

ТРУДНЫЕ ЗАДАЧИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ



Виктория Александровна Ширяева,
доцент, заведующая кафедрой педагогики
и психологии профессионального образования
Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы. Как на практике «выглядят» профессиональные проблемы (трудные задачи) учителя? Какими средствами их можно разрешить? Авторы предлагают варианты ответов на эти вопросы. В качестве практического материала использованы фрагменты двух учебных модулей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации с учителями («Технология принятия нестандартных решений») и преподавателями университета («Противоречия в дидактике профессионального образования»). Моделирование проблем (задач, содержащих противоречие) ориентировано на условия классно-урочной системы массового образования.

- компетентностный подход
- умение разрешать проблемы
- нестандартные решения
- моделирование проблем
- готовность к заданию
- перезагрузка

Вход: первые секунды занятия

Консультант: Педагог входит в учебное помещение и быстро обводит глазами аудиторию. Для чего учитель производит такую оперативную визуальную диагностику?

Ответы педагогов:

- определить допустимый уровень готовности помещения для занятия;
- установить процентную явку учеников;
- проверить их степень готовности к занятию.

Консультант: Давайте обратим внимание на ваш третий пункт — степень готовности учеников к учеб-

ной деятельности. Как это можно определить, глядя на аудиторию?

Педагоги:

- ученики готовят учебный материал для работы;
- не болтают по телефону или с товарищем по парте;
- не жмут на клавиши ноутбука, смартфона;
- *смотрят* на входящего педагога, *следят* за ним и тем самым показывают, что они готовы к общению и обучению.

Консультант: Давайте определим (очень условно) процентное соотношение такой готовности. Сколько учеников с первых секунд показывают, что они

готовы с Вами взаимодействовать и начинать активно работать?»

Педагоги:

- 20%;
- 15%;
- 10%.

Консультант: На основании этой информации давайте вместе сформулируем противоречие:

— Начинать учебное занятие надо, потому что...

Педагоги:

- надо выполнять учебный план;
- дополнительного времени для работы с этой учебной информацией больше не будет;
- администрация следит за выполнением расписания и т.д.

Консультант:

— И начинать это учебное занятие при таком процентном показателе готовности учащихся, нельзя, потому что...

Педагоги:

- нет общего внимания;
- ученики на «галерке» не будут слышать первые фразы, они будут переспрашивать, что опять отвлечёт всех от занятия;
- часть учеников не услышат и не поймут тему.

Консультант: Продолжим моделировать цепочку противоречий:

— Провести организационный момент занятия надо, для того чтобы...

Педагоги:

- привести всех «в чувства»;
- все осознали, что начинается учёба;
- перестали заниматься своими делами и посмотрели на педагога.

Консультант:

— Проводить организационный момент занятия в традиционной форме нежелательно, потому что...

Педагоги:

● невелик эффект от такого начала — всё равно мало кто смотрит;

- педагог демонстрирует командный голос;
- такой вариант начала урока не служит мотивации учения.

Консультант: В качестве ориентира при решении этого противоречия определим идеальную (лучшую) итоговую позицию в вопросительной формулировке: «Как сделать так, чтобы через минуту 90% учеников *смотрели* на входящего педагога, *сидели* за ним и тем самым показывали, что они готовы к общению, при этом были сохранены *демократические принципы* взаимодействия педагога и учащихся?»

Исключим из вариантов наших решений авторитарные модели проведения организационного момента занятия, например: «Та-а-а-ак, **все** убрали телефоны, приготовили тетради и начали **ра-бо-тать!**». В таком контексте задача становится действительно «проблемой»!

На семинарах, опираясь на приёмы разрешения противоречий (из теории решения изобретательских задач), с педагогами были смоделированы варианты «входов», которые соответствовали решению, ориентированному на идеальность. Познакомимся с двумя из них.

