

ТРЕНИНГ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ



Виктория Ширяева,
доцент Института дополнительного
профессионального образования Саратовского
государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук

Проблематика ключевых компетенций попала в центр внимания исследователей в связи с тем, что была выявлена и отчётливо сформулирована следующая проблема: в хороших специалистах недостатка нет, однако есть острый недостаток в хороших сотрудниках, которые обладают помимо профессиональных знаний ещё и рядом дополнительных характеристик.

- *ключевые компетентности* ● *приёмы педагогического мастерства*
- *разрешение противоречий*

Среди множества условий, сдерживающих обновление образования, В.А. Болотов и В.В. Сериков выделяют его односторонность дисгармоничность: вместо целостного социокультурного опыта учащиеся фактически усваивают лишь часть его, в первую очередь знаниевый компонент. Компетентностный подход, по мнению этих авторов, выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы¹.

Само понятие «ключевые компетенции» впервые было использовано в 1992 г. в проекте Европейского Союза «Среднее образование в Европе».

Предпринимались различные попытки дать перечень ключевых компе-

тенций, систематизировать и выделить в них группы.

В системе сертифицирования компетенций, разработанной OCR (экзаменационной комиссией Оксфорда и Кембриджа), выделяются *ключевые компетентности нескольких уровней*, которые необходимо учитывать при подготовке высококвалифицированного специалиста независимо от профессиональной направленности:

- 1 — коммуникация;
- 2 — операция с числами;
- 3 — информационные технологии;
- 4 — работа с людьми;
- 5 — усовершенствование способностей к обучению и повышению результативности;
- 6 — разрешение проблем;
- 7 — развитие личностных компетенций.

При рассмотрении ключевых компетентностей указывается на умение разрешать

¹ Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

трудные задачи (проблемы), опираясь на анализ имеющихся ресурсов и знание способов их решения. Именно это умение чаще других специально выделяется различными авторами, и его относят к высокому уровню трудности формирования в условиях образования.

Как на практике «выглядят» профессиональные проблемы учителя? Какими средствами их можно разрешить? Попытка найти ответы на эти вопросы — основная задача статьи.

В качестве практического материала использованы фрагменты двух учебных модулей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации с учителями лицея («Технология принятия нестандартных решений») и преподавателями университета («Противоречия в дидактике профессионального образования»). Предполагаемое моделирование проблем (задач, содержащих противоречие) сориентировано на условия реализации классно-урочной системы массового образования.

Первая задача: «Вход», или «Первые секунды занятия»

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

Ответы педагогов:

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

Консультант: Давайте обратим внимание на третий пункт — степень готовности учеников к учебной деятельности. Как это возможно определить, глядя в аудиторию?

Педагоги:

- не дожевывают пирожки, а готовят учебный материал для работы;

- не болтают по телефону или с товарищем по парте;
- не жмут клавиши современных информационных средств (ноутбук, смартфон и др.);
- просто *смотрят* на входящего педагога, *следят* за ним, показывая тем самым, что они готовы к общению и обучению.

Консультант: Давайте определим процентное соотношение такой готовности. Сколько процентов наших 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 др.

Консультант:

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

Педагоги:

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

Консультант: Продолжим моделировать цепочку противоречий:

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

Педагоги:

- привести всех «в чувство»;
- все осознали, что начинается учёба;
- перестали делать свои дела и обратили внимание на педагога; и др.

Консультант:

— **И проводить организационный момент занятия в традиционной форме нежелательно, потому что ...**

Педагоги:

- малый эффект от такого начала — всё равно мало кто смотрит;
- педагог демонстрирует командный голос;
- этот вариант оргмомента создаёт плохую мотивацию учения; и др.

Консультант: В качестве ориентира при решении этого противоречия определим идеальную (лучшую) итоговую позицию в вопросительной формулировке: «Как сделать так, чтобы через 60 секунд 90% присутствующих учеников *смотрели* на входящего педагога, *сидели* за ним и тем самым показывали, что они готовы к общению, при этом были реализованы и сохранены *демократические принципы* взаимодействия педагога и обучающихся?»

Мы постараемся исключить 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!»

