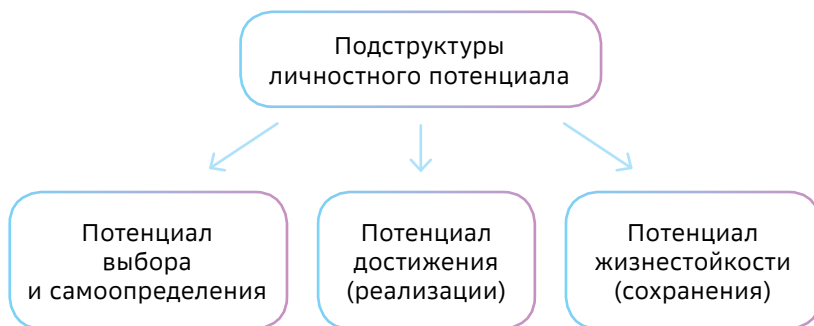
⁶ Леонтьев Д.А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 10–16.

Соответственно, выделяются **три подструктуры личностного потенциала** (рис. 3):

- **Потенциал выбора и самоопределения** (способность в ситуации неопределенности сделать осознанный и осмысленный выбор);
- **Потенциал достижения / реализации** (способность в ситуации, когда необходимо достичь какой-то цели, ощущать себя компетентным и готовым справиться; стремиться к достижению цели; планировать путь к цели и следовать ему; умение перестроиться в случае неудачи);
- **Потенциал жизнестойкости / сохранения** (способность в ситуации давления сохранять устойчивость и оптимизм, проявлять настойчивость, но быть готовым к изменениям).

Д. А. Леонтьев предлагает для понимания личностного потенциала опираться на текст известной молитвы: «Господи, дай мне силы, чтобы справиться с тем, что я могу сделать; дай мне мужество, чтобы смириться с тем, чего я не могу сделать; и дай мне мудрость, чтобы отличить одно от другого».

Рис. 3. Подструктуры личностного потенциала



Можно говорить о высоком и низком личностном потенциале. При этом личностный потенциал – это единство трех сильных сторон (способность ставить осмысленные цели, достигать цели и сопротивляться внешним давлениям), которые необязательно должны корре-

лироваться между собой. Есть люди, которые умеют успешно достигать цели, они хорошие исполнители, но плохо понимают, что им нужно, поэтому требуется некоторый внешний источник этих целей. Есть те, кто умело сопротивляется внешним давлениям, но не очень целенаправлен. При этом в развитии личностного потенциала существует эффект синергии: если один компонент недостаточно развит, то другие могут быть на нормальном, приемлемом уровне, но не на высоком. Таким образом, разные компоненты личностного потенциала, с одной стороны, независимы, с другой – усиливают друг друга.

В определении личностного потенциала указано, что он управляется ресурсами. Что же такое **ресурсы** и какими они бывают?

Ресурсы – это средства, наличие или достаточность которых способствует психологическому благополучию и достижению целей индивида, а отсутствие или недостаточность – препятствует⁷. Д. А. Леонтьев выделяет пять типов ресурсов личности:

- **Ресурсы устойчивости** дают «субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений»⁸. К ним относятся ценностно-смысловые ресурсы;
- **Мотивационные ресурсы** обеспечивают человека энергией для деятельности;
- **Ресурсы саморегуляции** позволяют выстроить стратегии взаимодействия с миром и разными жизненными обстоятельствами в зависимости от ожиданий, возможностей и т. д.;
- **Инструментальные ресурсы** включают в себя как врожденные способности, так и навыки и компетенции, приобретенные в процессе деятельности. Сюда же относятся стереотипные тактики реагирования (копинг-стратегии);

⁷ Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. – 2018. – № 1. – С. 85–121.

⁸ Цит. по: Катеева М.И. Концепция учебно-методического комплекта «Развитие личностного потенциала подростков». – М.: Просвещение, 2020. – С. 8.

- **Ресурсы трансформации** помогают переосмыслить события, обстоятельства, свои поступки и продолжить осмысленное движение.

Комментарий психолога

Эти пять типов ресурсов представлены различными личностными характеристиками в каждой из трех подструктур личностного потенциала.

Таблица 1. Личностные ресурсы⁹

	Потенциал выбора и самоопределения	Потенциал достижения	Потенциал жизнестойкости
Ресурсы устойчивости	Автономия	Оптимизм, усердие	Резильентность
Мотивационные ресурсы	Смысл	Мотивация	Витальность
Ресурсы саморегуляции	Толерантность к неопределенности	Чувствительность к обратной связи	Готовность к изменениям
Инструментальные ресурсы	Качество выбора	Планирование, контроль	Копинг-стратегии
Ресурсы трансформации	Системная рефлексия	Отказ от цели	Посттравматический рост

Согласно концепции Д. А. Леонтьева¹⁰ структура личности содержит три компонента:

- **Экспрессивно-инструментальную оболочку** – то, что в личность входит, но играет вспомогательную роль («это не то, что мы есть, а то, что мы имеем»): характер, способности, роли.
- **Внутренний мир** – смысловая сфера личности: система смыслов, ценности, мировоззрение.
- **Глубинные ядерные структуры** – «экзистенциальное я» или внутренний центр, та точка, из которой стартует любая активность: жизненная позиция, механизмы свободы и ответственности.

Как говорит Д. А. Леонтьев, по отношению к этой структуре личностный потенциал выступает как «эффективный менеджер» по отношению к компонентам личности. Он управляет ресурсами, исходя из смыслов, ценностей и – шире, глобальнее – жизненной позиции личности, то есть является не столько структурным, сколько динамическим компонентом личностной структуры.

Операционализация и измерение личностного потенциала

Операционализация и измерение личностного потенциала наталкиваются на ряд трудностей, связанных с комплексностью и сложностью понятия. Такая ситуация не уникальна: она характерна для многих сложных психологических (и не только!) конструктов. М. Селигман, анализируя конструкт «психологическое благополучие», сравнивал его с таким понятием, как погода. Мы не можем измерить погоду и дать ей отдельный индекс. Мы можем измерить отдельно ее компоненты: температуру, силу ветра, влажность, а погода в целом – это некоторая интегральная оценка. Каждый человек, имея при этом совершенно общее представление, может сказать, хорошая или плохая сейчас погода. При этом одну и ту же погоду люди могут оценивать по-разному: для одного она хороша, а для другого плоха. Это зависит от того, что для человека является точкой отсчета. Так же обстоит ситуация с личностным потенциалом: это такой конструкт, который можно интегрально оценить, но невозможно измерить целиком, а только по частям. Измеряются отдельные компоненты, такие как, например, системная рефлексия (индикатор потенциала выбора и самоопределения), самоэффективность (индикатор потенциала достижения) или жизнестойкость (индикатор потенциала сохранения). При этом, измеряя, важно пони-

⁹ Подробнее о каждом личностном ресурсе можно узнать в книге [Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл. – 2011. – 679 с.](#)

¹⁰ Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М: Смысл, 1993. 43 с.

мать, что личностный потенциал – это системная организация этих элементов, а целое и суммы частей не эквивалентны друг другу.

Существует и другой подход – операционализировать личностный потенциал через измерение результата его «работы» при помощи набора заданий на саморегуляцию, а именно посредством контроля импульсов, отсрочки удовлетворения, когнитивной рефлексии как способа мышления и решения задач, ведь именно саморегуляция является функцией личностного потенциала.

Таким образом, вопрос методов диагностики личностного потенциала остается открытым. По словам Д. А. Леонтьева, личностный потенциал, его концепция и эвристика, – это и есть то, что помогает при формулировке этого вопроса, ведь самое главное в решении любой проблемы – правильно ее обозначить. Поиск же методов ответа – задача будущих исследований.

Практики развития личностного потенциала

По отношению к развитию личностного потенциала применим термин «фасилитация». Д. А. Леонтьев выделяет два типа практик работы с личностью: жесткую, связанную с целенаправленным достижением некоторого запланированного результата известным путем, и мягкую, которая не предполагают однозначного, предсказуемого способа получения результата. Важно понимать, что, применяя практику, формирующий ее может ориентироваться только на собственную картину мира и представления о нем, ни на что более. Нельзя сформировать то, что выходит за пределы его собственного мировоззрения. И напротив, что-то выходящее за эти рамки может возникнуть при условии не формирования, а *фасилитации процессов самоорганизации*. В результате возникают новый уровень сложности и то, что фасилитатор не может заранее предсказать и предвидеть. Условия фасилитации – создание среды, возможностей, деятельности, в которой, предположительно, могут произойти про-

цессы самоорганизации. Соответственно, богатая среда способствует развитию личностного потенциала лучше, чем бедная, тем не менее развитие может не произойти в богатой среде и случиться в бедной – здесь нет жестких причинно-следственных связей.

Огромное значение в фасилитации развития личностного потенциала у учеников играет уровень их учителей. Известно, что детей воспитывает не то, что взрослые говорят, а то, что они делают («бесполезно воспитывать детей, они все равно станут такими, как вы, воспитывайте себя»). Мы задаем образец, а дети смотрят, как и что делают взрослые, и ведут себя соответственно. В большей степени такая модель относится к семье, но и к школе она применима, поскольку компенсирует те дефициты, которые обнаруживаются в семье. Именно поэтому очень важно заботиться о личностном потенциале учителей и других взрослых, принимающих участие в педагогическом процессе.

В педагогической практике есть примеры успешного внедрения программ развития личности в образовательную деятельность, на которые можно опереться. Так, М. Селигман описывает программу позитивного образования, которая была реализована в одной из школ Австралии на общешкольном и межпредметном уровнях, а также при введении в школьную программу отдельных предметов и тренингов по личностному воспитанию и позитивной психологии¹¹.

Изначально лекции по позитивной психологии школьникам читали приглашенные ученые-психологи. А затем уже обученные школьные учителя провели практические занятия и тренинги, направленные на выявление сильных черт характера учеников и ознакомление их с различными жизненными примерами использования сильных сторон при преодолении трудностей. Также дети писали благодарственные письма родителям, учились переживать заново хорошие воспоминания и преодолевать негативные предрассудки.

Преподаватели и управленцы гимназии Джилонга внедряли позитивное воспитание в большинство уроков – по литературе и англий-

¹¹ Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. – Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 320 с.

скому (родному) языку, географии, физкультуре, иностранному языку, в музыкальные занятия, религиоведение, искусствоведение и т. д. Например, преподаватели английского языка и литературы при обсуждении персонажей художественных произведений использовали понимание индивидуальных сильных сторон и жизнестойкость своих учеников. Преподаватели географии просили их подумать, как можно измерить счастье целой нации и чем критерии благополучия в Австралии могут отличаться от таковых в Иране и Индонезии.

Учителя иностранных языков обращались к воспитанникам с предложением порассуждать о сильных сторонах их характера, используя японское, китайское и французское народное творчество и культуру, а учителя начальной школы день начинали с упражнения «Что сегодня уже случилось хорошего?», предлагая ученикам выдвинуть кандидатуры одноклассников, которые сделали нечто, показывающее «сильную сторону недели».

В результате подобной работы вырос уровень благополучия и осознанности у учеников и учителей. Нетрудно предположить, что глубокий анализ предмета и его связь с личным опытом могли способствовать и более высоким учебным результатам.

Личностный потенциал и событийный подход к образованию

Для каждого человека важно в своей жизни и деятельности находить интерес и смысл, видеть ценностные основания и быть мотивированным. В полной мере это относится к образовательной деятельности, в которой мягкие фасилитационные практики позволяют обучающимся получить опыт самоорганизации. Этот опыт тем богаче, чем насыщеннее событиями образовательная среда.

Сегодня одними из серьезных проблем в образовании являются негативное отношение детей к существующей образовательной практике, прежде всего в государственных и муниципальных образовательных

организациях, и разочарование в сложившихся подходах к освоению знаний, приобретению умений, отработке навыков, воспитанию. Традиции общего образования перестали отвечать вызовам времени и общественным запросам, образовательные стандарты и реализуемые программы пока не способствуют ответственному отношению обучающихся к познанию, их вовлеченности в учебный процесс и развитию заинтересованности в овладении предлагаемым материалом.

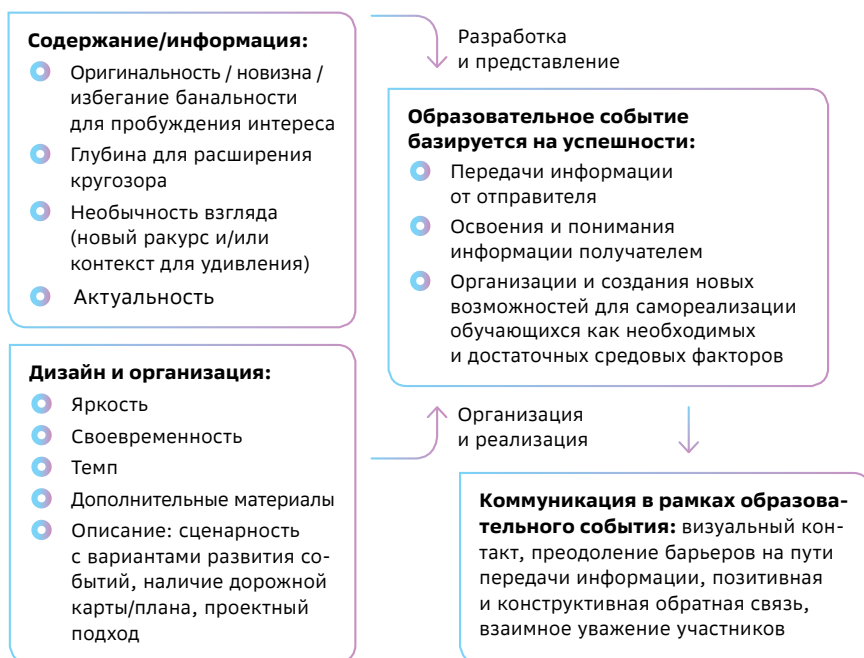
Современный ребенок (особенно в подростковом возрасте) стремится ко все большей осознанности собственных действий и поступков, а любую попытку старших, связанную с продвижением взрослых целей в обучении и воспитании, воспринимает как навязывание и внешнее насилие. Здесь как в физике: чем выше давление, оказываемое извне, тем сильнее сопротивление. Сегодня поиском эффективных решений этой проблемы занимаются ученые, практикующие психологи, педагоги. Они разрабатывают и обосновывают как отдельные технологии и инструменты, способные повлиять на мотивацию обучающихся, так и новые подходы к образовательной деятельности в целом. В действительности наши ожидания от образования связаны на первый взгляд с очень понятными и простыми вещами, такими как обретение радости и счастья от общения, познания, эмоций, новых открытий, преодоления трудностей и осознания собственной значимости. Если этого удастся достичь, мы говорим о том, что занятие становится событием для его участников – и взрослых, и детей.

Предлагаем рассматривать в качестве приоритетного в современном образовании событийный подход, одним из основоположников которого можно назвать М. М. Бахтина, утверждавшего, что «событийность бытия» значима для человека. Сторонники этого подхода уверены, что нельзя заставить человека узнавать что-то новое или навязать познавательную деятельность. Гораздо полезнее и важнее для обучающегося стать субъектом этой деятельности, вовлеченным в процесс соучастником. Такое видение повседневных занятий, которые массово реализуются в образовательной организации, сближает ценностные ориентации событийного подхода с ключевыми смыслами и идеями Программы по развитию

личностного потенциала. А собственно проектирование и реализация таких занятий как событий становятся возможными благодаря гибкому использованию рассматриваемого в этом пособии инструмента – БМК.

Педагогическим вызовом современности является превращение формальных мероприятий, будь то занятие в дошкольной группе, внеклассное мероприятие или урок, в образовательные события. Событийный подход нацелен на собственные открытия, мысли и идеи обучающихся; продуцирование вопросов в процессе занятия; внутреннюю мотивацию и поиск личностных смыслов познания; открытость образовательного пространства для поиска, сомнений и размышлений; на импровизацию и вариативность в проведении занятия. Представим эти характеристики на схеме (рис. 4).

Рис. 4. Событийный подход в образовании



Событийный подход – принципиально иное отношение к организации образовательной деятельности, переход от формального проведения запланированных мероприятий к превращению их в ситуации новых открытий, лично значимых явлений и нахождения смыслов и ценностей. События и мероприятия различаются в образовании видением субъектности его участников, отношением к импровизации и самостоятельному творчеству, выстраиванием обратной связи, представлением о планируемых результатах и важных эффектах.

В целом основные различия традиционного (мероприятийного) и событийного подходов можно представить в виде такой таблицы (табл. 2).

Таблица 2. Сравнение мероприятийного и событийного подходов в педагогической деятельности

Мероприятийный подход	Событийный подход
Запоминание/заучивание основного, подробного конспекта выступлений	Собственное открытие (мысли, идеи)
Объектность участников мероприятия (слушатели/зрители)	Субъектность участников (соучастники)
Обратная связь в виде формальных реплик общего характера	Обратная связь в виде вопросов, возникающих в ходе события и имеющих личностный характер
Итоги и выводы спланированы заранее	Итоги и выводы создаются в ходе обсуждения
Закрытость (завершенность)	Открытость, наличие пространства для размышлений как в ходе, так и по завершении
Жесткая сценарность без вариативности (все спланировано от первого шага до последнего)	Сценарность с достаточной зоной импровизации (гибкий подход к сценарию)

Событийный подход, безусловно, привлекателен и интересен для педагога, но его реализация на практике сталкивается с целым комплексом затруднений, важнейшее из которых – планирование образовательного события. Попытки разработать универсальные модели и структуры для образовательного события пока вызывают многочисленные споры и наталкиваются на отсутствие в педагогическом сообществе общего тезауруса. В педагогической среде, с одной стороны, распространено мнение, что любая организация образовательной деятельности ограничивает творчество воспитателя или учителя, создает предпосылки для унификации и потери индивидуальности. С другой стороны, зачастую сами педагоги смотрят на разработки занятий (сценарии, конспекты, технологические карты и т. п.) как на формальность, отчет, обязанность, не имеющие ничего общего с их практическим воплощением.

Справедливости ради отметим, что подходы к планированию занятий, используемые сегодня в широкой практике, в том числе авторами современных УМК по школьным предметам, безнадежно застряли в прошлом. В большинстве случаев они по-прежнему основаны на синдроме информационного голода, который в значительной степени был свойственен позднему советскому периоду, и представляют собой перевернутую цепочку действий: сначала отбирается содержание, а потом под него подгоняется и все остальное, в том числе цели и смыслы. Такая практика не опирается на реалии современного информационного общества и не позволяет реализовывать системно-деятельностный подход, являющийся основой требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Проектирование занятий с помощью блочно-модульного конструктора

Как же сделать планирование более осознанным, целенаправленным и практически полезным для педагога? Более чем 20-летний опыт преподавания, имеющийся у авторов данного пособия, по-

зволил прийти к разработке, апробации и широкому практическому применению блочно-модульного конструктора занятия (БМК)¹².

БМК – инструмент проектирования образовательных событий нелинейной структуры, включающий в себя детальное описание базовых блоков занятия (организационного, мотивационного, информационного, практического, оценочного и рефлексивного) с потенциалом их вариативного наполнения и без жестких, раз и навсегда заданных временных рамок их реализации. На каждый из блоков следует отвести время с учетом целеполагания педагога, понимания им места данного занятия в системе преподавания и/или воспитательной работы и особенностей обучающихся (возраста, опыта, уровня подготовки и т. д.).

Блоки БМК в действительности можно рассматривать как составные части довольно универсального и гибкого конструктора, который, с одной стороны, создает основу или каркас занятия, с другой – позволяет педагогу и обучающимся прожить каждое конкретное занятие как событие. Блоки предоставляют возможности для продуктивного сотрудничества, в них приветствуется внесение изменений в первичный план, ожидается вклад каждого в происходящее, а также предполагается некоторая незавершенность действий, мотивирующая на самостоятельное или коллективное продолжение захватывающего процесса познания, начатого на занятии. Акцентируем внимание на том, что под занятием в данном случае понимается педагогическое действие, имеющее определенную структуру и завершенное на определенном отрезке времени (это может быть как урок, так и классный час, игра, соревнование, фестиваль, праздник, выставка и т. п.).

Признаем, что БМК, как и любое другое структурирование, до некоторой степени объединяет существующее в практике разнообразие подходов. Однако предлагаемый гибкий формат оставляет открытое пространство для вариативности и педагогического творчества. Задаются лишь самые общие рамки, учитывающие такие

¹² См. подробнее: Иоффе А.Н., Комаров Р.В. Педагогический дизайн: блоки и модули // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 88–100.

значимые составляющие занятия, как познавательная активность, учебная коммуникация, самостоятельность и автономия (выбор и ответственность), доброжелательный эмоциональный фон и конструктивная обратная связь (направленность на развитие), осознанность, инициативность, внутренняя мотивация, рефлексивная позиция. Помимо развития ряда основных ресурсов личностного потенциала такое занятие фактически работает на формирование у обучающихся компетенций «4К» (кооперации, коммуникации, критического мышления и креативности), а также способствует эффективной реализации персонализированной модели образования. Принципиально важно, что БМК позволяет проектировать занятия таким образом, чтобы создавать для обучающихся возможности попробовать себя в мастерских развития личностного потенциала, определяемых научной школой Д. А. Леонтьева, – в мастерской выбора, мастерской достижения и мастерской жизнестойкости (рис. 5). Далее в описании каждого блока мы будем отмечать, развитие каких именно подструктур личностного потенциала он предполагает, какие инструменты при этом рекомендуется использовать и на что в первую очередь нужно обращать внимание на этапах планирования и проведения занятий.

Рис. 5. Структура личностного потенциала



Рассмотрим подробнее БМК, включающий в себя шесть важных блоков, соответствующих направлениям педагогической деятельности на занятии (рис. 6).

Рис. 6. Блочно-модульный конструктор занятия

Организационный блок	Информационный блок	Практический блок	Мотивационный блок
	Оценочный блок	Рефлексивный блок	

Каждый блок, представленный на рис. 6, является инвариантным при планировании занятия (его присутствие необходимо на любом занятии), но его объем и внутреннее наполнение могут быть разнообразными. Более того, на конкретном занятии ряд блоков может быть фактически объединен или реализован параллельно (например, информационный и практический блоки), а также развернут в различной последовательности. Как уже было отмечено во введении, БМК – метасистема: внутри каждого блока выстраивается своя модель, а границы между ними условны. В педагогической деятельности занятие интегрирует ключевые элементы, поэтому рассматриваемые рамки гибкие, их следует воспринимать вариативно. К примеру, на уроке освоения нового материала информационный и практический блоки часто занимают основное время занятия. При этом мы понимаем, что мотивационный блок может быть интегрирован в практическую деятельность обучающихся. Так, педагог организовал интересную игру, которая увлекает всех участников и превращается в захватывающий процесс с минимальной «регулировкой» с его стороны. В этой игре присутствует и оценка (успешный итог для участников), и рефлексия (вопросы для обсуждения своего участия в игре). При подведении итогов изучения темы основное внимание будет приковано к блоку оценивания и рефлексии. Однако на занятии нельзя обойтись без организации образовательной деятельности (нужны инструкции, четкие задания и т. п.), важно удерживать интерес и включенность обучающихся (опреде-

лить общие для всех и индивидуальные значимые цели), понадобится и опора на материал предыдущих занятий. Таким образом, временные рамки каждого блока неодинаковы: они напрямую зависят от целеполагания, объема и сложности изучаемой темы, а также от других особенностей образовательной ситуации.

В целом организационный и мотивационный блоки являются системообразующими и пронизывают все пространство занятия. Нельзя утверждать, например, что организационный блок присутствует только в самом начале занятия (чаще всего он ассоциируется у большинства педагогов с так называемым оргмоментом). Организация деятельности обучающихся – постоянная забота педагога, в фокусе внимания которого развитие личностного потенциала ребенка. Также сложно себе представить, что на занятии мотивационный блок завершится по окончании опыта и далее педагог поддержке мотивации обучающихся внимания уделять не будет.

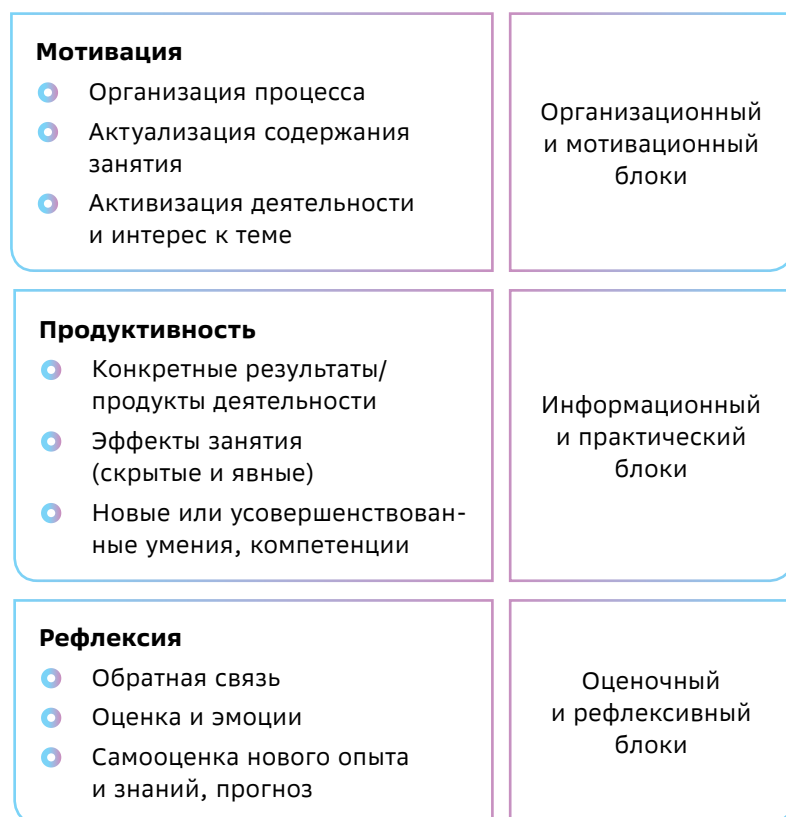
Пробудить интерес к содержанию занятия – это полдела, гораздо важнее помочь ребенку удержать эту высокую мотивационную планку и захотеть пуститься в самостоятельное плавание по морям познания. А самое желаемое для каждого профессионала – достичь эффекта Зейгарник (в педагогической деятельности его можно трактовать так: незавершенность заинтересовавшего ребенка действия на занятии создает высокую внутреннюю мотивацию к продолжению и завершению начатого).

Отметим также, что все блоки БМК взаимосвязаны. Это довольно очевидно для пар блоков, расположенных в центральной части схемы: информационный блок связан с практическим; оценочный – с рефлексивным. В ряде случаев можно говорить об их пограничности и взаимопроникновении. Например, обратная связь является значимой частью формирующего оценивания, но как инструмент используется и в рефлексии. Описывая приемы организации обратной связи на занятии, мы весьма условно будем соотносить их с одним из блоков БМК. Без четкого целеполагания, которое мы связываем прежде всего с организационным и мотивационным блоками, невозможны оценивание и рефлексия, а также отбор содержания (информацион-

ный и практический блоки). Взаимопроникновение и взаимопересечение элементов конструктора показывают гибкость и многообразие возможностей его использования, условность границ, являющихся скорее пунктирными линиями в едином живом организме занятия.

На рис. 7 представлены значимые ориентиры занятия в соотноении с теми блоками, которые составляют структуру БМК. Мотивация является основой для достижения образовательных результатов, продуктивность показывает успешность деятельности и позволяет оценивать свои достижения, в то время как рефлексия направлена на поддержку осознанности и собственной ответственности в учении.

Рис. 7. Значимые ориентиры занятий и блоки БМК



Комментарий психолога

Конечно, соотнесение блоков БМК с различными структурами личностного потенциала и теми ресурсами, которые эти структуры обслуживают, является довольно условным, тем более что и сами блоки БМК, как уже отмечалось авторами, нередко перетекают друг в друга или идут параллельно.

Весьма поверхностно, схематично мы можем, например, соотнести мотивационный и отчасти организационный, информационный и практический блоки БМК с потенциалом достижения, поскольку именно эти блоки занятия направлены на обеспечение того, чтобы материал урока был максимально усвоен учащимся.

Организационный и информационный блоки БМК также имеют отношение к потенциалу выбора и самоопределения, поскольку проявления субъектности и инициативности самих учеников в процессе занятия возможны в случае, если педагог уделяет отдельное внимание обсуждению исходных правил, условий, требований (хорошо, если действительно обсуждению, а не просто озвучиванию!), своевременно и в полном объеме передает важную для изучения информацию и т. д. При этом понимание смысла (смыслов) выполняемой деятельности (что относится к уровню мотивационных ресурсов потенциала самоопределения) может возникнуть у учеников как в результате первичного инструктажа со стороны учителя, так и в процессе самой деятельности и ее обсуждения с педагогом и одноклассниками в ходе занятия, при этом чем больший вклад вносит сам ребенок в выявление и формулирование смыслов выполняемого задания, тем более включенным он себя чувствует, тем с большей заинтересованностью осуществляет деятельность и, как следствие, тем более высокие результаты показывает.

Рефлексивный и оценочный блоки БМК при грамотной организации этих процессов могут внести вклад как в развитие

потенциала самоопределения, так и в укрепление потенциала достижения. Рефлексия личности, как отмечалось ранее, относится к трансформационному ресурсу потенциала самоопределения. В этом случае человек (в данном случае ученик) не только оценивает качество выполнения задания, но и осмысливает свою собственную роль в этом процессе, формирует определенное отношение к себе как личности и субъекту деятельности. Получение обратной связи от окружающих (педагога, одноклассников, родителей), собственная оценка полученного опыта и знаний, соотнесение этого опыта со своими исходными ожиданиями, текущими желаниями и реальными возможностями, – все это способствует развитию чувствительности к обратной связи – ресурсу саморегуляции, относящемуся к потенциалу достижения.

Наконец, работа, выполняемая учителем с учеником совместно в рамках оценочного блока, позволяет укрепить потенциал жизнестойкости: поддерживающая, но при этом честная обратная связь об успешности выполнения задания, полученная от авторитетной фигуры и включающая как признание того, что получилось, так и обозначение зон роста ученика, дает воспитаннику важный опыт того, как можно внутри себя относиться к собственным ошибкам и достижениям, спокойно учитывая первые и не обесценивая вторые. Это вооружает личность важными копингами, укрепляет резилентность, позволяет научиться чему-то важному даже на основе негативного опыта, учит выдерживать собственные (порой неоднозначные и сильные) чувства в связи с полученной словесной оценкой и отметкой. Поскольку в реальной педагогической практике отделить оценочный блок от рефлексивного полностью не представляется возможным, можно сказать, что рефлексивный блок БМК также может способствовать развитию потенциала жизнестойкости у ученика.

Важно! Безусловно, во всех этих случаях принципиально не только и не столько то, чтобы тот или иной блок был

отражен в занятии, сколько то, каково качественное наполнение этого блока, как именно он осуществляется, так как при неаккуратном, неосторожном, малопродуманном варианте той же обратной связи или мотивировании учеников на выполнение задания результат может быть прямо противоположным: не развитие, а остановка в развитии или даже угнетение структур личностного потенциала как у ученика, так и у учителя.

Важно подчеркнуть, что каждый из представленных на схеме блоков связан с подструктурами и элементами личностного потенциала:

- **Организационный блок** позволяет работать прежде всего над достижением и целеполаганием, что создает противовес автоматизму и механистичности;
- **Мотивационный блок** помогает двигаться в сторону смыслообразования и смыслонахождения и не позволяет скатиться к дезориентации, растерянности;
- **Информационный и практический блоки** создают возможности для самоопределения и выбора, позволяют проявить самостоятельность и информированность в противоположность предзаданности, диктата одного единственно верного мнения;
- **Оценочный и рефлексивный блоки** помогают обрести устойчивость, осознанность, признание, дают возможность противостоять деформации, внутреннему и внешнему давлению.

Представленные блоки состоят из множества элементов, которые в разной степени могут присутствовать на конкретном занятии в зависимости от:

- Места занятия в общем цикле;
- Предметного или тематического содержания;
- Сложности и комплексности рассматриваемых вопросов;

- Особенности обучающихся;
- Наличия ресурсов и сложившихся условий и др.

Поэтому использование БМК требует от педагога постоянного повышения своего профессионального уровня – умения давать грамотную предварительную оценку названным выше факторам, качественного знания как самого предмета, так и современных инструментов и технологий обучения.

Вместе с тем использование БМК при планировании занятий дает педагогу дополнительные возможности. Это:

- Комплексное рассмотрение и изучение определенной темы;
- Более адекватная и конструктивная оценка результатов познавательной деятельности обучающихся;
- Создание такого образовательного пространства, в котором появляются предпосылки для повышения внутренней познавательной мотивации ребенка;
- Лучшая реализация задатков и способностей обучающихся, а также поддержка их личной успешности.

Сложно, однако, представить, что педагог, ознакомившись с такими общими рассуждениями о БМК, сможет использовать его при проектировании собственных занятий. Как практики, мы понимаем, насколько важно предложить алгоритм проектирования занятия для обучающихся различных возрастных групп с учетом своих собственных предпочтений и опорой на знание особенностей конкретной группы детей. Здесь требуется система навигации, которая объединяет организацию, содержание и аспекты мотивации, а также учитывает разные уровни деятельности: ценностный, творческий и практический, что показано в табл. 3. В последующих разделах пособия представлены конкретные примеры и описания педагогических действий, которые позволят ориентироваться на предложенный навигатор проектирования занятий.

Таблица 3. Навигатор проектирования занятия

	Организация	Содержание	Мотивация
Ценностный уровень	<p>Цель: зачем? ради чего?</p> <p>Ценностный характер, большая идея</p>	<p>Проблема: в чем противоречие?</p> <p>Зона ближайшего развития</p>	<p>Познавательный вызов:</p> <p>что неизвестно/ непонятно?</p> <p>Что надо узнать?</p> <p>Ситуация образовательного разрыва и интереса к познанию (учению)</p>
Творческий уровень	<p>Задачи: что сделать? каковы основные шаги, направления?</p> <p>Комплекс действий</p>	<p>Основная идея: каковы ключевые принципы и концепции?</p> <p>Базовые понятия, теории, факты</p>	<p>Планируемые результаты: что обучающиеся смогут в процессе, итоге?</p> <p>Количественные и качественные показатели, личностные – метапредметные – предметные результаты</p>
Практический уровень	<p>Задания, план: какие действия, операции нужны?</p> <p>Планирование деятельности обучающихся и педагога, алгоритмы и методика</p>	<p>Реализованные учебные действия и алгоритмы как идут дела?</p> <p>Образовательная деятельность, конкретные шаги, роли и исполнители, учебный продукт (продукты)</p>	<p>Оценивание и рефлексия (обратная связь): что получилось? что не устраивает?</p> <p>Промежуточное и итоговое оценивание, реализация цели, самооценка, достижения и ошибки, решение заявленной проблемы</p>

Предложенный навигатор поможет педагогу на этапе проектирования занятия проанализировать свои действия, построить общую логику образовательного события, «увидеть» его в целостном образе, избавив от всего наносного, сиюминутного, от излишнего украшения модными инструментами и приемами (особенно это актуально для открытых занятий). Использование навигатора развивает профессиональную осознанность педагога и повышает организационную культуру педагогической деятельности.

Комментарий психолога

В свою очередь подобный глубокий анализ и обретение более ясного понимания смыслов и структуры собственной деятельности будут способствовать развитию и личностного потенциала педагога. Стратегические и тактические решения, принимаемые как в процессе подготовки к занятию, так и уже непосредственно в ходе урока, станут более осознанными и продуманными, эффективность педагогических интервенций повысится, и специалист окажется более устойчивым и подготовленным к ситуациям, если что-то вдруг пойдет не по плану, возникнут неожиданные помехи при реализации намеченного или появится необходимость оперативного перестраивания деятельности и т. д.

По итогам проектирования педагог может описать свое занятие, пользуясь примерным планом (см. ниже, в его составлении мы также опирались на БМК). Мы умышленно включили в него весь комплекс проектируемых элементов занятия, чтобы было понимание, как те или иные части могут встраиваться в общую канву образовательного события. В нем в привычном для большинства педагогов линейном формате можно изложить последовательность проектируемых действий, указать на необходимость предварительной подготовки тех или иных материалов. Кроме того, планы (сценарии, конспекты, технологические карты и т. п.) занятий остаются важным требованием к педагогической деятельности, поэтому предлагаемый фор-

мат будет полезен не только в повседневной практике воспитателя и учителя, но и для описания результатов своей профессиональной деятельности при аттестации на квалификационную категорию или для оформления их в виде самостоятельной публикации.

Примерный план занятия

Обращаем внимание на то, что мы умышленно предлагаем избыточную схему элементов занятия. На наш взгляд, это позволит педагогу при проектировании собственных образовательных событий опираться на авторские комментарии к разворачиванию каждой части. При этом мы понимаем, что план может быть реализован в соответствии с возрастными особенностями детей или существующим планированием занятий различным образом – в течение разных временных периодов, при необходимости с некоторыми временными разрывами и т. д.

I. Подготовительная часть (организация)

- Тема (формулировка);
- Автор-(ы);
- Возраст обучающихся (для школьников – учебная дисциплина);
- Идея занятия (2–3 предложения/абзаца: особенности занятия, актуальность темы, используемые методы, результативность).

1. Вспомогательные вопросы при описании идеи занятия

- Чем определяется выбор темы (стандартом, учебниками, курсами, программами, желанием преподавателя, запросом родителей/детей и т. п.)?
- Какова значимость данной темы в образовательной деятельности или программе?

- Какие ценности будут затрагиваться на занятии?
- Что будет оцениваться на занятии и как?
- Какие стратегии, технологии, методы и приемы предполагается использовать?

2. Цель занятия

- Имеет ценностный характер (самое важное в занятии).
- Формулировка отвечает на вопросы «Зачем?» и «Для чего?».
- Возможные слова для формулировки цели (могут быть в виде отглагольных существительных): понимание, видение, развитие, становление/формирование, осознание, воспитание, самореализация, мотивация, взаимодействие, сотрудничество, расширение (кругозора), сохранение, поддержка, возрождение, восприятие, определение, получение опыта, обоснование, ценностное отношение, повышение (интереса), привлечение (внимания), создание и др.

3. Задачи

- Имеют процессуальный характер (описывают деятельность на каждом этапе занятия).
- Формулировка отвечает на вопрос «Что сделать?».
- Возможные слова для формулировки задач (могут быть в виде глаголов): объяснить, получить (информацию), обобщить, узнать, сравнить, сопоставить, обсудить, приобрести опыт, использовать (знания, опыт), исследовать, спланировать, организовать, найти, собрать, описать, наблюдать, установить, интерпретировать, аргументировать, выдвинуть (гипотезу), проанализировать, доказать, прогнозировать, синтезировать (объединить), оценить, составить и др.

4. Планируемые (прогнозируемые) результаты

- Относятся к конкретным результатам проведения занятия.
- Связаны с целью и задачами: показывают, что именно будет достигнуто.

- Формулируются в стилистике: «В результате проведения занятия обучающиеся/воспитанники смогут...»

Возможные слова и словосочетания для формулировки планируемых результатов:

- Определять/давать определения, перечислять, формулировать, давать характеристику/характеризовать, называть (основные причины), выделять (главное), отличать, использовать (понятия), сравнивать/выделять общее и различия;
- Подготовить (план), выработать (правила дискуссии), соблюдать (инструкцию, технику безопасности), высказывать (свою точку зрения), аргументировать (приводить аргументы или контраргументы), формулировать (проблему, тему), задавать (вопросы), переводить (информацию из одного формата в другой);
- Понимать (смысл, значение), уважать (мнение, права и достоинства окружающих людей), устанавливать (коммуникацию), занимать (позицию), проявить (интерес, эмпатию, заботу), признавать право (в том числе на несогласие).

5. Основные понятия (словарь занятия)

Могут быть даны определения 4–5 ключевых понятий.

6. План занятия:

Можно использовать простой (пункты от 1 до 3–5) или сложный план:

1. _____
 - 1.1. _____
 - а) _____
 - б) _____
 - в) _____
 - 1.2. _____
2. _____
3. _____

7. Материалы (ресурсное обеспечение занятия)

Аудиовизуальные средства и раздаточные материалы, а также необходимая литература и учебные пособия, техническое обеспечение: презентации, проектор и т. п. ЦОС – цифровые образовательные средства.

II. Вводная часть

1. Организационная настройка на занятие.

2. Мотивация

- Проблематизация.
- Определение целей обучения.
- Инструктирование, обсуждение правил, алгоритмов и т. д.

III. Основная часть

1. Информационный блок

а) Получение информации по теме.

Различные виды: текст документа, материалы учебника, статьи, визуальная информация (видеофильм, сайт в интернете, иллюстрация, схема, таблица, график, формула и т. п.).

б) Определение незнакомых понятий (учителем или самостоятельно).

2. Практический блок

а) Обсуждение темы (выполнение упражнений индивидуально или в группах, анализ текста по определенной схеме, дискуссия, постановка вопросов, ролевая игра, дебаты, обмен аргументами, конкурс и т. п.).

Могут использоваться различные формы и методы работы. Они выбираются педагогом самостоятельно в зависимости от поставленных задач и ожидаемых результатов. В разработке занятия может даваться краткое методическое описание. Следует акцентировать внимание на результатах данного этапа работы: что будет продуктом деятельности обучающихся (заполненная таблица, решенный пример, подготовленная схема, выстроенный график, придуманный

тест, устное выступление, эссе, короткое сочинение и т. п.)? Здесь также может приводиться способ оценивания качества работы отдельных обучающихся или групп.

б) Представление работы (групповой/индивидуальной), общее обсуждение.

IV. Заключительная часть

1. Подведение итогов (обобщение)

Выделяется главное, обращается внимание на значимое.

Педагог дает обратную связь. Можно отметить лучшие работы (представить образцы), а также ошибки (без указания на личности).

Итоговое обсуждение в отличие от рефлексии ориентируется прежде всего на содержательную часть занятия. Следует помнить, что при работе в группах должно быть общее задание, объединяющее работу всех и позволяющее подвести общие итоги. Важно понять, что стало продуктом деятельности обучающихся.

2. Оценивание

Оценивание проводится на протяжении всего занятия, но может выделяться в качестве особого этапа. Предлагается делать акцент на приемах формирующего оценивания.

3. Домашнее задание

Факультативная часть плана занятия может быть дана в ходе подведения итогов, предпочтительны варианты заданий на выбор обучающихся.

4. Рефлексия

Данный этап может быть связан с возвращением к собственным целям, сформулированным в начале занятия. Происходит обсуждение появившихся эмоций, возникших трудностей и проявившихся сильных качеств обучающихся.

Основные выводы. В современной педагогической деятельности искусство проектировать занятие и превращать мероприятия

в образовательные события становится значимым фактором развития личностного потенциала обучающихся.

Комментарий психолога

Если вначале педагог самостоятельно формирует канву занятия, закладывая в его процесс некие опорные элементы, то впоследствии он может обнаружить, что уже сами ученики, вникнув в структуру, становятся ответственными за привнесение в занятие определенных блоков или даже за их реализацию. Так, в частности, вводная часть урока (обсуждение целей, правил и хода занятия) и подведение итогов (осмысление результатов урока, выделение главного, озвучивание обратной связи по сделанному заданию и пр.) с какого-то момента могут происходить уже по инициативе самих учеников, которые уточняют смысл и алгоритм выполняемых упражнений, задают проблематизирующие вопросы, способствующие лучшему усвоению материала, делятся своими впечатлениями от пройденного и запрашивают индивидуальные комментарии педагога по результатам выполненных заданий. Таким образом, ученики начинают видеть оправданность блочной системы обучения, отмечают удобство выделения функциональных единиц урока, поскольку внятная и логичная структура способствует лучшему усвоению материала. Кроме того, это позволяет ученикам почувствовать себя полноценными и вовлеченными участниками образовательного процесса, причем не только интеллектуально, но и личностно включаясь в него.

БМК позволяет каждому педагогу осознанно отнестись к навигации в образовательной деятельности, увидеть систему и комплекс действий от подготовительного этапа к рефлексии и оценке достигнутых результатов. Предложенный подход способствует общей рамочной договоренности о значимых компонентах занятия, помогает эффективно и адекватно анализировать результаты педагогической деятельности, а в итоге способствует развитию личностного потенциала как педагога, так и обучающихся. Именно с этих позиций в дальнейшем будут рассматриваться отдельные блоки БМК и их наполнение.

1.2.

Организация занятия

При проектировании занятия педагог в первую очередь ориентируется на постановку целей, определение задач и формулирование планируемых результатов, которые помогут при отборе необходимого содержания и соответствующих методов и техник. Этот этап работы напрямую связан с мастерскими выбора и достижения, которые дают лично значимый опыт собственного целеполагания, а также создания для обучающихся возможностей определения своих целей и задач и проектирования результатов работы на занятии.

Организационный блок на занятии играет системообразующую роль. Он не ограничивается только процессом подготовки и разработки содержания в рамках планирования. Как уже было сказано выше, он не может быть сведен к пресловутому «оргмоменту», под которым зачастую понимается формальное приветствие и объявление темы. В этот блок включается комплекс целеполагания (цель, задачи, планируемые или ожидаемые результаты), инструкции и пояснения для выполнения заданий, вводное слово педагога (в том числе установка на предстоящую деятельность), распределение по группам и конструирование пространства (если это требуется), а также выработка правил работы (определение норм, процедур). Этим перечнем организация занятия не ограничивается, здесь нет обязательного и жесткого набора действий. Приводим небольшой список обобщенных направлений деятельности педагога и обучающихся, связанных с организационным блоком занятия.