Приём «входа»: «Тайна привлекает»

Педагог заранее подготовил 3–5 индивидуальных заданий (имеющих внешний вид небольших конвертов) для учащихся. Первый шаг в аудиторию преподаватель делает сразу в направлении к активно болтающему ученику. *С уважением обращается к нему за помощью:* «Прошу, помогите, пожалуйста! Здесь небольшое задание, которое сможете выполнить только Вы! Я надеюсь на Вас!». Тон и динамика высказывания чуть громче, чем обычно говорят люди между собой.

И сразу, сменив «траекторию» движения в пространстве, подходит к следующему и предлагает ему: «Необходимо сделать не-большой анализ вот этого материала. У Вас это быстрее всех получится! Эта информация нужна будет нам всем!». В этот раз говорить можно обычно, без «добавления громкости», так как первый пример уже сработал — общий шум слегка уменьшился. Следующий конверт можно преподнести ученику с заниженной самооценкой для того, чтобы он получил от педагога поддержку: «Сравните два учебных примера. Найдите разницу. Ваш ответ послужит образцом на следующем занятии». А вот здесь уже произносить фразы желательно с понижением интонации, чтобы ученик понял, что это только для него сказано, а вот остальные уже захотят «дослышать» и постараются «выключить» все лишние звуки.

Этот вариант входа был апробирован на самих участниках семинара, по итогам которого был задан только один вопрос: «Почему вы перестали между собой разговаривать, обмениваться мнениями и стали следить не только за продвижением преподавателя по учебной аудитории, но и за всеми его манипуляциями рук?».

Педагоги:

- удивление;
- попытка понять, а что именно происходит;
- любопытство, а что раздают;
- некоторая напряжённость, а вдруг и мне до-станется;
- пытаешься определить логику выбора педагога;
- обращаешь внимание на размер, объём, отличия конвертов.

Приём «входа»: «Удивление»

Широко открывается дверь в аудиторию. Первый шаг педагог делает, одновременно начиная эмоционально декларировать (фрагмент стихотворения или другого художественного произведения). Если это факт, который можно «красиво» озвучить в течение 5–7 секунд, то это всего лишь путь от двери до установленного места (стола учителя, стойки кафедры). Этот вариант может сработать в большой (поточной) аудитории. А вот если пройти между рядами, то художественное чтение

фрагмента должно занимать примерно 30–50 секунд.

Однажды на курсах повышения квалификации открылась дверь, преподавательница, сделав шаг, стала очень эмоционально читать наизусть фрагмент из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В учебной аудитории находилось около сорока слушателей, которые активно между собой беседовали. Педагог, не обращая на это внимания, а наоборот, усиливая эмоции, делая сильнее логические акценты, продолжала своё движение от одного ряда к другому. Шум постепенно стихал. Все были удивлены. Она прошла через весь класс и заключительную фразу произнесла в полной тишине, уже стоя за своим рабочим столом, когда глаза всех присутствующих были устремлены на неё. Кто-то не выдержал и стал аплодировать, остальные поддержали. Улыбки, хорошее настроение — вот что стало основой учебной среды в тот момент.

«Короткий» вариант входа был апробирован на самих участниках семинара, по итогам которого был задан вопрос: «Что может вас смутить при использовании этого приёма?».

Педагоги:

- могут неправильно понять;
- ученики могут смеяться;
- подумают, что у педагога «не все дома»;
- это может отвлечь от основной темы.

Консультант: Для того, чтобы этого не допустить, для каждого класса, учебной группы подберите тот факт, пример, историю, которая соответствовала бы их интересам. И продолжайте пополнять копилку «входов», используя другие варианты решения противоречия.

Итог использования любого из двух предложенных приёмов: затрачено около минуты, а результат тот, который и был намечен: почти все ученики *смотрели*

на педагога, *следили* за ним и при этом были сохранены *демократические принципы* взаимодействия педагога и учащихся.

Начало: первые минуты работы на занятии

Консультант: Педагог добился своего, он привлёк внимание учеников. Как начать совместную работу? И есть ли в этом вопросе противоречие? Давайте попробуем его сформулировать:

— Начать активно работать должны все участники образовательного процесса, потому что...