Опираясь на приёмы разрешения противоречий (из теории решения изобретательских задач), с педагогами были смоделированы варианты «входов», которые соответствовали решению, ориентированному на идеальность. Предлагаем ознакомиться с двумя их 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 к нему обращается за помо-

щью: «Прошу, помогите, пожалуйста! Здесь небольшое задание, которое можете выполнить только вы! Я надеюсь на вас!». Тон и динамика высказывания чуть громче, чем обычно говорят люди между собой (нужно преодолеть общий шум). И сразу, сменив «траекторию» движения в пространстве подойти к следующему ученику и предложить ему: «Необходимо сделать небольшой 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 приём уже сработал — общий шум слегка уменьшился. Следующий конверт можно преподнести ученику, имеющему заниженную самооценку, 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 сказано только для него, а остальные уже захотят «дослышать» и постараются «выключить» все лишние звуки.

Этот вариант входа был апробирован на 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 манипуляциями его рук?».

Педагоги:

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

*Приём «входа»:
«Сильное удивление»*

Широко открывается дверь в аудиторию. Первый шаг учитель делает с одновременным началом эмоциональной яркой декларации информации, выбранной специально для этого (факт, исторический пример, фрагмент стихотворения или другого художественного произведения). Продвижение к обозначенному в помещении для педагога месту желательно определить заранее. Если это факт, который можно «красиво» озвучить в течение 5–7 секунд, то это всего лишь путь от двери до стола учителя, стойки кафедры. Этот вариант может сработать в большой 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 внимания, а наоборот, усиливая эмоции, делая сильней 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 участниках семинара, по итогам которого был задан вопрос: «Что может вас смутить при применении этого приёма?».

Педагоги:

- могут не правильно понять;
- ученики могут смеяться;

- подумают, что у педагога «не все дома»;
- это может стать отвлечением от основной темы; и др.

Консультант: Чтобы не допустить перечисленных опасений, 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 намерен: почти все ученики *смотрели* на педагога, *следили* за ним и при этом были реализованы и сохранены *демократические принципы* взаимодействия педагога и учащихся.

**Вторая задача: «Начало»,
или «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, 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; и др.

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

Педагоги:

- у них у всех разная мотивация к обучению;

- волевые качества развиты не у всех одинаково;
- разные способности определяют разные возможности;
- некоторым трудно «выключиться» из своих проблем; и др.

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

На семинарах 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. А для разминки думающий учитель подготовил несколько фактов, сюжетов. Предлагая обсудить их, он обеспечил условную зону «не очень обязательного» действия — ведь это только разминка. А на самом деле он дал возможность некоторым ученикам адаптироваться к учебному взаимодействию. По окончании, апробации этого приёма педагогам 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; и др.

Приём «начала»: «Втекание»

Объявив тему занятия, учитель предлагает всем участникам образовательного процесса в диалоговом режиме обсудить какую-либо информацию (факт, пример и др.). При этом информация относится к теме, но не является её содержанием.

Консультант: Итак, тема семинара: «Технология принятия нестандартных решений». Обратите внимание, 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; и др.

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

Педагоги:

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

Консультант: Вот мы и погрузились в тему нашего семинара.

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

Приём «начала»: «Перезагрузка»

В момент начала занятия необходимо помнить, что ещё несколько мгновений назад большинство учеников были заняты своими проблемами. В зависимости от сложности обдумываемых задач и индивидуальных особенностей, некоторые ученики к моменту начала урока не могут быстро и адекватно «отключиться» от них. Для этого и используется приём «Перезагрузка», название которого всем знакомо по перезагрузке компьютера. В качестве информационного ресурса

выбирается очень «яркая» задача, которая чаще всего не связана (или чуть косвенно соприкасается) 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, пусть напишет на бумажном листе слова «ДА!». Но разрешено писать ТОЛЬКО слово «НЕТ!». С вариантом решения указанной задачи (Да = Нет) можно познакомиться в указанном источнике².

Оба примера «перезагрузки» не случайно содержат *противоречие*. Э.В. Ильенков отмечал, что умение субъекта *воспринимать и разрешать противоречия* — критерий развитости его мышления: «Вот тут-то, в этих кризисных ситуациях, только и обнаруживается, воспитан ли в человеке ум, способность мышления в собственном смысле или этот человек лишь «натаскан» на уже готовых схемах интеллектуальных действий и операций и умеет действовать лишь в согласии с готовым штампом, с готовой схемой действий»³.