Направления деятельности, связанные с организационным блоком занятия

- Создание нужного эмоционального настроения на занятие.
- Договоренность о последовательности действий (алгоритме) и инструктирование.
- Установление определенной системы взаимодействия – привычных для всех участников принимаемых ритуалов (приветствие, прощание, поднятие руки и др.); символики (предметной или общей для всех занятий) и способов оформления и предъявления ответов (решений, продуктов); принятия правил поведения (на конкретном занятии, при выполнении упражнения, на занятиях в целом); а также договоренность о взаимосвязи разных конвенциональных установок и регламентов в общей схеме занятия.
- Целеполагание (общие для группы и личные цели, задачи, планируемые/прогнозируемые результаты).

- Определение иерархии целей, задач, действий (от важного к второстепенному), понимание степени ценности целей и задач для себя лично.
- Оформление пространства и распределение времени на занятии.
- Подготовка дизайна и сопровождения занятия (ресурсы, материалы, источники и т. п.).

Эмоциональный настрой на занятия

Побудить обучающихся к активной работе на занятии, если они ощущают себя дезориентированными, не понимают практической значимости рассматриваемых вопросов, не находят персонального интереса, – непросто. Дети, как и взрослые, используют собственные эмоции, чтобы оценить, следует ли им вступать в новые ситуации.

Положительные эмоции сигнализируют о безопасности и способствуют принятию, поэтому, если ученик входит в класс с позитивным настроением, он с большей готовностью будет решать новые задачи¹³. С другой стороны, отрицательные эмоции указывают на то, что ситуация небезопасна, и наш мозг реагирует на них, побуждая к пассивному поведению или отвержению. Например, если ребенок чувствует угрозу, он может отказаться работать и учиться.

Комментарий психолога

Важность переживания положительных эмоций во время обучения обосновывает и теория личностного потенциала. Если ученик ощущает напряжение, стресс, исходящую от педагога или одноклассников угрозу, ситуация урока воспринимается как небезопасная, и личность вынужденно активизирует потенциал жизнестойкости (основная задача ученика, таким образом, сводится к сохранению себя, выдерживанию, поддер-

жанию статус-кво и целостности своих границ), что противоположно целям развития, впитывания чего-то нового, открытости опыту.

Для того чтобы были задействованы потенциалы самоопределения и достижения, обучающемуся необходимо понимать, что его личности ничто не угрожает, что контакт с миром может дать ресурсы, а не забрать их.

Предугадывая неудачу в обучении, дети могут испытывать неприятные эмоции и, как следствие, не участвовать в выполнении заданий. Если педагог планирует организационный блок таким образом, чтобы он вызывал у участников положительные эмоции, он тем самым способствует принятию, что принципиально значимо, особенно в начале занятия.

Положительные эмоции могут также повлиять на продуктивность, что было показано Барбарой Фредриксон в разработанном ею подходе broaden-and-build (теория расширения и развития)¹⁴. Фредриксон доказала, что участники, изначально погруженные в позитивные образы, выполняют творческие задания с большей продуктивностью. Это происходит потому, что негативные образы сужают рамки мышления, в то время как позитивные дают большую свободу и тем самым позволяют избавиться от стереотипных способов мышления, способствуют творческому подходу к решению проблем.

Эксперименты также показывают, что люди, испытывающие положительные эмоции, более системно решают задачи, связанные с визуальной обработкой информации, дают больше словарных ассоциаций и являются более гибкими в категоризации объектов. В частности, более успешным будет составление ассоциативного ряда слов, связанных с изучаемым понятием.

¹³ Davidson R.J. (1993) The neuropsychology of emotion and affective style. In: M. Lewis and J.M. Haviland, Eds., Handbook of Emotion, Guilford Press, New York, 1993, – P. 143–154.

¹⁴ Fredrickson B.L., Branigan C. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. Cognition and Emotion. – 2005. – V. 19. – P. 313–332.

Например, обучающимся предлагается назвать свои ассоциации, связанные с понятием «выбор», – по цвету, запаху, испытываемым эмоциям и т. д. Эта работа будет интересна и продуктивна при наличии позитивного эмоционального фона, что позволит более глубоко и на личностном уровне проработать базовое понятие, увидеть его в связке с имеющимся опытом детей, а также выйти на обоснованные обобщения.

Комментарий психолога

Хотя в данном случае слово «выбор» и было приведено в качестве гипотетического примера изучаемого понятия, в целях развития личностного потенциала у учащихся можно в описанном упражнении использовать такие сочетания слов, как «выбор», «достижение цели», «жизнестойкость» или «сохранение важного для себя в ситуации угрозы», целенаправленно предлагая их. Тогда ученики смогут соотнести каждое из этих понятий с собой, почувствовать разницу в телесных и эмоциональных ощущениях, а также поработать над собственными мыслями и ассоциациями, которые эти понятия у них вызывают.

Помимо плюсов составления ассоциативных рядов, уже перечисленных в основном тексте, выполнение упражнения со словами, характеризующими каждый из потенциалов личности, имеет целый ряд дополнительных психологических эффектов. Так, учащиеся начинают обращать больше внимания на собственные ощущения и состояния, усиливается их контакт с собой; повышается их способность дифференцировать и описывать свои эмоции, формулировать мысли. Воспитанники учатся распознавать признаки того, что сейчас актуализирован тот или иной потенциал их личности, и начинают лучше отслеживать переходы от одного потенциала к другому в различных жизненных ситуациях. Например, при работе потенциала жизнестойкости человек, как правило, становится чувствительным к своим границам, в том числе телесным: его

мускулатура напрягается, движения прекращаются или становятся более скупыми. Если стрессовые факторы перерабатываются и задачи выбора выходят на первый план (начинается работа потенциала самоопределения), то человек может почувствовать, что дыхание замедляется, становится более ровным, глубоким, появляется желание открываться поступающим извне сигналам – слушать, рассматривать, сравнивать... Когда решение уже принято и происходит переход к потенциалу достижения, в теле ощущается больше силы, прилив энергии, желание быстрее двигаться.

Это подтверждает тезис о важности положительных эмоций для творчества¹⁵.

Однако другие исследования показывают, что положительное настроение может и снизить результаты тестирования, выполнения заданий¹⁶. В любом случае педагог ограничивает потенциал обучающихся, если они моделируют исключительно позитивную обстановку.

Гибкость и управление эмоциями в соответствии с контекстом обучения способствуют созданию лучшей среды обучения. Хотя исследователи склонны относиться к эмоциям как к статичным и одноразовым, на деле они работают как звенья одной цепи, следуя друг за другом и находясь в непрерывном движении. Наиболее успешными будут те участники занятия, кто лучше всего регулирует свои эмоции, переходя от «концентрации» и легкого разочарования к «оптимизму» или «веселости». Хорошие преподаватели умеют научить, как лучше управлять эмоциональными связями.

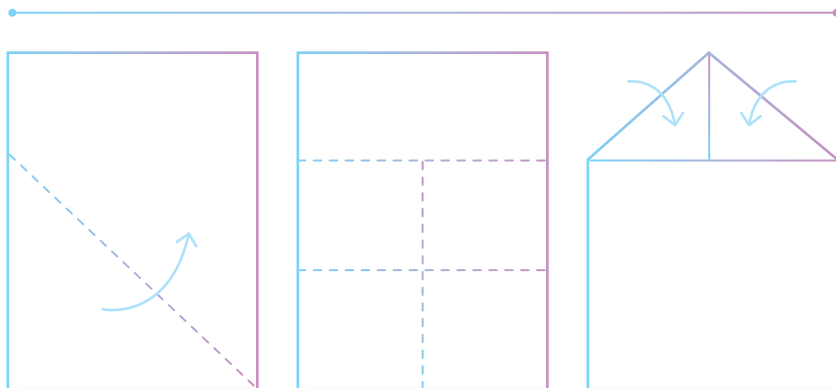
¹⁵ Isen A.M., Johnson M.M., Mertz E., Robinson G. F. The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1985. – V. 48. – P. 1413–1426. // Isen A.M., Niedenthal P., Cantor N. An influence of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion*. – 1992. – V. 16. – P. 65–78. // Kimchi R., Palmer St. E. Form and texture in hierarchically constructed patterns. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. – 1982. – V. 8. – № 4. – P. 521–535.

¹⁶ Oaksford M., Morris F., Grainger B., Williams J.M.G. Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 1996. – V. 22. – P. 477–493. // Phillips L.H., Smith L., Gilhooly K.J. The effects of adult aging and induced positive and negative mood on planning. *Emotion*. – 2002. – V. 2. – P. 263–272. Spring M., Wagener D., Funke J. The role of emotions in complex problem solving. *Cognition and Emotion*. – 2005. – V. 19 (8). – P. 1252–1261.

Что педагог может использовать в организационном блоке занятия в качестве эмоционального камертона? Один из удобных и полезных инструментов для работы с обучающимися самого разного возраста – «Квадрат настроения». Он позволяет определить, в каком настроении (состоянии) дети пришли на занятие, а также какова эмоциональная динамика группы в ходе работы и по ее завершении.

Отметим, что этот инструмент в курсе «Социально-эмоциональное развитие детей» предлагается использовать поэтапно. Так, на второй год обучения на вводном занятии можно предложить детям сложить свой собственный «Квадрат настроения» как оригами. Представим ниже фрагмент УМК с описанием этого интересного упражнения (рис. 8)¹⁷.

Рис. 8. «Квадрат настроения»



Педагог раздаёт каждому ребёнку листы бумаги формата А4

Педагог. Перед вами лист бумаги. Что это за фигура? По каким признакам вы это определили? Как превратить прямоугольник в квадрат без линейки и ножниц? (Дети складывают квадрат.)

А теперь разделите, пожалуйста, получившийся квадрат на четыре равных квадрата без линейки и карандаша. Дети складывают квадрат вчетверо и разворачивают его.

Продолжим превращения. Представьте себе, что перед вами схема замка. Прямоугольную часть листа мы превратим в его крышу, а четыре квадрата будут его залами. Сколько получилось залов сверху; снизу; справа; слева?

Хозяин замка установил строгие правила: девочки могут находиться только в правой половине здания, а мальчики - только в левой. Те, у кого день рождения зимой и летом, может находиться на верхнем этаже, а у кого весной и осенью – только на нижнем. Найдите зал, в котором вам можно находиться, не нарушая правил.

Сменился хозяин – поменялись правила. Теперь на нижнем этаже могут находиться те, кто занимается спортом, а на верхнем – кто не занимается. Справа находятся те, кто любит рисовать, слева – те, кто к рисованию равнодушен. Найдите, где вы окажетесь теперь.

Представьте, что теперь в этом замке правила устанавливает Повелитель эмоций. Правила касаются нашего настроения. Сверху находятся те, кто чувствует в себе прилив энергии, а снизу – те, у кого ее не так уж много, поэтому они менее активны. Справа – те, кто оценивает свое настроение как приятное, а слева – те, кто испытывает неприятные эмоции. Люди могут перемещаться по залам в зависимости от своего настроения. Важно помнить: наверху – энергии много, внизу – мало, справа – приятно, слева – неприятно. Если бы вы прямо сейчас оказались в этом замке, то в каком зале? Нарисуйте себя внутри соответствующего квадрата.

Чтобы замок не выглядел таким скучным, раскрасьте его так, чтобы по его оформлению было понятно, для какого настроения предназначен каждый зал.

По окончании рисования дети показывают свои «Квадраты настроения», а в конце урока работы можно разместить на стене

Важные заметки

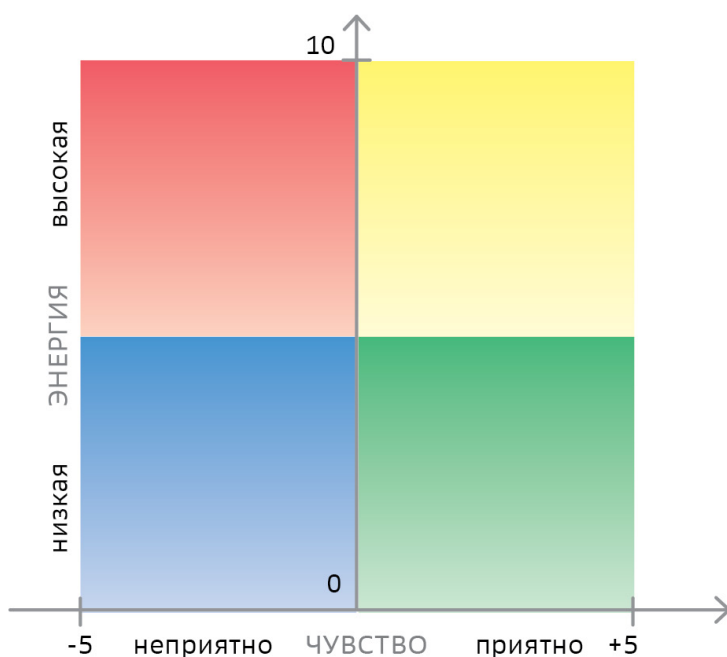
Если вы видите, что дети затрудняются в определении своего состояния, уделите этому дополнительное время. Помогите им с помощью наводящих и проясняющих вопросов: «Как вы чувствуете, сколько в вас энергии? Что тогда происходит с телом? Что хочется сделать? Как вы понимаете и чувствуете, что те эмоции, которые вы испытываете, приятны вам? (где в теле вы это чувствуете?)» Следующее упражнение поможет лучше прочувствовать разные состояния, представленные на «Квадрате настроения».

На всех последующих занятиях курса «Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста» необходимо прорабатывать «Квадрат настроения». В методическом пособии учителя вы найдете подробное описание упражнений с «Квадратом настроения» практически на каждом занятии.

¹⁷ [Макарчук А.В. Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. Второй год обучения: методическое пособие / Макарчук А.В., Горинова Е.В., Катеева М.И., Рычка Н.Е. – М.: Российский учебник, 2019. – С. 24.](#)

В рамках работы по [УМК «Школа возможностей»](#) обучающиеся возвращаются к этому инструменту и далее – в основной и старшей школе. По мере взросления детей их действия с «Квадратом настроения» становятся все более осознанными. Приведем ниже для сравнения фрагмент задания из курса «Развитие личностного потенциала подростков» для 5–7-х классов (рис. 9)¹⁸.

Рис. 9. «Квадрат настроения»



Педагог. Каково ваше настроение?

Я предлагаю вам воспользоваться простым инструментом для измерения средней температуры в классе: цветным квадратом – измерителем настроения. Он имеет два измерения. Первое, по вертикали, – это количество энергии: чем показатель выше, тем больше в вас энергии. Второе, по горизонтали, – говорит о том, насколько приятные эмоции вы сейчас испытываете: чем левее от середины шкалы, тем неприятнее, чем правее, тем приятнее. Прислушайтесь к себе, почувствуйте энергию, оцените степень приятности. Поднимите руки те, кто находится в синем секторе; в красном; в желтом; в зеленом...

А теперь назовите это состояние словом или словосочетанием, которое отразило бы его как можно точнее, запишите на стикере и приклейте его на доску в соответствующий сектор квадрата. Итак...

А теперь в парах поделитесь друг с другом тем, что повлияло на ваше актуальное состояние. На выполнение задания дается 3 минуты.

Вопросы для обсуждения

- Легко ли вам было определить свое эмоциональное состояние?
- Как вы это делали? На что вы обращали внимание?
- Изменилось ли ваше состояние после того, как вы поделились его причинами с соседом по парте? Почему?
- Для чего может быть полезен навык определения своего эмоционального состояния и понимания его причин?

Если ваши подростки не занимались по курсу «Социально-эмоциональное развитие», можно подробнее остановиться на описании измерителя настроения. Предложите им охарактеризовать каждый сектор квадрата, найти как можно больше эпитетов, названий эмоций и эмоциональных состояний для каждого сектора, вспомнить, когда обычно возникают эти эмоции. Хорошему пониманию и усвоению поможет телесная практика, когда вы предлагаете с помощью мимики и движений (взгляда, жестов, походки и др.) отразить состояние из того или иного сектора квадрата.



Как видим, подростки готовы более точно определять свои эмоции, подбирать эпитеты, описывающие их актуальное состояние, сопоставлять свое настроение и свои ощущения, оценивать, с какими действиями они могут быть связаны. В целом можно сказать, что подростки могут пользоваться этим инструментом в полном объеме.

Отметим особо: если педагог хочет понимать, каков эмоциональный фон занятия, иметь возможность учитывать этот фактор и до некоторой степени влиять на него, хорошим подспорьем может стать системная работа с «Квадратом настроения».

¹⁸ Катеева М.И. Развитие личностного потенциала подростков. 5–7 классы. Базовый модуль: методическое пособие. – М.: Дрофа, 2019. – С. 36–37.

Целеполагание: цели – задачи – результаты

Комментарий психолога

Целеполагание предшествует целедостижению и является, соответственно, одной из важнейших задач потенциала достижения или, точнее, находится на стыке между потенциалом самоопределения, в процессе которого может быть выбран вектор дальнейшего движения, и потенциалом достижения, отвечающим за реализацию выбранной цели.

В данном разделе будут описаны оба этих процесса – как постановка, так и достижение цели.

Безусловно, смысловым ядром организационного блока является целеполагание¹⁹. В педагогическом сообществе нет согласованной позиции как по всему комплексу целеполагания, так и по его отдельным элементам. Сегодня нередко используют «триединую цель занятия», которая существует в отечественной методике и дидактике с советских времен. Формулируется она «от учителя». Это означает, что педагог при подготовке урока ставит перед собой ключевые цели обучения (чему он научит детей), воспитания (какие качества сможет воспитать) и развития (какие умения и навыки сформирует или усовершенствует). Такой способ формулировки целей занятия активно критикуют с разных позиций. Некоторые оппоненты справедливо утверждают, что далеко не на каждом уроке нужны все три цели. Есть занятия по отработке навыков решения математических задач определенного типа или ориентации на местности с помощью компаса. Есть занятия, где в центре внимания обсуждение ценностной составляющей литературного произведения. Обучающимся необходимо сформулировать свое мнение о том или ином персонаже, а значит, в какой-то мере соотнести художественный образ со своими представлениями о добре и зле, правде и лжи и т. д. Есть занятия для изучения нового, на которых рассматриваются понятия, термины, характеристики, алгоритмы и т. д. Это только один аспект критики «триединой цели». Не менее серьезные требования предъявляют

к ней педагоги и психологи, являющиеся сторонниками системно-деятельностного подхода. Они справедливо утверждают: если мы хотим включенности обучающихся в познавательную деятельность, необходимо предоставить им возможность самостоятельно определять цели, иначе это будет деятельность педагога, которая совершенно не интересна школьнику или воспитаннику детского сада. И наконец, сами педагоги нередко относятся к целеполаганию как к формальной процедуре, не имеющей ничего общего с реальной жизнью. Цели и задачи формулируются для соблюдения установленных требований, ради галочки, а само занятие разрабатывается совершенно по другим принципам. Такое пренебрежение к целеполаганию приводит к нивелированию его ценности, формирует общий низкий уровень организационной культуры педагогической деятельности и уж тем более не способствует развитию личностного потенциала ни педагога, ни обучающихся.

Если развитие личности ребенка является для нас значимым результатом образовательной деятельности, то логично, чтобы при постановке целей именно педагог задался вопросом: «Зачем или ради чего я провожу данное занятие?». Конечно, обоснованным может быть и вопрос «Почему?», который связан с внешним источником, обращен в прошлое, к уже свершившимся событиям и сформулированным требованиям, написанным программам и учебникам, разработанным материалам и инструкциям. Ответом на этот вопрос может быть фраза: *«Делаю это, потому что.../из-за того, что...»* Иные акценты присутствуют при ответе на вопрос «Зачем?», связанный с внутренним источником целеполагания. Он в большей степени обращен к будущему и имеет значимое для спрашивающего ценностное наполнение. Меняется сам ответ: *«Делаю это, чтобы.../для...»*. Если в первом случае занятие проводится, чтобы освоить программу, изучить материал учебника, подготовиться к итоговой аттестации, то во втором случае речь идет о развитии (самостоятельности, уверенности, воображения, мышления и т. д.), расширении (кругозора, видения, словарного запаса и т. д.), углублении понимания (отдельных вопросов, понятий, тем,

¹⁹ Подробнее о целеполагании в предметном преподавании см.: Иоффе А.Н. Целеполагание в преподавании истории и обществознания // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 5. – С. 3–7.

явлений, событий, процессов и т. д.), получении опыта деятельности (исследовательской, проектной, творческой, групповой и т. д.). Поиск ответов на вопросы «Зачем?» и «Почему?» важен не только для педагога, но и для ребенка. В этом случае возможно возникновение того самого образовательного эффекта, связанного с осознанностью познавательной деятельности, постепенным переходом от традиционной модели образования к персонализированной.

Важно заметить, что в целеполагании выделяют преимущественно две основные стратегии: результативную (цель – перевернутый результат) и ценностную (цель – воплощение ценности в результате). Цель комплексной программы, такой, например, как Программа по развитию личностного потенциала, безусловно, должна быть с ценностной фокусировкой. Цели отдельных ее этапов или образовательных событий (занятий) правомерно формулировать в том числе как перевернутый результат. Представим сравнение этих двух стратегий в виде таблицы с примерами и короткими комментариями к точкам несовпадения (табл. 4).

Таблица 4. Стратегии целеполагания

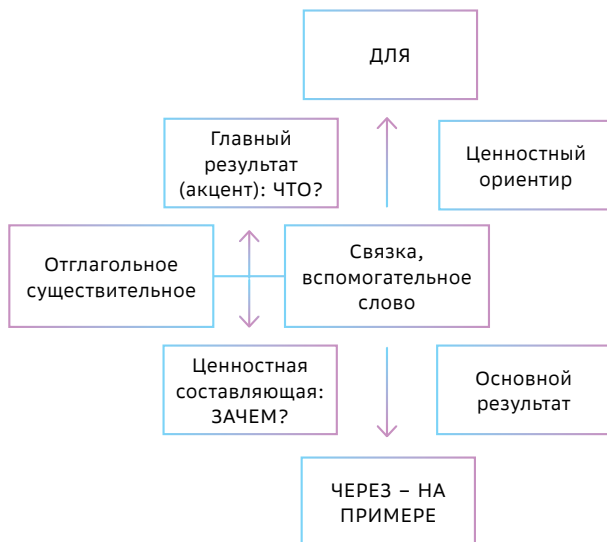
Результативная	Ценностная
Цель – очевидный для всех результат (например, победа в конкурсе)	Цель – достижение важной для человека ценности (например, обретение признания в сообществе в результате победы в конкурсе)
У человека много целей, которых он последовательно или параллельно достигает	У человека немного целей, нужно понять, какая из них является значимой на данном этапе
Цель достигается, результат может не сохраняться	Цель воплощается, и ее результат сохраняется
Точка достижения или недостижения цели ясна, конкретна и понятна	Сложно понять момент, когда делается решающий шаг к воплощению цели

При использовании БМК цель определяется как «идеальный, заведомо определенный результат человеческой деятельности, направленный на преобразование действительности в соответствии с осознанной человеком потребностью»²⁰. Поэтому важно понимать, что свои индивидуальные цели есть у каждого педагога при разработке им занятия, но они не всегда совпадают с целями обучающихся. Не только педагог, но и дети как субъекты образовательной деятельности должны понимать цели своей деятельности, ориентироваться на изменения в своем развитии, которые могут произойти в результате занятия. Здесь ключевым словом является «могут»: изменения происходят не автоматически, это процесс многосторонний, педагог только за счет собственных усилий не в состоянии обеспечить успех.

Цель занятия не стоит путать с целями ученика или учителя (это цель совместной деятельности), поэтому ее можно определить общими усилиями, но не поставить перед кем-то. Для формулировки цели предлагается использовать отглагольные существительные (развитие, становление, осознание, поддержка, расширение кругозора, понимание и т. п.), чтобы не путать ее с задачами. Затем добавляются две составляющие – значимый результат и ценностный ориентир. Например, цели могут быть обозначены как «понимание школьниками причинно-следственных связей при изучении реформ Петра I», «приобретение опыта логического мышления при решении квадратных уравнений», «развитие самостоятельности обучающихся при изучении природных зон Африки», «формирование речевой культуры школьников при использовании деепричастий» и т. п. Такой подход не означает отказа от конкретики, потому что в комплекс целеполагания включаются планируемые результаты занятия. Все сказанное показано в образном представлении и в виде последовательности действий при формулировании темы занятия на рис. 10. Ниже приведен вариант формулирования основного результата и ценностного ориентира (последовательность не имеет значения).

²⁰ Современный словарь по общественным наукам / Под общей ред. О.Г. Данильяна, Н.И. Панова. – М.: Эксмо, 2005.

Рис. 10. Конструктор формулирования цели



Возможные отглагольные существительные для формулирования цели в БМК:

- Восприятие
- Видение
- Определение
- Понимание
- Получение опыта
- Обоснование

При организации занятий цель может иметь тот или иной ориентир или акцент: дидактический, познавательный или учебный (связаны с компонентом знаний и предметными результатами образования); развивающий (связан с умениями и метапредметными результатами); воспитательный (относится в большей степени к личностным результатам обучения).

Формулируя цель, необходимо учитывать четыре основные ограничительные рамки: 1) временную (когда достигнуть, каким временем располагаем); 2) количественную (сколько целей ставить, как много их может быть реализовано за единицу времени); 3) инструментальную (какими средствами достичь цели) и 4) ценностную (что при этом самое важное).

Рефлективные вопросы по выдвижению целей

- Что конкретно вы ожидаете и намереваетесь получить от обучения?
- Как это согласуется с общими целями обучения в рамках конкретного предмета, специальности, школы, города или страны?
- Насколько эти цели соответствуют вашим ценностям? Насколько они важны?
- Кто будет определять степень достижения поставленных целей?
- С помощью каких процедур будет проводиться оценивание?
- Как повлияют на дальнейшую преподавательскую практику результаты оценивания?

Рис. 11. Риски целеполагания



Для этого важно удерживать в фокусе внимания основные характеристики цели:

- **Адекватность** (связка цели с оценкой ситуации и решаемой проблемой);
- **Релевантность** (связка цели и задач);

- **Достижимость** (конкретность, связка цели и планируемых результатов – пример несовпадения цели и планируемых результатов: *«Не знают они, что их влечет охота, а вовсе не добыча»*. Б. Паскаль);
- **Осознанность выбора цели** (сопоставление того, что хочешь получить, с тем, во что веришь: *«Бывает, однако, в жизни и так, что приходится делать выбор между тем, чего хочется, и тем, во что ты веришь»*. А. Хейли «Отель»).

Есть и другие способы формулирования целей – их можно использовать при проектировании занятия на основе БМК. Сегодня в педагогике для определения целей пользуется популярностью модель **SMARTER**. В этой технологии цель совпадает с конечным результатом действий. Такой способ описания пришел из менеджмента и проектного управления. Он включает следующие требования: конкретность, измеримость, достижимость, важность, определенность по срокам, возможность оценки и корректировки цели.

S – Specific («конкретность и ясность») – актуальность цели. Вопросы: «Чего именно мы хотим достичь?», «Что именно мы хотим улучшить/изменить?», «Это действительно наша цель?»

M – Measurable («измеримость») – данные: количественные абсолютные (измеряемые числами) или относительные (измеряемые в процентном соотношении). Вопросы: «Какие результаты будут указывать на реализацию цели?», «Сколько и чего мы хотим получить?», «Какие факты подтвердят, что цель достигнута?»

A – Achievable («достижимость») – цели должны быть и достижимыми, и достаточно амбициозными с учетом имеющихся ресурсов. Вопросы: «Сможем ли мы достичь этой цели?», «Не слишком ли она сложная/легкая?», «Что может помешать/помочь достижению цели?»

R – Relevant («согласованность, важность») – сочетание цели с основными планами и целями более высокого уровня, в нашем случае с целью реализации всей программы (предметного курса/воспитания/дополнительного образования и т. д.). Вопросы: «Для чего нам нужен этот результат?», «Соответствует ли эта цель общей цели курса/организации/образования в целом?», «Как сочетается эта цель с другими целями и задачами? Не противоречит ли она им?»

T – Time bound («определенность по срокам») – необходимость установления сроков для промежуточных и конечных итогов. Вопросы: «Сколько времени нам нужно для того, чтобы прийти к успеху?», «Когда должен быть получен запланированный результат?»

E – Evaluate («возможность оценки на каждом этапе») – в ходе реализации цели оценивается ее достижение на каждом из этапов, желательны регулярность и корректность оценивания в процессе продвижения к цели. Вопросы: «Насколько удалось продвинуться в достижении цели?», «Что удалось сделать, а что еще осталось?»

Комментарий психолога

Для адекватной, корректной оценки перечисленных параметров цели, которую ставит перед собой субъект, важны такие личностные ресурсы потенциала достижения, как планирование и контроль, а еще отчасти оптимизм, который как раз связан с построением реалистичных прогнозов, а не приводит, вопреки распространенному мнению, к переоценке собственных шансов на успех.

R – Reviewed («возможность пересмотреть, скорректировать») – характеризует гибкость цели, допускает возможность переформулировать, уточнить цель по результатам оценки степени ее реализации. Вопросы: «Что стоит уточнить, изменить в цели по ходу работы?», «Какие коррективы внесем в поставленную цель по итогам оценки ее реализации?»

Комментарий психолога

Возможность пересмотра, корректировки цели обеспечивается чувствительностью к обратной связи и в некоторых случаях отказом от цели как личностными ресурсами потенциала достижения.

Важно понимать, что в целеполагании необходимо удерживать субъектную позицию. Педагог может определить цели своей деятельности на уроке, однако при этом необходимо помнить, что наши самые благие намерения дети не всегда воспринимают как личностно значимые ориентиры и тем более не принимают их в качестве собственных целей. В персонализированной модели образования предлагается формулировать цели на языке обучающихся²¹. Авторы обращаются к теории Л. С. Выготского о зонах ближайшего развития и справедливо утверждают, что у каждого ребенка они свои, как и свои интересы и стиль работы, вследствие чего предлагается как минимум предоставить детям возможность выбирать темп освоения учебного материала и уровень сложности задания. Для этого потребуется дать обучающемуся некоторые ориентиры, с помощью которых он сможет выстроить свою, персонализированную траекторию обучения. Формулируя образовательные цели, важно фокусироваться на трех основных вопросах:

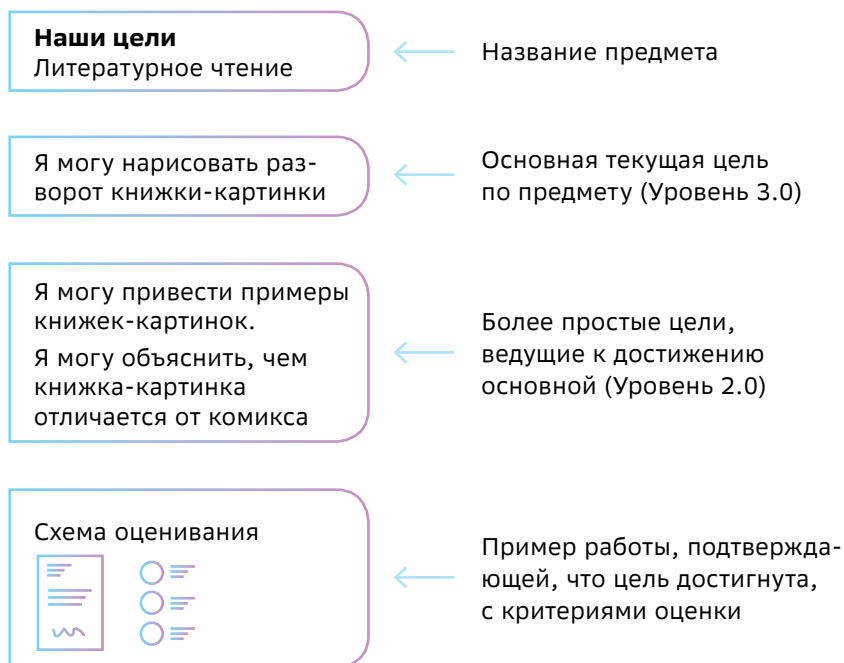
- Чего требуется достичь (целевой уровень)?
- Какие более простые знания и умения для этого надо освоить (базовый уровень)?
- Как можно применить достигнутые результаты, развивать их дальше (сверхцелевой уровень)?

Таким образом складывается шкала учебной цели – структурированный по уровням ожидаемый результат. Такая цель-шкала может быть для обучающегося одновременно:

- Ориентиром, как и куда двигаться в учении;
- «Дорожной картой» для организации самостоятельной учебной деятельности и освоения элемента за элементом;
- «Переговорной базой» для обсуждения достижений и перспектив с педагогом.

Приведем здесь в качестве примера вариант постановки цели для обучающихся в начальной школе (рис. 12).

Рис. 12. Пример постановки цели для обучающихся в начальной школе



²¹ См.: Шкалирование учебных целей в персонализированной модели образования: методическое пособие / Под ред. Е.И. Казаковой. АНО «Платформа новой школы». – М.: 2019. – 48 с.

Формулировки целей начинаются со слов «я могу». Так ребенку становится понятно, что он должен уметь и как спланировать работу, чтобы достичь текущей цели. Кроме того, обучающиеся понимают, что если не справятся с целевым уровнем (уровнем 3.0), то им нужно вернуться на ступеньку ниже, к цели базового уровня (уровень 2.0).

Инициатива учения при этом исходит от самих детей, потому что они понимают, к чему стремятся и как к этому прийти.

Комментарий психолога

Такой подход вносит существенный вклад в развитие потенциала самоопределения. При такой работе с целями происходит не только освоение новых инструментов и совершенствование в выполняемой деятельности, но и познание ребенком самого себя.

Педагог же использует данные цели как ориентир для разработки или подбора соответствующих заданий. Авторы персонализированной модели образования справедливо считают, что ребенок только тогда может работать эффективно, когда цели образования становятся целями его собственной деятельности, тогда он понимает их смысл, способен оценить трудозатраты и степень достижения результата. Собственно, тогда и мы можем говорить о развитии личностного потенциала на данном занятии.

В персонализированной модели образования обучающиеся не только формулируют цели каждого отдельного занятия, но и определяют общее видение. Класс совместно обсуждает, почему важно ходить в школу и ради чего это нужно делать, а также решает, какие принципы и правила ученики готовы соблюдать. Для этого принимается «кодекс взаимодействия обучающихся» – «живой» документ, который размещается в публичном пространстве (в доступном для всех месте в классе) и к которому можно и нужно возвращаться на протяжении всего учебного года, при необходимости обсуждая и внося правки (рис. 13).

Рис. 13. Общее видение класса



Общее видение

Мы ходим в школу, чтобы учиться, узнавать новое и заводить хороших друзей!



Кодекс взаимодействия

Мы, ученики 3 «Б» класса, постараемся:

- Быть самостоятельными
- Слушать друг друга
- Быть открытыми новому

Если цели занятий связаны с нашими ценностными ориентирами и конечным результатом, то задачи в большей степени обращены к процессуальной и инструментальной сторонам организации занятия. Тем не менее они должны быть связаны с целью и ориентироваться на нее. Задачи отражают аспекты деятельности на каждом из запланированных этапов и не сводятся к конкретным заданиям. Здесь ключевым является ответ на вопрос «Что сделать?», а при формулировании задач предпочтительнее использовать глаголы (объяснить, организовать дискуссию, провести игру, предоставить информацию, обобщить результаты работы, сравнить разные подходы, оценить полученные ответы и т. п.). Обратим внимание на то, что задачи педагога и обучающихся сопоставимы, но не тождественны. Выполнение задачи обычно подразумевает конкретный результат, который позволяет оценить успешность завершенной работы. Так, для достижения цели развития самостоятельности обучающихся при изучении природных зон Африки учитель трансформирует собственную задачу в организацию самостоятельного поиска учащимися информации о природных зонах региона. Посмотрим на примеры в табл. 5.

Таблица 5. Примеры формулирования задач занятия для педагога и обучающихся

Задача для учителя	Задача для обучающихся
<p>Организовать обсуждение с обучающимися причин начала реформ Петра Великого</p>	<p>Высказать мнение о причинах начала реформ Петра Великого (от педагога)</p> <p>Участвовать в дискуссии о причинах начала реформ Петра Великого, чтобы почувствовать себя увереннее в публичных выступлениях (от ученика)</p>
<p>Объяснить особенности математического моделирования текстовых задач</p>	<p>Узнать об особенностях математического моделирования текстовых задач (от педагога)</p> <p>Понять, как можно перевести текстовую задачу на язык математики для ее последующего решения (от ученика)</p>
<p>Организовать самостоятельный поиск обучающимися информации о природных зонах Африки</p>	<p>Самостоятельно получить информацию о природных зонах Африки (от педагога)</p> <p>Научиться самостоятельно находить информацию о природных зонах Африки, чтобы знать, что следует учитывать, если собираешься в путешествие по новым для тебя странам и континентам (от ученика)</p>
<p>Провести сравнение различных речевых оборотов с точки зрения языковой грамотности</p>	<p>Сравнить речевые обороты с точки зрения языковой грамотности (от педагога)</p> <p>Научиться распознавать грамотные и неграмотные речевые обороты, чтобы стать культурным человеком (от ученика)</p>
<p>Развивать навыки оценивания обучающимися собственной работы на уроке/занятии</p>	<p>Оценить результаты своей работы (от педагога)</p> <p>Научиться самостоятельно оценивать результаты выполненной работы, находить собственные ошибки и недочеты, чтобы понимать, над чем еще предстоит работать (от ученика)</p>
<p>Использовать рефлексивный прием «Дерево ожиданий» при обсуждении итогов занятия</p>	<p>Высказать свое мнение об ожиданиях от занятия и их реализации (от педагога)</p> <p>Сравнить свои ожидания от занятия и достигнутые результаты, чтобы понимать, в чем польза проведенного занятия (от ученика)</p>

Задачи могут быть дидактическими (обучающими), рефлексивными, организационными, ценностными и др. Они показывают пошаговое движение к реализации цели. Вместе с тем выполнение задачи имеет конкретный результат – служит проверкой успешности действий. Важно, чтобы задачи выдвигались не отдельно, а с учетом цели и планируемых результатов занятий.

Задачи могут быть поставлены педагогом или определены самими обучающимися. Во втором случае стоит говорить о поддержке саморегуляции, выборе и осознанности познавательных действий, что чрезвычайно важно для тех педагогов, кто стремится к развитию личностного потенциала обучающихся.

Чтобы качественно определить задачи, можно воспользоваться шпаргалкой для педагога «Неадекватные и соответствующие цели задачи», представленной ниже (табл. 6).

Шпаргалка для педагога

Таблица 6. Неадекватные и соответствующие цели задачи

Неадекватные задачи	Соответствующие цели (точные) задачи
Не согласованные между собой (разобщенные, не имеющие логической взаимосвязи)	Дробные (мелкие, близкие к заданиям)
Непосильные (перегруженные, излишне укрупненные и объемные, приближающиеся к целям)	Не обеспеченные ресурсами (отсутствие механизмов и базы реализации)
Логически построенные (согласованные)	Связанные с целями и ожидаемыми результатами
Обеспеченные ресурсами	Комплексные (но не глобальные и дробные)
Носящие инструментальный характер (конкретные)	

Рассмотрим некоторые примеры формулирования задач для педагога на занятии.

Примеры формулировок задач на занятие для педагога

- Обсудить причины начала реформ Петра Великого;
- Объяснить особенности решения задач с квадратными уравнениями;
- Провести сравнение речевых оборотов с точки зрения языковой грамотности;
- Организовать оценивание обучающимися собственной работы на уроке;
- Использовать рефлексивный подход при обсуждении занятия;
- Организовать проведение исследования по...;
- Обобщить информацию по теме занятия;
- Организовать работу обучающихся по выдвижению гипотез относительно...;
- Оценить результаты работы обучающихся;
- Провести анализ информации по теме...;
- Продемонстрировать алгоритм выстраивания доказательства...;
- Поставить проблему и проверить ее понимание обучающимися.

Предлагаем обратить внимание на те формулировки, которые используют для постановки педагогической задачи авторы УМК «Социально-эмоциональное развитие». Подчеркнем, что приводятся примеры задач педагога по работе с обучающимися в начальной школе и с дошкольниками.

Формулировки задач педагога на занятии (на примере УМК «Социально-эмоциональное развитие»)

- Обсудить с детьми, какие ситуации вызывают грусть у них самих и у других людей.

- Помочь детям сравнить причины собственной радости и радости других людей.
- Организовать обсуждение важности эмоции «страх».
- Помочь обучающимся понять ситуативную обусловленность эмоций.
- Создать возможности для освоения детьми одного из способов овладения страхом.
- Помочь детям получить представление о групповых действиях и их последствиях.
- Познакомить обучающихся с экспресс-техникой мобилизации.
- Помочь детям актуализировать наиболее значимые события из жизни класса в прошедшем учебном году и поделиться друг с другом эмоциями, связанными с этими событиями.
- Отработать умение распознавать эмоции героев мультфильма по мимике, жестам и движениям.
- Помочь детям принять правила, действующие в группе.
- Актуализировать знания обучающихся о мимических проявлениях грусти.
- Расширить словарь обучающихся, пополнить его 2–3 новыми понятиями из области эмоций.

Как видно из примеров, задачи носят инструментальный характер (например, познакомить с экспресс-техникой мобилизации), обеспечены ресурсами (отработать умение распознавать эмоции героев мультфильма), являются комплексными (обсуждение важности эмоции «страх» предполагает пошаговое разворачивание продуманных педагогом действий). Безусловно, каждую из названных задач можно сопоставить с целями соответствующих занятий и обнаружить их взаимосвязь.

В структуру целеполагания в качестве важной составляющей входят планируемые (ожидаемые) результаты. В отличие от целей,

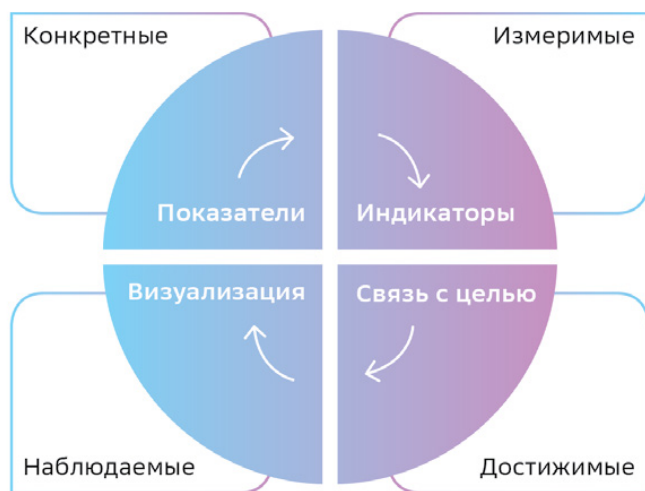
они предельно конкретные, проверяемые, отвечают на вопрос «Какие изменения произойдут?». Если мы говорим о компоненте знаний, то по итогам занятия обучающиеся должны назвать определенные теории или факты, дать характеристики явлениям, сформулировать основные причины событий, найти требуемое на карте, назвать принципы структурирования, процитировать высказывание и т. п. При этом ясно, что знания и умения тесно связаны между собой и разделить их на практике невозможно. Метапредметные результаты могут быть ориентированы на развитие умений анализировать, считать, ранжировать, отбирать, играть роль, конструировать, идентифицировать, обсуждать и т. д. Наконец, третья большая группа – личностные результаты – относится к выработке ценностных ориентиров и собственного отношения к чему-либо (кому-либо), когда обучающиеся высказывают мнение, занимают позицию, выражают сомнение, делают выбор, оппонируют и т. п. Планируемый результат – более формализованный, сформулированный заранее. Он воплощает интеллектуальное предвидение развития событий. Ожидаемый результат – менее формальный, ситуативный, связанный с ощущениями.

М. А. Пинская в учебном пособии о формирующем оценивании приводит точную иллюстрацию необходимости согласовывать цели и результаты, чтобы адекватно оценивать учебные достижения: «Цель вводного курса астрономии определяется так: “Ученики понимают процесс смены времен года”. Но как можно измерить это понимание? Сделать учебную цель более измеряемой возможно, если идентифицировать определенные результаты, которых можно ожидать от учеников, “понимающих” процесс смены времен года. Например, так: ученик может “дать определение времени года” и “различает влияние отдельных факторов, таких как наклон земной оси и расстояние до Солнца”»²².

Планируемые результаты занятия соотносятся с конкретными целями, что позволяет оценить успешность выполнения задач. Результаты включают количественные и качественные показатели, они проверяемы, могут уточняться в ходе совместного обсуждения

в начале работы (возвращение к ним в конце занятия в рамках рефлексии представляется интересным приемом). Их характеристика представлена на рис. 14.

Рис. 14. Характеристика планируемых (ожидаемых) результатов занятия



Есть множество инструментов, которые помогают педагогам организовать обсуждение с обучающимися ожидаемых результатов. Приведем здесь в качестве примеров лишь некоторые из них.

Прием «Дерево ожиданий и опасений»

Обучающиеся получают красные и зеленые стикеры. На зеленых они пишут свои ожидания от занятия, на красных – опасения. Все стикеры размещаются на дереве ожиданий и опасений, изображенном на плакате. Это может быть картинка из интернета или рисунок от руки. Можно совместить зеленую зону ожиданий и красную зону опасений на одном дереве, как это показано ниже, на рис. 15, либо предложить два изображения.

²² Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. – М.: Логос, 2010. – С. 28.

Рис. 15. Пример изображения для приема «Дерево ожиданий и опасений»



В ходе занятия и после него «ожидания» могут быть сняты с дерева, если их удалось реализовать, а если нет, то они остаются на дереве до следующего занятия. То же касается и «опасений»: те, что не реализовались, снимаются и размещаются под деревом, те, что оправдались, сохраняются на своих местах. В конце занятия у всех участников есть возможность посмотреть на результаты с точки зрения собственных индивидуальных ожиданий и опасений.

Прием «Мои ожидания»

Прием «Мои ожидания» близок по смыслу к «Дереву ожиданий и опасений». После представления темы или названия занятия и до начала рассмотрения содержания педагог предлагает обучающимся определить их ожидания, письменно или устно ответить на вопросы или продолжив заготовленные для урока фразы (они

относятся к личностным, метапредметным и предметным результатам). Варианты представлены в табл. 7.