Педагоги:

- надо осваивать объём содержания дисциплины, определённый учебно-тематическим планом;
- не хватает времени для повторения и разъяснения тем, кто «ловил ворон»;
- общей логикой организации учёбы в образовательном учреждении — звонок, начало работы.

— Начать активно работать все участники образовательного процесса не могут, потому что...

Педагоги:

- у них разная мотивация к обучению;
- волевые качества развиты у всех неодинаково;
- разные способности определяют разные возможности;
- некоторым трудно «отключиться» от своих проблем.

Консультант: Теперь объединим противоположные позиции, ориентируясь на «идеальное» (наилучшее) решение: начинать обязательно сразу (хронический цейтнот в образовании), но так, чтобы все участники смогли «согласовать себя» (свое «Я», свой темп) с началом общего действия.

На семинарах, опираясь на приёмы разрешения противоречий (из теории решения изобретательских задач), с педагогами были апробированы три варианта решения.

Приём «начала»: «Разминка»

Педагог не объявляет сразу тему занятия, а предлагает всем вместе сделать небольшую разминку, как это делают спортсмены перед основным соревнованием.

Для разминки учитель подготовил несколько (по трудности) примеров (фактов, сюжетов). Предлагая их обсудить, преподаватель обеспечил условную зону «не очень обязательного» действия — ведь это только разминка, а на самом деле он дал возможность некоторым ученикам адаптироваться к учебному взаимодействию. После того, как был адаптирован этот приём начала занятия, педагогам на семинаре был задан вопрос: «Когда была объявлена разминка вместо активного начала занятия, что вы почувствовали?».

Педагоги:

- облегчение; можно не напрягаться;
- ушёл страх, если что-то не пойму;
- даже мышцы расслабились;
- ощущение спокойствия;
- желание «сделать» эту разминку.

Приём «начала»: «Втеkanie»

Педагог, объявив тему занятия, предлагает всем участникам обсудить какую-либо информацию (факт, пример), при этом информация является частью темы.

В качестве примера хронологическая запись фрагмента семинара.

Консультант: Итак, тема семинара: «Технология принятия нестандартных решений». Обратите внимание на то, что слова «технология» и «нестандартные» на слайде выделены разными цветами. Как вы думаете, почему слово «технология» окрашено холодным, синим цветом?»

Педагоги:

- потому что технология — это алгоритм;
- алгоритм — это последовательность размышлений;
- «холодный» разум;
- чёткость, последовательность; цвет логики.

Консультант: Тогда почему слово «нестандартные» окрашено тёплым, оранжевым цветом?

Педагоги:

- нестандартность — креативность;
- творчество, спонтанность;
- позитивное состояние от необычного решения;
- радость открытий.

Консультант: Вот мы и погрузились в тему нашего семинара.

Пока слушатели обсуждали информацию «около» темы, создались условия для «подтягивания» (педагогом в диалоговом режиме с помощью «необязательных» вопросов) и «самосогласования» ученика (от отстранённого наблюдения с переключением к обсуждению, т.е. началом совместного действия).

Приём «начала»: «Перезагрузка»

В момент начала занятия необходимо помнить, что ещё несколько мгновений назад большинство участников образовательного процесса были заняты своими проблемами. В зависимости от сложности обдумываемых задач и индивидуальных особенностей, некоторые ученики к моменту начала урока/занятия не могут быстро и адекватно от них «отключиться». Для этого и используется приём «Перезагрузка», название которого всем знакомо по образцу перезагрузки компьютера. В качестве информационного ресурса выбирается очень «яркая» задача, которая чаще всего не связана (или чуть косвенно сопрягается) с тематикой учебного действия. Неожиданный факт (вопрос, задача) в самом начале урока может условно «выбить» из сознания «застопорившегося» ученика его проблемы, т.е. сделать «очистку».

Так, в самом начале на семинаре с педагогами была поставлена задача: «Сколько здесь педагогов, столько и существует субъективных пониманий основных терминов указанной темы.