А возможно ли использование такого моделирования противоречий в процессе воспитания?

² Ширяева В.А. К вопросу о том, как мы учим: «закрывающая» задача сегодня — «открытая» задача завтра // Школьные технологии. 2002. № 6. С. 174–188.

³ Ильенков Э.В. Диалектика и диалектика // Alma Mater. 2005. № 1. С. 32–35.

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:

- спрашиваю причину опоздания;
- делаю внушение;
- прошу покинуть аудиторию и в следующий раз не опаздывать и никого не отвлекать;
- без выяснений обстоятельств опоздания предлагаю ученику занять своё место;
- выясняю причину опоздания после урока («А Вас, Штирлиц, я попрошу остаться!»); и др.

Консультант: Можно констатировать, что идёт воспитательный процесс, где доминанта педагога определяется набором средств воздействия на ученика. А это всё указывает на реализацию авторитарного стиля работы учителя. Можно ли найти другое решение для этой ситуации, но в демократическом стиле? Может, построенная модель противоречия этого случая сможет нам помочь?

Третья задача: «Опоздание учеников на занятие»

Консультант:

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

Педагоги:

- это отвлекает педагога от ведения занятия;
- это отвлекает учеников, «выбивает» их внимание с учебного действия за этим «цирком»;
- хочется, чтобы вообще не повторялись беспричинные опоздания; и др.

Консультант:

— **И реагировать на опоздание ученика нежелательно, потому что...**

Педагоги:

- учитель, делаящий одному ученику в присутствии всех 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; и др.

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

В качестве варианта решения предлагаю ознакомиться с реальным случаем. Учебная дисциплина «Основы системного мышления» реализовывалась для слушателей дополнительного образования по программе «МВА (Master of Business Administration)». Ученики здесь особые: считают себя успешными, имеют хорошее высшее образование, 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 пришло 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 задачи. При этом умышленно «затянул» действие на первые пять минут семинара. Вовремя, т.е. к самому началу уже пришло 50% учеников. Они переспрашивали у «первенцев» о вариантах, а те отговаривались: «Потом!». Вновь пришедшие попросили педагога повторить материал, но он, ссылаясь на их информированность о времени рассмотрения этого материала 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. 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 вариант разрешения противоречия, при этом с уважением относиться к своим ученикам и находить самому (в себе) удивительные приёмы и богатые ресурсы для решения таких «трудных» ситуаций. Давайте решим ещё одну задачку.

**Четвёртая задача:
«Что же 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. Здесь надо оговориться, что 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 адаптация и «борьба за место под солнцем»;
- коллективный смех воспринялся как атака на этого ученика;
- он испугался, что может стать изгоем;
- наверно больше не захочет высказывать своего мнения; и др.

Консультант: Учителю что-то нужно предпринять, 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 просто мешать на занятиях;
- это обидно; и др.

Консультант:

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

Педагоги:

- учитель, проводящий нравственную беседу, использует административный ресурс взрослого (который почему-то всегда прав);
- опять реализуется авторитарная модель управления; и др.

Консультант: Надо сделать так, чтобы ребята САМИ определили и различили позитивный смех и критически-насмешливый. 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 среди своих одноклассников работа очень кропотливая. А вариант ответа вы сможете найти в указанном источнике⁴.

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»).

В современных условиях владение педагогом именно такой универсальной ключевой компетентностью (умением разрешать противоречия в профессиональной деятельности с учётом выбора дидактических средств и бесконфликтных способов взаимодействия субъектов образования) будет способствовать разрешению проблемы, на которую однажды указала Р.М. Грановская: «Традиционные методы передачи знаний иногда приводят к тому, что естественный процесс удовлетворения жажды познания превращается в хроническую травму для учащихся»⁵. **НО**

⁴ Ширяева В.А. Реализация идеи равенства = свободы = ответственности в образовательной среде // Новые ценности образования: Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. 2003. Выпуск № 3 (14). С. 102–111.

⁵ Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 2-е изд. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. // http://www.pedlib.ru/Books/1/0200/1_0200-307.shtml