Таблица 7. Прием «Мои ожидания»

Вопросы	Фразы
Почему мне полезно это знать?	Что от меня для этого потребуется?
Что мне хотелось бы узнать об этом?	Хочу узнать _____
Будет полезно _____	Планирую сделать (научусь) _____

В конце занятия важно оставить время для итоговой рефлексии озвученных ожиданий: что было реализовано и что нет, а также почему не удалось реализовать все ожидания.

Комментарий психолога

Подобная работа становится возможной благодаря системной рефлексии (ресурс трансформации потенциала самоопределения) и чувствительности к обратной связи (ресурс саморегуляции потенциала достижения). Одновременно развивая оба этих навыка, данная работа укрепляет потенциал жизнестойкости за счет четкой локализации зон роста и обозначения своих достижений, на которые можно более осознанно опереться в ходе последующей деятельности.

Полезным может быть определение ступеней результативности обучения на основе таксономии Блума. С одной стороны, этот инструмент может служить индикатором качества обучения (чем выше обучающиеся смогли продвинуться от первой до шестой ступени,

тем выше их образовательные результаты), с другой – важно понимать: чтобы оказаться на шестой ступени, необходимо преодолеть предшествующие. Это значит, что при планировании результатов не стоит забывать про определенную последовательность шагов для достижения результата.

Напомним, что при проектировании занятия с акцентом на развитие личностного потенциала педагогу очень важно построить связи между всеми элементами целеполагания – названием занятия, целью, задачами, ожидаемыми результатами.

Комментарий психолога

Логичность, выстроенность, понятность структуры занятия(-ий) и всей системы ожиданий учащегося и требований к нему имеет также важный психологический эффект – позволяет ребенку почувствовать (или повысить) субъективный контроль над тем, что происходит с ним в процессе обучения.

Напомним, что внутренний локус контроля, автономия являются ресурсами устойчивости потенциала самоопределения. Также, согласно теории Э. Диси и Р. Райана, автономия является одной из предпосылок внутренней мотивации, то есть основанной на интересе к выполняемой деятельности как таковой, что важно для развития потенциала достижения.

В качестве примера приведем целевой блок одного из занятий по курсу «Социально-эмоциональное развитие». В данном случае мы сознательно даем пример из [УМК «Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста»](#), чтобы продемонстрировать потенциал преемственности между различными уровнями общего образования (в данном случае дошкольным и начальной школы).

УМК «Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста»

Занятие 17. Тема: «Вместе интереснее: регуляция эмоций и поведенческих проявлений при взаимодействии в группе».

Цель занятия: создание условий для развития у ребенка навыков социального взаимодействия и сотрудничества. Задачи и планируемые результаты приведены в табл. 8.

Таблица 8. Задачи и планируемые результаты занятия «Вместе интереснее: регуляция эмоций и поведенческих проявлений при взаимодействии в группе»

Задачи	Планируемые результаты
Помочь детям получить представление о групповых действиях и их последствиях	Ребенок понимает и идентифицирует ситуации в группе, которые могут вызвать приятные и неприятные эмоции
Содействовать пониманию детьми необходимости договариваться в группе	Ребенок проявляет открытость к сотрудничеству со сверстниками, идет на контакт, взаимодействует со всеми детьми группы
Помочь детям принять правила, которые будут действовать в группе	Ребенок осознает важность правил в группе и соблюдает их

В завершение краткого обзора методических инструментов обратимся к цитате. Ее автор, профессор права Пенсильванского университета Ричард Шеллом, ставший всемирно известным благодаря своим книгам «Большая книга переговоров. Стратегии, сценарии, кейсы», «Удачные переговоры. Уортонский метод» и «Стратегия успеха», сказал:

«Вы должны игнорировать любой результат: и хороший, и плохой, если он достигнут путем недостаточных, половинчатых усилий. И должны гордиться любым результатом, который является следствием тяжелого и упорного труда, даже если он далек от того, на что вы рассчитывали».

Комментарий психолога

Это также можно соотнести с одним из важных признаков качественного отбора: человек воспринимает собственный выбор как совершенный качественно, если он сам предпринял осознанные усилия, чтобы выбрать наиболее удовлетворяющий его вариант, а не совершил выбор наудачу, наугад.

Это утверждение соотносимо с трехмерной моделью хорошего по Д. А. Леонтьеву: хорошая жизнь складывается из 1) позитивных эмоций, удовлетворенности, 2) осмысленности (своей жизни, действий) и 3) личного вклада, усилия.

Озвученный тезис также подтверждает известную теорию потока М. Чиксентмихайи: достижение крайне ресурсного и продуктивного состояния потока возможно при выполнении деятельности, требующей посильных, возможно, даже приятных усилий²³.

Инструкции на занятии

Инструкции и пояснения, которые необходимы для лучшего понимания обучающимися требований к согласованности действий, относятся к организационному блоку занятий. Оптимально не только озвучивать их, но и давать в текстовом формате. Таким образом создаются правила работы, которые позволят достичь общего согласия и способствуют большей прозрачности и пониманию происходящего.

Задачи педагога, дающего инструкции, состоят в том, чтобы показать общий объем задания, установить коллективный или индивидуальный формат выполнения, определить время и место, перечислить требования к оформлению работы, дать информацию о критериях оценивания, проверить понимание. Задачи обучающихся, получающих задание, – задать уточняющие вопросы, зафиксировать основные требования и при необходимости воспроизвести их.

Инструкции могут касаться самых разных видов деятельности, таких как работа в группе, игра (общая активность), установка по занятию в целом, оценивание, поиск информации, проведение опыта (эксперимента), формулирование вопросов (выводов), общение, проектная работа, подготовка домашнего задания, использование определенной формы работы или формата представления ее результатов, создание электронной презентации, ознакомление с правилами техники безопасности и безопасного поведения (в помещении, на улице и т. д.), индивидуальное или групповое выполнение алгоритмов, заданий и решение задач.

Приемы развития умений обучающихся при инструктировании

- Соблюдение имеющейся инструкции (выполнение требований);
- Самостоятельное формулирование инструкции для себя или окружающих;
- Оценка инструкции по заданным критериям и показателям;
- Формулирование собственных критериев и показателей для оценки инструкции;
- Создание правил и алгоритмов по выполнению поставленной задачи.

²³ Фам А.Х., Меньщикова (Эпельман) А.А. Экзистенциально-деятельностный взгляд на проблему качества выбора // VII Всерос. научно-практич. конф. по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, А.Х. Фам. – М.: Смысл, 2019. – С. 103–107.

[Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18–37.](#)

Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. – 461 с.

Важные нюансы при подготовке инструкции

- Степень детализации содержания инструкции (вопросы: «Стоит ли включать в инструкцию понятия и их расшифровку, дополнительные тексты, схемы, иллюстрации и др.?», «Нужно ли давать образцы выполнения задания?», «Должен ли входить в инструкцию оценочный инструментарий?» и т. д.);
- Уровень контроля в соответствии с особенностями решаемой задачи: от максимального (необходимость обеспечения безопасности, высокий уровень сложности и комплексность задачи и т. д.) до минимального (простая и/или знакомая задача, не сопряженная с рисками для жизни и здоровья детей; творческая задача, требующая наибольшей свободы для поиска интересных решений);
- Степень регламентации предстоящей работы: от указаний на общую рамку задания до расписания пошагового выполнения;
- Субъект(-ы) осуществления контроля: внешнее регулирование процесса со стороны педагога, экспертов или внутреннее – со стороны обучающихся.

Типичные ошибки при инструктировании

- Многочисленные уточнения, изменение условий и правил по ходу выполнения, разные редакции инструкций у разных групп и т. д. (все это приводит к девальвации заданий);
- Внутренние противоречия в инструкциях: требования не связаны друг с другом или вступают в конфликт;
- Неопределенность понятийного аппарата: используются многозначные термины, непонятные слова;
- Пренебрежение проверкой понимания инструкции и получением обратной связи от участников события (часто это является следствием неготовности к вопросам или небрежного отношения к формулировке задания);
- Непонятность процедур и правил оценивания (отсутствие ука-

заний по процедуре оценивания, по критериям и показателям; нечеткость, интуитивность и ситуативность оценки);

- Размытость результата и отсутствие договоренностей о видении итога (возможно, в зависимости от решаемой задачи от педагога потребуется уточнить образец или шаблон);
- Использование неподобающего тона (например, приказного) или оценочных суждений («сделайте как надо, а не как всегда»).

Примеры качественных инструкций из УМК «Социально-эмоциональное развитие» для дошкольников и обучающихся в начальной школе

Игра «Танец эмоций»

Педагог: «Сейчас мы потанцуем под музыку. Встаньте в пары друг напротив друга, но не беритесь за руки. Я буду показывать вам изображения лиц с разными эмоциями, а вам в парах нужно будет изобразить эти эмоции в движении. Обращайте внимание на движения своего партнера».

Педагог использует карточки с изображением лиц, на которых отражены эмоции грусти, радости, страха, злости, интереса и удивления. Еще один вариант задания на определение эмоций представлен на рис. 16.

Рис. 16. Вариант задания на определение эмоций



Игра «Солнышко светит на того, кто...»

Педагог: «Сегодня мы постараемся лучше узнать друг друга и расскажем о себе. Смотрите, к нам в гости пришло любопытное солнышко (достает изображение/игрушку). Ему тоже интересно познакомиться с вами. Я буду говорить, на кого светит солнышко, и, если это про вас, нужно хлопнуть в ладоши и поменяться местами с тем, кто тоже хлопнул. Попробуем?»

Солнышко светит на того...

... у кого зеленые глаза;

... у кого есть братья и сестры;

... кто любит кататься на велосипеде;

... у кого дома есть питомец.

«Собери рюкзак в поход»

Педагог: «Давайте поговорим о туристском снаряжении – предметах, необходимых в походе. Какое снаряжение вы знаете? (Палатка, навес, колышки для палатки, оборудование для костра, веревка, аптечка.) Этим снаряжением будет пользоваться вся группа. А что каждый турист положит в свой рюкзак? (Коврик, кружка, ложка, миска, туалетные принадлежности, головной убор, дождевик, компас.) Вот несколько правил укладки рюкзака:

- К стенке рюкзака, прилегающей к спине, кладут мягкие вещи;
- На дно кладут тяжелые вещи, а сверху – легкие;
- Все вещи кладут в пакеты, чтобы они не промокли.

Рассмотрите предметы на картинке. Какие из них вам понадобятся в походе? Зачеркните все лишнее. Дорисуйте то, что может вам еще понадобиться».

Упражнение «Удивительная кошка»

Педагог: «Прочитайте вместе с близкими стихотворение Даниила Хармса “Удивительная кошка”. Договоритесь, кто будет читать стихотворение, а кто показывать жестами и движениями, что чувствует кошка, как меняется ее настроение и почему. Нарисуйте героиню стихотворения в один из моментов. Расскажите об удивительных животных, которых вы встречали в своей жизни».

*Несчастливая кошка порезала лапу –
Сидит и ни шагу не может ступить.
Скорей, чтобы вылечить кошкину лапу,
Воздушные шарики надо купить!
И сразу столпился народ на дороге –
Шумит, и кричит, и на кошку глядит.
А кошка отчасти идет по дороге,
Отчасти по воздуху плавно летит!*
(Д. Хармс)

В процессе хорошо спланированного и реализованного на практике организационного блока занятия педагог и обучающиеся могут совместно выйти на достижение важных для себя результатов, которые проявятся:

- В выработке норм и правил взаимодействия;
- В установлении процедур, определении механизмов взаимодействия и создании комфортного образовательного пространства;
- В умении видеть цели и формулировать задачи;
- В ориентации деятельности на ожидаемые результаты;
- В планировании своих действий;
- В ответственном отношении к деятельности (перед собой и окружающими);
- В проявлении самостоятельных умений и навыков в образовании (самопознание и самообразование);
- В понимании собственной образовательной траектории и потребностей;
- В готовности к саморазвитию и самоопределению.

Основные выводы. В организационном блоке большое значение уделяется позитивному эмоциональному фону и доверительной атмосфере занятий. Учет этой важной составляющей быстрее приведет к достижению образовательных целей.

Комментарий психолога

Привязывая данные результаты к развитию конкретных личностных ресурсов, «обслуживающих» структуры личностного потенциала, упомянем о предпосылках потенциала достижения (усердие, настойчивость, планирование, самоконтроль, чувствительность к обратной связи, отказ от цели и мотивация) и потенциала выбора и самоопределения (системная рефлексия, смысл), развитие которых возможно благодаря грамотно проведенному организационному блоку занятия.

Целеполагание является важным этапом планирования занятий, позволяющим осознанно подходить к педагогической деятельности и процессам обучения и воспитания в целом. Оно включает комплекс действий педагога по определению целей, задач и планируемых результатов. Также важно дать обучающимся возможность определить собственные цели на конкретном занятии, что позволит им осознать, для чего стоит освоить то или иное содержание, выполнить определенное задание или включиться в индивидуальную или совместную деятельность.

Педагогу следует обращать особое внимание на четкость и содержательность инструкций. При этом важно стимулировать обучающихся задавать уточняющие вопросы для лучшего понимания смысла задания, видеть образ планируемого результата и успешнее продвигаться к нему.

1.3.

Мотивационный блок занятия

Человеку интересно узнавать новое и изменяться. Без признания этого постулата система образования превратилась бы в орудие принуждения и аппарат надзора. Между тем развитие личностного потенциала обучающихся является для образования ключевым, а мотивационный блок тесно соотносится с эмоциональным фоном занятия. Кроме того, мотивация обучающихся к познавательной деятельности напрямую связана с успешностью их самостоятельной работы на занятии, что и позволяет достигать поставленных целей.

Само слово «мотивация» происходит от латинского *movere* – «двигать», «толкать». Под нею подразумеваются внутренние и внешние побуждения, вызывающие активность человека, определяющие ее формы, границы и устремленность. Это осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие человека к определенным действиям и определяющие их направленность к цели. Нередко для обозначения этапа мотивации к учебной (познавательной) деятельности используется и понятие «актуализация». Здесь можно говорить о совокупности внутренних и внешних движущих сил учебной деятельности, придающих обучающимся осознанность и направленность действий, а также ориентированность на достижение определенных результатов. Мотивы нередко путают со стимулами или же сводят процесс мотивации к стимулированию. Это не совсем правильно. Есть разница между продуктивной внутренней (автономной, личностно отнесенной) и непродуктивной внешней (регулируемой оценками извне) мотивацией, достигаемой в том числе через стимулы.

Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов и во многом индивидуально. Мотивы, которые занимают ведущее место, постоянно актуализируются и существенно влияют на деятельность человека, называются действующими. Мотивы, которые незначительно влияют на действия человека, можно назвать потенциальными. В психолого-педагогической науке мотивы разделяют также на познавательные (направленность на содержание учебного материала) и социальные (стремление взаимодействовать с другими людьми)²⁴, но граница между ними достаточно условна. Такое разделение интересно прежде всего для педагогической деятельности, так как обособляет познавательную и социальную мотивацию и позволяет исследовать особенности каждой из них, а кроме того, и способы, влияющие на их изменение.

Особенностью *познавательной мотивации* является прямая связь с постановкой проблемы, которая задает определенное противоречие, позволяющее рассматривать тему с разных позиций и ак-

²⁴ Классификация учебных мотивов по А.К. Марковой. См.: Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

центрировать внимание на важных аспектах содержания. Постановка проблемы, или проблематизация, становится стартом при разворачивании деятельности в рамках информационного и практического блоков занятия. Подчеркнем, что мотивация не является оторванным от тематики занятия дополнительным элементом, позволяющим обучающимся расслабиться и повеселиться (такой подход провоцирует включение в занятие искусственных конструкций и в целом девальвирует назначение мотивации).

Социальные мотивы реализуются в том числе через понимание социальной значимости познания (долг и ответственность), стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими (авторитет и лидерство), получение их одобрения (внимание и поддержка), желание взаимодействовать с окружающими, в том числе с образовательными целями.

Следует отметить, что в процессе обучения и воспитания *мотивацию часто рассматривают также в двух аспектах* – как общее отношение к учебной деятельности и как конкретный способ/прием/инструмент для пробуждения интереса к определенной теме, обсуждаемой на занятии. С этой точки зрения мотивацию можно разделить на долгосрочную и краткосрочную, а разница между ними будет состоять в степени устойчивости и напряженности.

Способы пробуждения интереса к познанию могут быть различными. Рассмотрим табл. 9, в которой представлены полярные по своей сути мотивы активности обучающихся на занятии.

Мотивы из правой части таблицы, как правило, не работают на долгосрочную перспективу. Для получения длительного мотивирующего эффекта правильнее опираться на мотивы, представленные в левой части, и в соответствии с этим выбирать педагогический инструментарий. Если мы пытаемся создать непродуктивную внешнюю мотивацию, рассматриваемую прежде всего как результат избегания наказания, мы попадаем в ловушку мнимой мотивации: в ней делается ставка на определенные внешние факторы (например, ЕГЭ и ОГЭ), которые зачастую ситуативны и нестабильны.

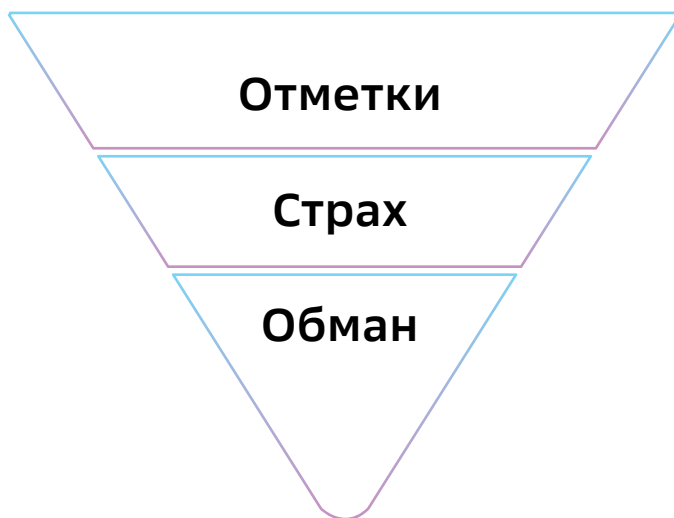
Таблица 9. Мотивы активности на занятии

Продуктивная внутренняя и внешняя мотивация	Непродуктивная внешняя мотивация
Познавательный интерес	Выполнение обязанности или требований взрослых (например, хорошо учиться)
Развитие (движение) – преодоление затруднения (нахождение способа решения трудного задания), приобретение нового умения, качества и т. д.	Давление и манипуляции окружающих («если будешь плохо учиться, станешь дворником»)
Личностно ценный и значимый конкретный результат (например: похвала за конкретную работу, благодарность за помощь, другая конструктивная обратная связь)	Наказание в виде низкой отметки, замечания, критики
Признание/приобретение авторитета в группе	Боязнь быть аутсайдером
Поддержка окружающих	Публичное порицание
Успешное выступление на соревнованиях, которое воспринимается как личный успех (это может быть не только абсолютная победа, но и личное продвижение в результатах, соревнование с самим собой)	Поражение в конкурентной борьбе (проигрыш)

Подчинение признается более важным, чем интерес, происходит навязывание мотивов и манипуляция мнением обучающегося, что в конечном итоге приводит к формализму и пиететному отношению к отчетности, для сегодняшней школы выраженной в соответ-

ствующих отметках. В свою очередь для ребенка хорошие отметки становятся способом избежать давления извне, плохие удручают и пугают его, и ради отметок он готов пойти на подлог и обман (рис. 17). Эту проблему в статье «Почему школьники не хотят учиться?», опубликованной в журнале «Образовательная политика», поднимает крупнейший в России специалист в области мотивации, доктор психологических наук, профессор МГУ Т. О. Гордеева²⁵.

Рис. 17. Возможное влияние отметок на обучающегося



Т. О. Гордеева, отмечая, что природа внутренней мотивации человека – деятельностная, так описывает потребностную модель мотивации: «Стимул к выполнению деятельности исходит от нее самой, ее особенностей. Базовое основание для выделения внутренней мотивации – ощущение интереса по отношению к деятельности, которую человек выполняет прежде всего ради нее самой. Результат действия внутренней мотивации может быть выражен формулой: “Мне нравится эта работа (дело), мне она интересна сама по себе”»²⁶. Как сделать процесс познания интересным? По мнению автора, для этого нужно работать с интересным мате-

риалом, обладающим оптимальной степенью трудности, общаться с людьми, являющимися носителями и образцами внутренней мотивации. Снижение внутренней мотивации происходит из-за фрустрации потребностей человека в автономии, уважении (компетентности) и принятии.

Многие теоретики мотивации рассматривают потребности как фундаментальные побудители человеческого поведения, начиная с работ А. Маслоу и Д. МакКлелланда и заканчивая современными исследованиями в рамках теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, описывающей три врожденные базовые потребности – в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Удовлетворение базовых потребностей рассматривается как условие возникновения внутренней мотивации и в целом развития личности. Напротив, фрустрация базовых потребностей подрывает счастье, рост, здоровое развитие человека и ведет к неблагополучию.

Потребность в автономии означает стремление быть субъектом своей активности, самостоятельно и независимо инициировать и контролировать собственные действия, осознавать возможность делать выбор и детерминировать свое поведение. Под потребностью в компетентности понимается стремление чувствовать себя эффективным, способным справляться с задачами и вызовами среды. Потребность во взаимосвязи с другими людьми (связанности) включает стремление устанавливать надежные и удовлетворяющие человека отношения с окружающими, основываясь на чувстве привязанности, что дает ощущение принятия и поддержки. Согласно теории самодетерминации, эти потребности являются врожденными, изначально заданными у всех людей. Мера их удовлетворенности (или фрустрации) в значительной степени определяет психологическое благополучие, рост, успешное становление и функционирование личности.

²⁵ Гордеева Т.О. Почему школьники не хотят учиться? // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 38–42.

²⁶ Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. – Психология. – 2014. – № 3. – С. 63–78. – 14 серия.

Блокаторами мотивации на занятии становятся такие особенности образовательной деятельности, как:

- Отсутствие выбора (постоянный контроль и пошаговая заданность работы);

Комментарий психолога

Первый и третий из описанных факторов угнетают автономию, второй, четвертый и пятый влияют на чувство компетентности и вызывают у учащегося тревогу. Кроме того, акцент на процедурах и гипертрофированное отношение к отметкам и рейтингам фактически переориентируют ребенка на выполнение задач иного рода, нежели непосредственно на учебную деятельность. Перенасыщение заданиями провоцирует активизацию потенциала жизнестойкости, поскольку количество требований и информации превышает уровень, комфортный для ребенка и доступный для обработки. Включение же потенциала жизнестойкости, как уже отмечалось ранее, способствует мобилизации ресурсов для защиты от внешней угрозы, а во все не ведет к повышению интереса к усвоению нового.

- Акцент на процедурах (оформление ответа, важность посещаемости, а не освоения знаний, аккуратность в ущерб пониманию смысла);
- Навязывание целей;
- Перенасыщение заданиями и разными направлениями работ (в предметном центризме педагог нередко стремится превратить свою дисциплину в самую главную за счет учебной нагрузки в рамках самостоятельной работы – домашних заданий);
- Гипертрофированное отношение к отметкам, рейтингам, баллам, конкурсам и другим внешним проявлениям учебной успешности.

В целом к причинам демотивированности обучающихся можно отнести целый ряд факторов, наиболее заметную роль могут играть следующие:

- Непонимание смысла (зачем мне это надо?);
- Неуважение достоинства личности;
- Перегруженность, отсутствие времени и рефлексии;
- Параллельность нескольких дел, неорганизованность работы (неясность правил, процедур, постоянные изменения и дополнения);
- Эмоциональный дисбаланс и стресс;
- Нечеткость изложения мысли, смешение важного и второстепенного, общего и частного, недостаточность визуализации.

Обратим внимание, что мотивационный блок не сводится к привлечению внимания обучающихся к образовательному событию на начальном этапе занятия, а играет более глубокую, смысловую роль. Если обращаться к метафоре, то правильнее было бы считать этот блок не фундаментом занятия, а своеобразными сотами, которые пронизывают весь организационный и смысловой процесс образовательного события и позволяют ему быть целостным и сохранять свою значимость для каждого участника на всем его протяжении (рис. 18). Важный вопрос для педагога: какие значимые мотивы образуют эти «соты» занятия?

Важно заметить, что опорой, или «рамой», в которой появятся такие «соты», станут ценностные ориентации образовательной деятельности: автономия (свобода, выбор, каузальность), компетентность (уважение, оптимальная трудность, обратная связь), принятие (надежность связей, доброжелательная атмосфера).

Поскольку наиболее значимые составляющие мотивации известны, педагог может продумать, каким образом способствовать поддержке внутреннего побуждения обучающихся. Рассмотрим некоторые способы педагогической деятельности.

Рис. 18. Значимые мотивы в обучении



Поддержке мотивации на занятии способствуют²⁷:

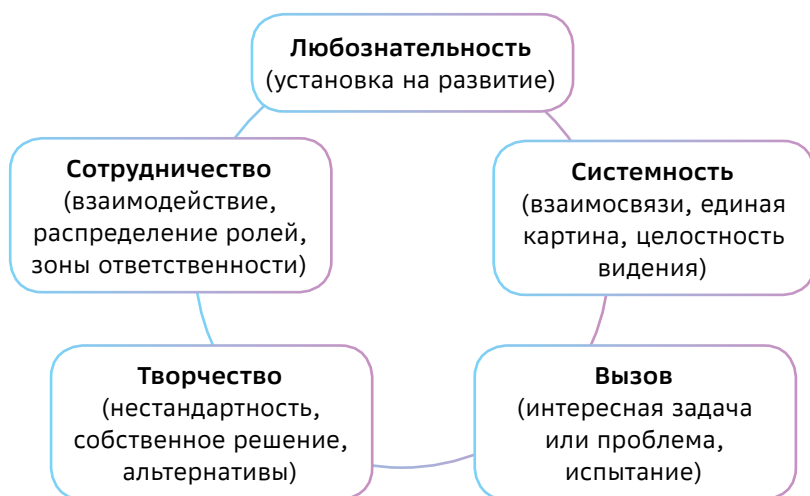
- Занимательность изложения (интересные факты, примеры, случаи, сведения, загадки, головоломки и т. п.);
- Необычная форма преподнесения материала (вызов удивления, возможно, с использованием эксперимента, а также приемов провокации при соблюдении этических принципов);
- Эмоциональность и заинтересованность педагога, которые выражаются в его поведении и речи;
- Игровые ситуации, ориентированные на активизацию познания;
- Ситуации спора и дискуссии на актуальные для обучающихся темы (в том числе и с анализом ситуаций, связанных с их повседневной жизнью);
- Включение воображения и использование визуальных, тактильных, музыкальных, поэтических образов и метафор (про-

изведений архитектуры, живописи и скульптуры, фотографий, чертежей, карт; моделей, прототипов; и т. п.);

- Ситуации выбора (вариантов ответа, собственного решения без предлагаемых вариантов, заданий разного уровня сложности, материалов для изучения – наиболее интересных ситуаций и учебных задач, тем для дискуссии, графических или литературных произведений и т. п.);
- Определенной группы, в которой будет выполняться работа на занятии).

Дж. Боулер в своей книге «Математическое мышление» выделяет педагогические аспекты вовлеченности обучающихся на занятии (рис. 19).

Рис. 19. Педагогические аспекты вовлеченности обучающихся на занятии (по Д. Боулеру)



²⁷ См.: Иоффе А.Н. Мотивирующее обучение: теоретические вопросы и практические рекомендации: учебное пособие. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 194 с.

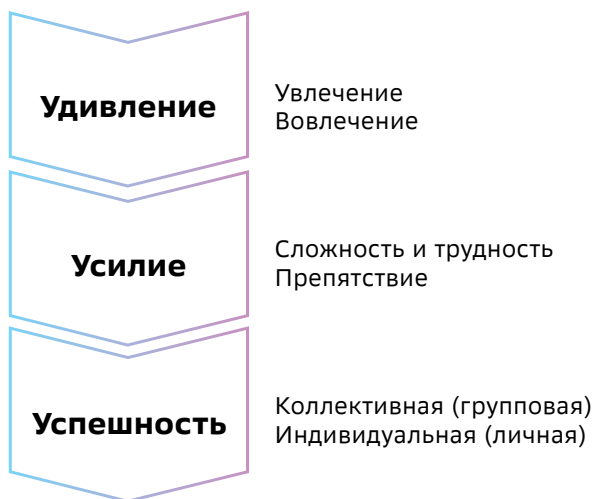
В обобщенном виде мотивационный комплекс занятия можно представить в виде схемы, в которой выделены его основные составляющие. Условно назовем их «ЗУ» (рис. 20).

Комментарий психолога

Выше мы уже отмечали важную роль усилия в возникновении состоянии потока как оптимального переживания личности при выполнении деятельности, а также его значение для психологического благополучия и удовлетворенности совершаемым выбором.

Понятие успешности также тесно связано с содержательно близкими понятиями самоэффективности и компетентности.

Рис. 20. Мотивационный комплекс



В целом можно говорить не просто о мотивационном блоке занятия, а о мотивирующей образовательной среде, создаваемой педагогом. Образовательная среда занятия является мотивирующей,

если в ней достаточно возможностей для пробуждения интереса обучающихся:

- Использованы различные источники информации;
- Обеспечена осознанность в познавательном процессе (обучающиеся должны понимать, зачем они изучают тот или иной материал, осваивают те или иные умения и навыки; для чего каждому из них лично это необходимо);
- Познавательный процесс представляет собой поступательное движение от первичного интереса к фиксации затруднения (дефицита, проблемы), желая его преодолеть и, наконец, к решению затруднения и рефлексии целедостижения.

Заметим, что мотивационный блок занятия не может быть реализован без рефлексивной составляющей. В этом проявляются взаимозависимость и взаимопроникновение блоков БМК, о которых мы писали в разделе 1.1. Рефлексивная составляющая мотивационного блока занятия может быть различной (более подробные комментарии по этому поводу даны в разделе, посвященном рефлексии). Представим здесь некоторые варианты вопросов, которые можно задать для выявления мотивации обучающихся.

Вопросы для выявления мотивации обучающихся на занятии

- Что я делал на занятии с удовольствием?
- В каких случаях был подъем энергии, а не ощущение усталости?
- О чем на занятии я говорю позитивно?
- Что я легко изучаю?
- В чем было мое затруднение (что было сложно) и что понадобилось для преодоления затруднения?
- В чем я стал сильнее?
- Когда и как я почувствовал свой успех и в чем именно я достиг успеха?

В целом к важным аспектам мотивации на занятии можно отнести следующие:

- Возможность самостоятельного выбора (например, средств или шагов по достижению целей);
- Уверенность обучающегося в своих возможностях, поддерживаемая педагогом;
- Сравнение своих сегодняшних достижений со вчерашними при поступательном индивидуальном развитии (условность любых эталонов и дифференцированность подходов педагога к образовательной успешности), в том числе дополнительные возможности для самооценки;
- Открытость правил с четкой организацией учебного процесса, в том числе через понятные инструкции с возможностью задавать уточняющие вопросы;
- Конструктивная критика и адекватное педагогической ситуации отношение к совершенным ошибкам (в том числе спокойное отношение к ошибкам и неудачам при возможности их исправления);
- Визуализация учебной информации с опорой на яркие образы, точные схемы и графики, красочные и интересные иллюстрации;
- Эмоциональность и юмор как способы повышения включенности в занятие;
- Разные формы поощрений и стимулирования успешной образовательной деятельности (отказ от сведения стимулов исключительно к выставлению отметок);
- Обсуждение на занятии проблемных ситуаций, связанных с повседневной жизнью обучающихся и опирающихся на их интересы и потребности;
- Поддержка разных точек зрения и позиций;
- Создание ситуаций успеха на занятии и общей доброжелательной атмосферы (отказ от унижения друг друга, деликатность и вежливость);
- Сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм работы с возможностью выбора каждым своего образовательного маршрута;

- Открытое обсуждение целеполагания, в котором каждый может определить свои познавательные цели и ожидаемые результаты;
- Представление содержательной части занятия нестандартно и интересно, что способствует удивлению и вовлечению в познавательную деятельность.

Приемы для поддержки мотивации на занятии

1. Рассмотрение ситуации или проведение опыта детьми (*с той или иной степенью детализации, на примере реальной или выдуманной истории, в том числе личной*). Предлагаемые обучающимся ситуации должны быть близки к их повседневной жизни и вместе с тем вызывать неоднозначные оценки и подходы. Они могут относиться к современности или быть взяты из прошлого. Анализ ситуации (case study) в данном случае может стать эффективным способом организации обсуждений на занятии. Физические или химические опыты ярко и наглядно показывают свойства веществ и характеристику явлений в окружающем нас мире.

Семейный бюджет

В семье решают, на что стоит потратить средства в ближайший месяц. Папа предлагает купить новый телевизор, мама – обувь для всех членов семьи, сын – велосипед, дочь – поехать на выходные всей семьей на отдых. Денег хватит только на что-то одно.

Вопросы:

- Что необходимо знать, чтобы предложить решение в данной ситуации?
- Какие интересы сталкиваются в этой ситуации?
- Можно ли избежать конфликта в данном случае?
- В каких еще случаях в повседневной жизни могут возникать конфликты между людьми?
- Какие важные принципы надо помнить, чтобы возникающие конфликты не привели к крупным ссорам и не разделяли людей?

2. Работа над понятием (смысловой ряд терминов, пропущенные слова, образ понятия, «лишнее» понятие).

Понятия или слова, объединенные одним смыслом, могут быть предложены для определения темы занятия или обсуждения. Кроме того, педагог может использовать несколько определений одного понятия, попросив выбрать наиболее удачное и пояснив свой выбор. Также можно предложить вставить пропущенные слова в название, подпись, высказывание или предложение. Опишем еще несколько приемов для работы с понятиями.

Понятийный ряд

Предлагается набор понятий, среди которых надо определить лишнее и объяснить свой выбор. При этом есть две стратегии подбора таких понятий. В первом случае есть правильный ответ, и педагог проверяет, как обучающиеся усвоили рассмотренные ранее темы. Например, после изучения правления Ивана IV Грозного предлагается определить лишнее понятие в следующем ряду: «Итоги правления Ивана IV Грозного: опричнина, Земский собор, патриарх, царь, бояре, Ливонская война». Можно также попросить рассказать о каждом из перечисленных понятий. Это станет не только способом проверки знаний, но и шагом к следующей теме, ведь патриаршество появилось уже после смерти Ивана Грозного, о чем в дальнейшем будет рассказано на уроке истории. Принципиально другой подход будет во втором случае, когда правильного ответа нет, а подчас и любой из ответов может быть правильным, но требуется его обоснование. Например, предлагается найти лишнее слово в следующем ряду: слива, береза, кедр, липа, верба, осина. Такой ряд легко подобрать для детей любого возраста: здесь могут быть сказочные персонажи и предметы, вещества, события, страны и т. п.

Пропущенные понятия могут быть использованы при работе с высказываниями (об этом более подробно сказано ниже), но всегда принципиально важно не угадать то, что сказал автор, а понять его идею или предложить собственную мысль, которая нередко может быть равнозначна авторской (конечно, если речь не идет о четком определении, как в 5 примере):

1. «Цена величия – это _____» (У. Черчилль).
2. «_____ – в счастье украшение, а в несчастье – прибежище» (Аристотель).
3. «То, что мы называем силой воли личности, является чувством _____, тысячекратно выраженным в активной деятельности» (В. А. Сухомлинский).
4. «_____ хороша, только когда она сама себя не замечает» (В. О. Ключевский).
5. _____ – максимальное или минимальное значение функции на заданном множестве.

Ответы: 1. Ответственность. 2. Воспитание. 3. Достоинство. 4. Красота. 5. Экстремум функции.

3. Рассмотрение текстов или фрагментов *(определение проблемы, выделение идей, заглавие и т. п.).*

Использование текстов или их фрагментов развивает читательскую грамотность, имеет потенциал для установления межпредметных связей, позволяет актуализировать знания. Если тексты носят научный или научно-популярный характер, то следует обратить внимание на соответствие уровня сложности возрасту обучающихся, а также продумать оптимальный объем таких материалов. Статьи в газетах и журналах, тексты интервью, блоги и посты в социальных сетях также можно использовать при условии тщательного отбора. Представляет интерес подбор текстов художественных произведений (фрагментов или полных текстов повести, рассказа, сказки). Также могут быть использованы стихи, песни (например, слова и музыка гимна); анекдоты, притчи или смешные истории. Хорошим документальным материалом являются и статистические данные.

Педагог может попросить закончить предложение, рассказ, сюжет сказки или же написать несколько предложений после определенной фразы. Например: «Дети играли на спортивной площадке и поссорились из-за...» (для дошкольников), «Ежегодно весной в природе...» (для начальной школы), «С процентами мы встречаемся в жизни, когда...» (для основной школы), «Эмоциональная неуравновешенность может проявляться в...» (для средней школы).

Или такой пример: на уроке истории при изучении первых лет советской власти можно использовать высказывания с плаката, который был во многих школах, задав вопрос, когда и почему такое могло происходить: «Не руби леса без толку, будет день угрюм и сер. Если ты пошел на елку – значит, ты не пионер». Из фразы четко следует, что изображение относится к периоду не ранее 1922 года (год образования пионерской организации) и не позднее 1938 года (год, когда в СССР разрешили елки).

4. Проведение игры (подготовленной или спонтанной).

Необязательно все занятие превращать в игру, но игровое взаимодействие вполне может быть организовано при изучении самых разных предметных областей. Небольшая игра с использованием как реалистичных, так и абсолютно фантастических ситуаций создает атмосферу сотрудничества и способствует развитию различных умений. Например, игра «Следствие» учит давать объяснение тем или иным явлениям с использованием дополнительных образов. Условия игры: два ученика выходят к доске и играют роль следователей, все остальные становятся группой свидетелей. Педагог на доске пишет ключевую фразу: «Загрязнение атмосферы». (Можно использовать любую другую, связанную с изучаемой темой: «Подписан Портсмутский мир», «Теорема Пифагора», «Деепричастные обороты в предложении», «Пустыня Сахара» и т. п.) Следователи по очереди задают вопросы. Свидетели дают показания, но их задачи – запутать детективов и не дать им возможность быстро все понять. Как только кто-то из следователей решается давать ответ, игра останавливается, и он называет свою версию. Ответ должен быть полным. Можно использовать только одну попытку, а можно – три.

5. Обсуждение высказываний (афоризмов, пословиц, мудрых мыслей).

Способы использования высказываний для проведения мотивационной части занятия:

- Определить тему занятия на основе высказываний;
- Привести собственную точку зрения, согласиться или не согласиться с авторами высказываний (можно предложить и более широкий спектр выбора – «Полностью согласен», «В целом согласен», «В определенной степени согласен», «Сомневаюсь», «В чем-то не соглашусь», «В целом не согласен», «Абсолютно не согласен», «Не определился» или «Затрудняюсь ответить»);
- Определить наиболее понравившееся высказывание или показать негативное отношение к отдельным высказываниям;

- Составить рейтинг высказываний;
- Назвать, что объединяет все высказывания и в чем состоит различие позиций авторов (сравнительный компонент);
- Дополнить список другими высказываниями известных личностей или же попробовать придумать собственное высказывание;
- Обозначить проблемы или области общественной жизни, которых касаются приведенные высказывания;
- Выделить основные понятия, встретившиеся в высказываниях (такую работу можно провести не по каждой теме).

Приведем примеры образных афоризмов, которые имеют большой потенциал для использования в образовательных целях с акцентом на развитие личностного потенциала (афоризмы могут быть подобраны как педагогом, так и обучающимися):

- «Малая печаль красноречива, великая – безмолвна» (Сенека);
- «Поступки в человеческой жизни похожи на еду, а мысли и чувства – на приправы. Плохо придется тому, кто посолит черешню или уксусом польет пирожное» (М. Павич «Хазарский словарь»);
- «Истинное достоинство подобно реке: чем она глубже, тем меньше издает шума» (М. Монтень);
- «Давно называют свет бурным океаном, но счастлив, кто плывет с компасом» (Н. Карамзин);
- «Наша личность – это сад, а наша воля – его садовник» (У. Шекспир);
- «Озарение есть начало всего творчества, оно наделяет человека индивидуальностью» (Д. Стейнбек);
- «Недостаток успеха никогда не означает утрату смысла» (В. Франкл);
- «Вам не удастся никогда создать мудрецов, если будете убивать в детях шалунов» (Ж. Руссо);

- «Человек вырастает по мере того, как растут его цели» (Ф. Шиллер);
- «Не тот глуп, кто не знает, но тот, кто знать не хочет» (Г. Сковорода);
- «Когда человеку лежать на одном боку неудобно – он перевертывается на другой, а когда ему жить неудобно – он только жалуется. А ты сделай усилие: перевернись!» (М. Горький).

Определить тему занятия на основе высказываний:

- Занять позицию (высказать точку зрения, согласиться или возразить, подобрать аргументы или контраргументы);
- Сравнить (общее и различное в позициях авторов);
- Ранжировать (рейтинг высказываний с обоснованием);
- Дополнить (найти другие высказывания по теме);
- Придумать (сформулировать собственное высказывание);
- Соотнести высказывания с проблемой или с областями общественной жизни (определенными событиями);
- Перечислить понятия и дать им определение или пояснить смысл;
- Восстановить пропущенные слова или закончить фразу.

6. Использование/создание зрительного образа (*рисунков или картин, графиков, таблиц, схем процессов, карикатур, символов, фотографий, плакатов, рекламных щитов, архитектурных сооружений, скульптур и т. п.*).

В данном случае задействованы образное мышление обучающихся, их творческие способности. Преподаватель может предложить обсудить на уроке заглавие произведения или дать ему название, или придумать короткую подпись. Возможно также сравнение нескольких зрительных рядов или картин, в результате чего делается предположение о теме занятия или ключе-

вой проблеме, которая будет обсуждаться. Дети могут предложить свое графическое изображение определенного понятия, принципа.

Удачное высказывание можно превратить в визуальный ряд, в котором слова будут заменены символами, картинками, фотографиями и т. п. Приведем в пример цитату Наполеона Бонапарта с пропущенными словами и иллюстрациями, которые с ними связаны (рис. 21).

«Есть два _____, которыми можно двигать людей, – _____ и личный _____».

Полный ответ: «Есть два рычага, которыми можно двигать людей, – страх и личный интерес» (Наполеон Бонапарт).

Рис. 21. Визуальный ряд к цитате Наполеона Бонапарта



Такая работа может стать мотивационным началом занятия и вывести на ключевые вопросы для рассмотрения или на основные понятия темы.

7. Ответы на загадки и проблемные вопросы (для индивидуальной работы или мозгового штурма).

Загадки традиционно привлекают внимание, способствуют вовлечению в обсуждение, помогают находить нестандартные решения.

Используя загадки, важно учитывать следующие требования:

- Оригинальность и необычность (избегание банальности и избитости);
- Выход на содержание рассматриваемой темы (связь с изучаемыми в учебном предмете вопросами);
- Сложность ответа и его неочевидность (возможность разных версий и потенциал обсуждений в процессе обдумывания);
- Возможность затронуть эмоциональную сферу (в том числе через визуализацию, юмор и другие приемы воздействия);
- Направленность на развитие мышления (не просто сбор и запоминание информации).

Ряд следующих коротких загадок использовал Г. Флобер: «Кончится тем, что их будут изготовлять! И подумать только, что это не что иное, как уголь!» (ответ: алмазы), «Барометр общественного мнения» (ответ: биржа), «Безумие XIX века» (ответ: выставки), «Делать вид, что их было много; сетовать на их утрату» (ответ: иллюзии), «Считается, что он все знает, обо всем осведомлен, все читал, все видел» (ответ: критик), «Слово, которое вызывает у русских гнев» (ответ: кнут), «В этом отношении мы стоим гораздо ниже собак» (ответ: преданность), «Обычно превратно понимается и слишком быстро движется» (ответ: прогресс). Можно предложить обучающимся создавать подобные загадки друг для друга.

В литературных произведениях также могут содержаться загадки, которые помогут педагогу выйти на определенные темы. Например, в книге О. де Бальзака «Блеск и нищета куртизанок» можно встретить следующую фразу: «Подследственных из разных тюрем Парижа перевозят во Дворец правосудия для допроса судебным следователем. На тюремном наречии это называется ехать на обучение...»

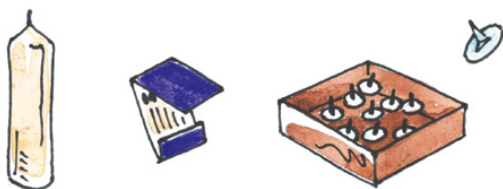
Вопрос: «Почему? Какие есть версии для объяснения такого названия?»

Педагог может поставить и такой вопрос: «Как это можно объяснить?», «Какие версии можно выдвинуть?»

Ответ: Слово *instruction* по-французски означает и судебное следствие, и обучение. Кроме того, оно имеет много значений: команда, директива, приказ, исследование, изучение, выяснение истины, наставление, образование, преподавание, просвещение, расследование, рассмотрение, розыск, учение.

Комментарий. Таким образом можно выйти на тему многозначности слов, обсудить с обучающимися понятие «омонимы» (слова с одинаковым звучанием, но разным значением). Использование визуальных образов в загадках усиливает у обучающихся мотивационный эффект. На рис. 22 представлена задача на креативность мышления.

Рис. 22. Задача Карла Дункера



Вы находитесь в комнате со столом, прислоненным к деревянной стене. На столе лежат коробка с канцелярскими кнопками, коробка спичек и свеча. Необходимо закрепить зажжённую свечу на стене таким образом, чтобы свечной воск не капал на стол или пол.