Как согласовать наши представления, затратив на это максимум одну минуту?».

А в следующий раз вместо разминки учителям было предложено решить одну простенькую задачку: «Кто хочет сократить своё присутствие на занятии (до 0), пусть напишет на бумажном листе слово «ДА!». Но разрешено писать ТОЛЬКО слово «НЕТ!». С вариантом решения этой задачи (Да = Нет) можно познакомиться в публикации автора¹.

Оба примера «перезагрузки» не случайно содержат *противоречие*: именно умение человека *воспринимать и разрешать противоречия* — критерии развитости его мышления (Э.В. Ильенков). Можно ли использовать такое моделирование противоречий в процессе воспитания?

Хронологическая запись семинара

Консультант: Давайте представим такую ситуацию. Звонок на занятие прозвенел. Прошло несколько минут, открывается дверь и входит опоздавший ученик. Что чаще всего происходит?

Педагоги:

- спрашиваешь причину опоздания;
- делаешь внушение;
- прошу покинуть аудиторию и в следующий раз не опаздывать;
- без выяснений обстоятельств опоздания предлагаешь ученику занять своё место;
- выясняешь причину опоздания после урока («А Вас, Штирлиц, я попрошу остаться!»).

Консультант: Можно констатировать, что идёт воспитательный процесс, где доминанта педагога определяется набором средств воздействия на ученика,

¹ Ширяева В.А. К вопросу о том, как мы учим: «закрытая» задача сегодня — «открытая» задача завтра // Школьные технологии. 2002. № 6. С. 174–188.

а это указывает на авторитарный стиль работы учителя. Можно ли найти другое решение для этой ситуации, но в демократическом стиле? Может построенная модель противоречия этого случая нам помочь?

Опоздание учеников на занятие

Консультант:

— Отреагировать на опоздание ученика необходимо, потому что...

Педагоги:

- это отвлекает педагога;
- это отвлекает учеников;
- хочется, чтобы не повторялись беспричинные опоздания.

Консультант:

— Реагировать на опоздание ученика нежелательно, потому что...

Педагоги:

- педагог, делающий одному ученику в присутствии остальных замечание, становится диктатором, обладающим властью и инструментами наказания;
- у опоздавшего ученика может сформироваться отрицательное отношение к учебному действию, и он весь урок будет не работать, а мешать (самому себе или другим);
- замечание ещё больше отвлечёт как самого педагога, так и учеников в классе.

Консультант: Теперь объединим противоположные позиции, ориентируясь на «идеальное» (наилучшее) решение: не делая ученику замечание за опоздание, добиться того, чтобы никто не опаздывал, при этом были сохранены демократические принципы взаимодействия педагога и учащихся. Это противоречие можно очень коротко сформулировать антонимным рядом: «*Делать замечание, не делая его*».

В качестве варианта решения предлагаю познакомиться с реальным случаем. Учебная дисциплина «Основы системного мышления»

изучалась со слушателями курсов дополнительного образования по программе «МВА». Ученики здесь особые: имеют хорошее высшее образование, считают себя успешными, знают цену времени, могут позволить себе оплатить эту программу. Учебный процесс начинался вечером в 18.00. Прозвенел звонок, в аудитории 10% слушателей. Прошли первые пять минут, в аудиторию «добавилось» 20% учащихся, ещё через пять минут — пришли ещё 20%. И как таким ученикам делать замечание? После 15–17 минут от начала занятия в аудитории наконец-то собрался «кворум» и педагог начал семинар. Но при этом преподаватель (для себя) поставил следующую задачу: не делая никому никаких внушений о недопустимости опозданий, добиться того, чтобы все приходили на занятие как минимум за три минуты до его начала. Был определён ресурс времени (четыре встречи) и использован приём: «Сказки Шехерезады». В самом конце первого семинара была предложена интересная практическая задача. Время было исчерпано, участники хотели продлить занятие, лишь бы здесь и сейчас получить ответ. Но, с извинениями, им было предложено это обсудить **до начала** следующего семинара («За три минуты до занятия мы успеем её решить!»).