Еще одна нестандартная загадка, требующая обращения к визуальному образу, что поначалу неочевидно, звучит так: *«Внимательно посмотрите на предложенное уравнение. В каком случае оно может быть верным?»*

$$I + XI = X$$

Ответ: «Если посмотреть на это уравнение в перевернутом виде:
 $X = IX + I$ »

Загадка может быть объединена с игрой в слова, что способствует интеграции разных мотивационных приемов на занятии. Например, предлагается назвать слова, в которых используется сочетание -РФ- (аббревиатура от Российской Федерации): _ РФ _ (мифологический певец), _ _ РФ _ (женское имя, известная историческая личность – посадница), _ _ РФ _ _ _ _ (храм в Древних Афинах).

Квест дает импульс к мотивации, когда обучающиеся последовательно получают часть информации и кто-то первым отвечает на поставленный вопрос или выполняет задание. Также это может быть и поиском информации в классе непосредственно на занятии.

О словах в кроссвордах (в переводе с английского «пересечение слов») знают все. Недавно появилась ассоциативная головоломка нового поколения – кроссенс (в переводе с английского «пересечение смыслов»), в которой предлагается несколько иллюстраций, объединенных одним, но не всегда очевидным смыслом. Это позволяет развивать не только способность к синтезу информации, но и нестандартность взгляда при ее восприятии.

8. Рассмотрение обычных бытовых предметов или памятников культуры в качестве учебных объектов.

Привлечь внимание обучающихся призваны и различные предметы материальной культуры, которые могут быть предложены как педагогом, так и обучающимися:

- Монеты и банкноты (на их основе можно получить информацию об определенной культуре или стране);
- Архитектурные сооружения светского и культового характера (здания, дворцы, храмы и т. п.);
- Скульптурные изображения (памятники, статуэтки, барельефы);
- Предметы быта (утварь, одежда, игрушки, мебель, украшения);
- Орудия труда (в том числе и оружие);
- Еда (блюда национальной кухни, популярные продукты);
- Символы эпохи (политические, экономические, этнические, религиозные, социальные).

9. Использование видео и мультимедийных ресурсов.

Кадр или фрагмент из художественного или мультипликационного фильма, документальные хроники и информационно-аналитические программы дают возможность акцентировать внимание на образном мышлении обучающихся. Современные ресурсы интернета позволяют найти ролики практически по любым темам, но они не должны быть затянутыми, излишне наукообразными, содержащими фактические ошибки, включающими неприличные выражения или провоцирующими на противоправные действия.

Основные выводы. *Мотивация является основой для успешного учения, но она не ограничивается эпизодическими действиями педагога на занятии и не сводима к внешним стимулам через отметки или другие поощрения. Более того, преувеличение внешних стимулов нередко становится демотивирующим фактором в образовании. Современные психолого-педагогические подходы к повышению эффективности обучения основаны на том, что любому человеку интересен сам процесс познания, поиска нового, приобретения полезного для себя опыта. Важно найти точные технологии, методы, техники и приемы, учитывающие особенности группы обучающихся и каждого в отдельности, используя персо-*

нализированный и личностно ориентированный подход. Способы и пути поддержки познавательной и учебной мотивации на занятии разнообразны, но всегда нужно помнить, что блок мотивации – это не отдельный этап или элемент, а системообразующий и связующий процесс каждого образовательного события. Здесь неуместны примитивизация и искусственное отделение приемов мотивации от рассматриваемых в теме вопросов. Мастерство педагога как раз и состоит в грамотном вовлечении обучающихся в сложный процесс познания, в умении создавать благоприятный эмоциональный фон, что способствует лучшему освоению любого сложного учебного содержания.

1.4.

Освоение информации

Сегодня мы живем в информационном или постиндустриальном обществе – «исторически сложившейся современной форме развития человеческого социума, основой которого выступает информационное производство как доминирующая сфера жизнедеятельности»²⁸. В нем «роль производства товаров и услуг уступает первенство производству, обмену и хранению знаний, поскольку успех разнообразных проектов все в большей степени зависит от информированности и способности эффективно использовать имеющуюся информацию»²⁹.

Вместе с тем изобилие информации приводит к фрустрации, когда человек теряется в разнообразии инфопотоков, не понимает, как проверить достоверность поступающих сведений. Это становится вызовом для его жизнестойкости. По точному выражению А. Г. Асмолова, сегодня можно говорить о своеобразной «инфодемии» (не случайно появилось словосочетание «вирусное видео»). Человек в море информации постоянно сталкивается с необходимостью выбора. Как сделать его правильно? Как помочь себе и другим научиться осознанно сравнивать, сопоставлять и в результате отбирать достоверные источники? Проблема здесь заключается в том, что наше прежнее видение занятия или урока как формы взаимодействия, в рамках которой педагог прежде всего передает обучающимся информацию о человеке и окружающем мире, несколько устарело. При этом мы ни в коем случае не отрицаем значимости качественной информационной составляющей, иначе можно оказаться в ловушке, которую известный специалист в области методики школьного и вузовского преподавания, профессор Маргарет Бренсон, называла «обменом невежеством».

В модели БМК **информационный блок** ориентирован на получение и освоение на занятии нового содержания. Обратим внимание, что процесс передачи нового содержания не сводится к монологическим форматам или лекциям. Разнообразие материала позволяет говорить о различных методических подходах к данной части занятия, а источниками станут текстовые документы, графические работы, электронные ресурсы, видеоматериалы, статистика, артефакты, разного вида схемы и изображения. На рис. 23 показаны некоторые виды информации, использование которых на занятии сопряжено с выбором методического инструментария. Знание видов информации позволяет педагогу и обучающимся правильно ориентироваться в ее разнообразии, создавать свои собственные кейсы на основе этого, эффективно использовать приемы визуализации при структурировании и представлении информации.

²⁸ Современный словарь по общественным наукам / Под общей ред. О.Г. Данильяна, Н.И. Панова. – М.: Эксмо, 2005.

²⁹ Логунов А.П., Волошина О.И., Шатилов А.Б., Юдельсон А.В. Мир. Общество. Человек. 10–11 кл.: учебное пособие. – М.: Дрофа, 2007. – 269 с.

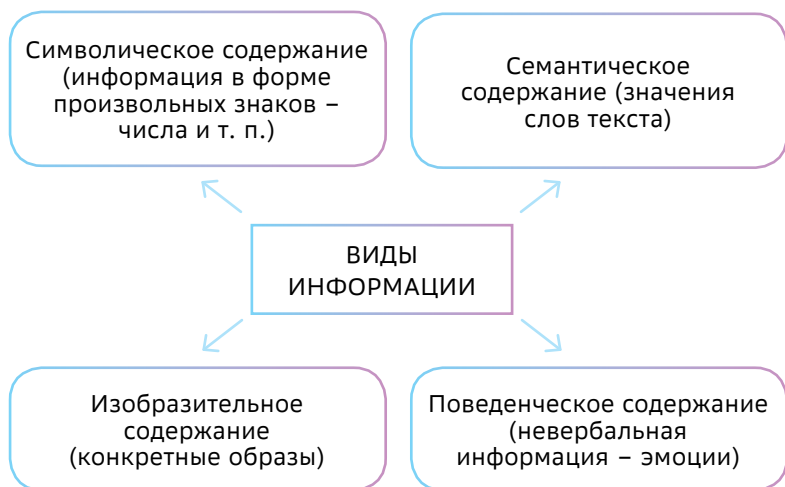
Таким образом расширяется поле информационного выбора, что позволяет увидеть новые возможности для личностного развития.

Комментарий психолога

В отличие от вышеописанного мотивационного блока, несущего непосредственно психологическую функцию, информационный блок БМК ориентирован прежде всего на передачу учащимся конкретных предметных знаний.

При этом к психологическим эффектам грамотно организованного процесса трансляции информации в процессе уроков можно отнести развитие потенциала самоопределения, а также опосредованно, через пробуждение интереса у учащихся (через влияние на мотивацию), – развитие потенциала достижения.

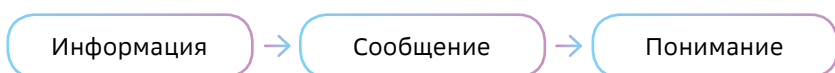
Рис. 23. Виды информации



Для эффективной организации обучения важно, чтобы информация была внятной и четкой, иллюстративной, разнообразной по форме (это особенно значимо для современного ребенка), кор-

ректной (в том числе с этической и научной точек зрения), представляющей разные позиции (с учетом их целесообразности), доступной для понимания (ориентированной на возрастные особенности и уровень подготовленности). Перечисленные требования позволяют преодолеть разрывы в цепочке работы с информацией – от отбора учебного содержания педагогом или ребенком до его восприятия и понимания (рис. 24).

Рис. 24. Информационная цепочка



Продолжая и углубляя представленную цепочку, можно выделить ряд значимых направлений в работе с информацией, которые важно интегрировать в образовательную деятельность:

- Восприятие (запоминание, понимание смысла, содержания);
- Преобразование и извлечение (поиск, отбор, сворачивание (в виде плана или тезисов), упаковка (перевод из одного формата в другой));
- Хранение;
- Интерпретация или переработка (анализ, изменение, оценка);
- Организация и систематизация (оформление, разделение на части, объединение, классификация);
- Сопоставление и обобщение (формулирование выводов, установление причинно-следственных связей, выделение основного);
- Использование (применение, отделение необходимого от избыточного – то, что у С. Лема называется «принцип лаконичности мышления»);
- Предоставление и/или транслирование.

Не существует идеального пути от получения сообщения до его осознанного понимания и применения на практике. Многие зависят от содержания, особенностей педагога и обучающихся, условий, средовых и культурных факторов, общей атмосферы и настроения всех участников процесса на совместную деятельность. Но существует видение ключевых шагов в педагогике, которые облегчают процесс работы с информацией и будут полезны при эффективном планировании информационного блока (рис. 25).

Рис. 25. Шаги освоения содержания

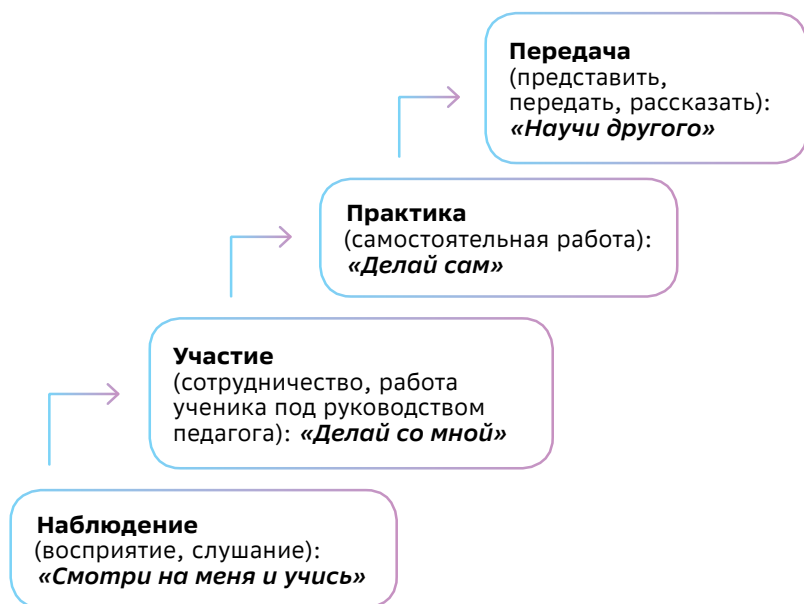


Схема освоения содержания показывает, что информационный и практический блоки занятия здесь идут параллельно, взаимопроникают друг в друга, не имеют жесткой разделительной границы. Именно с этой позиции следует рассматривать информационный блок занятия. При его планировании педагог разделяет имеющиеся знания и новый материал, проверяет корректность информации (достоверная она или недостоверная, факты это или мнения, научное подтверждение или гипотезы), определяет круг источников,

выбирает способы передачи информации (в том числе переводит ее из одного формата в другой: из текстового в графический, из визуального в вербальный и т. п.).

Выстраивая стратегию передачи информации, педагог может выбрать разные подходы. Работа с информацией предполагает способы извлечения информации, ее интерпретацию, организацию и использование. Информация может быть поделена на части или объединена по тем или иным признакам; иметь внутренние связи (между ее отдельными элементами) или быть подана в той или иной логике; может служить основой для формулирования выводов или установления причинно-следственных связей.

В учебном процессе информация подвергается определенной обработке (от заучивания наизусть или буквального пересказа до полного преобразования), в результате чего создаются новые информационные продукты, которые могут быть простыми копиями, частичными модификациями или новым содержанием. Степень трансформации конечного продукта по сравнению с предлагаемым изначально содержанием определяется используемой педагогом стратегией.

Воспроизводящая (репродуктивная) стратегия работы с информацией

Р. Кийосаки в своей книге «Если хочешь быть богатым и счастливым, не ходи в школу» пишет: «Среди всех возможных методов обучения заучивание – самый монотонный, пассивный и скучный». Тем не менее до сих пор лозунг «Повторение – мать учения» остается ведущим для многих преподавателей. И это не случайно: без рутинных действий иногда бывает сложно двигаться дальше.

Репродуктивная стратегия работы с информацией подразумевает, что дети должны воспроизводить изучаемый материал без какого

бы то ни было изменения. Если разделить все получаемое в процессе обучения знание на две основные части (**базовое** (концептуальные положения, фундаментальные принципы, теоремы, аксиомы, ключевые положения, классические определения) и **поддерживающее** (примеры, иллюстрации, отдельные факты, дополнительные аргументы)), то при репродуктивном подходе от обучающихся зачастую требуется полностью запомнить и повторить обе части. Педагог объясняет положения той или иной теории, приводит примеры, а затем проверяет, насколько точно воспроизводится в ответах каждая часть. К концептуальной информации могут быть отнесены целостное восприятие (образ, модель, система), трактовка событий, ключевые идеи (смысловые акценты). Фактологическая информация может включать пространство, время (даты, хронология), портрет героя (личности), события (описания).

При выборе стратегии педагог, опираясь на учебник и дополнительные материалы, квалифицированно отбирает необходимое содержание темы, которое обучающимся нужно усвоить. Организация занятия построена на необходимости «доставить готовый продукт» потребителю (воспитаннику), а тот в свою очередь должен воспринять ее в полном объеме. Репродуктивная стратегия представлена на рис. 26, где А1 – это базовая информация, которая является ключевой в содержании и знание которой обычно проверяется; а Б1 – это поддерживающая информация, которая иллюстрирует базовую (примеры, дополнительные аргументы и др.).

Рис. 26. Репродуктивная стратегия передачи информации



Акцент делается на запоминание (работает преимущественно кратковременная память) и усвоение информации. Обучающемуся отводится роль приобретателя знаний, которые зачастую забыва-

ются сразу же после отчета об их получении. В процессе обучения предполагаются главным образом разъяснения или наставления, а не самостоятельные действия и собственные усилия обучающегося. Информация имеет законченный вид, и ее требуется воспроизвести после механического заучивания. Дается некий образец, определенная матрица, которую надо запомнить. По степени близости ответа к образцу будет выноситься суждение об успешности в обучении. Для репродуктивной стратегии характерно использование «отработочных упражнений по шаблону», ориентированных на повторное выполнение действия с целью его усвоения.

Известный советский психолог Л. С. Выготский установил, что в репродуктивном типе деятельности «человек воспроизводит или повторяет уже раньше созданные и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений»³⁰.

Однако репродуктивность не всегда сводима к подобной механистичности: она может быть и простой, и сложной. На простом уровне надо повторить одну часть информации, один элемент, одну концепцию. На сложном – не только повторить элементы, но и восстановить связи между ними. Репродуктивная стратегия не предполагает проблемного или творческого характера заданий, предлагаемых обучающимся. Она построена так, что надо вспомнить, прочитать, назвать (перечислить), пересказать, повторить, записать, воспроизвести. Педагог делает акцент на рациональном использовании и распределении материала, жесткой структурированности и выстраивании логических цепочек.

Можно ли говорить о положительных моментах использования репродуктивной стратегии?

Почему же репродуктивные подходы продолжают активно использоваться в школе? При всех желательных акцентах на индивидуальности и творчестве необходимость в заучивании наизусть

³⁰ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 3.

некоторой части информации остается. Это касается стихотворений, теорем и аксиом, химических и физических формул, различных базовых классификаций, иначе не выучить иностранных слов, текстов ролей и многого другого, что необходимо человеку для выполнения не только учебных, но и профессиональных обязанностей. Однако проблема состоит в том, что репродуктивная стратегия не всегда применяется разумно, не используются в полной мере возможности мнемотехники, не найден баланс в задействовании различных видов памяти. При том, что в целом ряде случаев без репродукции не может быть и продуктивности, надо знать меру и не превращать образовательную деятельность в передачу набора информации для бездумного механического запоминания. Вольтер когда-то сказал: «Если источник всякого воображения – богатая и развитая память, то память перегруженная для него губительна. Так, человек, набивший себе голову именами и датами, располагает не тем запасом, который необходим для создания образов. Воображение людей, занятых расчетами и каверзами, как правило, бесплодно»³¹.

Педагогам, использующим репродуктивную стратегию работы с информацией, важно обращать внимание на возможности мнемотехники (от греч. *mneponikon* – «искусство запоминания») или, другими словами, – совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

Комментарий психолога

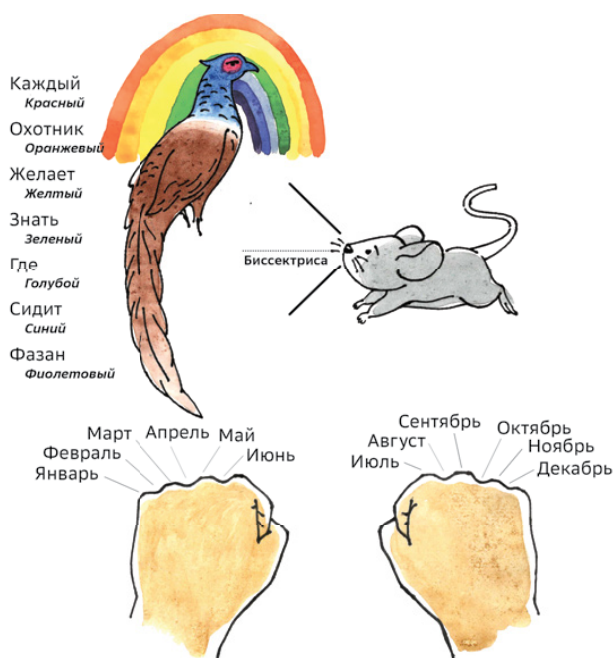
Опять же, использование подобного приема способствует не только улучшению запоминания, но и повышению интереса учащихся к осваиваемому материалу, а значит, формированию внутренней познавательной мотивации, что мы подробно рассмотрели в предыдущем разделе.

К неочевидным, но не менее важным следствиям использования ассоциаций относится то, что они настраивают и ребенка,

и педагога на качественно иной вид взаимодействия, в рамках которого уместны (и желательны) игровые элементы, импровизация, более доверительная и теплая беседа, взаимодействие на равных. Акцент незримо смещается с односторонней «передачи знаний» на сообщение более младшему партнеру по общению некоего «секрета», как лучше запоминать, «житейской мудрости», ценной эвристики.

Всем нам знакомы фразы, которые позволяют запоминать важные содержательные элементы. Вот, например, такие: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» (последовательность цветов радуги), «Биссектриса – это крыса, которая бегает по углам и делит угол пополам», «Пифагоровы штаны во все стороны равны», «Надеть одежду, одеть Надежду» и др. (примеры на рис. 27).

Рис. 27. Примеры приемов мнемотехники



³¹ Цит. по: Таранов П.С. Анатомия мудрости. 120 философов: Жизнь. Судьба. Учение: в 2-х т. Т. 2. – Симферополь, Таврия, 1996. – С. 307.

Многие педагоги активно используют опорные конспекты и схемы, чтобы обучающиеся лучше запомнили новую для них информацию. Составление опорного конспекта – это сжатие полной информации до очень малых размеров с использованием ассоциаций, цвета, шрифта, символики, с выделением основного. Главные условия – краткость, наглядность, минимум текстовой информации. Когда эту работу берет на себя педагог, мы чаще всего имеем дело с реализацией репродуктивной стратегии, так как участие воспитанникам сводится к восприятию, запоминанию и последовательному изложению представленной информации. Но если подготовка такого опорного конспекта предлагается ребенку, стратегия работы с информацией кардинально меняется и становится модифицирующей.

Приведем здесь лишь несколько примеров таких схем, составленных как педагогами, так и обучающимися (рис. 28–31).

Рис. 28. Мнемотехническая схема (дошкольное образование)³²



Рис. 29. Мнемотехническая схема (начальная школа)³³

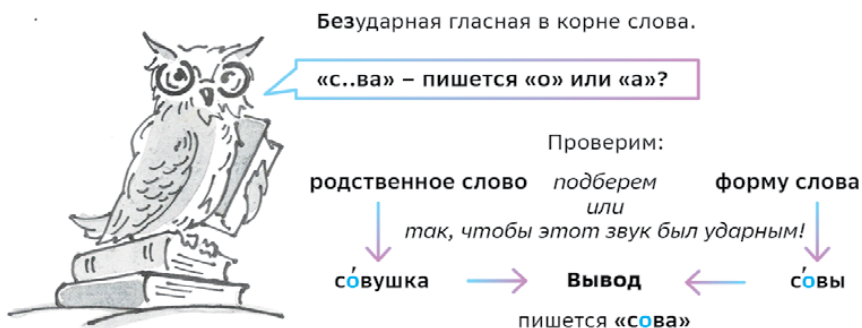
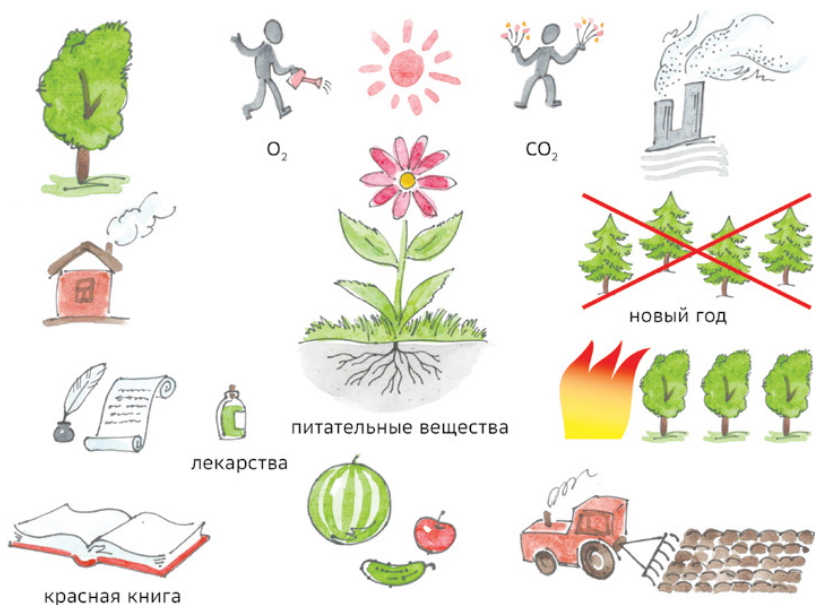


Рис. 30. Мнемотехническая схема (основная школа)³⁴



³² Попова О.Ф. Использование мнемотехники в логопедической работе // Образовательный портал «Инфоурок».

³³ Использование опорных сигналов на уроках в начальной школе // ЗНАНИО: образовательный портал.

³⁴ Павлова Т.А. Графический конспект. Часть 2 // Биоуроки: персональный сайт Павловой Таины Александровны.

Рис. 31. Мнемотехническая схема (старшая школа)³⁵

Первые государства

В долинах рек

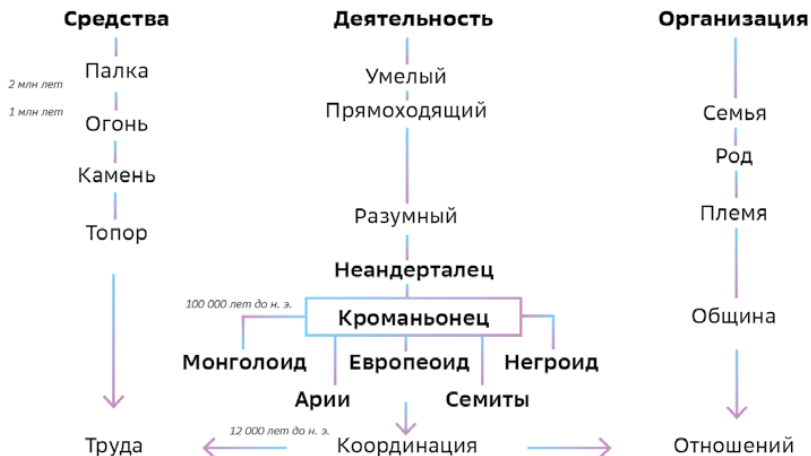
Основное занятие: с/х

Государственное устройство: восточная деспотия

Религия: язычество, монотеизм у евреев



Предыстория (формирование рас)



В методической литературе описаны эффективные приемы запоминания, приводятся примеры отработки новых иностранных слов. Интересно, что практически все подходы так или иначе предлагают **выстраивать связи** запоминаемого слова с картинкой (лучше, если она нарисована самостоятельно); контекстом, в котором оно употребляется; возникающей ассоциацией; парным словом (синонимом или антонимом); однокоренными словами и т. д. При этом разные авторы сходятся в том, что важнейшим способом запоминания следует признать поиск интересного в скучном. Такой прием фактически связан с активизацией внутренней мотивации к изучению темы. Например, методисты известной онлайн-школы Skyeng приводят пример изучения лексики, которая не слишком интересна. В данном случае они предлагают следующие действия (на примере изучения темы «Автомобиль»):

«Чтобы подогреть интерес обучающегося к скучной теме, свяжите ее с чем-то, что более интересно или полезно лично вам. Так, автомобильные образы и метафоры часто встречаются в песнях зарубежных исполнителей – вы легко найдете тексты на английском со словами **steering wheel** («руль»), **highway** (трасса, шоссе) или **lane** (полоса).

Или поищите английские идиомы, в которых используются нужные вам слова. Вот некоторые из них на автомобильную тематику:

- **Stay in your lane** – «не лезь не в свое дело» (буквально: оставайся на своей полосе)
- **Down the road** – «в будущем» (буквально: дальше по дороге)
- **U-Turn** – «резкая перемена мнения» (буквально: разворот)
- **To put the brakes on** – «замедлить» (буквально: затормозить)

Эти идиомы пригодятся в разговорной речи, даже если вам не придется садиться за руль, и у скучных слов появятся более образные ассоциации, которые помогут их запомнить»³⁶.

³⁵ [Виноградов С.Н. История Древнего Мира \(опорные конспекты для 5 класса\) // Шаталов Schools 5+: интернет-портал.](#)

³⁶ [11 эффективных способов запоминания английских слов // Skyeng: блог онлайн-школы.](#)

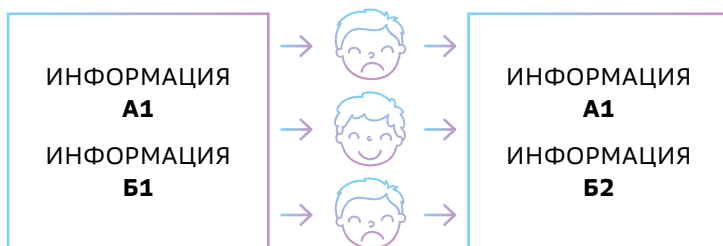
Как мы видим, даже для репродуктивной стратегии работы с информацией осознанность имеет первостепенное значение. Без понимания цели задания, ее принятия обучающимся и внутренней мотивации, можно ожидать лишь механического воспроизведения, не рассчитанного на длительное и надежное запоминание. При таком подходе не происходит самого главного – не складываются устойчивые связи между новым и уже известным содержанием, не происходит встраивания новой информации в «систему хранения», а следовательно, речь может идти только о кратковременной памяти, работающей по принципу «сдал и забыл».

Модифицирующая стратегия работы с информацией

Вторую стратегию передачи информации можно называть по-разному: модифицирующей, аналоговой, производящей или репродуктивно-продуктивной. Она основана на том, что обучающиеся воспроизводят базовую информацию без каких-либо изменений, но при этом они подбирают собственные примеры и иллюстрации по аналогии, то есть появляется новый продукт, некоторая модификация. Обучение строится на предельно понятных примерах. Умение их подбирать является ключевым показателем понимания. Часть ответа основывается на простом воспроизводстве (репродукции), а часть – на создании новых элементов по аналогии. Происходит переход от систематического запоминания к началу понимания. Такую стратегию можно считать шагом к творчеству, но не самим творчеством.

Модифицирующая стратегия представлена на рис. 32, где А1 – это базовая информация, которая является ключевой в содержании и знание которой обычно проверяется; Б1 – это поддерживающая информация, которая иллюстрирует базовую (примеры, дополнительные аргументы и др.); Б2 – это измененная поддерживающая информация.

Рис. 32. Модифицирующая стратегия передачи информации



От обучающихся требуется развить умение обрабатывать информацию и создавать на ее основе новое фактическое сопровождение. При этом содержание разделяется на базовые положения и иллюстративный материал, а новые идеи и факты подбираются по аналогии. Использование этой стратегии в ряде случаев представляется просто необходимым, так как ключевые положения в изучаемом учебном материале должны быть усвоены с высокой степенью точности. Другое дело, что строить так всю учебную работу (пусть и в отношении только базовых теорий, понятий, процедур) – значит отказаться от формирования навыков критического мышления, признать существование истины в последней инстанции, которая не может подвергаться сомнению и анализу.

Как правило, в рамках реализации данной стратегии педагог предлагает обучающимся задания такого типа, как:

- Привести свои примеры;
- Дополнить другими известными фактами;
- Соотнести с фактами (из собственного опыта, предложенного текста) и объяснить, какие из них иллюстрируют данное утверждение;
- Найти в тексте другие примеры;
- Перефразировать утверждение;
- Объяснить своими словами (перевести).

Вот несколько примеров использования такой стратегии работы с информацией в заданиях курса «Социально-эмоциональное развитие» с учетом преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Для дошкольников:

- О чем говорится в пословице «У страха глаза велики»? Что происходит с ладонями, ногами, телом, когда мы боимся?
- Давайте вспомним ситуации, когда вы злились. Где в своем теле вы ощущали злость?
- Приведите примеры, когда вам интересно и немного страшно одновременно.
- Вспомните, какие жесты помогают нам понять других людей. Покажите их.

Для учащихся начальной школы:

- Что дети ответили маме о своем настроении (на основе прочитанного текста)? Как называется эмоция, которую они испытывают?
- Какие ситуации вызывают грусть у вас самих? Рассмотрите рисунки в рабочей тетради, выберите из них три, которые огорчили бы вас больше всего. Обведите эти рисунки.
- Давайте вспомним правила нашего класса. Одно из них – это понимать. Приведите примеры, когда вы чувствовали, что вас понимают.
- В каких случаях Витя просит о помощи? Действительно ли она ему нужна (на основе стихотворения С. Михалкова «Про мимозу»)?

Как видно из приведенных заданий, педагог просит обучающихся либо выбрать необходимое, либо изменить базовую информацию, но не полностью, а частично и при этом выразить отношение к тексту, личному опыту, заключенным прежде договоренностям и т. д. Таким образом, предполагаются уточнение и иллюстрирова-

ние базовой информации, что позволит педагогу увидеть, удастся ли обучающимся подняться на следующий после восприятия уровень – уровень понимания.

Творческая (креативная) стратегия работы с информацией

Существует принципиально иной, творческий подход к работе с информацией в образовательной деятельности, когда и базовая, и поддерживающая информация являются лишь началом для обсуждения и не преподносятся как истины, когда в нем преобладают проблемность изложения и открытость обсуждения вопросов.

От обучающегося требуется сформулировать задачу, задать вопрос по существу проблемы, спланировать деятельность по дальнейшему изучению информации, выдвинуть гипотезы, обосновать способ решения, дать анализ ситуации, определиться с собственной позицией, оценить результат, выбрать нужный вариант, сравнить, изобразить графически, найти основание для классификации и т. п. Таким образом происходит конструирование собственной информации и знаний.

Комментарий психолога

Конечно, именно этот подход является наиболее перспективным с точки зрения развития личностного потенциала учащихся. Выходя на уровень творческой деятельности, они тренируются взаимодействовать с неопределенностью и выдерживать ее, искать смысл в предоставляемой информации, сохраняя как открытость опыту, так и критическую позицию по отношению к услышанному и прочитанному. Отрабатываются навыки системной рефлексии, восприятия и сопоставления разных мнений, поиска и конструирования новых, не предзаданных возможностей с опорой на себя и свои знания о мире.

Чтобы быть эффективным в подобного рода деятельности, важны и социальные умения: готовность слушать и слышать другого, аргументированно и последовательно, корректно, вежливо, твердо доносить до других свою точку зрения; в некоторых контекстах также важно проявление лидерских качеств.

Сама позиция учащегося в ходе организованного таким образом учебного процесса предполагает иной уровень его личной ответственности за качество получаемого образования, поскольку многое зависит от инициативности, активности, мотивации самого ученика – от того, будет ли он готов воспользоваться предоставляемыми педагогом возможностями для развития своих навыков и укрепления ресурсов.

Как уже неоднократно подчеркивалось ранее, сама атмосфера в процессе урока при выполнении креативных заданий меняется, появляется больше стимулов для диалога участников, их самовыражения; тренируются навыки бережного и уважительного отношения к собеседнику, а также поддержание их инаковости (существенные различия в ценностях, стратегиях и темпах познания, жизненных и учебных приоритетах, личностных особенностях учащихся могут в полной мере проявиться в ходе выполнения совместных творческих заданий, и воспитанникам, возможно, понадобится поддержка педагога, родителей и психолога, чтобы научиться с этим жить).

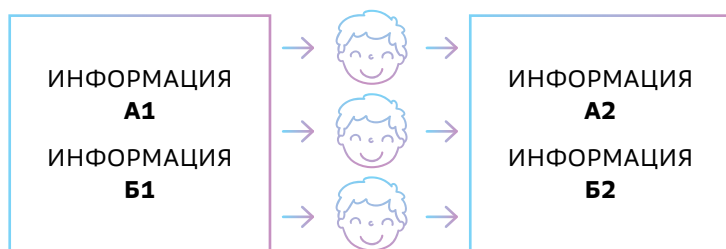
Таким образом, применение творческой стратегии работы с информацией может стать не только интеллектуальным, но и личностным вызовом для учащихся, ставя их в ситуацию, когда активно развиваются важнейшие структуры самоопределения и жизнестойкости.

При этом необходимо отслеживать, чтобы творческие задания и форматы, предлагаемые педагогом, доставляли ученикам положительные эмоции, возбуждали интерес, но не приводили к развитию тревожности, неуверенности в себе, боязни проявить себя в процессе занятий. Для того чтобы развить жизне-

стойкость, толерантность к неопределенности и готовность к изменениям, важно, чтобы при восприятии нового можно было опираться на привычное и старое, хорошо освоенное – без ощущения давления со стороны, спешки или желания кому-то что-то доказать.

Творческая стратегия представлена на рис. 33. А1 – это базовая информация, которая является ключевой в содержании и знание которой обычно проверяется; Б1 – это поддерживающая информация, которая иллюстрирует базовую (примеры, дополнительные аргументы и др.); А2 – измененная базовая информация; Б2 – измененная поддерживающая информация.

Рис. 33. Творческая стратегия передачи информации



В ходе использования творческой стратегии идет переработка информации и появляется принципиально новый продукт. Знание не дается обучающимся в готовом виде, а создается ими в сотрудничестве с авторами стартовой информации. В этом случае уже можно говорить о формировании нового содержания. Такой процесс, как правило, захватывает обучающихся и повышает активность каждого. Учение основывается на открытиях и совместной работе, а педагог выступает организатором этого процесса. Информация не носит законченного характера, открыта для критики, внесения изменений и дополнений. Творческий тип деятельности характеризуется тем, что он направлен на создание чего-то нового – «все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь

вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке»³⁷.

Осторожно, «творчество»!

Следует обратить внимание, что не всякое творчество имеет потенциал развития и может приветствоваться в преподавании. Например, один так называемый творческий учитель решил интерпретировать идею иконы «Троица» А. Рублева как дружбу народов трех континентов (почему трех и каких именно, остается загадкой), а также пояснил, что в своем творчестве иконописец таким образом намекал на шарообразность Земли. При этом на занятии использовалась игра в мяч, проводилось круговое обсуждение, высказывались предположения и догадки.

Если воспринимать такой подход к работе с информацией с долей иронии, то можно констатировать не самую лучшую попытку пробудить в детях творческий подход к прочтению известных визуальных образов. Настораживает, что обучающиеся могут принять такую картину мира как истинную, привыкнуть во всем искать что-то «эдакое, оригинальное», доводя свои поиски до абсурда.

Следует отметить, что создание нового информационного продукта может идти двумя путями – по аналогии (аналогово-продуктивный подход) и по качественной новизне (преобразующе-продуктивный подход). Первый имеет общие корни с репродуктивностью, хотя сделанный по аналогии продукт все-таки можно считать новым. В творческой стратегии обучающиеся развивают умение обрабатывать информацию и на ее основе создавать новое содержание, обретают внутреннюю мотивацию (удовлетворение от самого процесса приобретения информации без материального вознаграждения), принимают избирательный характер системы обработки информации (выбор наиболее важных и полезных сведений из общего информационного потока).

Стратегии обработки информации можно символически сравнить с вариантами работы художников. В одном случае художник может

делать хорошие и точные копии (репродуктивная стратегия), во втором – заимствует у других идеи или сюжеты, но добавляет свои детали и нюансы (репродуктивно-продуктивная стратегия). Наконец, в третьем случае художник создает свое собственное направление, стиль и почерк (творческая стратегия).

В качестве иллюстрации к вышесказанному можно привести историю, которая передается из поколения в поколение на Востоке. Однажды правитель решил определить, кто из его трех сыновей может в будущем стать преемником. Повелитель рассказал, что у него есть кусок камня, в котором заключена фигура, способная дать человеку ответы на важные вопросы мироздания. Но она необычная: то исчезает, то снова появляется, а через некоторое время исчезает совсем. Правителю хотелось, чтобы его дети решили, как сохранить ее до того времени, пока она окончательно не исчезнет. Каждый из сыновей выбрал свой путь. Один скопировал фигуру, и повелитель отметил, что из него получится замечательный чиновник. Другой в основную идею внес некоторые изменения, и его правитель назвал лучшим руководителем для всех судей страны, потому что они должны сохранять основу, но уметь приспосабливаться к изменениям. Наконец, третий полностью переработал фигуру, и повелитель обещал сделать его своим главным советником.

На вопрос «А кто же будет руководить страной после смерти правителя?» повелитель ответил следующее: «Тот, кто сумеет совместить первое, второе и третье!»

Комментарий психолога

Стоит отметить, что использование и предпочтение той или иной стратегии работы с информацией во время уроков связаны как с представлением педагога о личности ребенка, так и с представлением воспитанника о самом себе как о человеке и профессионале.

³⁷ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 3.

Безусловно, творческий подход к обучению способствует развитию потенциала педагога, ставя перед ним ряд принципиально новых профессиональных и личностных задач. Чем более он сам готов к проявлениям субъектности (своим и ребенка), чем важнее для него выбор и самодетерминация, тем с большей вероятностью педагог сможет поддерживать креативность и критическое мышление в своих подопечных, в том числе при использовании экспериментов и кумуляции новых подходов в организации учебного процесса.

При этом, как уже отмечалось авторами, ни одна из стратегий не является универсальной. Высокий личностный потенциал самого педагога может позволить ему быть более гибким, чувствительным к обратной связи, открытым к применению разных стратегий и их комбинированию в зависимости от важных для него в работе смысловых акцентов и реалий конкретной ситуации.

Комплексное использование стратегий работы с информацией

Важной составляющей информационного блока и прелюдии к практическому блоку занятия (обратим внимание на это особое, срединное положение) является смысловое чтение текста (для школьников) и его восприятие (для дошкольников). Читательская грамотность – одна из ключевых в личностном развитии. В смысловом чтении соединяются все три стратегии работы с информацией: репродуктивная, модифицирующая и творческая, они усиливают друг друга и позволяют прийти к важнейшему результату информационного блока – осмысленному восприятию текста.

Приемы, позволяющие осмысленно воспринимать текст³⁸

- Дать название тексту или фрагменту;
- Разделить текст на основные мысли и второстепенные детали;

- Вставить пропущенные слова (самостоятельно подобрать или взять из предложенного списка);
- Визуализировать образы, проиллюстрировать текст;
- Выделить основное (сформулировать тезисы, основные мысли, выбрать ключевые цитаты);
- Разбить текст на части и выделить главное в каждой;
- Восстановить часть текста (начало, середину или окончание) или придумать собственный вариант;
- Сравнить несколько текстов;
- Написать рецензию, отзыв, аннотацию;
- Создать на основе исходного текста собственный (устный рассказ, эссе, сочинение и т. д.).

В нынешнюю информационную эпоху все больший акцент делается на самостоятельную работу и практическое освоение знаний. В технологии смешанного обучения появилась модель «перевернутого класса»: традиционное объяснение информации заменяется на предварительную работу с использованием электронных ресурсов и заранее записанных видеоматериалов педагога или предлагаемых видеороликов. Авторы модели «перевернутого класса», учителя химии А. Сэмс и Дж. Бергманн, с 2008 года стали записывать видеоролики своих лекций и превращать их в домашние задания для своих учеников. Основана методика на e-learning – системе электронного обучения через информационно-коммуникационные технологии. Однако ее центральным элементом являются вовсе не сами видеоматериалы, а активное социальное взаимодействие педагога и обучающихся, которое складывается по итогам просмотра в группе/классе, виртуальной среде и, возможно, в социальных сетях. Суть модели в том, чтобы максимально мотивировать обучающихся к самостоятельной деятельности, дать им инструменты и знания для дальнейшего саморазвития, иными словами – склонить их обратиться к собственному опыту.

³⁸ Эти приемы применимы и в работе с дошкольниками с поправкой на восприятие текста на слух, уровень сложности текста и ограничение в ожидаемых результатах.

«Перевернутый класс» в первую очередь разработан для старшеклассников, но с определенными оговорками и ограничениями в модифицированном виде может применяться в основной и начальной школе и даже в работе с дошкольниками старшей и подготовительной групп (например, если речь идет о предварительном знакомстве с мультфильмом или сказкой).

Этапы и особенности работы по модели «перевернутого класса»

Перед занятием обучающиеся смотрят дома видеоматериалы (как правило, длительностью от 5 до 15 минут) и выполняют небольшое задание: подготовить рассказ, иллюстрацию, составить план, задать вопросы, решить пример, составить конспект (в зависимости от возраста). Каждый имеет возможность изучить и осмыслить материал в удобном для него темпе, пересмотреть непонятную часть.

Вопросы и комментарии дети могут оставить на сайте, где размещена лекция. Можно связаться с педагогом или другими членами группы через социальные сети. На занятии педагог и обучающиеся совместно закрепляют изученный материал путем выполнения практических заданий.

Учитель делит группу/класс на подгруппы, которые работают в индивидуальном темпе. Также может использоваться метод станций: каждый обучающийся должен за одно или несколько занятий пройти ряд станций-заданий, направленных на закрепление части материала темы либо на формирование какого-либо умения.

Преобладает самостоятельная работа с консультациями педагога. Незаконченные задания обучающиеся доделывают дома. После изучения темы осуществляется контроль в любой форме, соответствующей возрасту и педагогическим задачам.

Основные компоненты модели «перевернутого класса»

1. Подготовка (подбор или создание) учителем виртуальной образовательной среды: видеоматериалов, презентаций, иных материалов и заданий к ним, а также выбор электронного сервиса для обратной связи с обучающимися.

2. Организация учебного процесса. Определение педагогом результатов изучения темы и форм работы. Подготовка заданий для работы в группе/классе. В совместной работе с педагогом обучающиеся решают задачи более высокого уровня – углубления, закрепления и повторения изученного материала.

3. Способы текущего и итогового оценивания могут выбираться вместе с обучающимися (в виде ответов на вопросы, теста, проекта и др.).

Преимущества:

- Многосенсорное представление информации (учитываются индивидуальные особенности обучающихся);
- Использование разнообразных видов деятельности;
- Для каждого обучающегося создаются ситуация успеха и возможности раскрытия творческого потенциала;
- Педагогу предоставляется возможность индивидуальной работы с обучающимся и эффективного использования временных ресурсов.

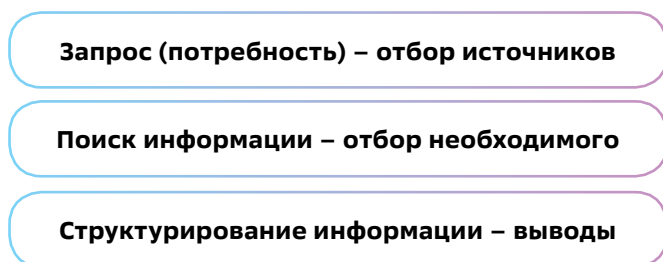
Трудности:

- Смещение нагрузки педагога на подготовительную работу;
- Различная ИТ-грамотность в группе/классе, зависимость от техники, устойчивости онлайн-режима и тарифов на интернет-услуги, в ряде случаев необходимость поддержки со стороны родителей. Недостаточные материально-финансовые возможности семьи для просмотра обучающимися материалов дома.

Рекомендации по планированию и организации работы обучающихся в рамках информационного блока

При планировании информационного блока занятия, отборе техник, инструментов, методов и приемов необходимо помнить о системе освоения содержательных вопросов обучения – от четкого формулирования образовательного запроса к точному отбору информации с ее дальнейшим структурированием и получением адекватных и релевантных выводов (рис. 34).

Рис. 34. Комплекс работы с информацией



Информационный блок БМК предусматривает возможность выбора педагогом определенного способа ознакомления обучающихся с предметным содержанием. Представим основные.

1. Лекция (монолог, рассказ, при этом речь не идет о пересказе учебника)

Существует мнение, что лекции – это устаревший метод (традиционный в противоположность инновационным). Однако интересная и полезная лекция (как длительная, так и непродолжительная) может быть четкой и последовательной, содержательной, эмоциональной, логически завершенной, проблемной и открытой, иллюстративной, актуальной и творческой, уважительной, объективной, доступной для восприятия.

Грамотно подготовленная лекция обладает значительными образовательными эффектами, если в ней соблюдаются требования к содержанию и обращается внимание на важные структурные элементы, такие как:

- **Подготовительная часть** (целеполагание, определение времени, объем информации, отбор содержания, отделение важного от второстепенного, выбор последовательности и стиля изложения, продумывание остроумных экспромтов, каламбуров и подбор любопытных материалов, представление мотивации и ожиданий будущих слушателей);
- **Вводная часть** (организационные моменты, обзор лекции – план изложения, понятийный аппарат, «эффект первых фраз» – создание комфортной атмосферы и позитивного контакта с аудиторией);
- **Постановка проблемы** (спорный вопрос – суть проблемы, конфликт, разные подходы, версии, противопоставление оценок и взглядов);
- **Основная идея, гипотеза** (собственное видение и интерпретация, постановка вопросов, в том числе и риторических);
- **Пояснение** (развертывание мысли);
- **Примеры** (иллюстрации, конкретизация, ситуации, аргументация и доказательства);
- **Проверка понимания** (обратная связь, сравнения, сопоставления, аналогии, вопросы и ответы);
- **Возвращение к проблемному вопросу и подведение итогов** (повторение, подчеркивание, концентрирование на выводах, расстановка акцентов (при этом ряд вопросов может быть сознательно оставлен без ответов для дальнейшей самостоятельной проработки обучающимся)).

В более простом и образном варианте можно придерживаться **ПОПС-формулы**, включающей **позицию** (описание исходных положений, ключевых фактов, условий, введение в контекст), **объясне-**

ние (разные точки зрения, ключевые проблемы, аргументы и контраргументы), **пример** (иллюстрации, визуальные и другие образы, описание явлений и событий) и **следствие** (итоги, выводы, варианты решения проблемы, возможные направления для исследований в данной области).

В предметном преподавании педагог может прибегнуть к различным методам передачи содержания. Это:

- Индуктивный метод (от частного к общему);
- Дедуктивный метод (от общего к частному);
- Метод аналогии (сопоставление);
- Метод разносторонней оценки (диалектические противоречия и связи между явлениями и фактами);
- Метод детализации (анализ одного факта);
- Метод обнаружения тенденций (прогнозирование);
- Исторический метод (изложение материала в хронологической последовательности).

2. Беседа (развернутые ответы на вопросы, рассуждения, пресс-конференции и т. п.)

В беседе с обучающимися следует использовать **конструктивные вопросы** (табл. 10). Цели: собрать информацию – узнать – проверить и понять. В частности:

- **Прояснить значения** («Я слышу: вы говорите, что расстроены из-за этой ситуации. Это верно?»);
- **Узнать о мыслях, чувствах и желаниях других** («Что вы можете более детально рассказать о своих идеях для проекта?»);
- **Способствовать развитию** («Что случилось потом?», «Как вы чувствовали себя при этом?»);

- **Содействовать открытию** («Как вы думаете, какие варианты есть для вас на этом этапе?»);
- **Выяснить больше фактов и деталей** («Что произошло перед этим конфликтом?»).

Таблица 10. Типы конструктивных вопросов

	Примеры	Цель
Открытые вопросы	Что вы думаете об этом? Зачем? Как?	Узнать факты, начать обсуждение, услышать про чувства, способствовать дальнейшему размышлению
Закрытые вопросы	Как долго? Когда? (На эти вопросы можно ответить «да» или «нет»)	Проверить факты, получить дополнительную информацию
Уточняющие вопросы	А потом? Что бы вы сказали, если?.. Что вы имеете в виду?	Понять отношение другого человека, прояснить информацию

Критерии конструктивности при формулировании вопроса:

- Конкретность;
- Отсутствие элементов ответов;
- Вежливый тон (он не должен быть оскорбительным или неуважительным);
- Подбор слов и терминов (лексики), понятных собеседнику (доступность понимания);
- Уважение достоинства человека (не следует ставить вопросы, задевающие личные чувства или нарушающие частную жизнь).

Деструктивные вопросы ставят цели запутать – испугать или обвинить – натолкнуть или подвести (табл. 11).

Таблица 11. Типы деструктивных вопросов

	Примеры	Тип барьера
Наводящие вопросы	Вы не сделаете так, не так ли? Вы же так не думаете?	Уже включается тезис, который другие должны подтвердить, оказывается давление, направленное на выбор «правильного» ответа
Вопросы-ловушки	Вы говорите, что наш класс хорошо знает правила школы. Вам известно, что они делали вчера?	Заставляют человека занимать оборонительную позицию
Сложные вопросы	Почему ты это сказал и как ты объяснишь, что ты имел в виду?	Несколько вопросов в одном
Нечеткие вопросы	И что относительно аспекта целостности в этом случае?	Вопросы без конкретного значения, провоцирующие чувство растерянности

3. Работа с документом (индивидуальное чтение, анализ или групповое обсуждение, постановка вопросов и поиск ответов, выделение главного, формулирование выводов и т. п.)

Могут быть использованы следующие приемы, позволяющие осознанно воспринимать информацию:

- Выделить основные мысли и второстепенные детали;
- Разбить текст на части и выделить в каждой части главное;
- Дать название тексту или его фрагменту;

- Вставить пропущенные слова из списка понятий или самостоятельно;
- Визуализировать образы, проиллюстрировать текст;
- Выделить основное в тексте (сформулировать тезисы, основные мысли, выбрать ключевые цитаты);
- Вести читательский дневник (выражать смысл в словесной формулировке);
- Восстановить фрагмент текста (начало, середину или окончание);
- Написать рецензию, отзыв, аннотацию;
- Сравнить несколько текстов;
- Создать собственный текст (эссе, сочинение).

Экспресс-анализ текста

1. Этот отрывок повествует о _____
2. Главными идеями являются:
 - _____
 - _____
3. Читая, я соглашусь с _____
4. Читая, я не соглашусь с _____
5. Два вопроса к тексту, которые подлежат обсуждению:
 - _____
 - _____

4. Обмен опытом (социальным и другим, в том числе и через проведение исследования)

Выделим основные методы, которые помогают рассмотреть проблему учебного проекта или исследования, определить пути ее решения.

- **Наблюдение** – целенаправленное восприятие явления по заранее намеченному плану, с записями (протоколами), определением цели и задач, выбором объекта (объектов), обработкой полученной информации;

- **Опрос** – беседа (свободная форма), интервью (заранее намеченные вопросы, задаваемые в определенной последовательности), анкетирование (письменные ответы на вопросы заочного и массового характера). При разработке вопросов важно понять, какую информацию необходимо получить;
- **Эксперимент** – специально организованная проверка предположения, серия опытов, создание определенных ситуаций и управление ими.

Перечисленные методы эмпирического познания служат основой для теоретического анализа – систематизации и классификации фактов и явлений, выявления общего и особенного, установления общих закономерностей и правил. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу. **Изучение информации по проблеме** дает возможность узнать, какие стороны уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Сюда могут быть включены изучение печатных, электронных, радио- и телевизионных средств массовой информации, анализ статистических данных и нормативной базы. **Математические и статистические методы** используются для обработки полученных данных и выводов по результатам эксперимента, дают возможность для обобщения. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц. В результате такого исследования можно получить факты, субъективные мнения и отношения, сделать выводы, выдвинуть гипотезы (предположения) или оценить сложившуюся ситуацию. Результатом такой работы на системном уровне может быть создание модели конвергентной лаборатории, позволяющей объединить возможности разных наук в одном экспериментальном образовательном пространстве.

5. Интернет-коммуникация (электронная почта, поисковые сайты, Skype, видеоконференции, вебинары)

6. Моделирование информации (данные в виде таблицы, графика, схем, диаграмм, символических рисунков)

7. Видеосюжет (документальный фильм, отрывок из художественного фильма, учебный фильм и т. п.)

Форма анализа фотографии (рисунка)

1. Внимательно рассмотрите фотографию (рисунок). Сформулируйте общее впечатление от фотографии (рисунка), а затем исследуйте отдельные элементы. Разделите изображение на сектора и изучите каждый, чтобы увидеть новые детали. Кто мог быть автором?
2. Составьте список людей, объектов или действий, запечатленных на фотографии (рисунке).
3. Составьте список выводов, которые можно сделать из этой фотографии или рисунка (не менее трех).
4. Какие вопросы возникли у вас при рассмотрении изображения?
5. Где и как вы могли бы найти ответы на них?

Анализ карты

1. Определить тип карты. (Может быть предложен выбор из нескольких ответов: топографическая, физическая, политическая, карта военных действий, спутниковая фотография, карта погоды и т. п.).
2. Уточнить датировку событий, изображенных на карте.
3. Сделать три вывода, исходя из данных каждой карты.
4. Составить список важных событий, отраженных на картах (не менее четырех). (Если есть необходимость, можно обратиться к учебнику или к другим источникам.)

Анализ кинофильма

Предварительные вопросы (до просмотра)

1. Воспроизведите название фильма.
2. Как вы думаете, что вы увидите в этом фильме? На основании названия фильма предположите, какая идея лежит в его основе.

Вопросы после просмотра

1. Тип кинофильма. (Можно предложить выбрать из нескольких ответов: документальный фильм, кинохроника, пропагандистский фильм, художественный фильм.)
2. Обратите внимание, как ракурсы, освещение, музыка, повествование влияют на создание атмосферы в этом фильме. Каковы общее настроение или тон фильма?
3. Укажите центральную идею фильма, как вы ее поняли после просмотра.
4. Каковы сильные и слабые стороны фильма (с точки зрения передачи основной идеи, как вы ее поняли)?

5. Как вы думаете, на какую реакцию зрителей рассчитывали создатели фильма?
6. Вариант работы с видеодокументом – озвучивание фильма.

Фрагмент без звука

Предлагается фрагмент фильма или короткий ролик без звука. Обучающиеся становятся исследователями и отвечают на ряд вопросов. Они также могут предположить, каким образом можно озвучить фрагмент.

8. Наблюдение (экскурсия, посещение музея, фотоотчет и т. п.)

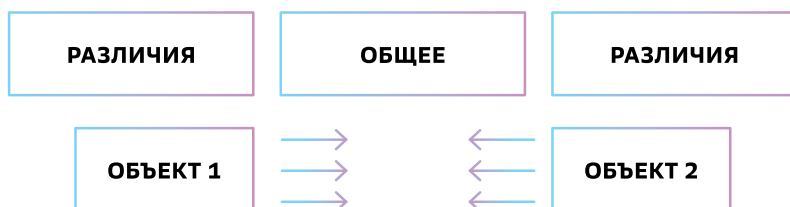
Наблюдение может базироваться на сравнительном подходе к изучению тех или иных вопросов (компаративизм). Он эффективен как в установлении внутрикурсовых связей (сравнение нового с изученным ранее при установлении смысловых взаимосвязей), так и при проведении междисциплинарных линий (интеграция содержания разных предметных знаний, выделение общих фундаментальных понятий при формировании единой непротиворечивой картины мира).

Приведенные выше примеры позволяют обучающимся развивать критическое мышление и повышать осознанность при работе с информацией.

Прием «Зеркало»

Прием «Зеркало» позволяет сравнить два объекта (личности, события, произведения, явления, законы и т. п.) на основе определения общего и различий с дальнейшим структурированием в виде схемы (рис. 35).

Рис. 35. Схема для приема «Зеркало»



Также можно использовать сравнительную таблицу (табл. 12).

Таблица 12. Сравнительная таблица для приема «Зеркало»

Объекты сравнения	Особенности	Общее

Прием «Перекресток»

Более сложным приемом сравнения является «Перекресток». Выбирается центральный объект, на котором акцентируется внимание (рис. 36). Это может быть историческая личность или литературный герой, событие или произведение, вещество или элемент, закон или явление. Далее предлагается назвать или изучить четыре значимые характеристики, которые должны быть максимально разнообразными, относиться к сущностным особенностям, быть крупными и смысловыми, не повторяться. На следующем этапе к каждой характеристике подбираются другие возможные объекты (например, если литературный герой определяется как «лишний человек своего времени», то предлагаются герои других произведений, которых также можно отнести к этой категории). Так производится «сборка» разных объектов, которые так или иначе соотносятся с центральным. Такая работа позволяет развивать исследовательские умения, расширять кругозор и фиксировать неочевидные взаимосвязи между окружающими нас предметами и явлениями.

Рис. 36. Прием «Перекресток»



Не всегда можно сравнивать очевидные учебные объекты: в некоторых случаях может проводиться необычное сравнение. Например, можно выбрать два объекта, связь между которыми неочевидна: осадки и революция, эпос и синусоида, эволюция и перспектива и т. п. На первый взгляд такой прием представляется абсурдным и искусственным, но, если речь идет о развитии воображения, поддержке креативности и нестандартности, такой акцент на оригинальности оправдан в умеренных дозах.

Интеллект-карты

Интересным примером как сравнения, так и выстраивания внутренних взаимосвязей понятий является составление интеллект-карт – для углубленного изучения понятийных рядов (пример на рис. 37).

Рис. 37. Интеллект-карта



Информацию можно не только сравнивать, но и изменять, углублять, достраивать, визуализировать, даже переформулировать. Ниже приводится описание разных способов такой работы.

Комментарий психолога

Выполнение когнитивной задачи, связанной с изменением информации, имеет значение и ряд важных психологических следствий для личности ученика: более активная, авторская позиция по отношению к учебному материалу приводит к формированию более субъектной позиции по отношению к жизни, миру, самому себе. Формируется понимание, что, если что-то, с чем приходится иметь дело, выглядит неясным, недостаточным, поверхностным, неправомерным, противоречивым, на это можно и нужно повлиять или хотя бы предпринять такую попытку.

Конструктивное изменение информации

Обучающимся демонстрируется ролик или текст с показом неправильного поведения в определенной ситуации. Задание:

- Сформулировать вопросы, которые следует задать в данной ситуации;
- Изменить последовательность действий (реакцию на воздействия).

«Необычное интервью»

Предлагается задать несколько вопросов необычному объекту – дереву, молекуле кислорода или площади треугольника. Это могут быть и менее экзотические респонденты: исторические или литературные герои, ученые, сделавшие открытие, и авторы книг. При этом можно устроить работу в парах, когда обучающиеся обмениваются вопросами и пробуют отвечать на них от имени объекта, которому вопрос предназначается. Также они могут выбрать самый интересный (оригинальный, значимый, сложный, понятный и т. п.) вопрос, обменявшись друг с другом мнениями.

Если у занятия есть четкая тема, то выбирается один объект, а работа проходит в малых группах по 4–6 человек. Вопросы от групп выносятся на общее обсуждение. При этом педагог может обратить внимание на разные виды вопросов, которые можно задавать при подготовке такого необычного интервью. Особенность освоения информации через вопросы, а не через ответы представляется нетривиальной и важной в ходе занятий.

Визуализация явлений, понятий и процессов

Определяется объект (понятие, процесс, явление) и предлагается придумать символ: визуальный, музыкальный, двигательный (жестовый). Работа может проходить индивидуально или в групповом формате.

Для более глубокого понимания визуального образа можно задать следующие вопросы:

- Как смотрим? -предварительная позиция, ожидаемые результаты, задачи, исполняемая роль;
- Что видим? -символы, знаки, образы, сюжеты, объекты;
- Как можно истолковать увиденное? -умозаключения, гипотезы, выводы, вопросы.

Техника активной работы с текстом «Плюс, минус, интересно»

Используется для анализа информации и формирования личного отношения к изучаемому материалу.

По ходу чтения текста, ознакомления с новым учебным материалом или прослушивания рассказа можно предложить обучающимся оценивать информацию по трем составляющим, кратко фиксируя ее в соответствующих столбцах таблицы в рабочей тетради (табл. 13).

Таблица 13. Заготовка для техники «Плюс, минус, интересно»

Плюс	Минус	Интересно
<p><i>Информация, которая:</i></p> <p>Ясна</p> <p>Понятна с точки зрения применения на практике</p> <p>Не вызывает дополнительных вопросов; носит позитивный характер</p>	<p><i>Информация, которая:</i></p> <p>Осталась непонятной, поэтому вызывающей опасения и дискомфорт</p> <p>Не нравится читателю, так как повествует о печальных, трагических, этически неоднозначно воспринимаемых событиях</p>	<p><i>Информация, которая:</i></p> <p>Представляет собой наиболее интересный и спорный факт</p> <p>Вызывает желание узнать о ней подробнее</p>

В некоторых случаях информация может быть отнесена обучающимися сразу к нескольким колонкам: она может быть одновременно интересной и носить позитивный характер, пробуждать желание узнать о ней подробнее и вызывать негативную реакцию.

В конце работы можно провести обсуждение, направляя внимание поочередно на каждый аспект: сначала на «плюс», затем на «минус» и «интересно».

Таблица для анализа изображения (на основе сингапурской системы)

Ответ на вопрос «Что видите?» – одно слово, существительное – обсуждается и выбирается в команде. Ответ на вопрос «Что думаете?» – одно слово, прилагательное, командное решение. Ответ на вопрос «О чем рисунок заставляет задуматься?» – в виде вопроса (табл. 14).

Таблица 14. Заготовка для анализа изображения

Что вы видите? Мнение, толкование	О чем вы задумались? Факты, констатация	Что вы об этом думаете? Мысли, осознание

При анализе иллюстраций можно включать не только когнитивные составляющие, но и эмоциональный интеллект, например, используя вопросы:

- Какой символ может передать содержание изображения, какие идеи передает изображение, легко ли понять его смысл?
- Каков запах, цвет, эмоциональный фон?

- С какой природной стихией можно сравнить это изображение и почему?
- Какие элементы изображения являются наиболее значимыми и какую смысловую нагрузку они несут?

Вопросы – важный инструмент для работы с информацией, поэтому в педагогической деятельности необходимо обратить особое внимание на их отбор и использование. Разнообразие вопросов – важный фактор эффективности современного занятия.

Комментарий психолога

Освоение навыка ставить разноплановые вопросы к тексту также развивает личностную гибкость. Как отмечал известный психолог В. В. Петухов, при обучении студентов общей психологии в процессе лекций звучат ответы на еще не поставленные самими учащимися вопросы, которые им еще только предстоит задать впоследствии. Таким образом, умение найти, сформулировать правильный вопрос является важной как педагогической, так и психологической задачей, поскольку это ставит человека в некоторое отношение к изучаемому материалу.

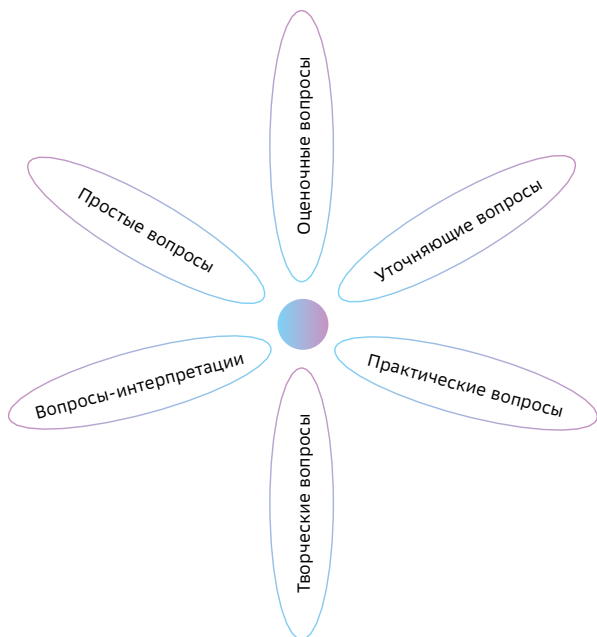
Бенджамин Блум разработал классификацию вопросов (табл. 15), которую сегодня используют в образовательной деятельности, на пример в качестве приема «Ромашка Блума» (рис. 38).

Таблица 15. Классификация вопросов Бенджамина Блума

Типы вопросов	Назначение вопроса	Пример вопроса
Простые вопросы (информационные)	Проверяют знание текста	Как звали главного героя? Куда впадает Волга?

<p>Уточняющие вопросы</p>	<p>Выводят на уровень понимания текста. Это провокационные вопросы, требующие ответов «да» или «нет» и проверяющие подлинность текстовой информации</p>	<p>Правда ли, что...? Если я правильно понял, то...</p>
<p>Объясняющие (интерпретационные) вопросы</p>	<p>Используются для анализа текстовой информации. Направлены на выявление причинно-следственных связей</p>	<p>Начинаются со слова «почему»</p>
<p>Творческие вопросы</p>	<p>Подразумевают синтез полученной информации. В них всегда есть частица «бы» или будущее время, а формулировка содержит элемент прогноза, фантазии или предположения</p>	<p>Что бы произошло, если... Что бы изменилось, если бы у человека было четыре руки? Как, вы думаете, сложилась бы судьба героя, если бы он остался жив?</p>
<p>Оценочные вопросы</p>	<p>Направлены на выяснение критериев оценки явлений, событий, фактов</p>	<p>Как вы относитесь к... ? Что лучше? Правильно ли поступил... ?</p>
<p>Практические вопросы</p>	<p>Нацелены на применение, на поиск взаимосвязи между теорией и практикой</p>	<p>Как бы я поступил на месте героя? Где может пригодиться знание интегралов?</p>

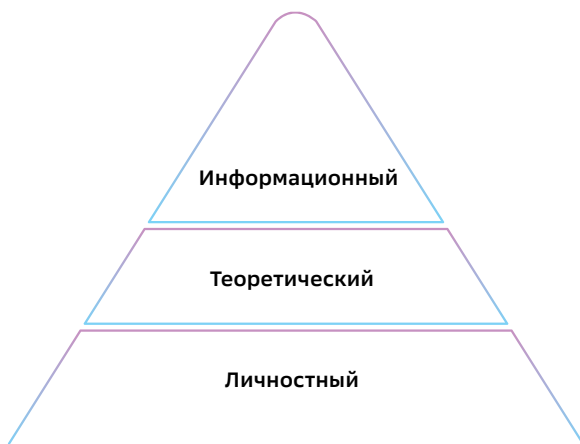
Рис. 38. «Ромашка Блума»: учимся задавать вопросы разных типов



Подведем итоги

Информационный блок занятия ориентирован на различные уровни освоения знаний (представлены на рис. 39).

Рис. 39. Уровни освоения знаний



Результаты информирования обучающихся на занятии могут быть воплощены в комплексе и с учетом образовательных эффектов, к которым относятся:

- Использование важных понятий, терминологии, событий, явлений и характеристик, связанных с учебной программой;
- Получение (поиск) информации из разных источников и разными способами, умение грамотно формулировать запрос и использовать эффективные приемы поиска;
- Отделение значимого от второстепенного, объективного от субъективного (фактов от мнений), правдивой информации от ложной, установление причинно-следственных связей и зависимостей на основе информации;
- Перевод информации из текстового формата в наглядно-символическую форму (таблицы, графики, схемы, диаграммы, карты и т. п.);
- Получение опыта критического отношения к информации (умение сопоставлять с другими источниками и жизненным опытом);
- Коммуникация и сотрудничество в процессе взаимодействия по получению информации из разных источников;
- Широкий взгляд на обсуждаемые вопросы (видение разных позиций и теорий, подходов и мнений), выстраивание умозаключений;
- Ориентация в информационном пространстве, принятие решений на основе полученной информации.

Выводы. В современном мире образование должно помогать обучающимся видеть в информации не хаотическое нагромождение фактов и сведений, а их взаимосвязь и взаимозависимость; воспринимать новое, полезное для жизни знание, которое со временем станет основой мировоззрения, пройдет испытание жизненным опытом. Это возможно при сочетании эмоциональных и когнитивных аспектов освоения информации и процесса ее познания, включающего вовлеченность (позитивное отношение) и понимание рассматриваемых содержательных аспектов. Грамотное про-

ектирование информационного блока занятия позволяет педагогу разделить информацию на базовую и иллюстрирующую, сбалансированно сочетать элементы репродуктивности и творчества. Структурирование и визуализация информации, их грамотная «упаковка» становятся сегодня важной частью педагогической деятельности. Личностный потенциал обучающихся и педагога в информационном блоке реализуется через умение каждой из сторон делать осознанный и ответственный выбор, выдерживать неопределенность, занимать субъектную позицию по отношению к информации; проявлять готовность к изменениям, быть гибким жизненно необходимо в эпоху информационной перегрузки, или, по меткому определению А. Г. Асмолова, «инфодемии». Справиться с этими вызовами человеку помогают критическое мышление, сравнительные подходы и аналитические конструктивные вопросы.

1.5.

Практический блок занятия

Эффективность педагогической деятельности напрямую связана с теми возможностями, которые предоставляются обучающимся при самостоятельной работе на занятии. Это важно для приобретения ими опыта познавательной деятельности, в том числе и через совершение ошибок, их анализ, внесение корректив в результаты своей деятельности. На практике удовлетворяется потреб-

ность воспитанника в автономии, поддерживается его стремление ощущать себя компетентным и принимаемым в сообществе сверстников.

В рамках практического блока занятий обучающиеся приобретают бесценный опыт по достижению самостоятельно поставленной цели, выбору способов действий и вариантов решения задач, а также осознают, как можно преодолеть возникающие трудности и временные неудачи. Именно здесь они, работая в сотрудничестве со своими одноклассниками, понимают, что кооперация является полезным ресурсом на пути к достижению цели. В **практический блок** занятия включается вся самостоятельная работа обучающихся с информацией, позволяющая делать обобщения, проводить обсуждения, сравнивать и анализировать, формулировать выводы, составлять рейтинги, предлагать новые решения с опорой на собственные творческие способности и креативность, а также знакомить с новой информацией других – сверстников или тех, кто младше или старше. Результаты такой работы желательно закреплять в виде образовательного продукта – плана, эссе, созданной по результатам изучения информации карты или схемы, чертежа, рисунка, видео и т. д. Однако стоит заметить, что образовательный продукт совсем не обязательно должен быть материально воплощенным и зафиксированным на бумаге или в виде файла. Это могут быть и сценка, и вербальное описание или резюме, и высказанный аргумент, и т. п. Рождение такого продукта может происходить в самых разных формах: в виде игры, дискуссии, создания творческой работы, рисунка, театрализации, проекта. У педагога есть широкие возможности применения разных методов и приемов, направленных на активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Необходимо помнить лишь о том, что практическая часть занятия тесно связана с информационной и организационной, поэтому нельзя жестко разделить передачу и освоение учебной информации, равно как и не стоит выбирать методы работы, не адекватные целям занятия. От того, какого рода информацию и для чего (или ради чего) планируется передать, будет зависеть конструирование практической части.

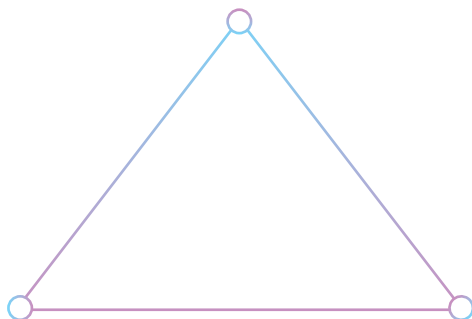
Подходы к проектированию практического блока занятия

Для проектирования практического блока занятия педагогу будет полезно воспользоваться таким способом, как методический треугольник (рис. 40, табл. 16).

Рис. 40. Методический треугольник

Планируемые педагогом результаты

- Знания («Что надо узнать?»)
- Умения («Чему надо научиться?»)
- Отношение к результату («Ради чего все это?»)
- Образцы («Как выглядит идеальный результат?»)



Организация деятельности обучающихся:

- Виды работ («Что обучающиеся будут делать?»)
- Материалы, содержание («С чем работать?»)
- Способы, инструкции («Как работать?»)
- Образцы («Что значит хороший результат?», «Как его измерить? Чем? С помощью чего?», «Как он выглядит в сравнении с образцом?»)

Оценивание:

- Критерии
- Индикаторы
- Инструменты

Таблица 16. Таблица проектирования педагогом практического блока занятия на основе методического треугольника с примером заполнения (события занятия описываются последовательно)

Организация деятельности	Ожидаемые результаты	Оценивание
<p>1. При совместном обсуждении в течение 5–7 минут обучающимся предлагается назвать (припомнить) основные понятия курса «Право». Учитель фиксирует понятия в виде списка на доске</p>	<p>Обучающиеся припоминают, на каких понятиях базируется курс «Право», чтобы быть готовыми к исследованию новой темы</p>	<p>Обучающиеся самостоятельно называют не менее 10 базовых понятий курса, в числе которых – правило, закон, отрасль права, правовая норма, права и обязанности, договор, Конституция и т. д.</p>
<p>2.</p>	<p>....</p>	<p>...</p>

После того как педагог определил результат работы обучающихся в рамках практического блока, можно выбрать формы работы, определить логику движения к результату и алгоритм действий (если это необходимо).

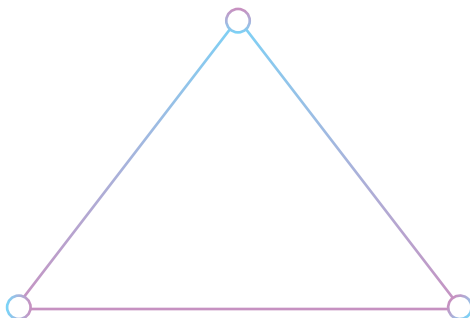
Параллельно с проектированием продвижения от цели к результату в практическом блоке педагога важно продумать, как будет обеспечиваться подобное движение обучающегося. Здесь также возможно обращение к методическому треугольнику, в котором активную позицию занимает обучающийся (рис. 41).

Эта схема на ранних этапах (дошкольное образование, начальная школа) не озвучивается педагогом, но подразумевается в логике организации самостоятельной работы обучающихся.

Рис. 41. Методический треугольник (активная позиция обучающегося)

Планируемые учеником/воспитанником результаты

- Знания («Что мне надо узнать?»)
- Умения («Чему мне надо научиться?»)
- Отношение к результату («Ради чего все это?»)
- Образцы («Как выглядит мой идеальный результат?»)



Организация самостоятельной деятельности:

- Виды работ («Что мне надо делать?»)
- Материалы, содержание («С чем мне работать?»)
- Способы, инструкции («Как мне работать?»)
- Образцы («Что для меня значит хороший результат?», «Как могу его измерить? Чем? С помощью чего?», «Как он выглядит в сравнении с образцом?»)

Оценивание:

- Критерии
- Индикаторы
- Инструменты

В основной и старшей школе обучающимся можно предложить осмыслить планируемую самостоятельную деятельность, особенно когда она значительна по времени (занимает не менее половины стандартного урока).

Подобного рода ход вносит значительный вклад в развитие потенциала достижения учащихся, а также отчасти в развитие потенциала самоопределения за счет тренировки навыков обнаружения смысла выполняемой деятельности и системной рефлексии.

Необходимо стремиться к такому формату организации самостоятельной деятельности, в котором, как в матрешке, будет место всем траекториям, индивидуально спланированным участниками образовательной деятельности. Это ключ к осознанности в образовании и способ развития важнейших личностных характеристик.

Отметим еще одну особенность практического блока: в значительной степени он обращен к рациональной форме познания и призван развивать способности обучающихся с учетом дедукции (формулирования выводов от общего к частному, выведения следствия из посылок) и индукции (формулирования выводов от частного к общему, от единичных утверждений к общим положениям), причем основы этого процесса на самом элементарном уровне закладываются уже в дошкольном возрасте, что позволяет в дальнейшем продолжить их совершенствование, всякий раз наращивая и достраивая их на уже созданном фундаменте.

На данном этапе обучающимся особенно важно не просто высказывать на занятиях свои предложения по выполнению задания, но и уметь аргументировать свою позицию.

Не стоит, однако, преуменьшать влияние чувственной и интуитивной форм познания. В ходе практической деятельности они также играют немалую роль. Именно с них зачастую начинается самостоятельная деятельность учеников, полученное первичное представление о чем-либо становится важным стартом в исследовании. Особенно важны эти формы познания в группах дошкольников и в начальной школе.

В этом смысле показательным является опыт заведующей дошкольным отделением гимназии «Универс» Т. Юстус (г. Красноярск),

которым она поделилась во время работы I Всероссийской конференции участников Программы по развитию личностного потенциала. Автор рассказала, как одна из воспитанниц лизнула дождевого червяка, что побудило педагогов и обучающихся всерьез заняться дальнейшим исследованием процесса. Детей живо заинтересовали вопросы, которые сыпались как из рога изобилия:

- Не опасно ли это делать;
- Какие бывают червяки;
- Как их измерить;
- Можно ли их есть;
- Есть ли на Земле народы, которые употребляют в пищу червей;
- Можно ли с ними/в них играть, а также многое-многое другое.

Чувственное восприятие в данном случае выступило катализатором познавательного процесса, создало условия для интересного детям и взрослым проекта, длившегося не один день. В нем сошлись знания об окружающем мире (многие из них предстояло самостоятельно добыть!), детско-взрослое взаимодействие, а также развитие личностных качеств: любознательности (появлялись все новые и новые вопросы), смекалки (нужно было догадаться, какими способами можно измерить длину разных объектов/предметов), креативности (придумывались игры, связанные с образом червяка) и т. д. Как видно из приведенного здесь примера, логика выстраивания практической работы с воспитанниками была следующей (рис. 42).

Рис. 42. Логика выстраивания практической работы



Мягкие или гибкие навыки – это комплекс неспециализированных надпрофессиональных умений, которые отвечают за успешное участие в учебном или рабочем процессе и высокую эффективность труда. Есть много трактовок того, что можно на сегодняшний день отнести к этой группе навыков, вызывающих все более пристальный интерес у психологов, педагогов, профориентаторов, HR-специалистов, но в самом общем виде их можно свести к коммуникации, сбору информации, эмоциональному интеллекту, системному мышлению, мотивации, решению проблем, то есть тем умениям и ресурсам личности, которые в совокупности и приводят к высокому личностному потенциалу.

Таким образом, важно посмотреть через призму планируемого результата на те способы организации самостоятельной познавательной деятельности, которые будут способствовать его достижению, и соотнести их с предполагаемыми методами оценивания. Рассмотрим подробнее примеры, как можно организовать практический блок занятия, удерживая рамку «цель – результат».

Способы организации самостоятельной познавательной деятельности

Решение исследовательских задач

В технологии решения исследовательских задач обучающиеся осознают проблему, сначала выдвинутую педагогом, а позднее и сформулированную ими самостоятельно на основе анализа информации и фактов. Они учатся выдвигать гипотезы решений и соотносить их с условиями задачи; осуществлять поэтапную или итоговую проверку решения несколькими способами; переносить знания и учебно-поисковые действия в нестандартную ситуацию или создавать новый способ действий. Акцентируется внимание на развитии

творческих способностей, обеспечивающих создание субъективно или объективно нового и значимого образовательного продукта.

Задействованные в этом процессе принципы следующие:

- Креативность (реализация творческих возможностей педагога и обучающихся);
- Опора на субъективный опыт обучающихся как один из источников обучения;
- Актуализация результатов обучения (применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков);
- Индивидуализация и дифференциация (учет индивидуальных особенностей обучающихся);
- Сотрудничество и творческое взаимодействие в образовательной деятельности.

Метод Фейнмана

Метод носит имя его создателя, Ричарда Фейнмана (1918–1988) – интеллектуала, философа, физика, удостоенного в 1965 году Нобелевской премии за работу, помогающую ученым понять взаимодействие света и материи.

В основе метода Фейнмана лежит простая схема – объяснение нового и сложного при помощи уже известного и простого. По сути, это метод простых и понятных аналогий, способ передачи информации с помощью лаконичных мыслей и простого языка, основанный на предыдущем опыте. Когда Фейнман учился в Принстоне, он начал записывать и связывать то, что он знал, с тем, чего он не знал. В конце концов у него появилась целая тетрадь, которую он назвал *«Записная книжка о вещах, которые я не знаю»*, и родилась последовательность шагов в ходе практического освоения информации (рис. 43).

1. Определите тему

Запишите все, что вы знаете о теме. Каждый раз, когда вы находите новые источники информации, добавляйте их в примечания.

2. Объясните ребенку

Если вы можете объяснить это ребенку, то вы понимаете предмет. Если же вы не можете это объяснить ребенку, то вы не можете это объяснить в принципе. Выражайтесь просто: дети не понимают жаргона или профессионального лексикона. Будьте краткими: у детей очень короткое время внимания.

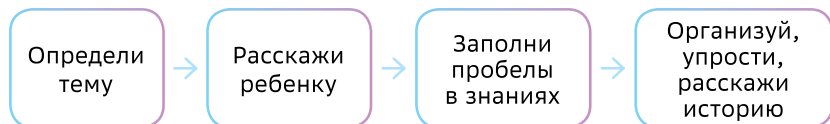
3. Выявите свои пробелы в знаниях

Что вы упустили? Чего вы не знаете? Выделение пробелов в знаниях поможет вам, когда вы соберете и организуете свои заметки в сжатый текст (это является следующим шагом). Теперь вы можете обратиться к своему исходному материалу, когда сталкиваетесь с вопросами о том, что вы уже знаете об изучаемом предмете. Если вы знаете материал недостаточно, углубитесь в книги. Вернитесь к исходному пункту и скомпилируйте информацию, чтобы заполнить пробелы в знаниях.

4. Организуйте, упростите, расскажите историю

Соедините свои заметки и начните рассказывать историю, используя краткие объяснения. Соедините вместе наиболее важные части вашего знания темы. Практикуйте чтение своей истории вслух. Представьте, что рассказываете эту историю обучающимся. Таким образом, вы сами услышите, где язык перестает быть простым.

Рис. 43. Последовательность шагов в ходе практического освоения информации



По сути, метод Фейнмана может использоваться как один из самых эффективных способов обучения через обучение других.

Эвристическая технология («обучение через открытие»)

Главными признаками эвристической технологии являются следующие.

1. Снята жесткая предметная организация содержания обучения: учебные программы вариативны и включают *интегрированное содержание* – «открытое знание» как неоднозначное и многовариантное.

2. Задания «открытого типа», предполагающие не менее 2–3 вариантов решения.

3. Обучающиеся объединяются в группы разного состава («пары», «тройки», «пятерки»). Группы могут быть даже разновозрастными и меняться со сменой деятельности или по желанию детей.

4. Освоение учебного содержания происходит в совместной деятельности учителя и обучающихся и строится в следующей *логике*:

- Создание проблемной ситуации (ощущение затруднения).
- Выявление затруднения и определение проблемы.
- Предложение возможного замысла решения проблемы (выдвижение гипотез).
- Логическая проверка гипотез, некоторые гипотетические выводы.
- Наблюдения и эксперимент, которые позволят отвергнуть гипотезу или принять логические выводы.

5. В центре внимания педагога находится *личный опыт обучающихся*, основанный на впечатлениях и переживаниях предметно-практической деятельности, на взаимодействии и общении.

6. Педагог занимает *открытую личностную позицию*:

- Обучающимся предоставляется свобода выбора (группы, содержания, темпа).
- Исключаются всякое принуждение к учению, прямой контроль и оценивание в баллах.
- Обращается особое внимание на организацию рефлексии обучающихся.

Проблемное обучение

В самостоятельной работе важно нацеливать обучающихся на поиск путей решения познавательных проблем. Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает выявление под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению. Цели такого обучения – сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность обучающихся. Дети формируют новые знания, умения и навыки, развивают способности, проявляют познавательную активность, любознательность, эрудицию, реализуют потенциал творческого мышления и другие личностно значимые качества.

Особенность проблемного обучения заключается в том, что оно стремится максимально использовать данные психологии о тесной взаимосвязи процессов обучения (учения), познания, исследования и мышления. В процессе такого обучения в корне меняются характер и структура познавательной деятельности обучающегося, что способствует развитию его творческого потенциала.

В основе создания проблемной ситуации лежат следующие положения современной психологии:

- Проблемная ситуация – источник процесса мышления;
- Проблемное мышление реализуется прежде всего как процесс решения проблемы;
- Условие развития мышления – приобретение новых знаний путем решения проблемы;
- Закономерности мышления и усвоения новых знаний в значительной степени совпадают.

Типичными заданиями в проблемном обучении можно назвать такие, как рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение или обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, самостоятельно сформулировать конкретные

вопросы. Само по себе задание не является проблемной ситуацией, но оно может вызвать ее при определенных условиях и при выполнении различных типов заданий. В общем виде технология такого обучения состоит в том, что перед обучающимися ставится проблема, и они исследуют пути и способы ее решения при непосредственном участии педагога или самостоятельно:

- Выдвигают и формулируют гипотезы;
- Намечают и обсуждают способы проверки их истинности;
- Аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

По степени познавательной самостоятельности обучающихся проблемное обучение осуществляется в трех основных формах:

- 1) Проблемное изложение. Педагог сообщает новый материал, показывает путь решения проблемы, демонстрирует ход научного мышления, делает обучающихся соучастниками научного поиска.
- 2) Частично поисковая деятельность. Педагог направляет работу обучающихся с помощью специальных вопросов, побуждающих к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответов на отдельные оставляющие проблемы.
- 3) Самостоятельная исследовательская деятельность.

Преимущества технологии проблемного обучения:

- Способствует не только приобретению необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня умственного развития обучающихся;
- Формирует способность к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности;
- Развивает интерес к учебному труду;
- Обеспечивает прочные результаты обучения.

Недостатки:

- Большие временные затраты на достижение запланированных результатов;
- Слабая управляемость познавательной деятельностью обучающихся.

Гибкая стратегия решения проблем: 5 шагов

Гибкая стратегия решения проблем способствует развитию потенциалов выбора, жизнестойкости и достижения. Желательно организовать знакомство с ней на отдельном занятии и в ходе него научить обучающихся принимать решения осмысленно, взвешивая все «за» и «против», осознавая ответственность за свой выбор и принимая его последствия. Такие занятия можно провести в начальной или основной школе. М. Селигман, основоположник позитивной психологии, вместе с коллегами создал большое количество практических занятий, включая это, и экспериментально обосновал их эффективность. При столкновении с какими-либо трудностями в классе, разногласиями между учителем и учеником или между учениками, либо с неудачами в обучении и т. д. учитель может предложить ребенку или всему классу поработать над проблемной ситуацией, исходя из принципа пяти шагов:

- Шаг 1 – притормози: остановись и подумай. Опирайся на здравые мысли, а не на скоропалительные выводы;
- Шаг 2 – посмотри на ситуацию иными глазами: встань на место другого;
- Шаг 3 – иди к цели: определи ее и составь список возможных путей ее достижения;
- Шаг 4 – план действий: определи плюсы и минусы каждого способа;
- Шаг 5 – что получилось? Если решение не сработало, попробуй другое.

Комментарий психолога

Шаг 1 предлагает остановку, замедление, что является необходимым, базовым условием совершения качественного выбора. В шаге 2 речь идет, по сути, о системной рефлексии – ресурсе трансформации потенциала самоопределения. Шаги 3 и 4 относятся к потенциалу достижения, включая процесс постановки цели и его реализацию, основанную на ресурсах планирования, контроля и настойчивости. Шаг 5 важен для развития потенциала жизнестойкости: тренируются резилентность, копинговые стратегии, готовность к изменениям и умение извлекать ценные уроки даже из неоднозначных ситуаций.

Шаг 1. Притормози

Ребенка необходимо научить воздерживаться от безрассудных поступков. Объясните ему, что для успешного решения проблемы необходимо подумать, прежде чем предпринимать какие-то действия, потому что в первые секунды возникают импульсивные мысли, следуя за которыми, мы, не разобравшись в случившемся, можем позже сожалеть о результатах, поскольку проблемы только усугубились. На смену им затем придут здравые суждения, они-то и помогут выяснить, что же на самом деле произошло, и с учетом более полной информации тогда можно будет принимать решение об ответных шагах. Эти мысли помогают нам сориентироваться в произошедшем, а не бросаться действовать бездумно.

Шаг 2. Посмотри на ситуацию иными глазами

Научите ребенка прислушиваться к другой точке зрения. Объяснить ему это можно примерно так: прежде чем решать проблему с каким-то человеком, необходимо понять, что именно тот думает и почему он повел себя так, а не иначе. Понять его мотивы легче, если попытаться встать на его место и посмотреть на ситуацию глазами другого человека.

Шаг 3. Иди к цели

Третий этап решения проблемы заключается в формулировании желаемого результата, то есть в постановке цели, а затем нужно определиться с действиями, необходимыми для ее достижения. Определив цель, ученик должен сформулировать как можно больше способов ее достижения. Многие дети застревают на одном решении и теряются, когда выясняется, что это тупиковый путь. Ребенок должен разобрать все возможные варианты, которые подойдут ему самому, а также предложить способы достижения цели, приемлемые для кого-то другого.

Шаг 4. План действий

Четвертый этап решения проблемы связан с выбором способа действия. Поставив цель и определив все возможные способы ее достижения, ученик должен выбрать, какой способ оптимален для решения проблемы. Выбор поможет сопоставить все «за» и «против». Аргументы «за» указывают на любые успешные результаты, к которым приведет конкретный способ действий, а аргументы «против» – на неблагоприятные последствия. Составив список плюсов и минусов, следует подумать о немедленных и долгосрочных последствиях. Конечно же, лучше всего выбрать такое решение, в котором присутствовало бы множество плюсов и немного минусов.

Шаг 5. Что получилось?

Последний этап решения проблемы – проверка результата. Бывает, что даже при тщательном продумывании предыдущих шагов решение не приносит нужного результата.

Объясните ребенку, что нельзя сдаваться в этом случае. Если первый план действий не сработал и результат оказался не таким, каким был задуман, – значит, необходимо выбрать другое решение и действовать уже в соответствии с ним.

Комментарий психолога

При этом в определенных случаях отказ от цели, возможно, действительно лучшая стратегия. Быть может, задача с самого начала была поставлена некорректно, либо актуальных ресурсов ребенка недостаточно для решения данной проблемы, либо есть ранее неучтенные факторы, влияние которых меняет общий контекст ситуации, и тогда выработка иной цели становится оптимальным решением.