За три минуты до второй встречи пришли три человека! Именно с ними преподаватель стал обсуждать варианты решения этой задачи. При этом умышленно «затянул» это действие на первые пять минут семинара. Вовремя, так как к самому началу уже пришли 50% учеников. Они переспрашивали у тех, кто пришёл раньше, а те отговаривались: «Потом!». Вновь пришедшие попросили педагога повторить материал, но преподаватель, ссылаясь на их информированность о времени рассмотрения этого материала (т.е. они сами сделали выбор и НЕ СМОГЛИ прийти за три минуты до...) и общего лимита времени для семинара, предложил перейти к основному учебному материалу, который был интересен и полезен всем присутствующим.

К моменту завершения этого (условно-предварительного) действия (8–10 минут после звонка) второй семинар был начат, а при его завершении произошло примерно то же, что и в первый раз. Используя другой пример и активность нескольких слушателей, было решено обсудить поставленные вопросы за пять минут до начала следующего занятия.

Прошли четыре встречи. На пятую педагог пришёл в аудиторию специально со звонком. 90% слушателей уже его ждали и выразили недоумение: «А почему сегодня мы не начали раньше?». Конечно, могут быть и другие варианты решения, но при выборе ресурсов и способов необходимо видеть идеальный (самый лучший) вариант разрешения противоречия, при этом с уважением относиться к своим ученикам и находить самому (В СЕБЕ) приёмы и ресурсы для решения таких «трудных» ситуаций. Решим ещё одну задачу.

Что прячется за смехом одноклассников?

Консультант: Идёт урок, объясняется тема. В какой-то момент ученик дал свой комментарий по содержанию и степени собственного понимания учебной дисциплины (это вновь набранный класс в лицей с физико-математическим уклоном). Другой ученик «отпустил» язвительную реплику по этому поводу. Взрыв смеха в классе. Первый ученик сжался-съёжился. Почему?

Педагоги:

- если это вновь набранный класс, то там активно идёт их адаптация и «борьба за место под солнцем»;
- коллективный смех воспринялся как атака на этого ученика;
- он испугался, что может стать изгоем;
- наверное, больше не захочет высказывать своего мнения.

Консультант: Что-то нужно предпринять педагогу, так, чтобы нивелировать эти опасения. Давайте эту ситуацию опять смоделируем через противоречие.

— Отреагировать на общий (агрессивный) смех над учеником необходимо, потому что...

Педагоги:

- это сможет поддержать его;
- смех в дальнейшем может мешать на занятиях;
- это может быть обидно.

Консультант:

— И реагировать на общий (агрессивный) смех над учеником нежелательно, потому что...

Педагоги:

- педагог, осуществляющий нравственную беседу, использует административный ресурс взрослого (который почему-то всегда прав);
- опять реализуется авторитарная модель управления.

Консультант: Надо сделать так, чтобы ребята САМИ определили и различали позитивный смех от критически-насмешливого. А для этого лучше дать косвенную информацию (*Приём:* «Умный в гору не пойдёт»), а потом, через призму её анализа, посмотреть на собственные действия. Создание атмосферы доверия в среде ровесников, выработка позиции поддержки одноклассников — работа очень кропотливая.

* * *

Конечно, приведённые примеры не отражают всю палитру дидактических и воспитательных задач, которые приходится постоянно решать педагогу на уроке, но была предпринята попытка поиска оптимальных средств и способов их решения через моделирование противоречий (Например, такие: «Объяснить новый материал, не объясняя его»; «Повторять, не повторяя»; «Задать вопрос, не задавая его», «Хвалить ученика, не хваля»). Очевидно, что сегодня педагогу необходимо владеть такой универсальной ключевой компетентностью (умением разрешать противоречия в профессиональной деятельности с учётом выбора дидактических средств и бесконфликтных способов взаимодействия участников образовательного процесса). **НО**