Напомним, что отказ от цели является трансформационным ресурсом потенциала достижения, позволяющим осуществить кардинальную перезагрузку (перезапуск) вовлеченных в задачу личностных структур – в том случае, если прежний путь кажется неперспективным или даже тупиковым.

Учитель может ознакомить детей с этими шагами в начале года, а при столкновении со школьными трудностями возвратиться к ним. Можно также повесить в классе памятки с пятью шагами или раздать их детям.

Такое упражнение положительно скажется на способности детей к самоконтролю, принятию взвешенных решений, ответственности, поможет снизить уровень импульсивности, а возможно, и агрессии. Если учителя заинтересует гибкая стратегия решения проблем, он может подробнее ознакомиться с ней в книге «Ребенок-оптимист. Проверенная программа формирования характера», в которой представлены специальные практические упражнения для тренировки и отработки каждого шага³⁹.

Технология критического мышления

Технология критического мышления предлагает комплексный подход к работе с информацией. Критическое мышление – тот тип мышления, который помогает критически отнестись к любым утвер-

ждениям, не принимая ничего на веру без доказательств, но оставаться при этом открытым новым идеям. В данном случае это синоним качественного мышления.

Конструктивную основу технологии критического мышления составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса (табл. 17). На этапе вызова актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемых явлениях, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы. На стадии осмысления происходит освоение полученной информации. Обучающиеся систематизируют ее, размышляют о природе изучаемого объекта, формулируют вопросы, сравнивают с имеющейся информацией, а также формируют собственную позицию. На этапе размышления (рефлексии) они усваивают новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с целью включить в них новые понятия. Происходит овладение различными способами интегрирования информации, вырабатывается собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений. Обучающиеся получают опыт выстраивания умозаключений и логических цепочек доказательств, ясного и стройного выражения своих мыслей.

Таблица 17. Функции трех фаз технологии развития критического мышления

Фаза/ функция	Вызов	Осмысление	Рефлексия
Мотивационная	Пробуждение интереса к теме, предстоящей деятельности	Включение в процесс освоения нового содержания, приобретения новых умений и навыков	Осознание собственной компетентности, желание продолжить развитие

³⁹ Селигман М. Ребенок-оптимист. Проверенная программа формирования характера / Мартин Селигман совместно с Карен Рейвич, Лайзой Джейкокс, Джейн Гилхэм; пер. с англ. А. Богдановой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 352 с.

Информационная	Обращение к имеющимся знаниям и/или умениям	Самостоятельное освоение («добыча») новой информации по теме и/или приобретение новых умений	Фиксация приобретенного нового знания и/или умений
Коммуникационная	Опыт бесконфликтного обмена мнениями	Опыт взаимодействия в парах, малых и больших группах	Обмен мнениями об итогах занятия для себя лично, для малой или большой группы
Оценочная	Формирование первичного отношения к занятию в дихотомии: «интересно/готов включиться» – «неинтересно/не хочу участвовать»	Соотнесение полученной информации с собственной картиной мира, выработка личностного отношения к познавательному процессу на занятии, принятие позиции по спорным вопросам	Оценка прогресса: соотнесение новой информации/новых умений и знаний/умений, уже имевшихся на этапе вхождения в занятие

В системе критического мышления делается акцент на исследовательскую позицию обучающихся, проверку полученной информации и сравнительный анализ разных источников. Результаты исследовательской деятельности направлены на развитие таких важных личностных качеств человека, как целеустремленность и настойчивость, творческая активность, самосознание и ответственность. Формируются ориентация на сотрудничество и партнерские отношения, умение работать с информацией, автономия, чувствительность к новизне и стремление к познанию.

Прием «Объяснить критику»

На первом этапе обучающиеся решают задачу, проблему, разрабатывают проект и т. п. индивидуально или в группе. Затем группы либо отдельные обучающиеся объединяются в пары. Одна группа или один обучающийся представляют свою работу и объясняют суть собственного решения, а другая группа или другой обучающийся становятся критиками: находят недостатки, задают дополнительные вопросы, предлагают альтернативные решения.

Дискуссия

Полезным способом деятельности являются разнообразные по формам дискуссии. Рассмотрим некоторые варианты их организации и проведения с точки зрения развития личностного потенциала обучающихся.

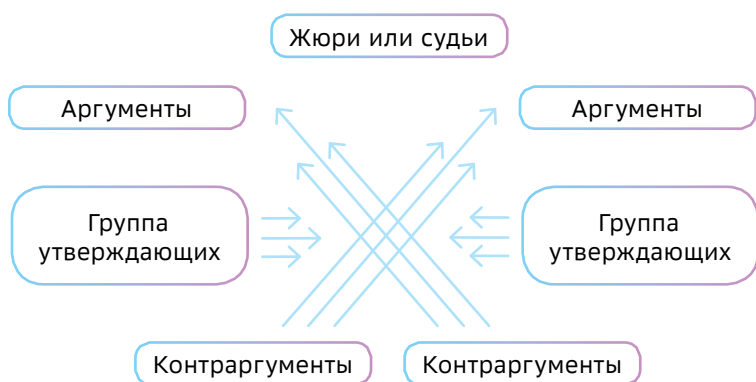
Дебаты предполагают однозначный ответ на поставленный вопрос: «да» или «нет». Обучающиеся одной группы (утверждающие) являются сторонниками положительного ответа, другой (отрицающие) – отрицательного. Внутри каждой из групп могут быть сформированы две подгруппы, одна из которых подбирает аргументы, а вторая разрабатывает контраргументы. Члены жюри или судьи оценивают позиции каждой из групп по заранее определенным критериям, а также анализируют их разносторонность. Группам дается время на подготовку своих выступлений. Важно, чтобы контраргументы высказывались не сразу после аргументов, а через определенное время. Для дебатов характерны столкновение позиций, обмен аргументами и контраргументами, в результате чего одна из позиций получает предпочтение. Участники групп могут занимать ролевую позицию (отстаивать точку зрения, которую не разделяют, но которая преобладает у представителей определенной социальной группы) или деловую (отстаивать собственную точку зрения). Обозначенные положения представлены на рис. 44.

Своими корнями дебаты уходят в обсуждение политических вопросов в Древних Афинах. Их использование в системе образования началось в Средние века: через них в университетах Европы оттачивалось ораторское мастерство. Сегодня дебаты также являются особой частью политического процесса, прежде всего в выборах главы государства. В 1960 году первые теледебаты прошли между кандидатами на этот пост Р. Никсоном и Дж. Кеннеди, открыв новую страницу в истории политического развития.

При проведении дебатов следует настраивать обучающихся не только на достижение победы через подбор аргументов и контраргументов, но и на соблюдение правил честной борьбы: быть

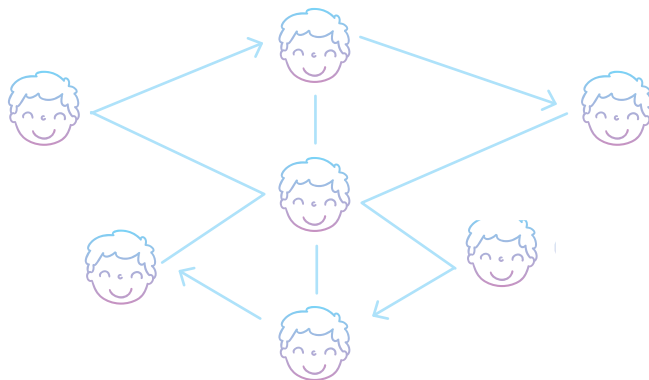
корректными, уважать своих оппонентов и не допускать личных оскорблений, не быть агрессивными и стремиться учиться в процессе проведения дебатов. Важен грамотный выбор темы. Необходимо четко определить критерии, по которым будут оцениваться аргументы и контраргументы, а также подумать о максимальной открытости и объективности работы жюри. Помимо школьников в жюри могут войти и взрослые приглашенные эксперты. Следует помнить, что есть опасность превратить обучающий и развивающий метод в жесткий спор, в котором ради победы обучающиеся будут использовать любые средства и приемы, а в результате в классе или между отдельными детьми возрастет конфликтность.

Рис. 44. Дебаты



Круглый стол желательно проводить тогда, когда участники обсуждения заранее знают о проблеме, теме обсуждения и вопросах, которые поставлены. Ведущий обычно заявляет проблему круглого стола и дает слово каждому. В дискуссии важно, чтобы высказалось максимальное количество участников, при этом роль ведущего сводится к тому, чтобы предоставить всем равные возможности, комментировать выступления, следить за временем и тем, чтобы говорящие не уходили в сторону от поставленных вопросов (рис. 45). Также в конце круглого стола ведущий должен подвести итоги и сформулировать основные выводы.

Рис. 45. Круглый стол

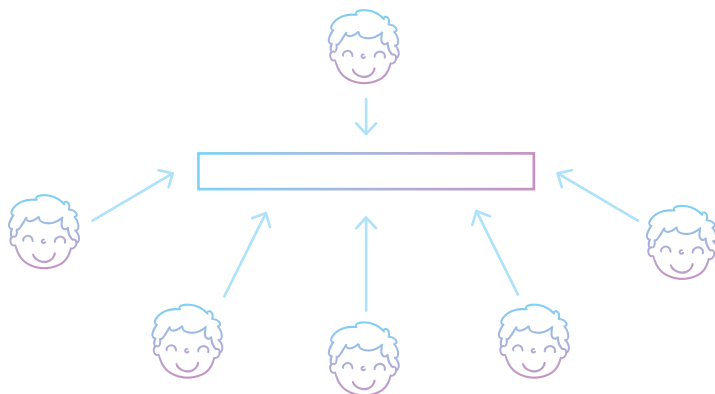


Диспут – от лат. «рассуждать», «спорить» – одна из самых ранних форм преподавания, которая использовалась в средневековых университетах. Словари по педагогике определяют диспут следующим образом: 1) коллективное обсуждение актуальных проблем, лежащих в сфере жизнедеятельности участников и их социального опыта; 2) один из групповых методов обучения, практикуемых с учащимися старших классов, способствующих развитию логического мышления и активно формирующих самостоятельность мышления, <...> он дает возможность его участникам применить имеющиеся знания и опыт в осмыслении и разрешении обсуждаемой проблемы⁴⁰.

Вводное выступление обозначает проблему или же приводит определенный взгляд на нее, в дальнейшем участники обсуждают само выступление, а через него (опосредованно) и саму проблему. В системе преподавания диспут можно открыть после коротких выступлений обучающихся, которые получили задание подготовиться заранее. Диспут может затрагивать содержание изложенного или форму изложения (приемы риторики). Обычно участники диспута выражают отношение и обращаются не к самому выступающему, а к изложенной информации (рис. 46).

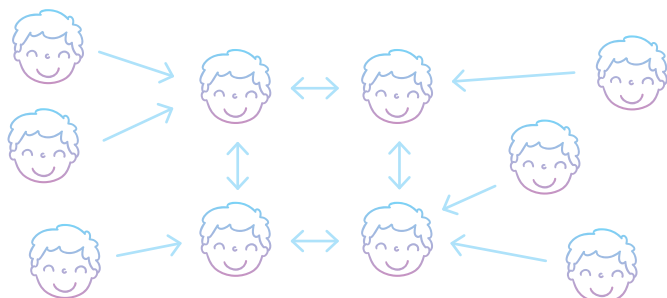
⁴⁰ Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков. Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 87.

Рис. 46. Диспут



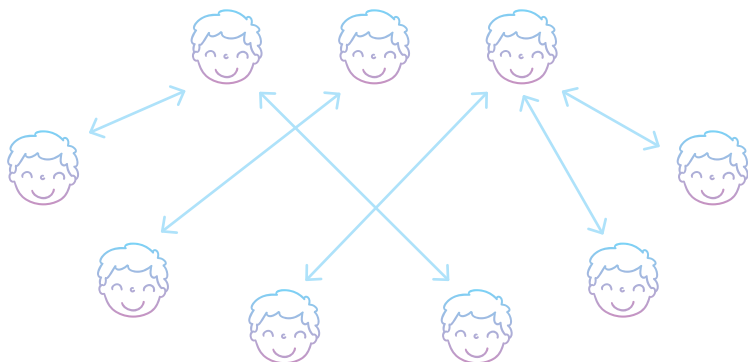
В *дискуссии по типу «Аквариум»* все участники делятся на две большие группы: одни садятся в центр, а другие располагаются вокруг них (рис. 47). Предварительно согласовываются правила обсуждения. Затем находящиеся во внутреннем круге начинают дискуссию по одной из тем или проблем. Сидящие во внешнем круге наблюдают за прениями, отслеживая соблюдение правил, анализируя их ход и содержание. После того как истечет время, отведенное на обсуждение темы или проблемы, участники внешнего круга высказывают свое мнение относительно услышанного, при этом участники дискуссии в это время не могут реагировать и отвечать на критику. При необходимости прежние правила ведения дискуссии могут быть скорректированы. Затем участники уже внешней группы садятся во внутренний круг и проводят свое обсуждение, а внешний круг занимают те, кто ранее участвовал в дискуссии. Лучше, чтобы темы прений были разными, что создает различные условия для групп. Возможные вопросы для участников внешнего круга: «Как можно оценить подготовленность участников дискуссии?», «Какие знания они продемонстрировали?», «Насколько активны были участники?», «Какие трудности возникали в ходе дискуссии?», «Каковы были цель и задачи обсуждения?», «Как можно оценить результативность дискуссии?».

Рис. 47. «Аквариум»



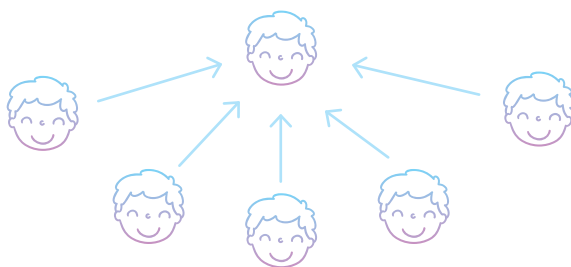
В ток-шоу, или панельной дискуссии, задействованы несколько приглашенных гостей, которые выступают по теме проблемы, и участники, которые готовят для них свои вопросы (рис. 48). Желательно, чтобы были представлены разные точки зрения, а вопросы отличались разнообразием. Важно умение задавать вопросы и отвечать на них. Роль приглашенных гостей могут играть отдельные обучающиеся, взрослые или же сам учитель – в зависимости от целей занятия. Желательно, чтобы участники подготовились заранее. Также важно назначить ведущего, при этом его роль не должна быть заметной. При подборе приглашенных гостей следует учесть, чтобы их позиции по поставленному вопросу или проблеме принципиально различались, это будет способствовать поддержанию напряжения при обсуждении темы.

Рис. 48. Панельная дискуссия, или ток-шоу



Мозговой штурм – метод группового продуцирования новых идей (рис. 49). Он применяется в США с конца 1930-х годов, но первоначально использовался только в промышленном изобретательстве. Автор метода – Алекс Осборн, условно разделивший мышление на творческое и критическое (эта концепция лежит в основе его замысла). Творческое мышление (генерирование) направлено на рождение новых мыслей, оно должно быть свободно от стереотипов и запретов (игра воображения, требующая открытости и раскрепощения мышления). Критическое (аналитическое, оценка идей) – это анализ и отбор возникших концепций, учет реальных возможностей. Осборн предложил выделить два этапа (сессии), так как одновременно эти виды мышления мешают друг другу. Первый (продуктивный, или генерирующий) – выдвижение новых замыслов. Второй (отборочный) – анализ и рациональный отбор выдвинутых идей.

Рис. 49. Мозговой штурм



Основные правила творческого этапа мозгового штурма

1. «Чем больше, тем лучше» – идей должно быть много, количество влечет за собой качество.
2. «Обоснование не нужно» – участники только выдвигают идеи, коротко и понятно сформулированные, как ответы на поставленный вопрос.
3. «Отказ от критики» – пресечение любых попыток анализа и критики. Записываются любые выдвинутые мысли или предложенные ответы, независимо от отношения к ним или спорности положений.

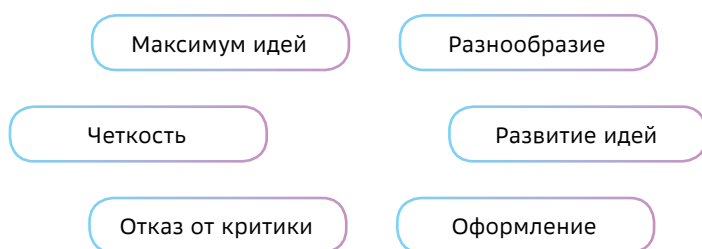
4. «Идеи должны быть максимально разнообразны» – ответы могут быть самыми неожиданными и подчас абсурдными (все новое сначала кажется безумным и не вписывается в существующие представления).

5. «Приветствуется развитие идей» – нужно не только предлагать свои концепции, но и усовершенствовать идеи партнеров по мозговому штурму.

6. «Каждая идея фиксируется» – для более эффективной работы важно записывать их, нельзя повторяться.

Кратко эти требования можно сформулировать так, как представлено на рис. 50.

Рис. 50. Требования к творческому этапу мозгового штурма



Основные правила этапа анализа

1. Необходимо сформулировать критерии оценки идей. Они могут быть выработаны совместно, даны заранее или же предложены ведущим после мозгового штурма.

2. Идеи или ответы группируются по определенным основаниям. Находится ключевой признак, который и становится основой для классификации.

3. Поясняются основные идеи, рассматриваются аргументы и контраргументы по каждому ответу.

4. Отбираются наиболее важные идеи, которые могут быть расположены по степени важности или же поддержки участниками занятия.

5. Рассмотрение идей в малых группах или индивидуально. Основные идеи разделяются между группами для их рассмотрения и защиты.

Дистантные обсуждения с использованием возможностей компьютерных технологий и интернета лучше всего проводить не из класса, а из дома (рис. 51). Обучающиеся, объединенные в небольшую группу (не более 7–8 человек), обсуждают связанные с определенной темой статью, рисунок, фотографию, ситуацию, политическую новость, символы и т. п. Обсуждение может быть свободным, в виде высказывания точки зрения, собственного понимания, написания комментариев. Вместе с тем для достижения результата полезнее, чтобы педагог дал определенные задания. Отвечая на вопросы, обучающиеся могут приводить свои примеры, выдвигать аргументы и опротестовывать позицию оппонентов. Следует организовать сеть, чтобы участники обсуждения могли присылать письма со своими ответами каждому члену группы. При обсуждении каждый может написать несколько писем: дать комментарии, задать вопросы другим членам группы, отреагировать на чьи-то мнения, высказать опасения, привести более точные примеры. При таком виртуальном обсуждении учитель отслеживает использование основных понятий, изучаемых на определенном отрезке курса.

На занятиях по социально-эмоциональному развитию и развитию личностного потенциала есть возможность организовать дискуссии того или иного вида практически по каждой теме.

Комментарий психолога

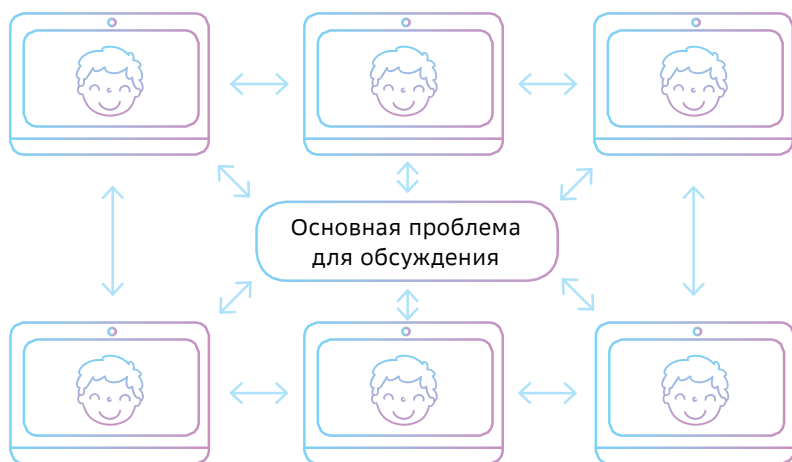
Для углубленного изучения вопросов, связанных с развитием личности, то есть для проведения занятий, в рамках которых развитие личностного потенциала будет не побочным следствием проблемно-ориентированного обучения, а непосредственной мишенью учебной работы, в качестве тем для дискуссий можно выбирать такие, например, как: «Может ли эффективность деятельности быть высокой при поддержке внешней мотивации у учеников? При каких условиях? В чем ограничения такой дея-

тельности по сравнению с внутренне мотивированной?», «Каковы неочевидные следствия высокого потенциала жизнестойкости?», «Могут ли люди с низким потенциалом добиваться в жизни больших успехов? При каких условиях?», «Каковы признаки качественного выбора?», «В чем плюсы обилия альтернатив? А в чем риски?», «Как понять, необходимо ли при возникновении трудностей отказаться от цели или продолжать двигаться в заданном направлении, развивая настойчивость и усердие?»

В принципе, сама разработка, постановка подобных вопросов уже является прекрасной темой для групповой работы, способствующей лучшему усвоению материалов занятий, посвященных личностному потенциалу.

Можно обсуждать предложенные пословицы и афоризмы, использовать отрывки из сказок и рассказов для анализа дилемм и разных позиций. Сами обучающиеся (особенно старшего возраста) обычно с интересом включаются в процесс поиска актуальных тем для обсуждения.

Рис. 51. Виртуальное обсуждение



Приемы формирования групп

Собственная позиция по определенному вопросу: задается вопрос с набором стандартных ответов («согласен», «не согласен», «не знаю», «скорее согласен», «скорее не согласен» и т. п.), обучающиеся разделяются на группы в зависимости от выбранного ответа. Опасностью данного приема является неравномерность групп по количеству участников и возможное отсутствие участников в какой-то группе.

Прием «Четыре угла»: дается спорное утверждение. Обучающиеся расходятся по углам в зависимости от занимаемой позиции: «полностью согласен», «абсолютно не согласен», «частично (скорее) согласен», «частично (скорее) не согласен». Пятая из возможных позиций – «нет мнения по этому вопросу или есть затруднения в выборе». Такие участники встают в центр, а по ходу выступления групп могут переходить в один из углов, поясняя затем свою позицию.

Выбор роли участниками: предлагается ситуация, в которой каждый участник может занять одну из нескольких (от четырех до шести) позиций в зависимости от планируемого количества групп. Для сбалансированности можно использовать заранее подготовленные бейджи (если бейджи с определенной позицией закончились, нужно выбрать другую точку зрения из оставшихся вариантов).

Прием «Живая линия»: участники без использования слов должны выстроиться в линию, например, по дням рождения начиная с января или по любому другому принципу. Затем 5–6 человек, находящихся рядом, образуют группу.

Жребий: обучающиеся выбирают карточки с цифрами, листы разного цвета, фигурки и т. п., а затем по их подобию формируют группы.

Художники: педагог предлагает изображение (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник и т. п.), которое каждый обучающийся должен самостоятельно доработать до определенного образа. По ходу индивидуальной работы определяются 3–6 критериев, по которым обучающиеся объединяются в группы (например, кто-

то из круга делает лицо, другие – цветок, третьи – фигуру, четвертые – ряд геометрических фигур и т. п.). Опасность приема: учитель должен быстро и точно определить критерии, чтобы число групп было оптимальным для занятия, а количество участников в них – равным.

Общий признак: обучающимся раздаются документы разных видов. Затем им предлагается объединиться в группы в зависимости от того, какие документы им достались (виды могут быть перечислены: летопись, учебник, политическая речь, мемуары и т. п., в более сложном варианте дети сами должны определить типологию документов и объединиться в группы). На уроках литературы можно объединяться в зависимости от литературного жанра произведения (другие варианты схожести: одна идеология, описание одной исторической эпохи, связь с одним из законов и т. п.).

Прием «Восстановление документа»: обучающиеся получают фрагмент документа: отрывок текста, кусок открытки или фотографии, фрагмент описания или интервью, после чего предлагается объединиться в группу, чтобы полностью восстановить бланк.

Объединение в группы по определенному тождеству – любимому времени года, месяцу рождения, цвету глаз, стилю, цвету одежды или волос, модели обуви и т. п. Опасность заключается в том, что могут появиться «аутсайдеры» (например, не имеющие стильной и модной одежды, дети с разным или неопределенным цветом глаз).

Прием «Набери команду»: выделяется несколько человек по необходимому количеству групп, которые по очереди называют обучающихся для своей группы. Опасность в том, что последние из выбранных могут почувствовать свою неполноценность.

Прием «Добрососедство»: в группу объединяются соседи по партам или по рядам (группы по четыре человека – две парты).

Создание групп по желанию: дети объединяются в группы самостоятельно, но ограничивается количество участников каждой группы.

Прием «Алфавит»: определяется количество обучающихся в каждой группе и даются номера групп (1 и далее). Обучающиеся определяют свою группу в алфавитном порядке фамилий.

Прием «Ассоциация»: предлагается самостоятельно назвать свою ассоциацию с тем или иным понятием и по их схожести объединиться в группы. Опасности: не все дети смогут быстро определить ассоциацию, разнообразие ассоциаций может быть небольшим или избыточным.

Прием «Собери фразу»: обучающиеся получают листы с отдельными словами или фрагментами пословиц, поговорок, афоризмов, известных высказываний. Дети должны собрать фразу, объединившись в одну группу.

ЧТО НАПИСАНО ПЕРОМ...

...ТОГО НЕ ВЫРУБИШЬ ТОПОРОМ

СЛОВО НЕ ВОРОБЕЙ...

...ВЫЛЕТИТ – НЕ ПОЙМАЕШЬ

ТЯЖЕЛО В УЧЕНИИ...

...ЛЕГКО В БОЮ

БЕЗ ТРУДА...

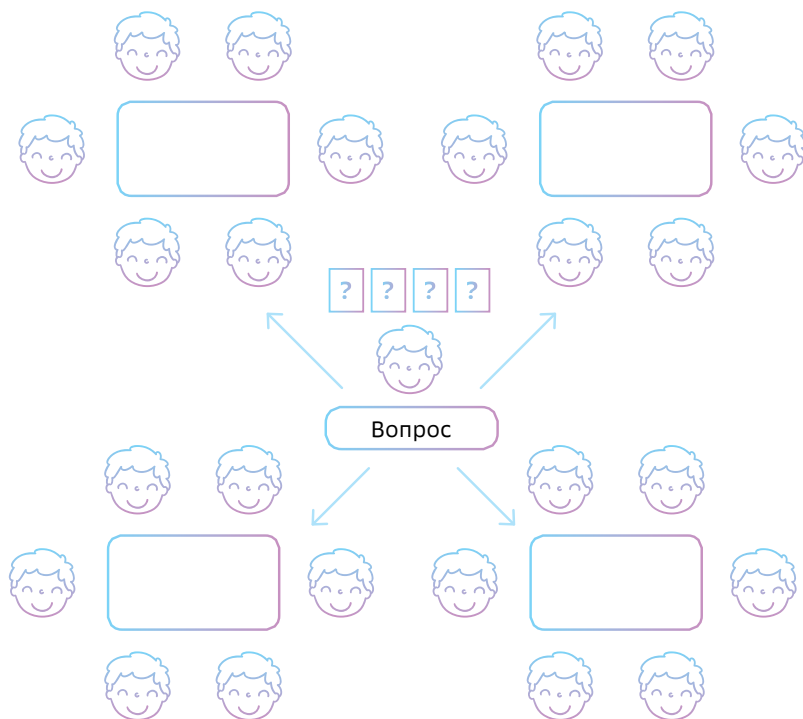
...НЕ ВЫЛОВИШЬ И РЫБКУ ИЗ ПРУДА

Прием «Найди свой символ»: определяется количество групп, а в зависимости от него количество и виды символов (звездочка, круг, квадрат, треугольник, знак бесконечности и т. п.). С помощью малярного скотча на спину каждого участника приклеивается определенный символ. Без использования речи участники должны как можно быстрее собраться в группу, в которой у всех один и тот же символ.

Прием «Магнит» (или решение теста «ногами»): каждый обучающийся получает лист с информацией определенного вида (это могут быть события, имена, названия произведений, примеры задач, короткие описания ситуаций, отрывки, высказывания, статистиче-

ские данные и т. п.). На четырех-пяти столах разложены листы со связанной информацией с именами авторов произведений, типами политических режимов, странами, теоремами, классами, группами веществ и т. п. Обучающиеся должны сесть к тому столу, который связан с информацией на их листе (рис. 52).

Рис. 52. Прием «Магнит»



Основные выводы. Информация становится знанием только при условии самостоятельной работы по ее изучению. Практический блок занятия как образовательное событие всегда ориентирован на способы организации самостоятельной работы в парах и группах, на проведение исследований, дискуссий среди обучающихся. То, что мы воспринимаем на слух или зрительно, как правило, довольно быстро забывается. При условии участия в переработке

информации, ее трансляции и осознанной трансформации человек получает возможность использовать ее в течение длительного времени. Важно, чтобы такая работа была интересна обучающимся и выполнялась с пониманием будущего результата. Продуктивность в практическом блоке занятия возможна только в условиях личной включенности и учебной активности воспитанников. Здесь полезна интерактивная стратегия преподавания, которая предусматривает роль педагога как навигатора и организатора самостоятельной учебной деятельности детей. При разработке занятия важно практическую деятельность в связке с прогнозируемым результатом, а также оставить место для приобретения обучающимися опыта познания, совершения ошибок, их самостоятельного исправления и развития аналитических умений. Только так личность осваивает способы достижения поставленных целей и становится более устойчивой к временным неудачам. Практический блок занятия призван способствовать развитию у каждого воспитанника и ученика потенциалов достижения и жизнестойкости в структуре личностного потенциала.

1.6.

Оценивание на занятии

Оценивание неотделимо от деятельности человека. Мы перед принятием решения оцениваем ситуацию, эмоциональное состояние (как свое собственное, так и окружающих нас людей), выражаем отношение к результатам своего и чужого труда. Оценка позволяет нам адекватно тестировать реальность, не впадать в иллюзии и понимать связь между действиями и результатами. Поэтому

оценивание на занятии не следует сводить к выставлению отметок или высказыванию отдельных суммирующих суждений как готовых выводов. В значительной степени это процедура, позволяющая развивать личностный потенциал всех участников образовательной деятельности. Мы оцениваем успешность выбора, достижения цели, а также корректируем траекторию своего развития, что становится важным показателем саморегуляции личности. При этом именно формирующее оценивание становится ресурсом развития личностного потенциала, в то время как суммирующее в большей степени направлено на формальную фиксацию академической успешности обучающихся.

Оценочный блок не сводится к выставлению отметок в конце занятия или по результатам выполнения отдельных заданий. Отметка, на наш взгляд, имеет строго формализованный характер и может быть выражена в баллах, рейтинге, «звездочках», кредитах и подобных им знаках, определяющих, соответствует ли качество выполненной работы предъявленным требованиям. Оценка, включая выставление отметок, имеет, однако, более широкий характер и более глубокое смысловое наполнение.

Оценка – отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали⁴¹; определение и выражение учителем в условных знаках (баллах), а также в оценочных суждениях степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, а также уровня прилежания и состояния дисциплины⁴². Одной из разновидностей оценки является самооценка.

Самооценка – это оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей. Бывает актуальной (как личность видит и оценивает себя в настоящее время), ретроспективной (как личность ви-

⁴¹ Морева Н.А. Современная технология учебного занятия. – М.: Просвещение, 2007. – С. 28.

⁴² Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков. Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 261.

дит и оценивает себя по отношению к предыдущим этапам жизни), идеальной (то, каким хотел бы видеть себя человек, его эталонные представления о себе), рефлексивной (как, с точки зрения человека, его оценивают окружающие люди)⁴³.

Педагог при этом может оценивать работу обучающихся вербально (словами поддержки – «молодцы», «замечательно», «очень интересно», «оригинально»; критики – «поверхностно», «слабо», «неправильно») и невербально (выражением на лице, кивками, улыбкой и т. д.).

Помимо оценивания педагогом в образовании успешно используются и другие варианты – самооценивание, взаимооценивание, внешняя экспертиза, графическое и другие виды визуального оценивания (использование смайликов, листков разного цвета).

Оценивание в дошкольных организациях – не выставление отметок, а похвала или мягкое указание на ошибки – также относится к рассматриваемому блоку. Оценка окружающих дает обучающемуся представление о принятых в обществе нормах, позволяет вырабатывать индивидуальное поведение, учитывая существующие ориентиры социального межличностного взаимодействия, общение между сверстниками и с окружающими взрослыми.

К сожалению, в образовании, как и в российском обществе в целом, преобладает критический уклон в оценивании, заметен дефицит доброжелательности и поддерживающего характера выставляемых оценок. Отметки и оценки нередко используются в качестве инструмента поддержания дисциплины и установления межличностных отношений между педагогом и учениками. Эта тема требует отдельного серьезного разговора, поэтому сейчас лишь обозначим ключевые положения:

- Оценивание на занятии происходит в любом случае и нередко помимо воли того, кто оценивает;
- Оценка не должна посягать на достоинство человека;

- Следует оценивать учебные результаты, а не личностные особенности;
- Важно открыто устанавливать и совместно обсуждать критерии оценивания и выставления отметок;
- Оценка должна мотивировать к учению, а не отбивать желание учиться у обучающихся.

Нередко критический уклон в оценивании создает «эффект выученной беспомощности» – отказ человека от поиска решений в результате убежденности в неподконтрольности ситуации и невозможности ее изменить своими действиями, формирование готовности к послушанию и исполнительности⁴⁴.

Высказывания педагогов, формирующие беспомощность обучающихся:

«Ты никогда не достигнешь лучших результатов», «Такой лентяй, как ты, ничего не добьется», «Ты типичный неудачник», «Неужели трудно запомнить такие элементарные вещи?», «У тебя слабые способности, так что на многое не рассчитывай», «Тебе этого не понять никогда».

Примеры фраз при позитивном (поддерживающем) оценивании:

«Продолжай так же усердно работать», «Подумай о других вариантах», «Подумай и проверь свой ответ», «Хорошее знание позволило тебе сделать точное наблюдение/тонкое замечание», «Интересный аргумент, но его следует дополнить», «Это непросто, но я думаю, что у тебя получится», «Ты сумеешь довести это дело до конца», «Спасибо, то, что ты сделал, очень помогло одноклассникам», «Ты предложил очень хорошую идею», «Мне нужна твоя помощь, чтобы...», «Ты действительно много работал над этим», «Я вижу твой прогресс в устном счете», «У тебя стало получаться намного лучше».

⁴³ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

⁴⁴ Определение дано по книге: Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – С. 308.

Оценивание в рамках занятия, во-первых, не следует сводить к процедуре выставления отметок, а во-вторых, необходимо акцентировать внимание не только на функции контроля, хотя она и является одной из важнейших (не случайно большую роль в оценке результатов образования имеют КИМы – контрольно-измерительные материалы). На рис. 53 представлены основные функции оценивания.

Рис. 53. Функции оценивания



Кратко обозначим специфику каждой из функций оценивания:

- 1) Контроль – определение достижений и соответствия требованиям;
- 2) Обучение – повторение пройденного, лучшее усвоение материала;
- 3) Развитие – самостоятельность в работе, развитие мышления;

Комментарий психолога

На стыке между развивающей и воспитывающей функциями можно также выделить развитие резилентности и других ресурсов потенциала жизнестойкости, в том случае если полученная оценка не совпадает с изначальными ожиданиями.

- 4) Воспитание – поддержание дисциплины, воспитание воли;
- 5) Коррекция – внесение изменений в собственную траекторию развития;
- 6) Информация – предоставление информации о продвижении обучающегося в виде обратной связи, сообщения.

Имея информативную обратную связь, педагог видит результат своего труда, и это позволяет ему осуществлять контроль над образовательной деятельностью, одновременно поддерживая собственное чувство компетентности и избегая выгорания.

Обучающийся же, рефлексировав и обладая инструментами контроля, ощущает себя субъектом своей учебной деятельности, а получая прозрачные и дифференцированные ответы и комментарии относительно выполненной работы, он чувствует, что его мнение значимо для педагога, поэтому он может оценивать себя самостоятельно и проявлять творческую активность. Все это поддерживает его потребности в автономии и компетентности и способствует продуктивной учебной мотивации.

В процессе оценивания педагогу следует выработать **общие принципы**, которые помогут сделать эту сложную и в ряде случаев даже болезненную процедуру эффективной, направленной на личностное развитие обучающихся. Это:

- **Индивидуализация** (дифференцированность, конкретность). Система оценивания должна отражать динамику успехов конкретного обучающегося в различных аспектах его деятельности. Педагогу в оценочных суждениях желательно избегать обобщений вроде «как всегда», «никто не знает» и т. п.;
- **Открытость и объективность** (понятность процедуры, обсуждаемость, справедливость, критериальность). Важно, чтобы система выставления текущих и итоговых отметок была однозначно интерпретируемой и прозрачной. Критерии оценивания

стоит раскрыть через показатели и индикаторы, они должны быть доступны и понятны всем обучающимся;

- **Результативность** (целеполагание, ориентация на важные результаты). При проектировании оценочного блока занятия педагогу нужно прежде всего сформулировать свои цели и задачи, а затем наладить обратную связь, обеспечивающую его информацией, о том в какой степени они реализованы;
- **Мотивирование** (оценка должна мотивировать обучающихся на дальнейшее развитие). Для этого обучающимся полезно самостоятельно оценивать то, как они учатся, поскольку систематическое участие в интеллектуальном поиске – это мощный источник мотивации;
- **Оперативность** (своевременность оценки). Чтобы совершенствовать учение, обучающимся и воспитанникам необходимо получить вовремя и во всей полноте соответствующую обратную связь, желательно сразу после выполнения того или иного действия;
- **Доброжелательность и уважительное отношение к личности, тактичность, вежливость.** Только в атмосфере доверия и доброжелательности может состояться развитие личности ребенка. Педагогу важно позаботиться об этом, если главная цель его работы связана с развитием личностного потенциала.

На этих идеях базируется формирующее оценивание. Если говорить коротко, техники формирующего оценивания преследуют две основные цели: получение учителем обратной связи о деятельности ученика и рефлексия самим учеником своей деятельности⁴⁵.

При проектировании оценочного блока использование педагогом во время занятия принципов формирующего оценивания позволит избежать типичных ошибок, таких как:

- «Великодушие» или «снисходительность», которые проявляются в завышенных оценках;

- «Центральная тенденция», выражающаяся в стремлении избегать крайних оценок (например, не ставить «двоек» и «пятерок»);
- Эффект «ореола», проявляющегося в тенденции положительно оценивать работу обучающихся, к которым педагог хорошо относится, и, соответственно, отрицательно оценивать работу тех, к кому он относится плохо;
- Эффект «контраста», когда знания, качества личности и поведение обучающегося оцениваются выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого педагога (например, менее собранный и слабо организованный преподаватель будет выше оценивать детей, отличающихся дисциплиной, аккуратностью и исполнительностью);
- Эффект «близости», когда педагогу трудно сразу после «двойки» поставить «пятерку», а при неудовлетворительном ответе отличника учитель склонен пересмотреть свою отметку в сторону завышения;
- «Логические ошибки», связанные с вынесением обучающимся оценок за то, что представляется «логически мотивированным» (за одинаковые ответы по учебному предмету нарушитель дисциплины и ученик с примерным поведением получают разные оценки).

Напомним, что **основное в оценивании** – выяснить, достигнуты ли поставленные учебные цели. Планируя тот или иной учебный курс, учитель формулирует для себя некоторый образ результата, включающий понимание, что ученики должны знать и уметь по его завершении. Исходя из этого, педагог определяет содержание курса (темы, их последовательность и т. д.) и формы работы (фронтальные уроки, групповые занятия, домашние задания, которые дадут возможность полностью раскрыть содержание курса). Кроме того, учитель решает, какие методы оценивания лучше использовать: те-

⁴⁵ Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

сты, письменные задания и пр. При этом ему надо выбрать формы и техники оценивания обучающихся, подходящие для конкретных учебных целей. И здесь часто встречается такой парадокс: наиболее распространенные техники оценивают знание фактов и способность решать задачи алгоритмическим путем. Когда мы ставим другие цели, например, предполагающие понимание процессов и законов, долговременный интерес к предмету, способность критически анализировать информацию из разных источников (подобные задачи стоят перед современным образованием), традиционные оценочные процедуры (тесты, задачи) не обеспечивают нас адекватными данными. *Неправильно выбранные техники оценивания дадут ученикам неправильный посыл относительно того, чего от них хотят и что они должны взять из изучаемого курса.* Поэтому техники оценивания должны включать более широкий спектр процедур.

Организация оценивания качества предметной подготовки

Первым звеном в системе оценивания предметной подготовки следует считать предварительное выявление уровня знаний обучающихся. Как правило, оно осуществляется в начале изучения дисциплины, чтобы определить базовый уровень обучающихся. Предварительная проверка сочетается с так называемым компенсационным (реабилитационным) обучением, направленным на устранение их пробелов в компетенциях. Однако такая проверка возможна и уместна не только перед изучением курса, но и в его середине, если начинается новый раздел.

Вторым звеном является текущая проверка качества предметной подготовки в процессе усвоения каждой изучаемой темы (тематическая проверка). Главная функция текущей проверки – обучающая. Методы и формы такого рода проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия.

Третьим звеном является повторная проверка, которая, как и текущая, должна быть тематической. Параллельно с изучением нового обучающиеся повторяют изученный ранее материал. Повторная проверка способствует упрочению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при ее сочетании с другими видами и методами диагностирования.

Четвертое звено – периодическая оценка знаний и умений обучающихся по целому разделу или значимой теме курса. Цель такой оценки – диагностирование качества усвоения взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изученными в разных частях курса. Главные функции – систематизация и обобщение.

Пятым звеном являются итоговая оценка и учет знаний и умений обучающихся, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса. Итог подводится в конце изучения дисциплины.

Специальным видом является комплексная проверка. С ее помощью диагностируются способность обучающихся применять знания, полученные при изучении различных учебных предметов, умения решать практические задачи и проблемы. Главная функция комплексной оценки – диагностирование качества реализации межпредметных связей. Практическим критерием комплексной проверки чаще всего выступает способность обучающихся объяснять явления, процессы, события, опираясь на комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов. Исследуются так называемые метакогнитивные умения и навыки школьников.

Что может оцениваться в ответе обучающихся:

- Точность (акцент на основном в содержании);
- Полнота (исчерпывающий характер ответа);
- Краткость – развернутость (в зависимости от поставленной задачи);

- Четкость (преодоление размытости, наличие акцентов);
- Конкретность (умение не отступать от сути вопроса);
- Самостоятельность и творчество (в отличие от дословного повторения, воспроизведения);
- Оригинальность (нешаблонность);
- Цельность (преодоление отрывочности).

Приведем возможные критерии оценивания устного ответа обучающегося. В табл. 18 представлен один из вариантов, который, вероятно, не может рассматриваться как единственно правильный, но будет полезен педагогу при разработке своего оценочного инструментария.

Таблица 18. Примерные критерии оценивания устных ответов обучающихся

Критерий	5 («отлично»)	4 («хорошо»)	3 («удовлетворительно»)	2 («плохо»)
1. Организация ответа	Удачная структура ответа (определение темы – введение – основная часть – заключение)	Использование структуры ответа, но не всегда удачное; определение темы; в ходе изложения встречаются паузы, неудачно построенные предложения, повторы слов	Отсутствие некоторых элементов ответа; неудачное определение темы или ее определение после наводящих вопросов; сбивчивый рассказ, незаконченные предложения и фразы, постоянная необходимость в помощи учителя	Неумение сформулировать вводную часть и выводы; ученик не может определить их даже с помощью учителя; рассказ распадается на отдельные фрагменты или фразы

<p>2. Умение анализировать и делать выводы</p>	<p>Выводы опираются на основные факты и являются обоснованными; грамотное сопоставление фактов, понимание ключевой проблемы и ее элементов; способность отвечать на вопросы и задавать их; понимание противоречий между идеями</p>	<p>Некоторые важные факты упускаются, но выводы правильные; не всегда факты сопоставляются, часть из них не относится к проблеме; ключевая проблема выделяется, но не всегда понимается глубоко; не на все вопросы готов ответить, не все вопросы удачны; не все противоречия выделяются</p>	<p>Упускаются важные факты, многие выводы неправильные; факты сопоставляются редко, многие из них не относятся к проблеме; ошибки в выделении ключевой проблемы; вопросы неудачные или задаются только с помощью учителя; противоречия не выделяются</p>	<p>Большинство важных фактов отсутствует, выводы не делаются; факты не соответствуют рассматриваемой проблеме и не сопоставляются; ученик не может выделить ключевую проблему (даже ошибочно), задать вопрос при помощи учителя, не понимает противоречия</p>
<p>3. Иллюстрация своих мыслей</p>	<p>Теоретические положения подкрепляются соответствующими фактами</p>	<p>Теоретические положения не всегда подкрепляются соответствующими фактами</p>	<p>Теоретические положения и их фактическое подкрепление не соответствуют друг другу</p>	<p>Смешивается теоретический и фактический материал, между ними нет соответствия</p>
<p>4. Научная корректность (точность в использовании фактического материала)</p>	<p>Отсутствуют фактические ошибки; детали подразделяются на значительные и незначительные, идентифицируются как правдоподобные, вымышленные, спорные, сомнительные; факты отделяются от мнений</p>	<p>Встречаются ошибки в деталях или некоторых фактах; детали не всегда анализируются; факты отделяются от мнений</p>	<p>Ошибки в ряде ключевых фактов и почти во всех деталях; детали приводятся, но не анализируются; факты не всегда отделяются от мнений, но ученик понимает разницу между ними</p>	<p>Незнание фактов и деталей; неумение анализировать детали, даже если их подсказывает учитель; факты и мнения смешиваются, ученик не понимает их разницы</p>

5. Работа с ключевыми понятиями	Выделяются все понятия, определяют наиболее важные; понятия четко и полно определяются; дается правильное и понятное самим обучающимся описание понятий	Выделяются важные понятия, но некоторые упускаются; понятия определяются четко, но не всегда полно; правильное и доступное описание, не всегда точно понимаемое	Нет разделения на важные и второстепенные понятия; сами понятия определяются, но не всегда четко и правильно; часто понятия описываются неправильно или непонятно	Неумение выделить понятия; нет определений понятий; ученик не может описать понятия
6. Причинно-следственные связи	Умение переходить от частного к общему или от общего к частному; четкая последовательность	Частичные нарушения причинно-следственных связей; небольшие логические неточности	Причинно-следственные связи проводятся редко; много нарушений в последовательности	Ученик не может провести причинно-следственные связи даже при наводящих вопросах; постоянные нарушения последовательности

Оценивание дискуссии

Дискуссия – одна из сложнейших форм работы с точки зрения организации ее оценивания. Приведем один из вариантов критериев, в котором учтены ее содержательные, процедурные и ценностные аспекты (табл. 19). Обратим внимание на открытость данной таблицы для дополнений, уточнений и корректировок.

Таблица 19. Примерные критерии оценивания дискуссии

	Содержательные критерии	Процедурные и ценностные критерии
1.	Установление и идентификация проблем	Обеспечение откликов и реакция на заявления участников

2.	Использование базовых знаний	Следование совместно принятым правилам
3.	Установление фактов и определений, отделение фактов от мнений (аргументированность)	Толерантность участников, отсутствие враждебности и личностных нападок
4.	Логичность и использование причинно-следственных связей	Приглашение других лиц (представителей разных групп, позиций, социальных слоев) к обсуждению
5.	Поддержка утверждений объяснением, причинами (иллюстрация мыслей)	Признание ценности общего взаимодействия и сотрудничества при решении конфликтов
6.	Подведение итогов по пунктам согласия и разногласиям	Вовлечение в обсуждение максимального числа участников
7.	Разнообразие использованных аргументов и позиций по обсуждаемому вопросу	Соблюдение временных рамок как при обсуждении в целом, так и в выступлениях участников в частности

Напомним, что в описании практического блока представлен вариант проведения дискуссии по типу «Аквариум». Но предложенные здесь критерии можно использовать, в частности, и в работе наблюдателей-экспертов (внешнего круга обсуждения). Полезными для обучающихся станут обсуждение итогов дискуссии по данным критериям, а также опыт предоставления поддерживающей обратной связи (см. далее).

Общие принципы поддерживающей обратной связи со стороны педагога/обучающихся

- Делать акцент на успехах, на том, что удалось выполнить хорошо;
- Объяснять успехи ученика/воспитанника приложенными усилиями и трудом, а не везением, дополнительной помощью или легкостью материала;

- Акцентировать внимание прежде всего на настойчивости, усилиях и усердии обучающихся, а также на способах достижения конкретных целей (стратегии деятельности);
- Использовать индивидуальные, а не социальные стандарты оценки (не сравнивать с другими).

Комментарий психолога

Эти рекомендации хорошо соотносятся с основными постулатами теории личностного потенциала. Внимание к индивидуальным, зависящим от самого ребенка факторам успеха позволяет ученику продемонстрировать усердие, настойчивость, мотивацию, самоконтроль и другие ценные личностные особенности, свои ресурсы, то есть осознать, применить их к себе и использовать в дальнейшем уже более целенаправленно.

- Быть искренним – говорить то, что действительно думаете.

Примеры фраз, с которых надо начинать обратную связь, если важно обеспечить поддержку обучающихся:

Для дошкольников:

- Какой необычный рисунок! Расскажи, что здесь изображено.
- Какие интересные вопросы ты задаешь!
- Какая интересная у тебя игра, расскажи поподробнее.
- Спасибо за этот букет! Мне так приятно, что ты собрал его для меня.

Для обучающихся в начальной школе:

- У тебя стали хорошо получаться задачи на скорость.
- Твоя скорость чтения стала на ... слов больше, чем в прошлый раз.

- Вижу, что ты очень старался выполнить домашнее задание.
- Твоя поделка такая яркая!

Для обучающихся в основной и средней школе:

- Какой необычный способ решения задачи! Объясни, как ты рассуждал.
- Ты стал более последовательно излагать мысли при написании сочинения.
- Какой интересный материал ты нашел для доклада!
- Похоже, ты очень старался при написании контрольной.
- Какой необычный взгляд на характер главного героя ты изложил в сочинении!

Пример поддерживающего оценивания. Методический прием «зеленой ручки»⁴⁶

Методический прием «зеленой ручки» разработала Татьяна Иванко, когда занималась со своей дочерью по тетрадкам подготовки руки к письму. Когда девочка писала в прописях, мама не подчеркивала красным цветом ее ошибки, как это делается в начальной школе, а выделяла зеленым цветом те буквы и крючочки, которые получались у ребенка лучше всего. Девочке это нравилось, и после каждой строчки она спрашивала: «Какая получилась лучше всех?» И так радовалась, когда мама, обводя букву, произносила: «Идеально!».

В чем разница между подходами? Подчеркивая ошибки красным цветом, мы концентрируемся именно на них. Увидели ли вы за этими подчеркиваниями идеально написанные буквы? Нет! Хотим мы или нет, но подсознательно запоминаем то, что выделено.

Во втором случае мы концентрируемся на том, что сделано правильно. Мы получаем совсем другие эмоции, другое восприятие.

⁴⁶ [Метод «зеленой ручки» // b17.ru: сайт профессиональных психологов.](http://b17.ru: сайт профессиональных психологов)

Это иная внутренняя мотивация – не стремление избежать ошибки, а стремление сделать хорошо.

Форматы взаимооценивания:

- Обмен тетрадями/выполненными работами (оцениваются правильность выполнения задания, языковая грамотность, аккуратность, почерк, организация и, дизайн и расположение);
- Прием «похвали товарища» (в конце занятия назвать сильные стороны своего одноклассника или одноклассника, при этом необходимо пояснить, в чем именно проявилась его сильная сторона на занятии);

Комментарий психолога

Подобная мера хороша не только для того, чью работу на уроке оценивают, но и для выступающего в роли эксперта ребенка, поскольку, обращая внимание на сильные стороны одноклассника, ученик развивает свой собственный оптимизм, навык подмечать ценное и важное не только в других, но и в самом себе. Воспитанник учится более бережному и уважительному отношению к другим и ответственности за свои слова. Он практикуется также в отделении чувств от мыслей, суждений от фактов. Кроме того, укрепляется чувство связанности между учениками класса, атмосфера становится более безопасной, принимающей и поддерживающей.

- P2P, peer-to-peer (оценивание друг друга по «слепой» системе – анонимность авторства работы для оценивающего).

Самооценивание

В педагогической литературе можно найти множество примеров организации самооценивания обучающихся. В предыдущих разделах мы предлагали инструмент «Квадрат настроения», который ра-

ботает на самооценку эмоционального состояния ребенка и взрослого. Предлагаем рассмотреть другие варианты организации этого процесса. Полезным инструментом может стать карта самооценки обучающегося на занятии (она пригодна как для школьников, так и – с некоторыми оговорками и упрощениями – для дошкольников старших и подготовительных групп).

Карта самооценки обучающегося на занятии

1. Работа в классе/большой группе (поставить «+» или «-», дошкольники могут поднять правую или левую руку):

- Отвечал на вопросы педагога;
- Дополнял ответы других ребят;
- Работал самостоятельно (в тетради, на листе, на доске и т. д.);
- Оценивал ответы других обучающихся;
- Выполнял все задания;
- Другое (что именно? можно дополнить письменно или устно).

2. Работа в малой группе (поставить «+» или «-», дошкольники могут поднять правую или левую руку):

- Выполнял групповое задание;
- Участвовал в обсуждении задания/проблемы в группе;
- Отстаивал свою точку зрения;
- Другое (что именно, можно дополнить письменно или устно).

3. Как одним словом вы бы оценили свою работу на занятии?
_____ (Можно назвать письменно или устно.)

Самооценка предметной составляющей может быть локализована в рамках одной изученной темы, причем со включением конкретных аспектов оценивания, как в приведенном ниже примере (табл. 20).

Таблица 20. Таблица для самооценки по изученной теме (курс русского языка, основная школа)

ФИО	
Знаю определение словосочетания	
Знаю виды словосочетаний	
Умею вычленять словосочетания из предложения	
Умею определять вид словосочетания по главному слову	
Умею определять способ подчинительной связи	
Умею определять смысловые отношения между главным и зависимым словом	
Умею делать синтаксический разбор словосочетаний	

Для заполнения таблицы используйте соответствующие значки:

«+» – не испытываю затруднений;

«?» – при выполнении требуется помощь;

«-» – испытываю серьезные затруднения.

Основные выводы. Таким образом, оценивание не следует сводить только к выставлению отметки. Являясь важной частью занятия, оно связано с обратной связью, поддержкой познавательной и учебной деятельности. Поэтому данный блок в структуре занятия необходим, но считать процесс оценивания механизмом контроля и ориентировать его на систему «наказание – поощрение» в корне неправильно. Такое суммирующее оценивание ограничивает возможности развития личности. Важно применять различные функции оценивания, в том числе мотивирующую и коммуникативную. Разнообразие форм, включение самооценки и взаимооценивания обу-

чающихся позволяет эффективно использовать потенциал формирующего оценивания. Важно, чтобы на занятиях поддержка и критика были сбалансированы и позволяли каждому обучающемуся ощущать атмосферу доброжелательности и творческой активности.

1.7.

Рефлексивный блок занятия

Рефлексивный блок занятия, как и многие другие, описанные в предыдущих разделах, можно отнести к сквозным системным блокам, место которых не является раз и навсегда заданным, закрепленным в структуре проектируемого учебного события. Однако на практике мы встречаемся с таким традиционным подходом, когда на рефлексии педагог отводит последние 5–7 минут занятия, и, если

тайминг не удастся удержать, этот заключительный шаг остается невыполненным. Образовательная деятельность в этом случае не получает завершенности, не осмысливается обучающимися.

Рассмотрим, почему этой части занятия стоит уделить особое внимание, каковы ее цели, как она может быть реализована педагогом в работе с детьми разных возрастных групп.

Рефлексия рассматривается как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность. Она напрямую связана с саморегуляцией и является необходимым условием осознанности действий, отношения к своему выбору, анализа достижений и неудач. Рефлексивный подход повышает жизнестойкость, помогая человеку удерживать значимые ценности и понимать смыслы.

В самом общем виде под рефлексией (от лат. reflexio – «обращение назад») понимают процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Рефлексия – это свойство психики отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями. Рефлексия обращает наше сознание к собственному внутреннему миру.

Рефлексия – это не только самопонимание и самопознание. Она включает понимание и оценку другого человека. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей и мнений с ценностями, мнениями и отношениями других людей/групп/общества/человечества. Отрефлексировать что-то – значит это «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить».

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален. Именно способность к рефлексии дает ему возможность сформировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные и культивировать удачные. Рефлексия позволяет управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать новые механизмы деятельности в связи

с изменившимися условиями, целями и задачами. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Рефлексия в широком смысле – это способность человека осмыслить жизненный опыт, чтобы прийти к новому пониманию, обосновать собственные убеждения и ценностные ориентиры, выйти за пределы автоматически текущего процесса. Она включает построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, помогая человеку не только осознать свои поступки, отношения, ценности, но при необходимости и перестроить их, найти для этого новые основания.

И здесь сложно переоценить значение рефлексии для развития личности в целом.

Комментарий психолога

При этом, когда мы говорим о важности рефлексии для психологического благополучия, эффективности деятельности и развития личности, важно произвести разделение на более и менее продуктивные ее формы.

*Авторы дифференциальной модели рефлексии Д. А. Леонтьев и Е. Н. Осин выделяют три качественно разные формы рефлексии, различающиеся своим объектом и ролью в саморегуляции. **Интроспекция** (или **самокопание**) направлена только на субъекта и исключает из фокуса внимания ситуацию, что может приводить к руминации («мысленной жвачке») и застопориванию в деятельности. **Квазирефлексия** не является рефлексией в строгом смысле этого слова, поскольку не направлена ни вовнутрь, ни вовне (на анализ конкретной, актуальной жизненной ситуации) и, по сути, представляет собой непродуктивное витание в облаках, отвлеченное философствование. Обе названные формы не являются адаптивными и конструктивными в отличие от **системной рефлексии**, основанной на самодистанцировании и дающей возможность одновременно*

удерживать контакт с полюсом и субъекта, и объекта. Именно системная рефлексия является трансформационным ресурсом потенциала самоопределения.

*Наконец, можно выделить так называемую **арефлексию**, при которой внимание субъекта полностью направлено на внешний мир (она может принимать форму как познавательного отношения к ситуации, так и ее нерефлексивного отражения)⁴⁷.*

Цели рефлексии в образовании – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты учебной деятельности, ее смысл, типы, способы, проблемы, пути решения, полученные результаты и т. п. Без понимания способов своего учения и механизмов познания обучающиеся не смогут закрепить те знания, которые они получили. Это происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы решения практических задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса. По мнению В. В. Краевского, «образовательная деятельность представляет собой «челночное» движение чередующихся деятельностей – предметной и рефлексивной»⁴⁸. Недостаточно подобрать качественное содержание, организовать работу по его освоению – важно осмыслить, как эта работа была выстроена и к каким личным открытиям, находкам привела его участников. В рамках развития личностного потенциала мы говорим о двух целях рефлексии: о получении результатов познавательной деятельности (умения учиться, более глубокого понимания материала и т. д.) и о развитии рефлексивности как важной личностной характеристики.

Как и в случае с внутренней мотивацией (сложно заинтересовать обучающихся тем, что неинтересно самому педагогу), нельзя научить рефлексивному взгляду, если педагог не рефлексивирует сам.

⁴⁷ Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая и дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.

⁴⁸ Краевский В.В. Рефлексия в практике обучения: почему она так важна / Элитариум: сайт центра дистанционного образования «Элитариум».

Дж. Дьюи в 1933 году определил «рефлексивное преподавание» как «активное, постоянное и осторожное рассмотрение каждого мнения или предполагаемой формы знания с точки зрения их истоков». Главная цель педагога – прийти к ясному пониманию установок, лежащих в основе его профессионального поведения, возможно, пересмотреть эти установки, оценить свое поведение в свете ценностей, целей и реакций обучающихся. Это процесс, в котором педагог систематически и достаточно активно размышляет над своей преподавательской деятельностью, пытается прояснить значимые смыслы и повысить эффективность преподавания.

Можно говорить о **рефлексии** двух уровней: **процессуальной**, когда человек делает остановку в рамках продолжающейся познавательной деятельности, выходит за ее пределы и вносит необходимые коррективы, и **результативной**, когда он фиксирует и осмысляет полученные результаты. В обоих случаях процедуры рефлексии желательно спроектировать заранее, чтобы в интенсивной работе не забывать обращаться к только что полученному опыту, обсуждать, что и как происходит в процессе обучения.

Рекомендации по организации рефлексии

Методический прием «Светофор» («Смайлики»)

Уже в дошкольном возрасте во взаимодействие с ребенком можно включать рефлексивные компоненты. Договориться, например, что свое мнение он будет выражать цветом, используя привычную символику светофора: красный цвет укажет на неприятие, несогласие, тревожность или низкую оценку; желтый – осторожную подготовку к дальнейшему движению; зеленый – высокую оценку, принятие и т. д. С помощью того или иного цвета светофора можно оценить, в частности, интерес к предмету обсуждения или процессу, активность всей группы и конкретного ребенка, желание про-

должать, сложность и понятность содержания и т. п. Важно, чтобы дети не только подняли ту или иную цветную карточку, но и по возможности пояснили, почему выбрали именно ее.

Аналогично выстраивается рефлексивное обсуждение с использованием различных смайликов.

Методический прием «Геометрическая фигура»

Обучающимся предлагается 3–4 фигуры, например, квадрат, треугольник и круг. В каждой фигуре нужно написать по одной мысли, которые возникли после завершения занятия: в треугольнике – о чем задумались, в квадрате – о чем хотите поспорить, в круге – что хочется узнать подробнее.

Педагог может систематизировать ответы детей и дать обратную связь, если она необходима.

Рефлексия «Поймай мяч – ответ на вопрос»

Один из способов включения всех детей в рефлексию связан с групповой игрой в мяч: поймав мяч, обучающийся должен высказать важную идею или ответить на рефлексивный вопрос, а затем задать свой вопрос и бросить мяч следующему.

Примеры вопросов для рефлексии

Традиционной и самой распространенной формой проведения рефлексии являются ответы на вопросы. Их не должно быть много, не следует делать их банальными или непонятными. Хорошо, если предполагаются не только однозначные ответы. Такие вопросы, как «Вам было интересно?» или «Все получилось?», не будут продуктивными для этого блока занятия. Приведем краткий список вопросов, который педагог может дополнять на основе собственного опыта.

- Что я делаю (делал)?
- Как я это делаю (делал)?

- Почему я действовал так, а не иначе?
- Что у меня хорошо получилось на занятии?
- Что осталось непонятным, требует уточнения, дополнительного разъяснения?
- Зачем нужно это знать?
- Какую проблему решали, изучая данную тему?
- Какие выводы я сделал на данном занятии?
- Какие новые вопросы или проблемы ставит изученная тема?
- Насколько активно я работал?
- Все ли слушали друг друга?
- Что не понравилось на занятии?
- Что бы я изменил в своих действиях или поведении?
- Какие результаты были достигнуты?

Вариантом обсуждения на основе рефлексивных вопросов могут быть утверждения, по которым обучающимся предлагается занять одну из позиций: «согласен полностью», «согласен частично», «не согласен» (вариантов ответов может быть и больше, например: «сомневаюсь», «не знаю», «затрудняюсь ответить» и др.).

Методический прием «Заверши фразу»

Еще один эффективный способ проведения рефлексии – предложение завершить фразу: «Мне стало известно, что...», «Меня особенно привлекло и заинтересовало...», «То, что мне стало известно, может повлиять на...», «На занятии для меня было открытием...», «После занятия мне захотелось...», «Полученные знания я смогу использовать...», «Оказывается...» и т. п.

Можно использовать и фразы-противопоставления: «Самым лучшим на занятии (в упражнении) для меня было..., а самым худшим...», «Самым интересным для меня было..., а самым скуч-

ным...», «Самым веселым для меня было..., а самым серьезным...», «Мне бы хотелось, чтобы...», «Мне бы не хотелось, чтобы...», «Я был уверен в себе, когда...», «Я чувствовал себя неуверенно, когда...»

Для более эффективного использования этого приема предлагаем педагогу собрать и пополнять своеобразную копилку фраз:

- Мне стало известно, что...
- Меня особенно привлекло и заинтересовало, что...
- То, что мне стало известно, может повлиять на...
- Если говорить кратко, то суть дела состоит в том, что...
- На уроке для меня было открытием...
- После урока мне захотелось...
- На уроке я учился...
- Полученные знания я смогу использовать...
- Оказывается...
- Я понял, что...
- Я узнал...
- Я научился...
- Лучше всего на занятии у меня получалось...
- Основные трудности были...
- Сам себе желаю...
- Я нашел подтверждение тому, что...
- Я обнаружил, что...
- Я был удивлен тем, что...
- Мне нравится, что...
- Я был разочарован тем, что...
- Самым важным для меня было...
- Самое ценное, что я унесу с собой с этого занятия... (одно слово)

- На этом занятии я увидел для себя...
- Если бы я проводил это занятие, я бы...
- Было интересно...
- Теперь я могу...
- Я почувствовал, что...
- У меня получилось...
- Мне захотелось...
- Мне нужно подумать о следующих вещах ...
- Сейчас я чувствую себя...
- Мне сегодня не понравилось...
- Я хочу предложить...

Ведение рефлексивного дневника

Системным способом самостоятельной рефлексии может стать заполнение дневника, в котором обучающийся будет фиксировать самое важное. Его структура может быть разной: хроника образовательных событий прошедшей недели, список учебных достижений, оценка прочитанных книг или просмотренных фильмов и т. п. При этом надо помнить, что каждый человек обладает неприкосновенностью частной жизни и его личное пространство должно быть защищено. Поэтому личные записи в таких дневниках могут стать публичными, только если сам автор дневника этого захочет. Это одно из важных правил защиты достоинства человека, которое ни при каких обстоятельствах не должно нарушать ни педагоги, ни обучающиеся.

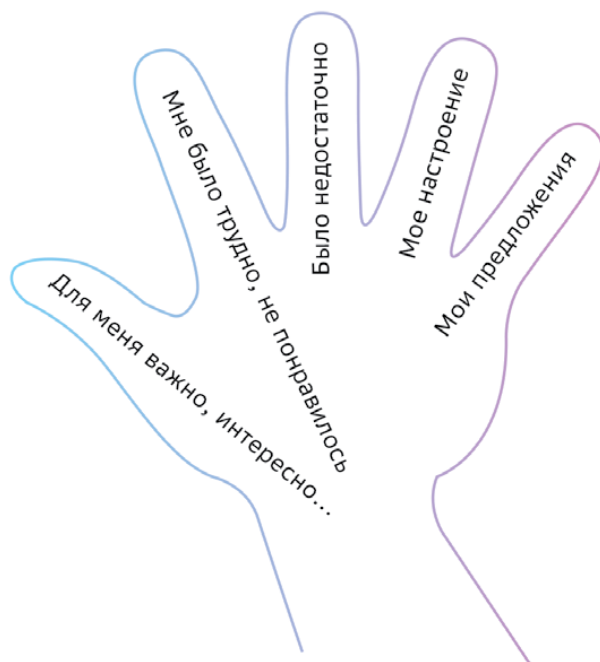
Методический прием «Как свои пять пальцев» или «Ладонка» (рис. 54)

Педагог может предложить в конце занятия на листе бумаги обвести ладонь и внутри контура каждого из пяти пальцев оставить пометку («+» или «-»):

- Большой палец – для меня это важно (+)/неважно (-);
- Указательный палец – я получил полезную для себя информацию (+)/я не узнал для себя ничего нового (-);
- Средний палец – мне было интересно, легко/понравилось (+)/скучно, неинтересно, трудно/не понравилось (-);
- Безымянный палец – мне было легко общаться по данной теме (+)/мне было трудно общаться по данной теме (-);
- Мизинец – хочу продолжить ее изучение (+)/не хотелось бы продолжать ее изучение (-).

Можно модифицировать данный прием и попросить детей не просто поставить «+» или «-» на соответствующем пальце, а написать несколько слов, объяснить, почему выбрана эта позиция.

Рис. 54. Методический прием «Ладوشка»



Есть еще вариант проведения рефлексии «Как свои пять пальцев» или «Ладонка» для дошкольников и обучающихся начальной школы.

Сожмите руку в кулак, поднимите ее вверх и далее отогните пальцы:

- Большой палец, если было интересно;
- Указательный – считаете, что полученные знания пригодятся в жизни;
- Средний, если хорошо потрудились;
- Безымянный, если помогали группе;
- Мизинец, если вам понравился урок/занятие.

Методический прием «Создаем вместе»

Если работа проводилась в коллективе, можно предложить за три минуты нарисовать на плакате то, чему группа научилась в ходе проведенного занятия. Или обучающиеся сообща могут создать групповую картину, отражающую общее настроение или состояние каждого из участников группы (в рефлексии важно не только общее мнение, но и внимание к индивидуальной позиции).

Другим коллективным способом творческой рефлексии может стать общий рассказ, в котором каждый ученик произносит одно предложение, а остальные по очереди развивают и дополняют его мысли (как вариант – это может быть один из ответов на вопрос учителя, или же применима свободная форма). Такой рассказ может быть создан и в интернет-пространстве, тогда обучающийся будет пересылать текст другому, дополняя его своим предложением.

Методический прием «7 строк»

Обучающимся предлагается по итогам занятия или упражнения заполнить пустографку, в которой семь незавершенных строк:

Я думаю, что _____ (1)
(общая идея)

Потому что _____ (2)

_____ (3)

_____ (4)

_____ (5)

(наиболее понравившиеся мысли в четыре предложения)

Поэтому _____ (6)

_____ (7)

(выводы в двух предложениях)

Методический прием «Дерево с человечками»

Обучающимся предлагается рассмотреть рисунок, на котором представлено дерево с человечками (рис. 55). Педагог может попросить внимательно изучить рисунок и решить, с каким из человечков каждый себя отождествляет по итогам проведенного упражнения или занятия. Нужно не просто назвать номер этого человечка, а объяснить свой выбор.

Рис. 55. Методический прием «Дерево с человечками»



Методический прием «Эмоциональная рефлексия»⁴⁹

Детям предлагается выбрать цвет для каждой из первых трех граф таблицы, а в последней графе записать свой комментарий-наблюдение (табл. 21).

Таблица 21. Заготовка для приема «Эмоциональная рефлексия»

Мое настроение в начале занятия (цвет)	Мое настроение в конце занятия (цвет)	Мне кажется, настроение класса (группы) было (цвет)	На настроение сегодня повлияло... (конкретные события и факты)

Восторженное настроение – красный, теплое – оранжевый, светлое – желтый, спокойное – зеленый, грустное – синий, тревожное – фиолетовый, унылое – черный (можно добавить/изменить цвета и соответствующие им состояния, например, раздраженное, агрессивное, нервное, сонное, равнодушное и т. п.).

Методический прием «Квадрат»

Педагог предлагает обучающимся ответить на вопросы в каждом из секторов квадрата (рис. 56).

Рис. 56. Методический прием «Квадрат»

Чего ожидал от занятия (твои цели)?	Что получил в ходе занятия?
Что было интересно, важно, ново в ходе занятия?	Что надо изменить в ходе занятия?

Методический прием «Шесть шляп мышления» (для проведения рефлексии)

Обучающихся просят «примерить» одну из шляп и в соответствии с выбранной прокомментировать личностные итоги занятия (табл. 22).

Таблица 22. Прием «Шесть шляп мышления» для проведения рефлексии

Цвет шляпы	На какие аспекты занятия обращает внимание	Варианты суждений учащихся
Белая	Факты	На уроке я узнал, как правильно ставить знаки препинания при причастном обороте
Желтая	Возможности	Полученные знания позволят мне не допускать синтаксических ошибок, связанных с причастным оборотом
Черная	Проблемы, противоречия	Я не понял до конца, что такое «добавочное обстоятельственное значение»
Красная	Эмоции	На уроке мне было интересно, потому что мы работали в команде
Зеленая	Творчество	Сложное предложение можно заменить на простое с причастным оборотом, и тогда текст становится выразительнее
Синяя	Обобщение (выводы)	На уроке я познакомился с новым правилом. Работа проходила в группах, поэтому мы быстро справились со всеми заданиями, хотя тема была достаточно сложной. Своей работой я остался доволен.

⁴⁹ Морева Н.А. Современная технология учебного занятия. – М.: Просвещение, 2007. – С. 133.

Рефлексию можно проводить как отдельное занятие, как упражнение во время классного часа или во внеурочной деятельности. Ниже приведено несколько эффективных методик.

Методика «Три хороших события»

Согласно исследованиям, это один из самых действенных методических приемов позитивной психологии.

Цели: формирование личностной рефлексии, навыка осознанного перемещения фокуса внимания на позитивные стороны жизни, повышение благополучия и жизнестойкости.

Возраст: 10–18 лет.

События: классный час, тренинг, домашнее задание.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа обучающихся под руководством психолога/педагога.

Материалы: дневник или лист бумаги, ручка/карандаш.

Описание задания: учитель предлагает обучающимся вспомнить и записать три хороших события, которые произошли с ними в течение некоторого отрезка времени. В классическом варианте ребенка просят в течение недели каждый вечер вспоминать прошедший день, чтобы найти в нем три хороших события, записать их и подумать о своей роли в них. Задание модифицируют, используя иначе: например, педагог может попросить обучающихся вспомнить и описать три приятных события, которые произошли на уроке или в течение учебного дня. Учитель музыки, к примеру, предлагает детям подумать о трех хороших событиях, связанных с прошедшим выступлением, а учитель физической культуры – после очередного соревнования.

Дети могут делать записи на листах, в специальном дневнике или на последней странице тетради, чтобы у них была возможность вернуться к своим записям и вспомнить о хорошем.

Также есть еще одна модификация: напротив хорошего события писать благодарность тому, кто на него повлиял или чья роль в нем была важна. Можно благодарить самого себя, близких – кого угодно (табл. 23).

Таблица 23. Заготовка для модифицированного приема «Три хороших события»

Что хорошего произошло сегодня?	Кому я за это благодарен?
1.	
2.	
3.	

В этом задании есть три ключевых момента. Важно фиксировать воспоминание письменно, так как это помогает сосредоточиться на выделенных событиях. Размышления о своей роли не менее важны, потому что они помогают чувствовать контроль, а это в свою очередь влияет на благополучие.

Комментарий психолога

С точки зрения личностного потенциала именно этот аспект данного упражнения хотелось бы выделить отдельно как центральный элемент психотехники. Если человек размышляет о собственной роли, своем вкладе в произошедшее с ним хорошее событие и тем более если он фиксирует эту роль письменно, это значительно повышает его субъектность, автономию, субъективный контроль над жизнью, самооффективность и пр. Без этого компонента припоминание хороших событий само по себе способствует развитию оптимизма.

Собственная роль в некоторых из этих событий не всегда может быть очевидна: если небо сегодня было ясным и голубым, что вы для этого сделали? Как минимум, заметили это. Наконец, в этом

упражнении очень важна регулярность: задание нужно давать обучающимся каждый день на протяжении недели либо раз в неделю в течение шести недель.

Этот метод используется во многих позитивно ориентированных школьных программах. Доказаны его эффективность и позитивное влияние на психологическое благополучие учеников⁵⁰.

Методика «Визит благодарности»

Цели: формирование личностной рефлексии, навыка осознанного перемещения фокуса внимания на позитивные стороны жизни, развитие способности выражать благодарность и ощущать ее, повышение благополучия и жизнестойкости.

Возраст: 10–18 лет.

События: классный час, тренинг, домашнее задание.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа обучающихся под руководством психолога/педагога.

Материалы: лист бумаги, ручка/карандаш.

Описание задания. Попросите обучающихся подумать о человеке, которому они благодарны за то, что он когда-то для них сделал в отношении их учебной деятельности, и написать этому человеку письмо. Это может быть своевременно оказанная помощь в освоении нового материала или поддержка после неудачи на уроке – варианты могут быть любыми, никого не нужно ограничивать. Задание может звучать следующим образом: «Подумайте о человеке, которому вы благодарны за то, что он помог вам справиться с какими-то школьными и учебными трудностями или оказал поддержку на каком-то уроке или предмете. Возьмите лист бумаги и напишите ему письмо. Опишите то, что он сделал для вас, и то, как это повлияло на вас и вашу школьную жизнь». Или в конце учебного года педагог может предложить детям подумать о человеке, которому они благодарны

за что-либо в связи с прошедшим курсом математики/биологии/литературы и т. д.

При желании это упражнение можно дополнить отправкой благодарности адресату, который помог обучающемуся чем-то во время освоения учебного материала.

Методика «Найти новое применение своим сильным сторонам»

Цели: формирование личностной рефлексии, осознание сильных сторон своей личности, развитие навыка использования своих сильных сторон в новых ситуациях.

Возраст: 10–18 лет.

События: классный час, тренинг, домашнее задание.

Форма выполнения задания: индивидуальная работа обучающихся под руководством психолога/педагога.

Материалы: «Опросник сильных сторон характера “Ценности в действии” (Values in action)»⁵¹. Есть отдельные тесты для взрослых и подростков. Опросник для взрослых переведен на русский язык (достаточно выбрать его в списке). Тест можно пройти бесплатно, но требуется зарегистрироваться – указать электронную почту. Весь тест можно пройти за 15 минут.

Описание задания. С помощью теста обучающиеся определяют свои сильные стороны. Затем им нужно выполнить задание на применение своих сильных сторон. Педагог может сформулировать его так: «Каждый день на протяжении следующей учебной недели используйте одно из ваших достоинств не так, как вы использовали его раньше, например, в иных обстоятельствах или применительно

⁵⁰ Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkin M. Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. Oxford Review of Education. – 2009 – V. 35. – № 3. – P. 293–311.

⁵¹ [Опросник сильных сторон характера «Ценности в действии»](#).
[См. также: Буровихина И.А., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опросника «Профиль личных достоинств» // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 107–127.](#)

к новому человеку, – выбор за вами. Если одна из ваших сильных сторон – любовь к учебе, то вы можете потратить несколько часов, изучая тему, которая всегда вас интересовала, но до нее никогда не доходили руки. Если вашей сильной стороной является социальный интеллект, вы можете использовать его так, чтобы поднимать настроение вашим друзьям и учителям на уроке». Задание можно выполнять индивидуально или в парах, главное – чтобы обучающиеся определились с выводами, как их сильные стороны могут помочь им в изучении конкретного предмета. Использовать этот прием можно и с помощью фраз вроде: «Подумайте, как вы можете применить свои сильные стороны в усвоении нового материала по физике? Давайте попробуем на этой неделе на наших уроках по физике использовать эти сильные стороны, чтобы лучше усвоить новые знания. Тогда на следующей неделе мы поделимся общими впечатлениями». На следующей неделе учитель может начать занятие с обсуждения:

- Получилось ли использовать сильные стороны по-новому;
- Получилось ли лучше усваивать материал, используя сильные стороны;
- Возможно, у вас получилось использовать ваши сильные стороны не только на уроке по физике;
- Были ли трудности, с которыми вы раньше не знали, как справиться, а сейчас вам это удалось, и т. д.

Методика «Мои личные сильные стороны»

Цели: ознакомление с понятием сильных сторон личности, формирование личностной рефлексии, осознание сильных сторон своей личности и сильных сторон других обучающихся, развитие навыков использования своих сильных сторон в учебных ситуациях, поддержка психологического благополучия и жизнестойкости.

Возраст: 10–18 лет.

Учебные дисциплины/события: любые.

Форма выполнения задания: групповая работа под руководством педагога.

Материалы: материалы по дисциплине, определение и список сильных сторон характера из опросника «Ценности в действии» (Values in action)⁵².

Описание задания. Педагогу необходимо ознакомиться с понятием сильных сторон характера. На материале собственных уроков вводить детей в обсуждение сильных сторон, проводить дискуссии.

Приведем примеры, как некоторые педагоги обращались к теме сильных сторон личности на учебных дисциплинах.

Учителя литературы использовали понимание индивидуальных сильных сторон и жизнестойкости при обсуждении романов, несмотря на то что чтение, например, произведения У. Шекспира «Макбет», – довольно невеселое занятие. Обучающиеся выдвигали свои идеи о сильных сторонах главных героев, а также о том, что эти сильные стороны могут использоваться как во благо, так и во вред. Педагоги также использовали понятие жизнестойкости, чтобы более точно передать представление о неудачах, с которыми столкнулись персонажи «Смерти коммивояжера» А. Миллера и «Превращения» Ф. Кафки. Они поменяли устные задания «Расскажите о случае, когда вам было стыдно или вы вели себя глупо» на задания «Расскажите о том, когда вы были ценными для других». Подготовка обучающихся к выполнению таких заданий занимала меньше времени, и они более восторженно и охотно делились историями из жизни.

Спортивные тренеры фокусировали внимание игроков на хороших эпизодах по ходу матча или соревнования, а после обращали внимание команды на игру тех участников, кто смог преодолеть негативный настрой. Один из тренеров разработал методику «Сильные стороны характера в игре» и соответствующие критерии и правила, которые использовал во время разбора игр. Его подопечные рас-

⁵² [Леонтьев Д. А. Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 76–91.](#)

сказывали об успешных и проблемных сторонах матча через призму сильных сторон характера. Члены команды находили в самих себе, в своих товарищах по команде, а также в тренерах примеры проявления сильных сторон характера во время матча. Кроме того, они определяли «упущенные возможности», чтобы лучше понять, как члены команды могут использовать свои сильные стороны в будущем.

Методика «Я не такой, как все, и все мы разные»

Цели: развитие рефлексии, осознание идентичности и неповторимости собственной личности, основания для самоуважения, навыков выражения эмоций, осознание эмоций.

Возраст: 7–15 лет.

Форма выполнения задания: групповая игра обучающихся под руководством психолога/педагога.

Материал: листы бумаги, цветные карандаши.

Описание задания. Подросткам предлагается выразить чувство радости с помощью текста или рисунка – линии, пятна, цвета, пейзажа, портрета, сюжета, натюрморта. Можно использовать другие способы, которые связаны с уроком по тому или иному предмету. На выполнение задания отводится пять минут. Подписывать листы не нужно.

После выполнения задания все рисунки или описания помещаются в «волшебный ящик», в котором желательно иметь примерно такое же количество рисунков и описаний обучающихся из другого класса. Работы перемешиваются. Педагог достает большую пачку листов, которые обучающиеся рассматривают, передавая друг другу, и просит обратить внимание на различия в понимании чувства радости. Далее обучающиеся обсуждают рисунки и делают вывод, что люди могут по-разному понимать и воспринимать одно и то же.

Задание можно модифицировать: например, использовать для выражения других чувств, скорее негативных (после неудачного

общешкольного соревнования или выступления на школьном концерте, провальной контрольной работы, сложной темы по химии и т. д.). Это позволит обучающимся выразить неприятные чувства, поделиться ими с другими и отрефлексировать произошедшее событие, которое может мешать дальнейшей учебной деятельности. Учитель литературы может использовать это упражнение для описания чувств героев произведения, учитель музыки – для передачи ими эмоций от услышанной мелодии.

Методика «Чемодан»

Цели: формирование личностной и коммуникативной рефлексии, осознание подростками своих качеств и мотивов. В игре проявляются внимание, наблюдательность, такт по отношению к своим одноклассникам. Ребята учатся анализировать ситуацию, сравнивать, доказывать, убеждать, быть терпимее друг к другу.

Возраст: 10–15 лет.

Форма выполнения задания: групповая игра обучающихся под руководством психолога/педагога.

Материал: конверты.

Описание задания. Один из участников игры выходит из класса, а другие начинают собирать ему «чемодан». Они называют те качества, которые помогают ушедшему в усвоении новой темы, выступлении на концерте, участии в соревновании, выполнении домашнего задания, написании теста или контрольной, подготовке доклада и т. д. Может быть выбрана любая тема по предмету, область знаний или стадия урока, которая кажется учителю важной или сложной.

Обучающиеся могут называть эти качества вслух или анонимно записывать на листе бумаге, передавая педагогу. Затем каждое качество обсуждают и большинством голосов выбирают из них 2–3. Их и зачитывают тому, кто выходил из класса.

В конце игры тот, кто узнал информацию о себе, отвечает на вопросы:

- Что нового ты узнал о себе?
- Что нового ты узнал о других;?
- Что ты хотел бы развить в себе еще больше?
- Что ты хотел бы изменить в себе по итогам работы в группе?
- Каким образом ты собираешься это сделать?

Методика «Моя Вселенная»

Цели: формирование личностной рефлексии, направленной на осознание подростками своих мотивов, потребностей, стремлений, желаний и побуждений.

Возраст: 10–15 лет.

Учебные дисциплины: литература, история, изобразительное искусство, музыка и др.

Форма выполнения задания: групповая работа обучающихся под руководством психолога/педагога.

Материалы: альбомные листы, цветные карандаши.

Описание задания. Педагог предлагает детям порассуждать на тему их предпочтений и желаний. Пусть обучающиеся на листе нарисуют окружности: одну в центре, а восемь вокруг нее. Затем необходимо соединить линиями-лучами центральную окружность с остальными окружностями-планетами. В центральной окружности написать букву «Я», а в других – окончания следующих предложений, например:

- 1) мое любимое занятие на уроке;
- 2) моя любимая тема урока;
- 3) моя любимая историческая эпоха;
- 4) мой любимый литературный герой;

- 5) мой любимый способ запоминания нового материала;
- 6) мой любимый способ понимания нового материала;
- 7) мое любимое музыкальное произведение;
- 8) мой любимый вид спорта и т. д.

Высказывания могут быть любимы – связанными с конкретными предметными знаниями или со способами решения задач, получения знаний, взаимодействия детей в классе и т. д.

Далее обучающиеся сравнивают свои ответы, проводится групповое обсуждение. Педагог задает вопросы для обсуждения:

- Что нового вы узнали о себе?
- Как вам могут пригодиться полученные сегодня знания?
- Что нового вы узнали о своих сверстниках?

Методика «Пирог»

Цели: рефлексия неудачи, расширение способов объяснения причин неудачи, поддержание оптимизма и жизнестойкости. Эта игра особенно полезна для детей, которые видят свою причастность к проблеме в черно-белых красках и с трудом могут осознать частичную вину.

Возраст: 10–15 лет.

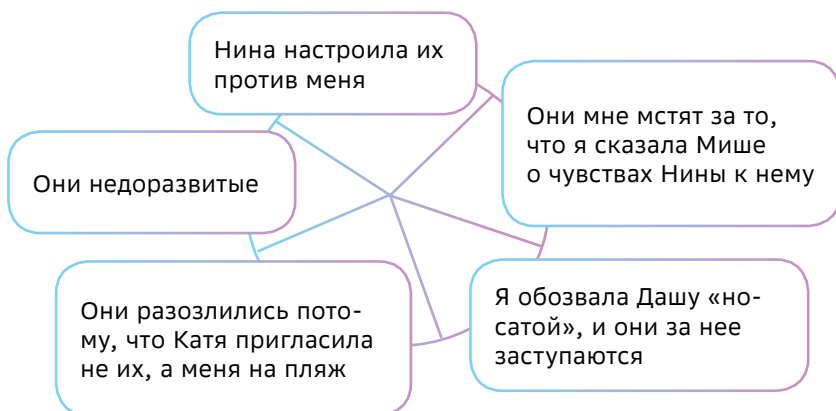
Материалы: лист бумаги и ручка.

Описание задания. При столкновении с какой-либо трудностью или неудачей в классе педагог может попросить ребенка или группу детей подумать над причинами произошедшего и дать ему как можно больше объяснений (помочь ребенку сместить фокус объяснения неблагоприятного события с одной причины на несколько). Для этого сверху листа необходимо написать событие, снизу нарисовать пирог и разделить его на несколько «кусков», чтобы каждый из них

отождествлял одну из причин, породивших проблему. Педагог может нарисовать пирог на доске и вместе со всеми порассуждать над причинами всеобщей неудачи (например, неудачного выступления, плохо написанной контрольной) либо попросить детей индивидуально на своих листах нарисовать пирог и делить его на «куски», придумывая возможные причины неудачи.

Для начала можно вместе разобрать несложный пример на рис. 57. Шестиклассницу Свету подруги «наказывали молчанием». Сначала она нашла только одно объяснение этому: «Они больше не хотят со мной дружить, поэтому избегают меня». Ей было тяжело от этих мыслей, и она не могла определить другие причины отчасти еще и потому, что ее тяготила мысль о потере друзей. Свете дали изображение пирога, и она смогла поделить его на пять частей, в каждой написав возможную причину такого отношения: «Они мне мстят за то, что я сказала Мише о чувствах Нины к нему», «Нина настроила их против меня», «Они разозлились потому, что Катя пригласила не их, а меня на пляж», «Я обозвала Дашу носатой, и они за нее заступаются» и «Они недоразвитые». То есть сначала у Светы было только одно объяснение устроенному ей бойкоту, а потом она нашла пять различных причин, каждая из которых могла привести к тому, что подруги начали ее игнорировать. Этот прием и помог Свете понять, как ей справиться с проблемой.

Рис. 57. Методика «Пирог»



Обучающиеся по заданию педагога могут поразмышлять, как, предположительно, чувствовала себя Света, когда решила, что девочки больше никогда не будут с ней дружить. Что она могла сделать? Изменились ли ее чувства, когда она «разрезала пирог»? Надо убедиться, что обучающиеся понимают, как улучшилось настроение Светы и усилилась готовность решать проблему, когда девочка увидела несколько факторов, создавших неприятную ситуацию.

После этого можно попробовать разобрать ситуацию, связанную с успеваемостью, уроками, учебой. Можно использовать это упражнение как на личном примере воспитанников с целью преодоления ими неприятных чувств и разрешения проблемной ситуации, так и на литературных или исторических примерах ради практики и развития данного навыка.

Основные выводы. Невозможно осознать свое поведение и использовать саморегуляцию в собственной жизни без умения анализировать свои действия и их результаты, соотносить задуманное и сделанное, отделять успешное от ошибочного.

Метапознание, или способность «учиться учиться», развивается тогда, когда мы смотрим в «зеркало заднего вида» или «оглядываемся назад», что и составляет основу рефлексивного подхода.

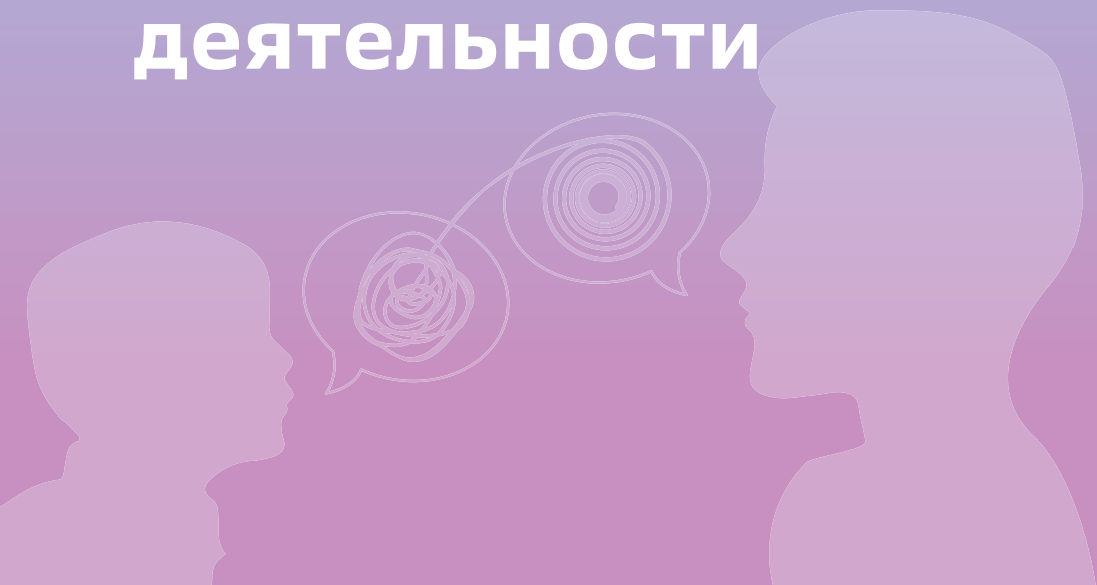
Комментарий психолога

К рефлексии также относится и способность осознать себя в моменте, а не только оглядываясь назад.

Рефлексию на занятии не следует смешивать с подведением содержательных итогов рассмотрения темы. Ключевой здесь является культура осмысления, которую, по меткому наблюдению М. М. Бахтина, можно назвать «участным мышлением», то есть таким, которое происходит с непосредственным участием самой личности.

Часть 2

Развитие личностного потенциала педагога и потенциала его профессиональной деятельности



Часть 2

Развитие личностного потенциала педагога и потенциала его профессиональной деятельности

Под потенциалом профессиональной деятельности педагога мы предлагаем понимать совокупность возможностей и способностей для педагогической деятельности и совершенствования в ней, но прежде всего реализацию в образовательном процессе личностного потенциала педагога, существенно влияющего на уровень его мастерства. И в этом смысле потенциал профессиональной деятельности педагога – категория интегральная, объединяющая в себе его профессиональное мастерство и культуру, при этом профессиональная успешность напрямую соотносится с развитием личностного потенциала.

2.1.

Анализ и самоанализ занятия педагогами

В современной педагогике продолжают споры о том, как оценивать деятельность учителя, каковы здесь критерии и показатели. Разрабатываются даже аттестационные процедуры для педагогов в рамках Национальной системы учительского роста, построенные на рассмотрении кейсов из образовательной практики, что позволяет педагогу проявить свой профессионализм при моделировании

решения проблемных ситуаций. Такой подход акцентирует внимание на взаимосвязи профессионального и личностного развития наставника, показывает важность рефлексивного отношения в его деятельности. Умение вернуться на шаг или несколько шагов назад, критически отнестись к собственным действиям и/или словам не только необходимо для профессионального развития педагога, но и играет огромную роль в его личностном развитии. Опыт рефлексии в профессиональной сфере зачастую становится практикой повседневной жизни. В этом случае рефлексия превращается в неотъемлемую часть нашего бытия.

В свою очередь, опыт анализа и самоанализа занятий позволяет адекватно относиться как к своим достижениям, так и к имеющимся дефицитам. Применение БМК при проектировании педагогической деятельности позволяет нам создать основу для оценки и самооценки выполненной работы. В разделе 1.1 (табл. 3) мы предложили навигатор проектирования занятий, который можно использовать не только на этапе планирования, но и во время оценивания проведенного образовательного события. Основные составляющие навигатора позволят в ходе анализа удерживать во внимании две линии:

1) организацию занятия (цель, задачи, задания – план), особенности отбора и способов отработки содержания (проблему, основную идею, описание учебных действий с предложенным содержанием) и специфику поддержки внутренней и продуктивной внешней мотивации (познавательный вызов, планируемые результаты и их значимость для обучающихся, оценивание результатов и рефлексия) – в таблице это столбцы;

2) уровни занятия: ценностный (осознание, зачем, ради чего стоит изучать данное содержание/способы действия), творческий (самостоятельное или при поддержке педагога определение необходимых шагов, которые нужны для достижения цели; планирование результатов собственной деятельности), практический (пошаговое продвижение к цели, продуктивную деятельность, подведение итогов) – в таблице это строки.

Как и при проектировании, на этапе анализа проведенного занятия можно фиксировать ответы на поставленные в таблице вопросы, постепенно заполняя ячейку за ячейкой. Для этапа анализа занятия предложенные в ячейках вопросы стоит немного уточнить, конкретизировать, например так, как показано в табл. 24.

Таблица 24. Анализ проведенного занятия, которое было разработано с помощью навигатора проектирования

	Организация	Содержание	Мотивация
Ценностный уровень	Зачем? Ради чего проводится данное занятие? Есть ли понимание ценности занятия у обучающихся?	Какое противоречие снимается в ходе данного занятия? Осознают ли это противоречие сами обучающиеся?	Что неизвестно/непонятно обучающимся на начальном этапе занятия? Что им самим важно/хочется узнать?
Творческий уровень	Каковы основные шаги/направления/этапы занятия? Понимают ли обучающиеся, как можно двигаться на занятии для достижения результата?	Какие ключевые принципы и концепции/понятия в центре внимания обучающихся?	Понимают ли обучающиеся, что смогут в процессе/по итогам занятия?
Практический уровень	Какие действия/операции выполняют обучающиеся? Ясны ли инструкции, данные педагогом?	Как проходит образовательная деятельность? Распределены ли роли, какие формы и методы работы задействованы, какие учебные продукты создаются и т. д.?	Что получилось в итоге? Как это оценивают обучающиеся? Что им нравится/что их не устраивает?

Такой навигатор проектирования занятия с вопросами в каждой ячейке можно использовать и как один из удобных форматов при самооценке занятия. В этом случае стоит помнить о правиле «четырех НЕ», позволяющем провести такой самоанализ с максимальной пользой для дела (табл. 25).

Таблица 25. Правило «четырех НЕ»

НЕ анализировать и не оценивать себя, находясь в процессе (постоянная рефлексия либо мешает делу, либо становится второстепенным элементом)	НЕ смешивать сиюминутную эмоциональную реакцию и профессиональную оценку, отделять свое субъективное отношение к человеку от анализа качества сделанной им работы
НЕ путать факты и мнения/оценки, отделять эмоции от рациональных аргументов	НЕ увлекаться излишней непродуктивной критикой, искать возможные пути изменений и более эффективные способы действий

Эти несложные правила позволяют минимизировать субъективизм в ходе самоанализа проведенного занятия, но не решают проблемы полностью. Для педагога как для любого профессионала важна обратная связь коллег.

В литературе описаны примеры того, как может быть организовано взаимопосещение занятий, разработаны различные критерии и показатели мастерства педагога при проведении занятия, обращается внимание на важность доброжелательного отношения и конструктивности оценивания, позволяющих перейти от прокурорской позиции к сотрудничеству и профессиональному взаимодействию.

Комментарий психолога

Стоит отметить, что использование и предпочтение той или иной стратегии работы с информацией во время уроков связаны как с представлением педагога о личности ребенка, так и с представлением воспитанника о самом себе и своей компетентности.

Безусловно, творческий подход к обучению способствует развитию потенциала педагога, ставя перед ним ряд принципиально новых профессиональных и личностных задач. Чем более он сам готов к проявлениям субъектности (своим и ребенка), чем важнее для него выбор и самодетерминация, тем с большей вероятностью педагог сможет поддерживать креативность и критическое мышление в своих подопечных, в том числе при использовании экспериментов и кумуляции новых подходов в организации учебного процесса.

При этом, как уже отмечалось авторами, ни одна из стратегий не является универсальной. Высокий личностный потенциал самого педагога может позволить ему быть более гибким, чувствительным к обратной связи, открытым в применении разных стратегий и их комбинировании в зависимости от важных для него в работе смысловых акцентов и реалий конкретной ситуации.

В частности, при определении критериев оценивания современного занятия могут быть выбраны направления, отражающие как имеющиеся традиции отечественной педагогики, так и современные тенденции (табл. 26). Первое направление относится к компоненту знаний, но с учетом реалий информационного общества формулируется немного иначе. Этот критерий в большей степени относится к предметным результатам обучения в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения. Второй критерий находится на границе предметных и метапредметных результатов. Третий и четвертый критерии относятся к личностным результатам. Конечно, как и в любой классификации вообще, здесь есть некоторые условности в разделении, поэтому такой подход к формулированию критериев не может быть единственно правильным, но он предоставляет возможности для профессионального обсуждения с фокусом на развитие обучающихся. Показатели далеко не исчерпывают всех возможных результатов деятельности педагога и могут быть скорректированы и дополнены.

Таблица 26. Критерии и показатели оценки занятия

Критерии (направления оценивания)	Показатели
1. Прогресс обучающихся в конкретной образовательной области (знания по предмету и межпредметные связи)	Корректность использования понятийного аппарата, фактического и иллюстративного материала с точки зрения научности. Доступность (выбор оптимального уровня сложности) материала и способа изложения (учет возрастных особенностей). Использование вопросов и заданий для проверки усвоения содержания (определение понятий, знание событий и фактов, представления о личностях и т. п.). Использование в процессе занятия разных форм наглядности (ярких образов, иллюстрирующих примеров). Выделение наиболее значимого и важного в содержании занятия. Проведение междисциплинарных, внутрикурсовых и межмодульных связей (опора на изученное, известное или на социальный опыт). Разнообразие источников получения информации.
2. Помощь обучающимся в овладении умениями и навыками, опытом работы и практическим применением знаний	Использование разных способов работы с информацией (развитие умений анализировать текст документа, извлекать из него данные, переводить из одного формата в другой и т. п.). Использование в ходе занятия вопросов разных видов (информационных, проблемных, рефлексивных и т. п.). Включение в занятие заданий на развитие умения формулировать вопросы, задания на развитие умения иллюстрировать собственные мысли примерами. Создание учебных ситуаций для обсуждения и дискуссии, развития умения формулировать аргументы или контраргументы по обсуждаемым вопросам. Использование заданий на составление связного текста и развитие речи. Использование вопросов и заданий на сравнение и сопоставление. Включение заданий на раскрытие творческого потенциала и самостоятельность. Использование подходов, требующих устанавливать коммуникацию и взаимодействовать для решения поставленной задачи. Опора в преподавании на социальный опыт и обсуждение жизненных ситуаций.

<p>3. Внимание к ценностным ориентирам и установкам</p>	<p>Создание ситуаций, требующих занять собственную позицию и высказать свою точку зрения. Поддержка толерантного отношения к различным мнениям и культурным особенностям. Признание важности ценностных ориентиров и мировоззренческих принципов. Уважение человеческого достоинства и личностных особенностей. Создание ситуаций для обсуждения и принятия общих ценностей. Возможности для выбора и самоопределения.</p>
<p>4. Развитие организационной культуры обучающихся</p>	<p>Внимание к рефлексивному блоку занятия (различные способы проведения рефлексии). Общее обсуждение и установление правил и процедур работы. Вовлечение в организацию занятия (через формулирование ожидаемых результатов занятия или темы занятия, участие в постановке задач, определении алгоритмов и т. п.). Использование различных способов продуктивной внешней мотивации на занятии. Открытость и объективность процедуры оценивания (наличие критериев и объяснение). Доброжелательность и конструктивность оценивания, оценка различных элементов в комплексе и системе. Развивающий и дифференцированный характер оценки (опора на индивидуальные достижения). Использование различных форм оценивания (в том числе самооценка и взаимооценивание). Соотнесение полученных результатов с поставленными целями, задачами и ожиданиями.</p>

Несомненно, критериев оценки занятия может быть значительно больше, они могут разрабатываться коллективом педагогов самостоятельно, основываясь на использовании другой оптики, нацеленной на профессиональные характеристики педагога. Для этого, например, важны следующие критерии:

1) **владение предметным содержанием** – постоянное профессиональное развитие педагога в своей предметной области (информированность о новых взглядах, подходах и концепциях, знакомство с периодическими изданиями в профессиональной области);

- 2) **адекватность и доступность изложения** (отбор содержания предмета в соответствии с целеполаганием и ориентацией на результативность, понимание основных концепций и их потенциала в повышении качества образования);
- 3) **выстраивание педагогом системы междисциплинарных связей и метапредметных действий** (акцентирование внимания на универсальных учебных действиях обучающихся);
- 4) **креативность и гибкость** (предоставление обучающимся права на ошибку, поддержка нестандартного поиска решений, поощрение творчества и интеллектуальной инициативы, гибкость в использовании технологий и инструментов в зависимости от конкретной педагогической ситуации, вариативность методических подходов и использование электронных ресурсов в образовании);
- 5) **рефлексивность** (способность к рефлексии, владение педагогической терминологией, умение понимать суть вопроса и точно формулировать ответы);
- 6) **методическое мастерство** (адекватное применение методик и технологий, современных достижений педагогики и психологии);
- 7) **умелая организация практической деятельности** (стимулирование самостоятельной работы обучающихся, поддержка как коллаборативности, так и автономии при выполнении заданий);
- 8) **поддержка активности обучающихся и вовлечение в деятельность** (создание педагогических условий для перехода обучающихся из позиции пассивных слушателей в роль активных участников, использование активных и интерактивных методов в педагогической практике).

В современной педагогике сейчас все активнее обсуждаются совместный анализ занятия, проведенного группой педагогов, и его несоизмеримо большая продуктивность. В научной педагогической литературе описана работа профессиональных обучающихся сообществ (далее – ПОС педагогов, ПОС), которые создаются в об-

разовательных организациях на различных ступенях образования для поиска наиболее эффективных способов педагогической деятельности и с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Профессиональные обучающиеся сообщества педагогов

Под ПОС педагогов предлагается понимать добровольное объединение профессионалов, нацеленное на решение проблем, возникающих в образовательной практике⁵³. Их цель – помочь всем членам команды в разработке решений для наиболее успешной профессиональной деятельности. Создание таких горизонтальных структур приобретает особое значение, когда педагоги определяют для себя общую цель в качестве значимой, например, идею развития личностного потенциала участников образовательной деятельности. При этом надо понимать, что совместные усилия нескольких профессионалов, объединившихся в ПОС, как правило, дают кумулятивный эффект.

ПОС педагогов будет функционировать успешно, если члены сообщества:

- Принимают и разделяют общую идею, связанную с созданием в образовательной организации возможностей для развития личностного потенциала;
- Видят и принимают лидеров (организаторов), ответственных за создание доверительной и доброжелательной атмосферы, способов и форм взаимодействия, удобных для членов сообщества и полезных для продуктивного решения проблем; за обсуждение и принятие правил взаимодействия в ПОС; за обеспечение рефлексии, модерации и фасилитации в ходе дискуссий и проектных работ; за распределение ролей внутри ПОС и их смену по мере необходимости;

- Представляют одну образовательную организацию и осознают потребность во взаимодействии в самостоятельно созданном профессиональном пространстве;
- Имеют разные уровни профессиональной подготовки и опыт (например, новички – эксперты, узкие специалисты и универсалы, имеющие базовое педагогическое образование и не имеющие его, и так далее; таким образом, они дополняют друг друга и являются друг для друга ресурсом);
- Имеют и создают надежные каналы связи, удобные для всех членов ПОС;
- Создают и практикуют использование перекрестных площадок для поиска решений отдельных задач (в рамках разрабатываемых педагогических проектов), для обсуждения общих целей, планов, решений и результатов изменения образовательной среды (в рамках разрабатываемых управленческих проектов);
- Организуют свободный обмен мнениями, найденными проектными решениями и результатами их реализации.

ПОС могут использовать самые разные форматы взаимодействия, такие как профессиональные дискуссии, мозговые штурмы, исследования, тренинги, моделирование, а также совместное планирование и анализ занятий (например, «Исследование урока», Lesson Study).

Исследование урока в ПОС

Исследование урока (Lesson Study) – педагогический подход, характеризующий особую форму исследования в действии на занятиях, направленную на совершенствование знаний в области педа-

⁵³ О ПОС педагогов см. в пособии: [Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации: учебно-методическое пособие / сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Российский учебник, 2020. – С. 69–78.](#)

гогической практики. Подход разработан в Японии в 70-х годах XIX столетия, то есть он примерно на 70 лет опередил используемый на Западе подход «Исследование в действии».

Этот подход помогает педагогам:

- Развить умение работать в команде;
- Принять новые подходы к целеполаганию, в котором первичны результаты обучения, планируемые совместно с обучающимися;
- Уважительно относиться друг к другу, исключить недружественный и чувствительный «разбор полетов» из практики взаимопосещения;
- Обеспечить взаимообмен педагогическими находками;
- Сформировать умение диагностировать и прогнозировать результаты;
- Определять проблемы, не позволяющие повысить эффективность собственной деятельности;
- Отойти от модели «предметного шовинизма», которая не дает возможности видеть одних и тех же обучающихся в разных ситуациях на разных занятиях, что приводит к непониманию особенностей ребенка;
- Сформировать совместное представление о том, как следует организовать обучение и воспитание конкретной группы обучающихся.

Для реализации данного подхода создаются группы педагогов, состоящие обычно из трех человек, которые непосредственно взаимодействуют с конкретной группой обучающихся. Все воспитанники делятся на три основные группы: в группе А объединяются успешно занимающиеся дети, в группе В – стабильные середнячки, а в группе С – те, кому занятия даются с трудом. Педагоги договариваются о том, кто из обучающихся может рассматриваться как типичный представитель каждой из групп. Именно его активность на занятии

становится предметом более пристального внимания членов ПОС. В ходе занятия педагоги ведут наблюдение и заполняют таблицу, которая становится предметом в последующем обсуждении дальнейшей стратегии и тактики педагога в группе или классе (табл. 27).

Таблица 27. Таблица наблюдения

Вопросы	Исследуемый обучающийся из группы А	Исследуемый обучающийся из группы В	Исследуемый обучающийся из группы С
Какого прогресса достиг каждый из обучающихся? Был ли он оптимальным? Какие результаты показывают другие обучающиеся группы?			
Как помогал или мешал внедряемый метод (возможно, и то, и другое)? Какие встретились неожиданности?			
Какие аспекты метода обучения нуждаются в последующем корректировании для повышения результатов каждого?			
Что мы должны постараться сделать в следующий раз?			

Итоги посещения занятия и результаты, зафиксированные в таблице наблюдений, рекомендуется обсудить по горячим следам, желательно в течение ближайших суток (в условиях цифровизации хорошим подспорьем могут стать общедоступные таблицы в Google, а также общие для всех членов ПОС интернет-платформы).

Полезно в ходе взаимопосещения обращать внимание также на средовые факторы организации и проведения занятия, влияющие на развитие личностного потенциала обучающихся. Это:

- Пространство занятия (кто и как определяет его особенности, на какие способы взаимодействия участников оно рассчитано);
- Эмоциональный фон (кто и как определяет его настройку, влияет на атмосферу занятия, насколько умело педагог осуществляет необходимую подстройку эмоционального фона);
- Коммуникация (как выстраивается обратная связь на занятии, насколько успешно взаимодействие участников);
- Организационно-технологическая составляющая (как обеспечивается познавательная активность участников, какие способы работы помогают обучающимся осознать свою автономию, есть ли возможности для проявления инициативы).

Следует обратить внимание, что предложенный формат исследования урока (Lesson Study) не является единственно возможным⁵⁴. В рамках ПОС может быть выбрана определенная педагогическая проблема, и при посещении занятия акцент можно сделать именно на ее решение (например, развитие речевой культуры, организация коммуникации между обучающимися, развитие воображения через систему заданий и т. п.).

Полезным инструментом для эффективной деятельности ПОС может стать Соглашение – договор о взаимоотношениях и взаимодействии в образовательной организации, созданный совместными усилиями всех заинтересованных, обязательно записанный и подписанный всеми участниками обсуждения. В Соглашении фиксируются

способы взаимодействия и разрешения сложных ситуаций. Являясь результатом коллективного обсуждения, Соглашение усиливает чувство безопасности, комфорта, принадлежности и придает уверенности всем, кто причастен к его созданию. Соглашение – это не совсем правила, которые обычно создаются в образовательных организациях. Принципиальные его отличия – в акцентах на чувствах и на том, что каждый человек может сделать, чтобы эти чувства культивировать, то есть использовать добрые слова или внимательно слушать и обращать внимание на то, что кто-то произносит. Соглашение дает возможность детям и взрослым совместно создавать положительный эмоциональный климат, развивая при этом личную ответственность. Работа над Соглашением включает в себя несколько этапов, разбитых на весь учебный год. Соглашение – «живой» документ, в который вносятся изменения на протяжении всего года и который помогает поддерживать в коллективе доброжелательную атмосферу, участие. Прежде чем вы начнете использовать Соглашение в своей организации, мы рекомендуем вам освоить этот инструмент дома. Например:

- Предложите своей семье создать соглашение. Помимо того, что вы, возможно, лучше узнаете свою семью, у вас появятся идеи, как лучше, красочнее, содержательнее оформить плакат в организации, на каких моментах заострить внимание. Также вы сможете сформулировать важные принципы, пункты совместной жизни, которые хотели бы посоветовать своим коллегам;
- Создайте свое личное соглашение, сформулировав, какие чувства вы хотели бы испытывать в своей организации и что вам для этого надо делать.

Разработка Соглашения включает несколько этапов. Это:

- Обсуждение Соглашения с администрацией образовательной организации. Оформите сформулированные договоренности

⁵⁴ Материалы и примеры организации «Исследования урока» (Lesson Study) см. в пособиях: [Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. – С. 64–73;](#)

[Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации: учебно-методическое пособие / сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Российский учебник, 2020. – С. 78–84.](#)

на отдельном листе ватмана и вывесите его в общедоступном месте (например, в рекреации или коридоре), чтобы все могли с ним ознакомиться;

- Обсуждение договоренностей о принципах взаимоотношений с педагогическим коллективом. Организуйте обсуждение Соглашения с педагогами. Готовый документ вывешивается в общедоступном месте;
- Составление педагогами и обучающимися Соглашения в своих классах (описание технологии см. в базовом модуле «Я и Ты» УМК «Развитие личностного потенциала подростков», 5–7 и 8–11 классы).

Соглашение наиболее эффективно, когда оно используется ежедневно. Поводами для пересмотра могут быть такие традиционные даты, как Новый год, когда можно обсудить то, о чем договаривались ранее, и, возможно, внести новые положения; конец учебного года для подведения итогов и составления планов на лето; значимые события коллектива. Запланируйте встречи для внесения правок в Соглашение.

Основные выводы. Профессиональная осознанность педагога проявляется в умении адекватно, обоснованно и четко анализировать свою педагогическую деятельность, а также работу коллег. Именно это сегодня является востребованным в профессиональном сообществе, нередко вызывает затруднения, но, несомненно, тесно связано с развитием личностного и профессионального потенциала воспитателя, учителя и преподавателя. Предложенные в данном разделе навигатор с уточненными вопросами и оценочные формы помогут педагогам как в планировании и последующем анализе собственных занятий, так и в оценке занятий коллег, обсуждаемых в рамках профессионального сообщества.

2.2.

Культура педагога

Сегодня мы являемся свидетелями того, как технические новшества стремительно врываются в разные сферы нашей жизни, часто заменяя человека в его традиционных видах деятельности. С новой силой разгорелись споры о том, сможет ли в ближайшей перспективе искусственный интеллект, машина полностью заменить педагога. Писатель-фантаст А. Азимов впервые поднял вопрос о том, что робот высвобождает время человека для творчества и других дел и может стать педагогом. Один из первых его рассказов посвящен взаимоотношениям робота-няньки и ребенка. Как и следовало ожидать, ребенок обожал своего робота, в то время как мать его боялась, что тоже вполне объяснимо. Конфликт заключался

в том, что мать пыталась избавиться от робота, а ребенок всячески противостоял ее попыткам. Описанная в рассказе ситуация подчеркивает неоднозначное восприятие данной темы, которое сохраняется, а возможно, становится сегодня и более острым, дискуссионным. Однако у того же Азимова в его «Эссе о роботах» есть уточнение: «Разумеется, необходимость в учителях-людях не отпадет. Существуют некоторые предметы, например, занятия спортом, театральным и ораторским искусством и тому подобное, где взаимодействие ученика с учителем просто необходимо. Кроме того, определенную ценность и интерес представляют групповые занятия студентов, когда они собираются вместе, чтобы обсудить друг с другом и с преподавателем какую-нибудь проблему, поделиться своими умозаключениями, сделать новые открытия». Писатель-фантаст точно подмечает невозможность полной замены живого общения на общение в системе «человек – машина». Межличностное взаимодействие – это основа педагогической культуры, ориентированной на создание личностно-развивающей образовательной среды.

Культура педагога является комплексным и многофакторным понятием, поэтому о ней можно говорить долго. В данном пособии мы осознанно делаем акцент на социальной составляющей, которая позволяет устанавливать конструктивные и доброжелательные отношения, развивать принципы ненасильственного общения, создавать и поддерживать продуктивный эмоциональный фон в образовательной деятельности. Развитие личностного потенциала становится основой для становления новой культуры педагога в современном неопределенном и сложном мире.

Несомненно, для качественного обучения крайне важны персонализация, общение и эмпатия. Этот вывод подтвердился в ходе недавнего вынужденного тотального «прыжка в дистант». Даже когда этот процесс был обеспечен всем необходимым – оборудованием, скоростным интернетом, готовностью самих учителей работать в удаленном режиме, соответствующими условиями в семьях и т. д., – педагогам потребовалось искать новые форматы, под-

держивающие взаимодействие с детьми и между детьми в режиме реального времени, чтобы давать и получать обратную связь, ценность которой, в противовес отметкам, начали осознавать как обучающиеся, так и их родители. А еще появился массовый запрос на живое общение с учителем, который является носителем культуры в самом широком смысле этого слова. А. Г. Асмолов в своем выступлении в мае 2019 года на площадке РАНХиГС, то есть еще до пандемии и вынужденного дистанта, подчеркивал: «Там, где у культуры есть уникальный ресурс вариативности, варианты развития, возможности развития, непредсказуемость развития, там есть в буквальном смысле нами с вами делаемое, нами с вами конструируемое будущее»⁵⁵. В этом смысле педагог, в силу особенностей своей профессии взаимодействующий с представителями новых поколений, во многом влияет на то, как будет выглядеть наше будущее, определяет не только его контуры, но и наполняет содержанием. Именно поэтому представляется актуальной связь личностного потенциала с профессиональной педагогической деятельностью. Самоопределение, самореализация и самосохранение становятся основой, позволяющей педагогу адекватно отвечать на вызовы времени и выстраивать свою деятельность в условиях VUCA-мира⁵⁶.

Культура профессиональной коммуникации

Оптимальным с точки зрения педагогики можно считать такое общение, которое создает наиболее благоприятные условия для развития обучающихся, способствует поддержанию эмоционального комфорта в коллективе. Большую роль в общении играет первое впечатление, поэтому необходимо уметь показать себя с самой лучшей стороны, попытаться увлечь воспитанников своими достоинствами. Для эффективного общения педагогу необходимы коммуникативные навыки, которые формируются в ходе постоян-

ной работы над собой, при выполнении ряда упражнений, а также с учетом рекомендаций по организации педагогического общения. Что они собой представляют?

1. Уважение к собеседнику.

Задавайте ему вопросы, на которые он сможет ответить или которые будут для него интересны и ценны. Главное внимание уделяйте существу аргументов и краткости их изложения. Педагогическое общение не терпит многословности, суетности и смысловой пустоты. Всегда старайтесь быть хорошим и внимательным слушателем. Избегайте выступать с длинными монологами, которые трудно прервать.

2. Индивидуальный подход.

Используйте имя для обращения. Учитывайте сложившиеся межличностные отношения. Подбирайте темп речи, последовательность и сочетание высказываний с учетом индивидуально-типологических и возрастных особенностей собеседника.

3. Доброжелательное отношение к собеседнику.

Чаще улыбайтесь собеседнику. Проявляйте искренний интерес к сказанному другими. Избегайте категоричных утверждений (как критикующего, так и поддерживающего характера). Обращайте внимание на важные мысли и находите их у собеседников. Умейте рассматривать вопрос с точки зрения собеседника. Поддерживайте зрительный контакт.

4. Гибкость в общении.

Будьте готовы к пересмотру своего метода и тактики общения при системных сбоях и непреодолимых барьерах коммуникации. Выбирайте, изменяйте стратегии коммуникации в зависимости от сложившейся ситуации, новых контекстов и неожиданных событий.

⁵⁵ [Асмолов А.Г. Донкихоты против роботов: Непредсказуемость как Дар?! // Вести образования, 22.05.2019.](#)

⁵⁶ VUCA – это акроним английских слов: volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность), ambiguity (неоднозначность).

5. Акцент на успешность и веру в способности обучающихся.

Выражайте одобрение, поддерживайте стремление собеседника к творчеству, поиску новых решений и идей. В любом результате учебной работы следует найти позитивный аспект и показать направление изменений, чтобы достичь большего успеха. Вера педагога в способности обучающихся и поддерживающий стиль общения оказывают влияние на академическую успешность воспитанников, повышают их мотивацию к учению.

6. Конструктивность.

Будьте готовы к решению возникающих конфликтов. Устраняйте коммуникационные недоразумения тактом, шагами к примирению, поиском компромисса, открытым обсуждением. Откажитесь от резкости, грубости и гнева, управляйте своими негативными эмоциями. Не подменяйте авторитет личности авторитетом должности или социального статуса: несогласие никогда не должно порождать неуважительности. В условиях конфликта следите за своим поведением, манерами, жестами, мимикой, выбирайте мягкие слова для твердых аргументов, не повышайте голос. Никогда не следует принимать решения в возбужденном состоянии, это может привести к ошибкам, которые будет трудно исправить. Важно, чтобы дискуссии не ломали, а укрепляли доброжелательные отношения, чтобы споры оставались товарищескими (отделяйте личное от содержания спора).

Следует обратить внимание на дистанцию общения – расстояние между теми, кто общается. Дистанция до 45 см носит интимный характер, от 45 см до 1,20 м – персональный, от 1,20 до 4 м – социальный, 4–7 м – публичный. Смена дистанции – прием привлечения внимания. Не стоит часто слишком близко подходить к обучающимся: не все воспринимают такую интимную дистанцию как поддержку, а некоторые впадают в ступор или нервно замирают. Слишком большая дистанция приводит к тому, что коммуникация может прерваться, а обучающиеся легко переключат свое внимание на другие объекты (или, как часто

говорят, будут отвлекаться). В процессе общения имеет значение и месторасположение собеседников. Если собеседники – соперники, то и располагаются они друг напротив друга, если друзья – рядом. Для активизации общения следует принять открытую позу: не скрещивать руки, уменьшить дистанцию; рекомендуется ходить по классу вперед и назад, а не из стороны в сторону (шаг вперед усиливает значение сообщения, помогает сосредоточить внимание аудитории).

Стили педагогического общения

В данном пособии, представляя особенности проектирования каждого блока занятия, мы старались подчеркивать, что педагоги играют важную роль в вовлечении, обучении и развитии обучающихся. Особенно важен в этих процессах стиль педагогического общения. Современные ученые называют четыре основных стиля:

- 1) **поддерживающий автономию** стиль означает такую постановку целей обучения и такой тон межличностного общения, при котором педагог стремится максимально понимать и развивать интересы детей, учитывая их предпочтения и чувства так, что обучающиеся могут почувствовать, что все на занятии происходит по их воле;
- 2) **структурирующий стиль** предполагает использование педагогом стратегий в отношении целей обучения и характера межличностного общения, при которых, опираясь на учет возможностей и способностей обучающихся, он помогает, поддерживает и руководит так, что обучающиеся чувствуют себя более компетентными и успешными в учебной деятельности;
- 3) **контролирующий стиль** означает постановку целей и характер межличностного общения, в основе которых лежит давление на об-

учающихся (педагог настаивает на том, чтобы дети думали, чувствовали и вели себя определенным образом, соответственно установленному порядку, навязывает свои требования, не интересуясь при этом мнением детей);

4) **хаотический стиль** проведения занятий соответствует попустительскому типу в отношении целей обучения и характера межличностного общения (педагог предпочитает, чтобы обучающиеся самостоятельно решали, что делать, и это вводит детей в заблуждение относительно того, как себя вести и как развивать свои умения и навыки).

Высоко структурированный и поддерживающий автономию стиль проведения занятия связан с различными положительными и важными с точки зрения образования результатами обучающихся, такими как мотивация, вовлеченность, обучение и благополучие. Строгий контролирующий и хаотичный стили работы связаны с широким спектром отрицательных результатов у детей, зачастую он подрывает мотивацию, настойчивость и благополучие обучающихся⁵⁷.

Т. О. Гордеевой было проведено исследование, которое показало, что внутренняя мотивация учителя, связанная с переживанием удовлетворения и личностного смысла профессиональной деятельности, предсказывает выбор более эффективного стиля преподавания, а непродуктивная внешняя, связанная с избеганием чувств вины и стыда или с материальными факторами, и демотивация – значительно менее эффективного.

В то же время в современной системе образования существует ряд факторов, подрывающих внутреннюю мотивацию педагога:

- Постоянный внешний контроль деятельности педагога, высокий уровень ее регламентации: обилие отчетности, требование жестко следовать программе;
- Формальные критерии оценивания деятельности педагога, погоня за рейтингом без учета индивидуального прогресса обучающихся;

- Низкий престиж профессии педагога и, как следствие, низкое самоуважение.

Часть обозначенных выше проблем педагог не может решить сам, для их устранения нужны системные изменения, но он может поднять свое самоуважение и профессиональную самооффективность.

Самоуважение можно определить как глобальную веру в свою ценность как личности и компетентность. Профессиональную самооффективность можно определить как веру в эффективность собственных профессиональных действий, веру в свои способности справиться с возникающими трудностями и решить проблемы. Поддержать самоуважение и самооффективность могут помочь знание своих сильных сторон, а также ощущение субъективного благополучия. Чтобы поддерживать в себе самоуважение, самооффективность и ощущение благополучия, психологи предлагают использовать несколько простых техник. Некоторые упражнения, которые могут использоваться педагогами индивидуально («Три хороших события», «Письмо благодарности» и др.), описаны выше, в разделе 1.7. «Рефлексивный блок занятия» данного пособия.

Мастерство педагога

Культура профессиональной коммуникации, стиль педагогического общения, саморегуляция – все это ключевые составляющие мастерства педагога. Однако было бы неверно отождествлять эти три важные характеристики с системным понятием «педагогическое мастерство». Вероятно, под ним необходимо иметь в виду целый комплекс составляющих по готовности педагога к реализации задач современного образования, развития личностного потенциала обучающихся. Попробуем их систематизировать и представить в табл. 28.

⁵⁷ [Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 1. – С. 51–65.](#)

Таблица 28. Компоненты готовности педагога к реализации задач современного образования и развития личностного потенциала обучающихся⁵⁸

Компоненты готовности	Критерии	Показатели
1. Мотивационная готовность	Благоприятный психологический климат, содействующий личностному развитию и успешности. Осознанное отношение к общественным ценностям.	Создание педагогических условий для обмена мнениями и возможности высказать собственное мнение. Предоставление права на ошибку. Направленность педагогической работы на успешность и личностное развитие обучающихся.
2. Предметно-дидактическая готовность	Постоянное профессиональное развитие педагога в своей предметной области. Выстраивание системы междисциплинарных связей и метапредметных действий. Владение культурными нормами и традициями. Отбор содержания предмета и понимание основных концепций.	Знание педагогом нормативно-правовой базы образования в целом и своей предметной области в частности. Педагогическая деятельность с учетом междисциплинарного и метапредметного подходов. Понимание и учет в педагогической практике социокультурных особенностей страны, региона и обучающихся своей образовательной организации. Умение сочетать когнитивные и поведенческие компоненты активности обучающихся. Владение информацией об инновациях в образовании и в своей предметной области.
3. Технологическая (операционная) готовность	Адекватное применение методик и технологий, современных достижений педагогики и психологии. Использование альтернативных источников информации. Вариативность методических подходов.	Гибкость в использовании технологий и инструментов в зависимости от конкретной педагогической ситуации. Использование разработанных технологий для осуществления диагностики. Использование электронных ресурсов.

<p>4. Креативная (творческая) готовность</p>	<p>Акцент на самостоятельности и индивидуальности. Готовность действовать в нестандартных ситуациях. Интеллектуальная инициатива и поощрение творчества. Развитие самостоятельности и ответственности обучающихся в образовательной деятельности.</p>	<p>Создание условий для генерации идей. Умение ориентироваться на ожидаемые результаты, анализировать и корректировать свои действия. Организация практической деятельности. Поощрение проектной работы обучающихся (ее отдельных элементов в работе с детьми младшего возраста), в том числе социальных проектов.</p>
<p>5. Рефлексивная готовность</p>	<p>Осмысленность педагогической деятельности. Формулирование проблем и видение путей их решения. Корреляция новых задач с достигнутыми ранее результатами.</p>	<p>Адекватность самооценки собственных идей, предложений, опыта и т. д. Обоснованное принятие или непринятие идей, опыта, предложений и т. д. Умение ставить и осознавать цели. Разъяснение целей и задач, ориентация на ожидаемые результаты. Выделение основного. Способность соотносить педагогические действия с образовательными целями и результатами. Развитые навыки самоорганизации. Открытость установленных правил и норм, их конкретность и справедливость, возможность для обсуждения и изменения. Способность соотносить тактические и стратегические действия.</p>

⁵⁸ Иоффе А.Н. Подготовка учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьника. – М.: АПКППРО, 2010. – С. 57–59.

<p>6. Организационная готовность</p>	<p>Стимулирование познавательной деятельности обучающихся. Открытость и осознанность педагогических действий.</p>	<p>Использование исследовательского подхода в работе. Отказ от идеологического давления и манипулирования. Создание условий для развития у обучающихся умения отличать факты от мнений и использовать убедительные аргументы в защиту собственной точки зрения. Выполнение действий, направленных на развитие личностных качеств, как основа построения педагогической деятельности.</p>
<p>7. Коммуникативная готовность</p>	<p>Сотрудничество и взаимодействие. Толерантность и принятие других точек зрения.</p>	<p>Установление отношений, основанных на уважении и признании достоинства личности. Умение слушать и слышать друг друга. Поощрение стремления к саморазвитию и сотрудничеству с окружающими.</p>
<p>8. Методическая готовность</p>	<p>Активность и вовлечение в деятельность. Разнообразие методических приемов и осознанность их выбора.</p>	<p>Создание педагогических условий для перехода обучающихся от позиции пассивных слушателей к роли активных участников. Использование активных и интерактивных методов в педагогической практике. Включение в педагогическую деятельность рассматривания ситуаций, способствующих формированию обучающимися ответственной позиции и проявления ценностных ориентиров.</p>

Кроме того, с точки зрения грамотного выстраивания взаимодействия в образовании можно выделить такие значимые характеристики педагога, как:

- **«Педагогический слух»** – умение понимать воспитанника/ученика и «слышать» его реакцию;

- **«Педагогический ритм»** – умение объяснять, выделять существенное;
- **«Педагогическая реакция»** – умение понять, когда нужно выдержать паузу, а когда необходимо реагировать сразу;
- **«Педагогический такт»** – умение даже резкую критику сделать воспринимаемой, деликатность по отношению к окружающим;
- **«Педагогический вкус»** – отделение значимого от второстепенного, ценного от проходного, посредственного от талантливого, банального (общеизвестного) от оригинального;
- **«Педагогическая интуиция»** – готовность изменить намеченный план без анализа, предвидение развития ситуации и потенциальных проблем.

Эти качества, безусловно, можно и нужно развивать в себе, взаимодействуя с коллегами в профессиональных обучающихся сообществах, рефлексирова, наблюдая за собой и за другими, в том числе за обучающимися, которые могут дать обратную связь, очень важную для нашего собственного развития.

Вместо заключения

В современном глобальном мире неразумно передавать культурные ценности от старшего поколения к младшему через систему указаний и требований, нуждающихся в беспрекословном исполнении. Известная исследовательница М. Мид в своей работе «Культура и мир детства» назвала три типа культуры – постфигуративную, в которой воспитанники прежде всего учатся у своих предшественников; кофигуративную, в которой и обучающиеся, и взрослые учатся у сверстников; префигуративную, в которой взрослые учатся также у своих детей. Последний тип культуры в большей степени отражает отношения, которые складываются в настоящее время. Поэтому педагог должен быть открытым к изменениям, креативным (использовать творческий подход к своей работе), готовым к постоянному развитию и образованию на протяжении всей профессиональной жизни. Ему важно создавать условия для проявления у воспитанников ценностных ориентиров, среди которых учет интересов меньшинства, готовность совершать выбор в ситуации нео-

пределенности и нести за это ответственность, преодоление страха перед переменами и гибкость мышления, творческое и конструктивное мышление, понимание сиюминутных и долгосрочных интересов, толерантное отношение к социальным различиям и уважение многообразия, а также действие в рамках правовых норм.

Образование не должно быть обременительным и скучным процессом, хотя оно и невозможно без усилий и упорного труда. Только так создаются условия для развития личностного потенциала и успешной самореализации обучающихся. Личностная успешность – это самореализация человека в значимых для него делах и постоянном развитии, а образование дает лучшие возможности для осознанного построения своей жизни.

Акцент на развитие своего личностного потенциала и его поддержка у обучающихся становятся важной личностно-профессиональной стратегией современного педагога. Самодисциплина и саморегуляция позволяют личности осознанно выбирать свои жизненные стратегии, рефлексивно относиться к происходящему, выстраивать свое целеполагание, понимая собственные ценности и значимые мотивы.

Список рекомендованной литературы

1. [Асмолов А. Г. Донкихоты против роботов: Непредсказуемость как Дар?! // Вести образования. 22.05.2019. \(дата обращения: 01.10.2021\).](#)
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл. – 2007. – 528 с.
3. [Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. – М.: Акрополь. – 2018. – 212 с. \(дата обращения: 01.10.2021\).](#)
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – М.: Просвещение. – 1991. – 93 с.
5. [Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78.](#)
6. [Гордеева Т. О. Почему школьники не хотят учиться? // Образовательная политика. № 3 \(79\). 2019. С. 38–42.](#)
7. [Гордеева Т. О., Сычев О. А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. – С. 51–65.](#)
[Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. № 1. – С. 85–121.](#)
8. Иоффе А. Н. Конструирование эффективного занятия по истории и обществознанию // Сибирский учитель. 2016. № 5 (108). – С. 7–16.
9. Иоффе А. Н. Мотивирующее обучение: теоретические вопросы и практические рекомендации: учебное пособие. – М.: Берлин: Директ-Медиа. – 2020. – 194 с.
10. Иоффе А. Н. Подготовка учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьника. – М.: АПКИПРО, – 2010. – С. 57–59.
11. Иоффе А. Н. Целеполагание в преподавании истории и обществознания // Преподавание истории в школе. 2014. № 5. – С. 3–7.
12. [Иоффе А. Н., Комаров Р. В. Педагогический дизайн: блоки и модули // Образовательная политика. 2019. № 3 \(79\). – С. 88–100.](#)
13. [Катеева М. И. Развитие личного потенциала подростков. 5–7-й классы. Базовый модуль: методическое пособие. – М.: Дрофа. – 2019. – 71 с.](#)
14. [Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», – 2019. – 76 с.](#)
15. [Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации: учебно-методическое пособие / сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М.: Российский учебник. – 2020. – 95 с.](#)
16. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл. – 1993. – 43 с.
17. [Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. – С. 18–37.](#)
18. [Леонтьев Д. А. Три мишени: личный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 \(79\). С. 10–16.](#)
19. [Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл. – 2011. – 679 с.](#)
20. [Макарчук А. В. Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. Второй год обучения: методическое пособие/ А. В. Макарчук, Е. В. Горинова, М. И. Катеева, Н. Е. Рычка. – М.: Российский учебник. 2019. – 199 с.](#)
21. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение. – 1990. – 192 с.
22. Морева Н. А. Современная технология учебного занятия. – М.: Просвещение. – 2007. 158 с.
23. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. – М.: Логос. – 2010. – 264 с.

24. Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2011. – 320 с.
25. Селигман М. Ребенок-оптимист. Проверенная программа формирования характера / Мартин Селигман совместно с Карен Рейвич, Лайзой Джейкокс, Джейн Гиллэм; пер. с англ. А. Богдановой. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2014. – 352 с.
26. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 461 с.
27. [Шкалирование учебных целей в персонализированной модели образования: методическое пособие / Под ред. Е. И. Казаковой. АНО «Платформа новой школы». – М., 2019. – 48 с.](#)
28. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J. R. J., Reeve J. (2019) Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*. V. 111 (3). P. 497–521.
29. Davidson R. J. (1993) The neuropsychology of emotion and affective style. In: M. Lewis and J. M. Haviland, Eds., *Handbook of Emotion*, Guilford Press, New York, P. 143–154.
30. Fredrickson B. L., Branigan C. (2005) Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*. V. 19. P. 313–332.
31. Isen A. M., Johnson M. M., Mertz E., Robinson G. F. (1985) The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 48. P. 1413–1426; Isen A. M., Niedenthal P., Cantor N. (1992) An influence of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion*. V. 16. P. 65–78; Kimchi R., Palmer St. E. (1982) Form and texture in hierarchically constructed patterns. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. V. 8. № 4. – P. 521–535.
32. Oaksford M., Morris F., Grainger B., Williams J. M. G. (1996) Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. V. 22. – P. 477–493; Phillips L. H., Smith L., Gilhooly K. J. (2002) The effects of adult aging and induced positive and negative mood on planning. *Emotion*. V. 2. – P. 263–272; Spring M., Wagener D., Funke J. (2005) The role of emotions in complex problem solving. *Cognition and Emotion*. V. 19 (8). – P. 1252–1261.
33. Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkin M. (2009) Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*. V. 35. № 3. – P. 293–311.

Учебное пособие

Авторы:

Иоффе Андрей Наумович
Бычкова Людмила Васильевна

Развитие личностного потенциала на занятиях

*В подготовке пособия принимали участие сотрудники
Благотворительного фонда «Вклад в будущее»:*

Мария Довгер, Мария Лункина, Алексей Стехов

«Комментарии психолога» подготовила

А.Х. Фам, канд. психол. наук, старший научный сотрудник
Международной лаборатории позитивной психологии
личности и мотивации НИУ ВШЭ

*Ответственный редактор – Надежда Горбатюк
Дизайн и компьютерная верстка – Петр Соловьев
Литературная редактура – Ирина Чепелкина
Корректура – Ирина Комакова, Нина Олевская*



ISBN 978-5-6047576-0-4



9 785604 757604